

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA FERNANDA VAN ERVEN

**CRIANÇAS NO TEMPLO DAS MUSAS: MEDIADORES
CULTURAIS E APRENDIZAGENS EM MUSEUS**

Juiz de Fora
2013

MARIA FERNANDA VAN ERVEN

**CRIANÇAS NO TEMPLO DAS MUSAS: MEDIADORES
CULTURAIS E APRENDIZAGENS EM MUSEUS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Sonia Regina Miranda

Juiz de Fora
2013

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA FERNANDA VAN ERVEN

CRIANÇAS NO TEMPLO DAS MUSAS: MEDIADORES CULTURAIS E APRENDIZAGENS EM MUSEUS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora.

Prof. Dra. Sonia Regina Miranda - Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Programa de Pós-graduação em Educação- UEL

Prof. Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 20 de maio de 2013

AGRADECIMENTOS

É hora de agradecer e compartilhar com todos que contribuíram, de alguma forma, para a construção e o desenvolvimento desta dissertação, a alegria e a felicidade por este momento.

Primeiramente, agradeço a Deus e a toda espiritualidade amiga por ter aberto os meus olhos, acalmado o meu coração, direcionado as minhas palavras e aguçado a minha escuta durante esses dois e intensos anos de pesquisa.

Agradeço à minha mãe Mirian, ao meu pai Marco Antônio, aos meus irmãos Carolina e Eduardo e a minha vó Hilda, por compreenderem a minha ausência em diversos momentos em prol do exercício da escrita. O apoio de vocês foi imprescindível para que eu chegasse até aqui.

Agradeço à minha tia Rita e à minha vó Terezinha, por todo acalento, amor, carinho e tolerância aos meus ataques de nervos e ao meu humor vulnerável, efeitos de noites mal dormidas e de muitas leituras feitas e outras pendentes.

Agradeço ao Museu de Arqueologia e Etnologia Americana (MAEA-UFJF), em especial à Prof. Dra. Ana Paula de Paula Loures de Oliveira, por terem feito de mim grande parte do que sou hoje. Lições de pesquisa e de vida que levarei sempre comigo.

Agradeço à Profa. Dra. Sonia Regina Miranda, por ter acreditado em mim em momentos que eu mesmo cheguei a duvidar. Agradeço pelos puxões de orelha, pelo colo de mãe, por suas palavras amigas, sempre extremamente sinceras, e, em especial, por seu cuidado e profissionalismo. Se, hoje, vejo o mundo de uma forma diferente, mais leve e colorida, devo isso a você, que me ajudou a ressignificar a vida!

Agradeço aos meus amigos Leandro Mageste, Ana Beatriz Vilhena, Cristiane Oliveira, Felipe Cazetta, Leonara Lacerda e Fabiana Rodrigues, e aos meus primos e amigos Wanderson, Genezielly, Marcela e Maria Paula, por

compartilharem comigo as dores e as alegrias que vivi neste percurso. Agradeço por todo carinho, atenção e paciência que tiveram comigo.

Agradeço ao grupo CRONOS, pelas reflexões que me proporcionaram e pelas decisões que me encorajaram a tomar no decorrer da pesquisa.

Agradeço os membros desta banca de pesquisa, Profas. Dras. Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Maria Teresa de Assunção Freitas, por me permitirem compartilhar minhas reflexões e inquietações sobre crianças e museus. Seus olhares atentos e cuidadosos foram determinantes nas decisões tomadas nesta pesquisa.

Agradeço à Escola Municipal José Calil Ahouagi, em especial à Andréa Borges de Medeiros e à Profa. Lourdes de Fátima Cruz Reis, por terem aberto as portas da escola e por terem me acolhido e recebido de forma tão generosa. Agradeço pela entrega e confiança que depositaram em mim.

Agradeço às crianças que participaram desta pesquisa e que me fizeram descobrir, junto com elas, as potencialidades e encantamentos presentes nos museus. O meu agradecimento sincero a cada uma delas: Augusto, Jessé, João Vitor, Luiz Henrique, Luiz Paulo, Matheus, Thiago, Vitor, Wesley, Willians, Yago, Adrienni, Daniele Maisa, Daniele Schaefer, Ialana, Lara, Laura, Lidiane, Luana Almeida, Luana Aparecida, Luana Caroline, Quételei, Rafaela, Roberta, Suelen Eufrásio, Suellen Lauriano, Victória, Yasmim, Júlia e Maria Eduarda.

Agradeço ao Museu de Arte Murilo Mendes e ao Museu Ferroviário e a toda sua equipe de funcionários, por terem aberto suas portas para que esta pesquisa viesse a se concretizar nesses espaços de memória e cultura da cidade de Juiz de Fora.

RESUMO

Os museus, em todo mundo, têm crescido e se destacado, ao longo das últimas décadas, como novas modalidades de espaços educativos. As atividades direcionadas para o público, juntamente com as ações educativas, ganharam cada vez mais espaço e importância dentro dos museus. Dentro desse contexto, surgiu a Educação Patrimonial. O alvo das ações de Educação Patrimonial, em uma dada perspectiva, é o próprio patrimônio e não as relações estabelecidas entre os sujeitos e o patrimônio. O que percebi, em alguns projetos e ações, é um distanciamento e uma não identificação do sujeito com o bem patrimonial.

Tal fato me motivou a buscar compreender como é que se dá a relação do sujeito visitante com o museu e com os objetos musealizados, ou seja, suas reações, processos de leitura, comportamentos e emoções despertados e disparados por museus - no caso deste trabalho, em crianças. Procurou-se investigar a posição das crianças da Escola Municipal José Calil Ahouagi, a partir de duas perspectivas diferentes de museus: o Museu de Arte Murilo Mendes e o Museu Ferroviário.

A alternativa metodológica utilizada foi abordagem qualitativa de inspiração etnográfica. Foram adotadas como estratégias de investigação: observação participante, fotografias, diálogos e a interpretação dos materiais produzidos pelas crianças, derivados do processo das visitas, tais como fotografias, trabalhos escolares e cartas. Priorizou-se o arcabouço conceitual proposto por Bakhtin acerca das mediações e interlocuções pedagógicas, associando-o ao espaço museal e, juntamente com esse referencial, dialogou-se com autores centrais à reflexão sobre o campo da Educação em Museus, tais como Andreas Huyssen, Mario Chagas, Regina Abreu, Francisco Régis Lopes Ramos.

Ao final, pude diagnosticar que as crianças, ao terem a oportunidade de conhecer um espaço de cultura e de memória, que nem sempre é acessível a crianças de periferia, como os museus, os visitaram buscando, permanentemente, interpretar seus objetos e o próprio espaço museal, constituindo lógicas explicativas e temporais para o que viram. O museu se tornou um espaço de descobertas, de aventuras, de invenção e, em especial, de aprendizagens múltiplas e plurais.

Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem em museus, Relação museu-escola, crianças.

ABSTRACT

The museums, all over the world, have been growing and highlighting, over the last few decades, as new modalities of educational spaces. The activities directed to the public, along with educational actions, gained increasing space and importance inside the museums. Within this context emerged Heritage Education. The aim of the actions of Heritage Education, in a given prospect, is the Heritage itself and not the established relations between the subjects and the heritage. What I realized, in some projects and actions, is a detachment and a non-identification of the subject and the patrimonial property.

Such fact motivated me to seek to understand how is the relation of the visiting subject with the museum and with the musealized objects, in other words, his reactions, reading processes, behaviors and emotions awaken and triggered by museums - in the case of this work, in children. We sought to investigate the position of the children of José Calil Ahouagi Municipal School, from two different perspectives of museums: the Murilo Mendes Art Museum and the Railway Museum.

The methodological alternative chosen was qualitative approach of ethnographic inspiration. Chosen as investigation strategies were: participant observation, pictures, dialogues and the interpretation of the material produced by the children, derived from the visitation processes, such as photos, school works and letters. Prioritized the conceptual work proposed by Bakhtin about the mediations and pedagogical dialogues, associating it to the museum space and, along with this referential, dialogued with central authors by the reflection on the field of Education in Museums, such as Andreas Huyssen, Mario Chagas, Regina Abreu, Francisco Régis Lopes Ramos.

By the end, I could diagnose that the children, by having the opportunity of knowing a space of culture and of memories, that is not always accessible to periphery children, such as museums, have visited them searching, permanently, for read its' objects and the museum space itself, constituting explanatory and temporal logics for what they saw. The museum has become a space of discoveries, adventures, inventions and, specially, multiple and plural learnings.

Key-words: History Teaching; Learning in Museums, Museum-school relation, children.

LISTA DE IMAGENS

Fig. 01: A importância dos colegas durante as visitas, exploração em conjunto dos espaços dos museus - p. 82

Fonte: Acervo das crianças

Fig. 02: A importância dos colegas durante as visitas, exploração em conjunto dos espaços dos museus - p. 82

Fonte: Acervo das crianças

Fig. 03: A importância dos colegas durante as visitas, exploração em conjunto dos espaços dos museus - p. 82

Fonte: Acervo das crianças

Fig. 04: A importância dos colegas durante as visitas, exploração em conjunto dos espaços dos museus - p. 82

Fonte: Acervo das crianças

Fig. 05: Arvore localizada no estacionamento do MAMM que lembrava a mangueira da escola "velha" - p.83

Fonte: Acervo das crianças

Fig. 06: Arvore localizada no estacionamento do MAMM que lembrava a mangueira da escola "velha" - p.83

Fonte: Acervo das crianças

Fig.07: Cenário da bilheteria da estação - p.87

Fonte: Acervo das crianças

Fig. 08: Algumas imagens selecionadas pelas crianças presentes no mural "300 santos" - p.94

Fonte: Acervo das crianças

Fig. 09: Algumas imagens selecionadas pelas crianças presentes no mural "300 santos" - p.94

Fonte: Acervo das crianças

Fig. 10: Algumas imagens selecionadas pelas crianças presentes no mural "300 santos" - p.94

Fonte: Acervo das crianças

Fig. 11: Miniatura da Maria Fumaça - p.97

Fonte: Acervo das crianças

Fig. 12: Calculadora e máquina de escrever - p.99

Fonte: Acervo das crianças

Fig. 13: Relógios - p. 104

Fonte: Acervo das crianças

Fig. 14: Imagem ao centro - São Francisco de Paula - p. 111

Fonte: Acervo das crianças

Fig. 15: Texto que abre a exposição "Santos todos Nós" - p. 122

Fonte: Acervo pessoal

Fig. 16: Texto presente no Museu Ferroviário próximo aos telégrafos - p. 124

Fonte: Acervo pessoal

Fig. 17: Yasmim - a rainha conga - p. 134

Fonte: Acervo pessoal

Fig. 18: Início da festividade - Festa do Congado - p. 135

Fonte: Acervo pessoal

Fig. 19: Coroação do rei e da rainha conga - Augusto e Yasmim - p. 136

Fonte: Acervo pessoal

Fig. 20: Movimento exploratório das crianças - os livros e o informativo - p. 142

Fonte: Acervo pessoal

Fig. 21: Artefatos confeccionados pelas crianças - p. 146

Fonte: Acervo pessoal

Fig. 22: Painel exposto no "Alto de Natal" - p. 148

Fonte: Acervo pessoal

Fig. 23: Entrega das esculturas de cerâmica para as crianças - p. 149

Fonte: Acervo pessoal

Fig. 24: Maria Eduarda durante a festividade do "Alto de Natal" - p. 152

Fonte: Acervo pessoal

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPGE-UFJF - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

MAEA-UFJF - Museu de Arqueologia e Etnologia Americana da Universidade Federal de Juiz de Fora

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MAMM - Museu de Arte Murilo Mendes

FAPEMIG - Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais

MAR - Museu de Arte do Rio

ICOM - Conselho Internacional de Museus

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP - Zona de desenvolvimento proximal

CEMM - Centro de Estudos Murilo Mendes

RFFSA - A Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima

SUMÁRIO

A DESCOBERTA DE UM CAMPO DE PESQUISA: A RELAÇÃO DOS SUJEITOS COM OS ESPAÇOS MUSEAIS E COM OS BENS PATRIMONIAIS.....	14
1. EDUCAÇÃO EM MUSEUS: UM CAMPO EM TRANSFORMAÇÃO.....	35
1-1- Um breve histórico: a constituição dos museus e sua relação com o público visitante	38
1-2- Em busca de novas abordagens: teoria sócio-histórica e seus pressupostos	46
2- QUANDO A ESCOLA ENCONTRA O MUSEU	62
2-1- Apresentando os cenários: Museu de Arte Murilo Mendes e Museu Ferroviário.....	66
2-2- "Foi muito bom o nosso passeio porque você estava lá": sobre museus, experiências com a cidade e sociabilidades.....	80
2-3- "Quem vive de passado é museu": sobre museus e representações de um passado.....	83
2-4- A busca do detalhe, o olhar minucioso: as crianças e a construção de lógicas de pensamento.....	92
2-5- Os museus como disparadores de construções conceituais relativas ao tempo e espaço: a questão da operação com a temporalidade.....	101
2-6- As potencialidades dos museus: o museu como espaço de criação estética e de aprendizagem.....	106
2-7- A mediação nos museus: os monitores e os demais elementos mediadores.....	108

3- QUANDO O MUSEU ENCONTRA A ESCOLA.....	126
3-1- Como o museu encontrou a escola?.....	127
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
 REFERÊNCIAS.....	159

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Erven, Maria Fernanda van.

Crianças no tempo das musas : mediadores culturais e aprendizagens em museus / Maria Fernanda van Erven. -- 2013. 165 p. : il.

Orientador: Sonia Regina Miranda

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. educação em museus. 2. Relação museu-escola. 3. Ensino de História. 4. crianças. 5. Aprendizagem em museus. I. Miranda, Sonia Regina, orient. II. Título.

A DESCOBERTA DE UM CAMPO DE PESQUISA: A RELAÇÃO DOS SUJEITOS COM OS ESPAÇOS MUSEOLÓGICOS E COM OS BENS PATRIMONIAIS

A relação que as crianças estabelecem com os objetos, em especial com os musealizados, há um tempo faz parte das minhas preocupações e inquietações, juntamente com a temática museu e educação. Nesse sentido, neste texto de abertura, apresentarei a minha aproximação com o campo museal, em especial com os bens patrimoniais, e as inquietações decorrentes desse encontro até chegar à questão investigativa que norteou este trabalho, que buscou compreender como é que se dá a relação do sujeito visitante com o objeto musealizado.

Diariamente lidamos com objetos de variados tipos, tamanhos e funções. Geralmente esses artefatos passam despercebidos aos olhares mais desatentos, pois, hoje, lidamos com tantos objetos que estamos desacostumados a olhar e percebê-los no que diz respeito ao seu significado histórico, econômico, social, cultural. Porém, alguns artefatos possuem o "poder" de representar algo mais do que a sua materialidade suporta: eles nos remetem a determinadas situações, acontecimentos e a algumas pessoas especiais e, dessa forma, são objetos carregados de sonhos, desejos, angústias, alegrias, tristezas, lembranças, ou seja, são suportes de memória. Quando guardarmos alguns desses objetos, o fazemos com o objetivo de segurar um momento, um instante específico, para que ele não se perca no tempo e no esquecimento.

A minha experiência com objetos sempre foi muito marcante e especial. Guardar objetos sempre representou, para mim, a possibilidade de "revisitar" o passado e, assim, manter viva a minha memória sobre alguns acontecimentos/personagens da minha trajetória. Desde muito cedo me apeguei a alguns objetos para poder me lembrar daquelas pessoas que representaram muito

para mim, mas que sempre estiveram longe: meu pai e minha mãe. Assim, cada brinquedo recebido, cada fotografia tirada representavam preciosos tesouros do meu passado que eram ressignificados diariamente.

Dessa forma, me aproprio de um trecho escrito por Bachelard que bem traduz a inesquecível presença e importância dos objetos familiares

A companhia vivida dos objetos familiares nos traz de volta à vida lenta. Perto deles somos tomados por uma fantasia que tem um passado e que, no entanto, reencontra a cada vez um frescor. Os objetos guardados no "armário de coisas" (chosier), nesse estreito museu de coisas que gostamos, são talismãs de fantasia (Bachelard, 1989 apud Ramos, 2004, p.153).

Aquele patrimônio adquirido com o passar do tempo foi sendo modificado. O tempo causa manchas, rasgos, mau cheiro, mas também faz com que alguns sentimentos que foram nutridos durante muito tempo se modifiquem. Assim, tanto os objetos sofrem com a ação do tempo quanto nós, que também nos modificamos.

O meu esforço por narrar/lembrar/rememorar esse fato importante do meu passado é necessário para entender a minha relação, hoje, com os objetos e o quanto eles ainda são importantes na minha vida. Hoje, eles entram no meu caminho por trilhas diversas. Não só continuo carregando e colecionando os objetos que me fazem lembrar de acontecimentos pretéritos, como também me inquieto com a forma com que lidamos com os objetos do nosso presente e do nosso passado. Mais ainda, com a relação que os sujeitos estabelecem com os objetos.

Assim, acho oportuno abrir uma importante porta nesta história: o meu encontro com o Programa de Pós-Graduação em Educação. Para isso, torna-se necessário narrar alguns episódios da minha trajetória que constituem elos entre o presente e o passado. Ressalto que esta volta ao passado representa uma releitura, na medida em que o passado não pode ser reconstruído, e sim,

revisitado a partir dos referenciais do presente. O ponto chave de ligação do passado com o presente é a relação estabelecida com os objetos, pois esta se faz marcante em três momentos importantes e distintos: infância, experiência com projetos de Educação Patrimonial, no âmbito da arqueologia, e Mestrado.

Os meus primeiros contatos com a Educação Patrimonial vieram a partir de uma experiência única que vivi, fruto da minha inserção no Museu de Arqueologia e Etnologia Americana da Universidade Federal de Juiz de Fora (MAEA-UFJF). Lá, tive a oportunidade de concretizar o desejo de me inserir na pesquisa. Participei de diversos projetos que abordavam a temática indígena.

Os trabalhos de campo representavam uma valiosa possibilidade de inserção na pesquisa, a partir das "descobertas" de vestígios materiais que representam "fragmentos" do passado. Lá, vivenciei outra relação com os objetos, pois eram, em sua maioria, representativos de um tempo distante e de uma população já extinta. Aqueles objetos possibilitavam uma releitura do passado desses povos. Cada artefato, cada fragmento fornecia informações valiosas para montar o grande "quebra-cabeças" do passado, já que as fontes escritas se mostravam, quase sempre, restritas. Aqueles artefatos possuem um significado singular, pois representam o, assim intitulado, patrimônio cultural.

Neste ponto, gostaria de ressaltar o papel formador do MAEA-UFJF: esse museu se tornou, durante os anos que estive lá e participei de suas ações, um espaço riquíssimo de aprendizagem e que me permitiu alçar voos independentes.

Nesse período, comecei a ter contato com uma série de projetos relacionados à Educação Patrimonial, por meio de congressos, seminários e de leituras de diversos trabalhos relacionados a esse campo de pesquisa.

Fui me apropriando, aos poucos, de uma tendência presente nos projetos de Educação Patrimonial, pautada em forte desenvolvimento de ações e trabalhos impulsionados pelas pesquisas arqueológicas, que ressignificaram esse campo de estudos e abriram uma área de atuação que hoje cresce no Brasil inteiro.

A Educação Patrimonial, no âmbito da arqueologia, se apresenta como um campo de grande crescimento. A legislação brasileira (IPHAN) exige que, quando há obras de engenharia que causem impactos em sítios arqueológicos, se faça o salvamento dos sítios e o "resgate da memória" da localidade, acompanhados da socialização do saber produzido na pesquisa. Nesse sentido, as ações de Educação Patrimonial representam uma "ação de contrapartida", a partir do momento em que ocorram ações interventivas em uma área.

De acordo com Menezes (2007)

A legislação relativa a intervenções capazes de provocar impactos ambientais trouxe combustível precioso, ao incluir, como contrapartida obrigatória, ações educacionais patrocinadas pelos empreendedores, e levou também, algumas vezes, a improvisações que revelam a necessidade de avaliar algumas premissas e posturas (p.46-47).

Esse meu processo de formação naquele museu, contudo, foi, aos poucos, também me dando a possibilidade de perceber, ainda que intuitivamente, algo que foi se formando como uma inquietude: o predomínio, no campo da Educação Patrimonial brasileira, de uma visão essencializada de patrimônio e, conseqüentemente, de educação.

Maria de Lourdes Parreiras Horta, que era diretora do Museu Imperial, de Petrópolis (RJ), durante a década de 1980, possui um papel crucial na divulgação dos pressupostos metodológicos da Educação Patrimonial no Brasil. Embora suas reflexões, que se basearam na proposta inglesa Heritage Education, estivessem relacionadas ao Museu Imperial, não ficaram confinadas àquele espaço. Atualmente, o que encontramos, em vários projetos de Educação Patrimonial, no âmbito da Arqueologia, espalhados pelo Brasil, trata-se de uma apropriação aos postulados da referida autora.

De acordo com a pesquisadora, a Educação Patrimonial consistiria em

um processo permanente e sistemático de trabalho educacional, centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e

coletivo (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p.6)

Como podemos observar, o centro das ações está pautado no Patrimônio Cultural. O patrimônio é visto como objeto de contemplação e possibilita, por meio do contato direto com os bens materiais, a formação do sujeito e sua "alfabetização cultural". Parte-se da premissa "conhecer para preservar", ou seja, a partir do momento em que tomamos consciência da existência e importância do patrimônio, passamos a incorporá-lo como bens que nos pertencem e, por isso, deveríamos preservar.

A Educação Patrimonial é um instrumento de 'alfabetização cultural' que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e a valorização da cultura brasileira, compreendida entre múltipla e plural. (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999).

Nesse sentido, a proposta da Educação Patrimonial arquitetada por Maria de Lourdes Parreiras Horta, oriunda da Heritage Education inglesa, e a utilização desses preceitos na Arqueologia estão fundadas em uma visão essencialista do patrimônio, ou seja, a centralidade das ações se encontra no primado do patrimônio como um conhecimento já dado, pronto e acabado e não numa relação de significação do sujeito com o bem patrimonial.

Na minha experiência, em diferentes projetos de Educação Patrimonial, percebi algumas reações recorrentes, entre os sujeitos, referentes às relações estabelecidas com a materialidade e com os bens musealizados. Notei que a relação com os objetos era, na maioria das vezes, pautada no distanciamento e na falta de identificação. Porém, um dos principais objetivos das ações empreendidas era o de "despertar" o interesse pelo patrimônio e, conseqüentemente, uma possível identificação com ele.

Pela relação que, desde criança, estabeleci com os objetos, uma relação de pertencimento e identificação que possibilitava o meu "reencontro" com o

passado, a postura de estranhamento que presenciei naquelas experiências foi me gerando um grande incômodo. Portanto, a partir daquele momento, o museu passou a fazer parte das minhas reflexões e se tornaria, para mim, um campo importante de pesquisa. A diferença em comparação com os objetos da minha infância é que, agora, os objetos são bens patrimoniais e objetos musealizados,

Um ponto de destaque nesse percurso foram as disciplinas Didática I e II, lecionadas pela professora Sonia Regina Miranda. Foi nesse momento que experimentei e vivenciei outras reflexões e leituras referentes àquelas questões que tanto me intrigavam. Como não lembrar dos constantes questionamentos colocados pela professora sobre a Educação Patrimonial?

Fui apresentada, nessas disciplinas, ao livro de Francisco Régis Lopes Ramos, intitulado "Danação do objeto: o museu no ensino de História", que me mostrou outras formas de concretizar a educação dentro de museus.

Ramos (2004) tem por objetivo, na sua obra, trazer as discussões contemporâneas para o campo museal. Assim, o surgimento e o desaparecimento, cada vez mais rápido, dos objetos - o descarte é a grande marca da nossa sociedade de consumo - e o fato de o patrimônio cultural ser visto e tratado, em alguns lugares e situações, como mercadoria, surgindo, assim, o "produto típico" diretamente relacionado com um tipo de turismo próprio da nossa sociedade, são questões, de acordo com o autor, centrais para se pensar o campo museal e mais especificamente o campo educativo.

Esse campo é apresentado, pelo autor, como notoriamente interdisciplinar, ou seja, há um constante trânsito entre Educação, Museologia, História, Sociologia, Antropologia, entre outras.

O grande desafio de sua obra, a meu ver, é estabelecer diálogos e pontes com Paulo Freire e sua teoria sobre "palavras geradoras". Esse desafio é prontamente assumido pelo autor, que "ousa" propor a mesma teoria para os objetos: eis que surgem os "objetos geradores". Assim, ressalto a importância

dada, pelo autor, ao trabalho com objetos geradores que, segundo Ramos (2004), possibilitaria

reflexões sobre as tramas entre o sujeito e o objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano (p.34).

Ele propõe que tal exercício deve começar no dia-a-dia (o que é habitual, vivido), pois é a partir dele que interpretamos os demais objetos, ou seja, dessa forma, torna-se possível estabelecer um diálogo do sujeito com os objetos. Assim, os artefatos possibilitariam múltiplas leituras, interpretações, reinterpretações e aprendizagens diversas, sendo possível aprendermos por meio da multiplicidade cultural (uso, desusos, transformação, apropriação, valores, tramas, etc.) encontrada nos objetos. Nesse sentido, o autor busca uma educação por meio de artefatos, porém o centro da ação é o próprio sujeito. O objeto seria, dentro dessa perspectiva, um grande provocador de aprendizagens.

A necessidade de uma "alfabetização museológica" é constantemente abordada na obra, sugerindo que, assim como aprendemos a ler palavras, torna-se necessário aprendermos a ler os objetos. Dessa forma, o autor reconhece a especificidade do discurso/linguagem e do espaço museológico. O trabalho com objetos geradores favoreceria essa "alfabetização". Outro ponto ressaltado é a necessidade de historicizarmos os objetos, ou seja, pensarmos o objeto desde a sua criação até o seu uso e descarte. Assim, torna-se possível conhecer o passado, na medida em que utilizamos questões historicamente fundamentadas. Nesse sentido, uma nova porta se abre dentro do ensino de História, em que o objeto passa a ter o mesmo valor das fontes documentais, ou seja, o passado também pode ser aprendido/vasculhado/descoberto por meio da leitura dos objetos.

Ramos (2004) não só reconhece a importância da educação dentro dos museus como traz esse desafio para dentro de sua obra. Ao assumir essa postura

e admitir o museu como um espaço potencialmente educativo, o autor avança nas discussões sobre o conhecimento histórico e, para ser mais específica, sobre o próprio ensino de História. Assim, segundo Ramos (2004)

Ao assumir o seu papel educativo, comprometido com o ensino de História (de modo formal ou informal), o museu histórico pressupõe que o ato de expor é um exercício poético a partir de objetos e com objetos - construção de conhecimento que assume sua especificidade (p.29).

Ao optar pelo mestrado em Educação, mesmo que não fosse algo claro, naquele momento, o que eu estava fazendo era "acertando as contas" com o meu passado e com a minha trajetória. A minha experiência com os objetos que representavam, para mim, suportes de memória, ou seja, me ajudavam a recordar dos meus pais, na minha infância, haviam me marcado de forma decisiva, juntamente com a experiência com artefatos que vivenciei de forma tão intensa nos projetos de Educação Patrimonial. Assim, a minha opção por pesquisar a relação que os sujeitos estabelecem com os objetos musealizados foi resultado de todo esse caminho.

Entrei no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFJF) buscando avaliar a relação entre os sujeitos e os objetos musealizados e o papel do ensino de História nessa relação e na formação histórica do aluno. Só que eu partia do pressuposto de que a relação estabelecida com os objetos museológicos era pautada no distanciamento e na falta de identificação. Para mim, estava clara essa afirmativa, pois era o que eu havia visto e vivenciado em algumas experiências. E acreditava que esse era um dado que mostrava/provava o quanto a Educação em Museus era deficitária e problemática.

Eis que o grupo Cronos¹ e a Prof. Dra. Sonia Regina Miranda surgem como

¹ Gostaria de salientar a grande importância do grupo de pesquisa "Cronos" nesse percurso. Considero que foi a partir da minha inserção nesse grupo que as minhas questões "tomaram corpo e espírito". Desde então, conheci outros projetos, outras propostas e outras abordagens que muito me enriqueceram. As discussões e sugestões referentes aos trabalhos dos colegas foram, muitas vezes, decisivas para a constituição e estruturação da minha questão investigativa.

grandes elementos desestabilizadores de todas essas minhas certezas...

Afinal de contas, o que eu via nos museus era o lugar do NÃO. Da NÃO identificação, do NÃO reconhecimento e o NÃO sentimento de pertencimento. Nesse sentido, como eu poderia ver os elementos positivos e os encontros e descobertas que poderiam ocorrer em uma visita a um museu, se eu já partia desse pressuposto do NÃO?

Foi necessário um intenso mergulho nas obras e pensamentos de diversos autores, que trabalham com a temática Educação em Museus, como por exemplo, Andreas Huyssen, Mario Chagas, Regina Abreu, Francisco Régis Lopes Ramos, alguns autores do campo da Memória Social, além dos postulados de Bakhtin que foram incorporados às reflexões sobre o espaço museal. Depois de muitas leituras e reflexões, já me sentia preparada para um novo mergulho: nas instituições museais de Juiz de Fora.

Nesse contexto, duas instituições me chamaram a atenção por suas singularidades. O Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM) era um espaço que já conhecia há alguns anos, mas era um lugar onde me sentia deslocada, por não possuir um entrosamento com a arte e em especial com suas possibilidades. O fato de o Museu de Arte se apresentar como o espaço do inusitado, de não oferecer respostas prontas, e de fazer da própria visitação da exposição um momento de criação me deixava atordoada. Eu era, sim, uma estranha no Museu de Arte! Além disso, lutava com a minha incapacidade inicial de capturar o que um museu de arte poderia ter a ver com a História e seu ensino.

Já no Museu Ferroviário a relação era outra. Sentia-me à vontade naquele espaço, até mesmo porque ele corroborava a minha visão e a minha expectativa de museu, que se relacionava diretamente com os vestígios materiais do passado.

Eis o desafio: onde pesquisar? Naquele lugar que me desafiava, onde me sentia uma estranha, ou naquele espaço que correspondia às minhas expectativas

em relação a um museu?

Surgiu, então, a opção, nesta pesquisa, de realizar um trabalho comparativo em relação às potencialidades de cada espaço museal. Afinal de contas, **como é que se dá a relação do sujeito visitante com os objetos musealizados e com o espaço museal? O que acontece? O que nasce dessa relação em espaços museais tão distintos?**

Decidi, nesta pesquisa, dialogar com crianças do 5ºA ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Calil Ahouagi. A escolha dessa escola se deveu ao fato de que é uma instituição acostumada à prática da pesquisa e que se transforma e se nutre dessa prática. Já foram desenvolvidas, nessa escola, somente no âmbito do grupo Cronos, as seguintes pesquisas: a tese de doutoramento de Andrea Borges de Medeiros - "Memórias de crianças em crônicas de escola: modos de lembrar, de narrar, e de ser"; a dissertação de Gisela Marques Pelizzoni - "Jogando as cinco pedrinhas: História, memória, cultura popular, infância e escola"; a dissertação em andamento de Amanda Sangy Quiossa - "Coordenadores pedagógicos: Concepções e saberes acerca da História Ensinada"; o trabalho de conclusão de curso de Rita de Cássia Mesquita de Almeida - "Cidade: um lugar de experiência da criança"; além de duas pesquisas coordenadas pela Prof. Dra. Sonia Regina Miranda, financiadas pela FAPEMIG - "A História fora da escola: memórias familiares, saberes e aprendizagem do Tempo" e "Histórias no presente: sujeitos, vozes e memórias em um processo de inovação curricular".

Inicialmente, conversei com coordenadora pedagógica da Escola Municipal José Calil Ahouagi, Profa. Dra. Andrea Borges de Medeiros, alguns meses antes, sobre a viabilidade de realizar a pesquisa lá. Expliquei que eu buscava pesquisar as relações e aprendizagens de crianças em museus, em especial no Museu de Arte Murilo Mendes e no Museu Ferroviário, e que, para isso, eu precisaria de alguns encontros com as crianças, tanto antes quanto após as visitas aos museus.

Argumentei, em nossa conversa, que o objetivo da pesquisa era também trazer contribuições para a escola e para os alunos, na medida em que eles teriam a oportunidade de conhecer um espaço de cultura que, muitas vezes, parece algo distante das crianças de periferia. Compreendemos, nesse sentido, o papel transformador imbuído em uma pesquisa, em que pesquisador e pesquisado se modificam e se transformam no decorrer do processo.

A ideia foi bem acolhida pela coordenadora que, logo em seguida, me apresentou à vice-diretora e à diretora da escola. Após uma breve conversa com a vice-diretora, Ana C. Perantoni Henriques, e com a diretora, Virgínia Cláudia Moreira Braga, consegui, efetivamente, a permissão para realizar a pesquisa na escola. O próximo passo foi providenciar as autorizações para a escola, as crianças e seus pais. A ideia era que na primeira conversa que eu tivesse com as crianças, na escola, eu já estivesse com as autorizações em mãos para distribuir. Dessa forma, eu poderia explicar a relevância de tal documento, para que elas pudessem, efetivamente, participar da pesquisa. E assim foi feito. O meu primeiro contato com a turma do 5ºA foi caracterizado por olhares marcantes. Esses olhares questionavam... Quem é essa moça aí? O que ela quer com a gente?

Ao entrar na classe, me apresentei e argumentei sobre o meu desejo de que eles participassem da pesquisa. Expliquei que a pesquisa era sobre crianças e museus e que, sem a ajuda deles, não seria possível concretizá-la. Argumentei sobre a visita aos museus e que teríamos alguns encontros posteriores. Os olhares que, antes, me interrogavam, agora já eram de interesse e curiosidade. Quando perguntei quem gostaria de participar da pesquisa, todos se animaram e levantaram a mão. Nesse momento, apresentei as cartas de autorizações, li com eles e explicitiei que, se elas não estivessem assinadas e autorizadas por eles e pelos pais, eles não poderiam participar. As autorizações foram distribuídas e combinei com eles uma data para a entrega dos documentos. Todas as crianças, em um total de 30 alunos, me entregaram a declaração assinada por eles e por

seus pais, o que demonstra o desejo de todas as crianças em participar da pesquisa e também a vontade e curiosidade de conhecer os museus.

A pesquisa de campo se constituiu de três momentos. O primeiro foi marcado pela visita ao Museu de Arte Murilo Mendes, o segundo pela visita ao Museu Ferroviário e o terceiro pelo acompanhamento do trabalho desenvolvido pela professora de História, após a visita, o que chamamos de pós-visita.

Havia, desde o início da pesquisa de campo, algumas certezas, como: o meu olhar estaria centrado na criança e em suas reações e comportamentos, ela seria a protagonista desta pesquisa; e também de que seria por meio da perspectiva sócio-histórica e de seu arcabouço teórico e metodológico que iria buscar analisar as relações que as crianças estabelecem com o espaço museal e com seus objetos. Todo o resto que foi pensado para a pesquisa de campo ruiu e, das ruínas, essa pesquisa (re)nasceu e ganhou força. Devido à apropriação feita pela escola, a pesquisa foi reinventada.

Digo isso, porque os sujeitos dessa pesquisa, ou seja, os alunos e a própria escola, se apropriaram de forma surpreendente. Então, considero mais importante deixar explícito, neste texto, os caminhos e descaminhos que foram sendo trilhados pouco a pouco na pesquisa, além da metodologia utilizada, que foi se constituindo no decorrer do processo. Dessa forma, considero ser mais rico mostrar e narrar esse percurso do que simplesmente classificar o método de pesquisa que foi utilizado.

Não parti de uma metodologia pronta e hermeticamente fechada, em que os sujeitos seriam apenas enquadrados nas seleções, abordagens e escolhas pré-concebidas. Pelo contrário, construí a pesquisa junto com os sujeitos, sendo que o tom sempre foi ditado por eles.

Inicialmente, havia pensado em quatro momentos: a visita ao MAMM, ao Museu Ferroviário, observação do pós-visita, construção das cartas e grupo focal. Porém, muita coisa se transformou no decorrer da pesquisa, assim como as

crianças se transformaram e eu também. O grupo focal acabou se mostrando desnecessário, devido à quantidade de dados que já possuía, fruto dos diversos trabalhos desenvolvidos pela escola no pós-visita.

De acordo com Silva et al (2005), "toda véspera de trabalho de campo mobiliza, inquieta, suscita expectativas" (p.48). Posso dizer que é isso mesmo! Desde o início da pesquisa, esse foi o dia mais aguardado. Não dormi na noite anterior, tentando imaginar como seria aquele dia e repassando alguns pontos da visita. A ansiedade era grande e a vontade de que tudo desse "certo", também.

Cheguei mais cedo na escola, e me deparei com quase todos os alunos próximos ao portão. Na hora que eles me viram, os olhos de cada uma das crianças me revelaram a ansiedade, a curiosidade e a vontade de conhecer os museus. A visita aos museus, nem de longe, parecia ser algo obrigatório e feito para cumprir uma tarefa.

As professoras Lourdes de Fátima Cruz Reis (professora de História da Escola José Calil Ahouagi) e Andrea Borges de Medeiros (coordenadora pedagógica) direcionaram os alunos para a sala, para que eu pudesse conversar com eles antes da visita. Logo que entrei na sala, fui recebida com um bom dia caloroso e com variados olhares e sorrisos. A expectativa com a visita era grande, além da curiosidade e de dúvidas de como tudo aconteceria. Aquela expectativa nos sinaliza para algo fundamental: a chance, representada pela visita aos Museus, em termos de estabelecer outros fluxos e circuitos de relação com a cidade, tão familiar e, ao mesmo tempo, tão estranha.

Até aquele momento, eu era uma pessoa relativamente estranha na escola. O que eles sabiam, até então, é que participariam de uma pesquisa de mestrado que busca compreender processos de leitura dos objetos museais, além das emoções e sensações disparadas por esse espaço.

Apresentei-me novamente e conversei com eles sobre como seria a visita ao museu. Argumentei que iríamos, naquele dia, ao Museu de Arte Murilo Mendes

e falei sobre a dinâmica da visita. Que eles ficariam, inicialmente, livres para circularem e explorarem o museu, seus espaços interno e externo, e, posteriormente, seriam divididos em dois grupos para a visita guiada. Cada grupo ficaria com uma máquina fotográfica, para que tirassem fotos do que eles gostassem, quisessem e se interessassem no museu.

Também expliquei que eu conversaria com eles durante o percurso até o museu, para que eles pudessem me conhecer melhor e para que eu também pudesse conhecê-los. Algumas crianças me perguntaram se podiam levar o lanche para o museu, respondi que sim, mas que eu também daria um lanche para cada uma delas. A Maria Eduarda, uma aluna que assumiria protagonismo fundamental no processo e na pesquisa, me perguntou se ela poderia levar a máquina fotográfica dela. Também respondi que sim. Durante essa conversa, todas as crianças estavam atentas a tudo o que eu dizia.

O ônibus, subsidiado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFJF), em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), nos levava para os museus e, ao final da visita, retornava conosco para a escola.

No ônibus, na ida para o MAMM, conversei com as crianças sobre algumas questões. Considero essa conversa inicial como uma breve "entrevista". As questões trabalhadas foram as seguintes: Quando você pensa no nome Museu de Arte Murilo Mendes, o que vem à sua cabeça? O que você espera da visita ao MAMM? O que você imagina encontrar? Por quê?

Essa primeira conversa com as crianças me revelou algumas questões e dados importantes para a pesquisa, além de propiciar um contato mais próximo com elas. Era o início de uma relação de cumplicidade e parceria que envolvia o respeito à alteridade. Dessa forma, tentei me aproximar de quase todas as crianças. Porém, quando percebia que alguma não estava à vontade com aquela

situação e para conversar comigo, eu não insistia. Assim, fomos nos conhecendo, respeitando a individualidade e o saber de cada criança.

A entrevista no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico tem a particularidade de ser compreendida como uma produção de linguagem. A entrevista acontece entre duas ou mais pessoas, entrevistador e entrevistado (s), numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão. Não uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas uma compreensão ativa que, no dizer de Bakhtin (1988), é responsiva, pois já contém em si mesma o gérmen de uma resposta (Freitas, 2003, p. 34-35).

Fui conversando com as crianças em grupo, na maioria das vezes de dois a dois. Eu sentava nas poltronas junto com elas, para que ficássemos mais próximas e eu pudesse gravar a conversa. Ao utilizar o gravador, objectivei me manter fiel ao que foi dito pelas crianças para que, em um momento futuro e sustentada pelos referenciais teóricos que balizaram esta pesquisa, eu pudesse interpretar o que foi dito. Compreendendo que "a teoria sensibiliza o olhar e o ouvir e orienta o escrever" (Silva et al 2005, p. 49). Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. Porém, devido ao barulho do ônibus e dos carros na rua, em alguns momentos, não foi possível compreender, na gravação, exatamente o que as crianças falaram. Nesses casos, o recurso utilizado foi o de buscar compreender o contexto e as falas de maneira aproximada.

É importante ressaltar que foi solicitada a autorização, por escrito, dos pais e das crianças, para que a conversa fosse gravada.

Como forma de aproximação, o recurso utilizado era o seguinte: chegava perto delas e argumentava: "Meninas (os) posso conversar com vocês? Chega pra lá um pouquinho para a tia sentar com vocês". Para que eu pudesse localizar, na gravação, a fala de cada criança, a primeira coisa que eu fazia era falar com quem eu estava conversando, por exemplo: "Agora eu vou conversar com a Maysa e a Luana Caroline". Todas as crianças estavam com crachá com seus respectivos nomes, o que facilitou o reconhecimento de cada uma.

Esse reconhecimento é extremamente importante, na medida em que as crianças foram vistas e encaradas, nesta pesquisa, como sujeitos históricos e sociais, ou seja, como produtoras e consumidoras de cultura, cujo papel é de protagonista e não de "objeto ou público alvo". Refiro-me a crianças que possuem identidade, valores, crenças, convicções, sonhos e desejos. Ao utilizar os seus nomes, o faço com a intenção de buscar o reconhecimento delas como atores principais desta trama. O meu papel, o de pesquisadora, é o de articular suas falas e pensamentos aos referenciais teóricos que venho seguindo desde o início da pesquisa, e também ao campo de discussões da educação em museus, em especial a relação museu-escola.

Quando todas as crianças já estavam reunidas na porta do museu, disse que elas poderiam andar livremente por aquele lugar, para que pudessem explorar e conhecer melhor o espaço. Rapidamente, elas se animaram com a ideia. Acredito que esse momento de exploração livre fez toda a diferença na experiência de visitar os museus. Pois, o primeiro contato que elas estabeleceram com o espaço museal foi permeado pela brincadeira, descoberta, exploração livre, diversão e encantamento.

Reddig & Leite (2007) argumentam sobre a importância do brincar para a formação e constituição da criança.

É necessário ressaltar que a criança, para compreender o mundo e descobrir seu papel na sociedade, usa a imaginação, a criatividade, o poder de observação, o brincar, a brincadeira, o jogo e também a imitação das muitas situações do cotidiano. Esse mundo mágico que é o mundo da brincadeira e do faz de conta contribui para que a infância se constitua, conheça a si mesma, os outros e as relações que perpassam esse universo social (p.34).

Qual o objetivo por trás de tal escolha? Quando pensei em proporcionar esse momento de livre exploração do espaço museal, o fiz com o objetivo de captar os movimentos das crianças dentro daquele espaço. O que atrai? O que repulsa? Quais objetos chamam a atenção? Quais os recursos utilizados na

leitura do espaço e de seus objetos? Ou seja, o foco esteve na criança, sujeito e protagonista desta pesquisa. A intenção era observá-las, naquele primeiro momento, sem nenhum tipo de interferência e condução.

A observação do comportamento e do deslocamento espacial nos museus também foi feita a partir do viés da perspectiva sócio-histórica.

A observação, numa pesquisa de abordagem sócio-histórica, se constitui, pois, em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social (Freitas, 2003, p. 33).

Assim que entramos no salão expositivo, deixei que todas as crianças circulassem livremente naquele espaço, sem nenhuma intervenção minha, dos monitores ou da professora. Considero que esse foi o momento mais criativo, reflexivo e instigante da visita.

A partir desse momento, as crianças foram divididas em dois grupos, e cada grupo ficou com uma máquina fotográfica, para registrar o que elas gostaram e o que lhes chamou a atenção.

O grupo que eu acompanhei era, também, composto pela Andrea Borges de Medeiros (coordenadora pedagógica da Escola Municipal José Calil Ahouagi), pela Lourdes de Fátima Cruz Reis (professora de História da Escola Municipal José Calil Ahouagi) e pela Andréia Tocantins².

Logo após o término da visita ao MAMM, aproveitei o momento, dentro do ônibus, para saber das crianças como havia sido a experiência de conhecer o MAMM. As perguntas foram as seguintes: Se você tivesse a possibilidade de escolher uma das coisas que você viu nas exposições para levar para a sua casa,

² Conteí com a colaboração, durante os dois dias de visita aos museus, da Andréia Tocantins e do Gláuber Perobelli. Eles são bolsistas da Rosângela Veiga Júlio Ferreira, que também faz parte do grupo CRONOS. A inserção de seus alunos na pesquisa veio após cogitarmos, no início, que a pesquisa viesse a se realizar na instituição de ensino onde eles são bolsistas. É importante ressaltar que suas percepções vieram a colaborar com dados que coletei durante as visitas, e foram fundamentais na estruturação e formação do presente texto de dissertação.

qual você levaria? Por quê? O que você mais gostou no MAMM? O que você não gostou no MAMM? Você achou alguma coisa feia ou estranha no MAMM? Por quê? Em sua opinião, para que serve um Museu de Arte?

A intenção, com tais perguntas, era compreender qual objeto teve maior destaque/interesse e por quê. E também perceber o que mais chamou a atenção das crianças, ou seja, com que elas se identificaram e também com que elas não se identificaram. E, a partir do que elas viram, no museu, o que elas infeririam sobre a funcionalidade de um museu de arte.

No dia seguinte, antes da visita ao Museu Ferroviário, durante a conversa que tivemos em sala de aula, reforcei que a dinâmica da visita seria a mesma do dia anterior, e que, novamente, eu precisaria conversar com eles durante o percurso da escola ao Museu Ferroviário.

As questões elaboradas para o dia de visita ao MAMM foram novamente utilizadas no dia de visita ao Museu Ferroviário. Dessa forma, as questões foram as seguintes: Quando você pensa no nome Museu Ferroviário, o que vem à sua cabeça? O que você espera da visita ao Museu Ferroviário? O que você imagina encontrar? Por quê?

Porém, dessa vez, a abordagem foi um pouco distinta da realizada no primeiro dia de visita. Durante a conversa que tive com as crianças, tanto na ida ao museu quanto na volta para a escola, foram elas que me chamaram e se dispuseram a conversar comigo. Nesse sentido, uma empatia havia se criado com a experiência obtida no espaço anterior.

Quando chegamos ao Museu Ferroviário, novamente as crianças tiveram um tempo livre para explorar, tanto o ambiente externo quanto o interno. Dignas de nota foram as explorações e as descobertas feitas nesse primeiro contato delas com o novo espaço museal. Dessa forma, quais foram os movimentos dentro desse espaço? Como se deu a exploração desse ambiente? Quais foram os caminhos e os descaminhos seguidos nos museus? A observação dos movimentos das crianças,

tendo em mente essas questões, me deu muitas pistas sobre o tipo de relacionamento que elas estavam estabelecendo com aquele espaço. Elas foram os seus próprios guias e monitores. O seu olhar e a sua atenção repousavam onde seu interesse e curiosidade estavam.

Logo depois, as crianças foram convidadas, pelos monitores do Museu Ferroviário, para assistirem a dois filmes. Assim que saímos do anfiteatro, as crianças foram divididas em dois grupos. O grupo que acompanhei foi guiado pelo monitor 3 e também com a participação da Yara Cristina Alvim, membro do grupo Cronos, e da Andréia Tocantins. O outro grupo foi guiado pelo monitor 4 e fizeram parte dele: Fabiana Rodrigues de Almeida, membro do grupo Cronos, Andrea Borges de Medeiros (coordenadora pedagógica da Escola Municipal José Calil), Lourdes de Fátima Cruz Reis (professora de História da Escola Municipal José Calil) e Glauber Perobelli. Os múltiplos olhares gerados por esses vários participantes foram essenciais, na medida em que, a partir deles, pude ter uma visão mais completa do comportamento e das reações das crianças nos museus visitados. Ainda que o objeto desta pesquisa não recaia sobre a mediação pedagógica disparada pelos monitores de museus, como a interpretação dos dados não pôde prescindir de aspectos dessa atuação, optei por garantir o anonimato dos monitores, que aqui serão designados como monitor 1, 2, 3 e 4.

Durante a visita guiada, os grupos não visitaram todas as salas, embora, durante a exploração livre, eles tenham passado por todas. Isso foi decidido por uma questão de tempo, e também pelo entendimento de que uma visita "total" não está relacionada a uma melhor e mais completa exploração das potencialidades de um museu (Pereira & Carvalho, 2010). Assim, o grupo que acompanhei, com o monitor 3, explorou as seguintes salas: "História da Ferrovia", "Agência de Estação" e "Sinalização e Via Permanente". Já o outro grupo, que estava acompanhado pelo monitor 4, explorou as seguintes salas: "Escritório Ferroviário" e "Material Rodante e Aspectos Tecnológicos".

Já dentro do ônibus, conversei com algumas crianças sobre como havia sido a experiência de conhecer aquele novo espaço museal. Mais uma vez, as questões utilizadas foram as mesmas do final da visita ao MAMM. Se você tivesse a possibilidade de escolher uma das coisas que você viu no Museu Ferroviário para levar para a sua casa, qual você levaria? Por quê? O que você mais gostou no museu? O que você não gostou? Qual dos dois espaços (museus) o (a) encantou e pareceu mais bonito? Por quê? Você achou alguma coisa feia ou estranha no Museu Ferroviário? Por quê? Em sua opinião, qual a principal diferença entre os dois museus? Em sua opinião para que serve um museu de História?

Tudo o que aconteceu nesse movimento de pesquisa é o que será trazido a seguir, nos capítulos que compõem esta dissertação.

Seguindo a lógica investigativa que perpassa este trabalho, estruturamos as reflexões em três capítulos. No primeiro deles, apresentarei a trajetória dos museus sob a ótica da educação, isto é, o que busco é trazer alguns elementos históricos que auxiliem na compreensão da relação existente entre museu e educação. Isso implica que retornemos no tempo para avaliar a relação dessa instituição de História, Memória e Cultura com os seus sujeitos visitantes.

O segundo capítulo será destinado à apresentação dos museus e das visitas. Primeiramente, será apontado o sentido dessa explicação (teoria), os eventos ocorridos associados às visitas ao Museu de Arte Murilo Mendes e ao Museu Ferroviário, problematizando as evidências produzidas no ato das visitas e as reações/relações das crianças no momento de descoberta desses espaços, que referendam as evidências. E, em seguida, como as crianças manifestaram sua reação às visitas por meio de suas falas, gestos, movimentos, comportamentos e olhares, materializados em suas expressões, cartas e fotografias.

Por fim, no último capítulo, apresentarei o movimento que foi disparado na escola a partir da pesquisa, derivado da oportunidade de as crianças e os

profissionais da escola conhecerem, experimentarem e vivenciarem dois museus da cidade que possuem características e potencialidades distintas.

1- EDUCAÇÃO EM MUSEUS: UM CAMPO EM TRANSFORMAÇÃO

Os museus, em todo mundo, têm crescido e se destacado, ao longo das últimas décadas, como novas modalidades de espaços educativos. Esses espaços produzem materiais, prestam serviços e contratam profissionais para cumprir essa tarefa. A sua significativa ampliação numérica e qualitativa, como espaços de cultura nas cidades, vem ampliando, também, a possibilidade de parcerias com as escolas.

A inauguração do MAR (Museu de Arte do Rio) é um exemplo disso. Uma obra de dimensões monumentais foi realizada para abrigar o MAR, fruto de investimentos público (Prefeitura do Rio de Janeiro) e privado (Fundação Roberto Marinho). O museu foi inaugurado no dia em que o Rio de Janeiro completava exatamente 448 anos. Não se trata de uma coincidência, mas algo que nos alerta para o quanto os museus estão, hoje, dentro das principais discussões que envolvem o direito à cultura e à educação.

O grande chamariz do MAR encontra-se na "Escola do Olhar". "Uma escola que tem um museu e, ao mesmo tempo, um museu que tem uma escola: integração entre arte e educação. Esse é o horizonte do MAR³." Dessa forma, o museu já nasceu trazendo a sua função educativa como carro-chefe, ou seja, aquela que motiva e justifica a existência de tal espaço na cidade.

A quantidade, e também a qualidade, dos museus que vêm sendo inaugurados no Rio de Janeiro é algo extremamente significativo. Tal acontecimento é fruto dos investimentos olímpicos (Copa do Mundo em 2014 e Olimpíadas em 2016) que atingem cifras milionárias. Afinal de contas, o museu seduz, já que povoam o imaginário das pessoas enquanto espaços de cultura e lazer. Assim, os museus encontram-se na rota turística obrigatória de quase todos os destinos destacados em guias de viagem.

³ <http://www.museumar.com/#!escoladoolhar/cfvq> site visitado no dia 02/03/2013 às 19:50.

O aumento na quantidade de museus espalhados por todo o mundo é um dado apontado por diversos autores (Chagas, 2009; Abreu & Chagas, 2009; Ramos, 2004; Huyssen, 2000). Os mesmos autores também notam as transformações que ocorreram no espaço dos museus. Novas tipologias surgiram, novas discussões e debates, mudanças de atuação e na forma de expor os objetos e especialmente novas formas de se relacionar com o público. Abreu & Chagas (2009) argumentam que

Nunca se colecionou tanto, nunca se arquivou tanto, nunca tantos grupos se inquietaram tanto com os temas referentes a memória, patrimônio e museus. Paradoxalmente, os gestos de guardar, colecionar, organizar, lembrar ou invocar antigas tradições vêm convivendo com a era do descartável, da informação sempre nova, do culto ao ideal de juventude (p.15).

A explosão do campo dos museus, nas últimas décadas, seria fruto de um medo, um pânico generalizado de esquecimento. De acordo com Huyssen (2000), o mundo está sendo musealizado. Há uma obsessão pelo passado, pela memória. Vivemos um momento marcado pela cultura da memória que, segundo o autor, estaria disseminada pelo mundo e hoje representa uma preocupação, uma neurose cultural de dimensões monumentais.

O mundo cada vez parece estar mais acelerado, as mudanças ocorrerem de forma veloz, as informações aumentam a cada segundo e, com isso, buscamos a memória e o passado como lugares seguros e confortantes. O que buscamos nada mais é que "garantir alguma continuidade dentro do tempo, para propiciar alguma extensão do espaço vivido dentro do qual possamos respirar e nos mover" (Huyssen, 2000, p.30).

Dessa forma, em um mundo onde tudo é fugaz, onde a memória é a do chip, onde a distância espaço-temporal praticamente não existe, o fato de os museus e os monumentos terem ganho novas forças, nos últimos tempos, pode ser

explicado por proporcionarem algo que não é possível nem nos computadores, nem nas televisões: a materialidade. Assim,

a permanência do monumento e do objeto de museu, antes criticada como reificação mortificadora, assume um papel diferente numa cultura dominada pela fugacidade da imagem na tela e pela imaterialidade das comunicações (Huysen, 2000, p.77).

Tal perspectiva é corroborada por diversos autores. Segundo Nora (1993), "se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares. Não haveria lugares porque não haveria memória transportada pela história". Benjamin (1994) também nos alerta para esse fato ao afirmar que a "modernidade é um mundo em ruínas" e que a retomada da noção de experiência seria o antídoto à sociedade da informação (em massa), à homogeneização do tempo e ao achatamento do mundo.

Nesse sentido, os museus surgem, na modernidade, com um "dever de memória" para se evitar o "perigo" do esquecimento. Dessa forma, serviriam os museus para uma "ativação da memória?" De que e de quem? Estaríamos vivendo um período de "excesso" de memórias e patrimônio? O que deve ser lembrado? Essas questões são as grandes balizas das discussões envolvendo o campo dos museus.

Dessa forma, pensar sobre os museus, nos dias atuais, é, acima de tudo, pensar em mudança. Quando digo mudança, digo devido ao fato do grande crescimento que ocorreu nesse campo nas últimas décadas. O crescimento, traduzido em números, também veio acompanhado por importantes transformações, tanto no que tange às questões educacionais, como à própria profissionalização do campo.

Novos tipos de museus surgiram. Hoje, convivemos com a existência dos ecomuseus, etnomuseus, museus comunitários, entre outros. Esse alargamento é fruto da ampliação e da modificação da noção de patrimônio, na medida em que

ao contribuir para a constituição e a dilatação do domínio da cidadela patrimonial, o campo museal se vê igualmente forçado a uma dilatação e a uma reorganização dos seus próprios limites, especialmente a partir das suas práticas de mediação (Chagas, 2009, p.48).

Assim, é possível estabelecer uma ligação direta entre o patrimônio e o museu, pois o museu passou a ser patrimônio cultural que, por sua vez, passou a ser uma das partes integradoras da nova conformação museal.

Embora outros tipos de museus tenham surgido nas últimas décadas, isso não apagou ou minimizou a existência dos clássicos museus históricos e de arte, que continuam a existir e a se fortalecer dentro desse amplo quadro de transformações (Chagas, 2009).

O museu, hoje, se abre para a sociedade e para a comunidade de uma forma nunca antes vista. Porém, o que representa a "alma" desse espaço sacralizado de objetos e memórias continua a existir: o fragmento. Os museus de hoje, assim como os de séculos passados, trabalham com a seleção arbitrária, com o descarte, com a eleição de memórias.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é abordar a trajetória dos museus sob a ótica da educação, isto é, o que busco é trazer alguns elementos históricos que auxiliem na compreensão da relação existente entre museu e educação. Isso implica que retorne no tempo para avaliar a relação dessa instituição de história, memória e cultura com os seus sujeitos visitantes.

1.1- Um breve histórico: a constituição dos museus e sua relação com o público visitante

Como afirma Andrade (2011), "são várias as possibilidades de leituras sobre os processos de formação dos museus" (p.91). Neste capítulo, destaco

apenas um prisma de toda uma vasta história, que poderia ser avaliada e reavaliada a partir de diversos referenciais.

A relação dos museus com seus públicos nem sempre foi a mesma, ou seja, no decorrer dos séculos, ocorreu uma série de transformações na forma como o visitante é percebido/visto/tratado/reconhecido/entendido.

No que tange à relação entre museu e educação, corroboro a assertiva de Ramos (2004), que argumenta:

Na sua própria definição, o museu sempre teve o caráter pedagógico - intenção, nem sempre confessa, de defender e transmitir certa articulação de ideias, seja o nacionalismo, o regionalismo, a classificação geral dos elementos da natureza, o elogio a determinadas personalidades, o conhecimento sobre certo período histórico, a chamada "consciência crítica"... Qualquer museu é o lugar onde se expõem objetos, e isso compõe processos comunicativos que necessariamente se constituem na seleção das peças que devem ir para o acervo e no modo de ordenar as exposições. Tudo isso sempre se orienta por determinada postura teórica, que pode ir dos modelos de doutrinação até parâmetros que estimulam o ato de reflexão (p.14).

Essa interface entre museu e educação sempre existiu, na medida em que os museus são espaços especificamente destinados a coletar, pesquisar e expor os objetos. Porém, devemos considerar as teorias e práticas educacionais assim como a percepção de aprendizagem existente em cada época.

Martins (2011) aponta que a origem dos museus estaria na Antiguidade clássica: desde essa época temos notícias da criação de coleções e do armazenamento e da exposição de objetos. A primeira informação sobre museu, com coleção e estudo ordenado de vestígios, é de 340 A.C., com a Viagem de Aristóteles à ilha de Lesbos. Porém, Julião (2006) considera que

é de conhecimento corrente que a palavra museu origina-se na Grécia antiga. Mouseion denominava o templo das musas, ligadas a diferentes ramos das artes e ciências, filhas de Zeus com Mnemosine, divindade da memória. Esses templos não se destinavam a reunir coleção para fruição dos homens; eram locais reservados à contemplação e aos estudos científicos, literários e artísticos (p.20).

Os primeiros séculos da Idade Moderna foram marcados por um período de grandes explorações e descobertas e a formação dos "gabinetes de curiosidades". Fruto de viagens ao Novo Mundo e ao Oriente, os europeus iniciaram uma série de coleções com objetos exóticos, tesouros e curiosidades, objetivando o estudo ordenado desse material.

A partir desse período se evidencia a relação mais estreita entre formação de coleções para fins de exposição a atividades educacionais, como estudo e pesquisa desses objetos. Outro aspecto importante dessa faceta "educacional" diz respeito à publicização desses objetos expostos. Era comum que os proprietários recebessem outros estudiosos, alguns vindos de locais distantes, interessados em conhecer a coleção (Martins, 2011, p.41).

Porém, o acesso a essas coleções, que ficavam, quase sempre, localizadas no interior da residência dos colecionadores, era restrito a um número pequeno de pessoas. Dessa forma, o acesso ficava limitado a pessoas próximas ao colecionador, a convidados ou pessoas de prestígio.

Do século XVI para o XVII já é possível diagnosticar alterações na forma de expor e organizar os objetos. Tais alterações se relacionam aos progressos das concepções científicas dos séculos em questão (Martins, 2011; Julião, 2006). Se, no século XVI, as coleções eram ordenadas de acordo com o caráter exótico e raro das peças, no século XVII os objetos passaram a ser organizados de forma distinta, adotando princípios taxonômicos. Tal fato levou a uma alteração na forma de exhibir os objetos que passou a ser em séries semelhantes. Surgiram, também, as coleções individualizadas, que estavam diretamente atreladas ao alargamento e desenvolvimento de instituições especializadas.

Aos poucos, algumas coleções foram sendo abertas a um público maior, na medida em que não ocupavam mais o interior das casas, passando a ter um espaço próprio e tornando-se símbolos do poder, em especial dos reis.

A relação entre governo e coleções se fortaleceu cada vez mais com o passar dos anos e foi crucial para o

desenvolvimento de seu caráter público e educacional. Outro fator importante para esse desenvolvimento também se deu pela relação estabelecida, a partir da segunda metade do século XVII, das coleções com as universidades (Martins, 2011, p. 43).

Assim, as últimas décadas do século XVIII foram marcadas pela abertura das coleções para um público maior e mais diversificado, associada à modernização das instituições e à composição dos estados nacionais. A concepção de museu vigente, nesse período, tinha um caráter nacionalista e celebrativo. As coleções deveriam representar a nação e seu passado glorioso e também tinham uma missão pedagógica: formar o cidadão. O objetivo era buscar um passado comum, pois são

fundamentais para a construção de elos de solidariedade os mitos que traçam linhagens temporais, sejam elas vinculadas a virtudes, religiosidade, língua ou costumes comuns. Os museus modernos europeus estabeleceram uma cronologia histórica linear e evolutiva como um dos aspectos das novas linguagens nacionais. Governantes e governados visualizavam-se nas vitrines montadas por cada nação. As diversas coleções, fossem elas de caráter antropológico, histórico ou artístico, foram ordenadas linear e evolutivamente de um passado mítico até o tempo presente de cada país. É importante observar, portanto, que os grandes museus europeus não se contentaram em constituir coleções com base apenas em suas riquezas nacionais. Nos novos templos nacionais procurava-se mostrar não apenas a riqueza de cada nação, mas o poder de cada nação em mostrar as riquezas trazidas de outras civilizações como parte de sua história (Santos, 2000, p.279).

Seguindo essa mesma lógica, os primeiros museus implantados no Brasil, no século XIX, utilizaram, como referência, os museus nacionais estabelecidos na França, no século XVIII, ou seja, tinham por base a ideia de estado nacional, com o "objetivo de reiterar uma cultura com bases numa identidade e coesão nacionais" (Tojal, 2007, p.58). Dessa forma, foram criados, por iniciativa de D. João VI, os primeiros museus públicos do Brasil: o Museu da Escola Nacional de

Belas Artes (1815) e o Museu Nacional (1818). Ambos seguindo os modelos europeus.

Soares (2008) aponta que, até o final do século XVIII, o público que frequentava museus era composto de artistas, estudiosos, amadores e conhecedores. Mas, à medida que os museus buscavam maior abertura para um público mais amplo, colocava-se em risco a permanência da minoria que os frequentava, que estava, em tese, ameaçada. De acordo com Gonçalves (2002)

na medida em que os estados nacionais se constituem, simultaneamente se formam "patrimônios nacionais" cujo acesso passa a ser obrigatoriamente universal, aberto a todos os cidadãos. Estes, nesse moderno contexto nacional, são, em princípio, diretamente representados pelo seu patrimônio cultural, o patrimônio da nação. Sua relação com o estado deixa de ser mediada pelos nobres e, no ponto mais alto da hierarquia, pelo rei (p.148-149).

Um evento marcante foi a abertura do Louvre, em 1793, para a população. A data, exatamente a da destituição do rei, foi escolhida para marcar a entrada do povo no museu. É importante ressaltar que o Museu do Louvre era, anteriormente, o palácio da monarquia. Tratava-se de uma mudança de paradigmas, pois, pela primeira vez, aquele espaço foi, efetivamente, um espaço público, aberto a todos.

Dessa forma, os museus passaram a ser reconhecidos como espaços públicos e, desde então, "sua função social tem sido motivo para justificar a sua existência" (Grinspum, 2000, p.8).

Após a Segunda Guerra Mundial, com a criação, em 1946, do Conselho Internacional de Museus (ICOM), as discussões e proposições relacionadas às transformações dos museus tomaram fôlego. Era o início de um movimento de renovação na museologia, ou seja, novos princípios, diretrizes e funções. Desejava-se um museu mais dinâmico. As publicações aumentaram e surgiram novas instituições com o objetivo de estabelecer uma nova relação com o público

e, dessa forma, articularam-se ações de extensão cultural juntamente com ações de viés educativo.

Porém, a partir da década de 1960, as críticas aos museus aumentaram, como podemos visualizar nas assertivas de Julião (2006):

Em meio à crescente insatisfação política e a movimentos de democratização da cultura, realidade que atingia diferentes países do mundo. A descolonização africana, os movimentos de negros pelos direitos civis nos Estados Unidos, a descrença nas instituições educativas e culturais do ocidente, a luta pela afirmação dos direitos de minorias configuraram um cenário propício a mudanças na política cultural. Os museus iniciam um processo de reformulação de suas estruturas, procurando compatibilizar suas atividades com as novas demandas da sociedade(p.27).

Huyssen (2000) argumenta sobre a transformação dos discursos de memória no ocidente que ocorreu nesse período, década de 1960. Essa alteração seria fruto da "descolonização e dos novos movimentos sociais em sua busca por histórias alternativas e revisionistas" (p.10).

Nesse sentido, os museus, em sua maioria, saíram da "bolha" em que sempre viveram, ou seja, deixaram de ser espaços de culto aos objetos e aos grandes personagens históricos, para se tornarem lugares não só das elites, mas também representativos de outros sujeitos, outras histórias e memórias. Seguindo as premissas que fundamentam o conceito antropológico de cultura, os museus passaram da "ideia de um povo indiscriminado, como sujeito da nação, à concepção de um povo segmentado, formado por uma multiplicidade de culturas" (Abreu, 2009, p.37).

Tanto a Mesa Redonda de Santiago, organizada pela Unesco, em 1972, e, posteriormente, em 1984, a Declaração de Quebec, onde um grupo de pesquisadores se reuniu para lançar o Movimento Internacional da Nova Museologia, quanto a Declaração de Caracas, em 1992, são representativas dessas transformações.

O movimento intitulado de Nova Museologia teve como objetivo a discussão sobre a função e a responsabilidade das instituições museológicas e culturais diante das modificações, dos conflitos e dos dilemas existentes na sociedade. Assim, as atividades direcionadas para o público, juntamente com as ações educativas, ganharam cada vez mais espaço e importância dentro dos museus.

É dentro desse contexto, de repensar suas funções e responsabilidades junto à sociedade, que surgiu a Educação Patrimonial.

A proposta de relação dinâmica entre sociedade-museu existente nos pressupostos da Educação Patrimonial retoma o debate acirrado da chamada Nova Museologia que, a partir da Mesa Redonda de Santiago (1972) e da Declaração de Quebec (1984) enfatiza o caráter político das instituições culturais e sua responsabilidade em instrumentalizar os cidadãos para uma maior participação social" (Santos, 1987). "Assim, a Educação Patrimonial busca retomar o prazer da pesquisa e da descoberta como estratégias de superação dos discursos museológicos tradicionais, que hierarquizam culturas e constroem discursos autoritários e comprometidos com a informação (Costa, 2005, p.30-31).

As discussões em torno da Educação Patrimonial vêm, cada vez mais, se desenvolvendo com o intuito de atender às principais questões dos museus brasileiros e também visando modificar as concepções das práticas educativas nos museus.

Sem dúvida alguma, o incremento da Educação Patrimonial trouxe avanços para se pensar o campo da educação em museus. Porém, na medida em que seus pressupostos teóricos e metodológicos consideram o sujeito em segundo plano, dentro do cenário educativo, essa visão se mostra comprometida, tendo em vista outras perspectivas, em especial a sócio-histórica.

A Educação Patrimonial é uma construção teórica e metodológica implementada pelo Museu Imperial, localizado em Petrópolis, na década de 1980, que se baseou na proposta inglesa Heritage Education. Nesse contexto, torna-se central argumentar sobre a importância da diretora do Museu Imperial, naquele momento, Maria de Lourdes Parreiras Horta, que desempenhou um papel crucial

na divulgação dos pressupostos metodológicos.

De acordo com a pesquisadora, a Educação Patrimonial consistiria em

um processo permanente e sistemático de trabalho educacional, centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p.6)

Portanto, o centro das ações está pautado no Patrimônio Cultural. O patrimônio é visto como objeto de contemplação e possibilita, por meio do contato direto com os bens materiais, a formação do sujeito e sua "alfabetização cultural". Parte-se da premissa "conhecer para preservar", ou seja, a partir do momento em que tomamos consciência da existência e importância do patrimônio, passamos a incorporá-lo como bem que nos pertence e, por isso, deveríamos preservar.

A Educação Patrimonial tanto se refere a questões conceituais como também é utilizada como princípio metodológico, guardando as seguintes etapas: observação, registro, exploração e apropriação (Grinspum, 2000). O que pode ser diagnosticado nos projetos de Educação Patrimonial são diferentes abordagens, porém utilizando as quatro etapas como centro das ações empreendidas.

Nesse sentido, a proposta da Educação Patrimonial arquitetada por Maria de Lourdes Parreiras Horta, oriunda da Heritage Education inglesa, e a utilização desses preceitos estão fundadas em uma visão essencialista do patrimônio, ou seja, a centralidade das ações está no primado do patrimônio como um conhecimento já dado, pronto e acabado, e não enquanto uma relação de significação do sujeito com o bem patrimonial.

Deslocando essas reflexões para o interior dos museus, o que percebemos é uma proposta educativa que desqualifica o sujeito e as relações de significação que são construídas no interior do espaço museal. Torna-se necessário pensarmos em outras abordagens que qualifiquem esse sujeito e o coloquem no centro do processo educativo.

1.2- Em busca de novas abordagens: teoria sócio-histórica e seus pressupostos

Durante séculos, o público visitante nos museus foi deslocado para um segundo plano. O foco dos museus girava sobre os objetos e como expô-los. Porém, a partir do século XX, em especial na segunda metade desse século, o foco deixou de estar nas coleções e se transferiu para as práticas sociais (Santos, 2005). Porém, o público visitante continuou, e ainda continua sendo visto -- como, por exemplo, nos pressupostos de uma dada perspectiva de Educação Patrimonial --, como um contemplador dos bens patrimoniais e o conhecimento é visto como algo a ser repassado para os incultos. Assim, é necessário que busquemos outros referenciais e outras perspectivas para pensarmos a questão educativa nos museus.

Dessa forma, a perspectiva sócio-histórica, ao considerar o sujeito enquanto um ser histórico-social, ou seja, que produz e reproduz a realidade social em que está inserido, buscar compreender o homem como um todo e em sua singularidade, além de reconhecer o importante papel do outro na construção do conhecimento (Freitas, 2007), torna-se uma perspectiva válida para pensarmos a relação público-museu. Assim, a teoria enunciativa da linguagem, de Bakhtin, e os pressupostos de Vygotsky serão os referenciais selecionados para pensarmos o campo da educação em museus, em especial, a relação do museu com o sujeito visitante.

Os russos Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) e Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) "compartilharam da situação histórica pós-revolucionária, desenvolvendo seu pensamento no mesmo ambiente teórico-ideológico" (Freitas, 2007, p.143).

Vygotsky afirmava que "todo inventor, até mesmo um gênio, sempre é consequência de seu tempo e ambiente" (Souza & Freitas, 2009, p.119). Essa

assertiva pode ser utilizada para compreendermos e discutirmos o alcance das teorias de Bakhtin e Vygotsky para o campo da educação, bem como para outras áreas. Sem dúvida alguma, os dois estudiosos foram homens marcados pelo seu tempo, contexto e história, conforme fica evidente em suas obras.

A Rússia, naquele período, passava por um momento intenso de sua história. Politicamente, o regime czarista constituía uma monarquia absolutista, mantendo o poder de forma autoritária. Esse quadro desencadeou a revolução comunista (1917). O governo de Lenin apostou na construção de uma sociedade diferente da que existia até então. De fato, aquele foi um momento de grande efervescência cultural. Porém, com a tomada do poder por Stalin, a situação se alterou completamente.

Tempos difíceis foram vividos naqueles anos em que as liberdades individuais se tornaram cada vez mais restritas devido a um governo autoritário e dogmático.

Diante de tal cenário, tanto a obra de Bakhtin quanto a de Vygotsky permaneceram praticamente desconhecidas, não só na Rússia, mas em vários países ocidentais. Esse panorama começou a se alterar no final do século XX.

O círculo de Bakhtin foi um grupo de intelectuais que se encontraram regularmente de 1919 a 1929. Era constituído por pessoas de diferentes formações, com interesses intelectuais e profissões variados (Faraco, 2009). O expoente que desenvolveu a obra de maior relevância e reconhecimento foi Bakhtin, daí a escolha do nome.

O círculo conheceu, por volta de 1925/1926, uma virada linguística, isto é, a questão da linguagem passou a ser central em suas reflexões e reorientou todos os trabalhos posteriores. A perspectiva do círculo de Bakhtin era de ir além da linguística, propondo dessa forma, uma translinguística ou metalinguística. Nesse sentido, Bakhtin/Voloschínov fizeram, em "Marxismo e Filosofia da Linguagem", uma crítica consistente ao objetivismo abstrato e ao

subjetivismo idealista que limitavam a linguagem ora a um sistema abstrato de normas (objetivismo abstrato) ora à enunciação monológica isolada (subjetivismo ideológico).

Dentro do subjetivismo idealista, que tem Humboldt como principal representante, o fenômeno linguístico é visto como um ato de criação individual: a vida exterior e a vida interior são dicotomizadas, e o interior, o lado subjetivo, é priorizado. No objetivismo abstrato, do qual Saussure é um dos principais representantes, a língua é vista como um produto acabado que é transmitido através de gerações. Assim, o fator normativo prevalece sobre o caráter mutável da língua. Dessa forma, onde estaria o verdadeiro núcleo da realidade linguística? De acordo com Bakhtin/Voloschínov (2009),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua (p.127).

Nesse sentido, Bakhtin/Voloschínov avançaram, ao considerarem a língua como um produto histórico-social e que está em constante mudança. De acordo com os autores, "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta" (Bakhtin; Voloschínov, 2009, p. 128).

A grande mudança proposta pelo círculo, e que não estava presente, anteriormente, nas duas teorias, é ter por base, na linguística, a enunciação. Nessa lógica, todo arcabouço criado por Bakhtin se ancora firmemente na sua "teoria enunciativa da linguagem", que representa, dentro da perspectiva histórico-cultural, uma possibilidade de abordagem.

Vygotsky era um homem com intensas atividade e vivência intelectuais. Suas áreas de interesse eram extremamente amplas, contemplando desde o teatro, as artes, a teoria literária até o direito e medicina (Daniels, 2003). E a psicologia aparece, para Vygotsky, como uma área que deveria oferecer

respostas para os mecanismos de criação e da função da arte, mas que também fosse capaz de explicar os processos psicológicos do ser humano.

A inquietação de Vygotsky em relação à psicologia resulta do fato de que as correntes psicológicas, até aquele momento, não viam o homem como um todo. Nesse sentido, Souza & Freitas (2009) argumentam que o que existia, naquele período, era

Um ramo com características de ciência natural, que poderia explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, e outro ramo com características de ciência mental, que descreveria as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores. Sua meta era criar um novo sistema, que sintetizasse essas maneiras conflitantes de estudar o homem, pois, para Vygotsky, nenhuma das correntes psicológicas existentes fornecia as bases necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos superiores (p.123).

O que percebemos é que as correntes psicológicas, até aquele momento, professavam uma psicologia descolada da realidade sociocultural. Nesse contexto, a psicologia sócio-histórica surgiu como uma possibilidade de enxergar o homem de uma forma mais completa, ou seja, como um "produto" do seu contexto.

De acordo com Bock (2001), "já não podemos mais pensar a realidade social, econômica e cultural como algo exterior ao homem, estranho ao mundo psicológico, que aparece como algo que o impede, o anula, o desvirtua" (p.25). Dessa forma, Vygotsky arquitetou uma psicologia que concebe o homem como um sujeito concreto. Sua consciência é formada em um meio cultural, sendo mediado/intermediado pela linguagem. (Freitas, 1994). Cabe salientar que o pensamento marxista foi utilizado como uma importante referência, constituindo, assim, uma psicologia pautada em novos referenciais, ao buscar a apreensão das questões humanas e sociais.

Assim,

um pressuposto central no método materialista dialético é que os fenômenos não podem ser compreendidos em sua imediatez, em sua aparência. A apreensão do real não nos é dada pelo contato direto com o fenômeno. Esse contato possibilita apenas uma representação caótica do todo (Marx, 1989 apud Rigon & Asbahr & Moretti, 2010, p.37).

Essa assertiva é corroborada por Freitas (1994), ao argumentar que a utilização do método dialético, por Vygotsky, em sua teoria psicológica, compreendeu que todos os fenômenos deviam ser analisados em mudança e movimento, ou seja, em seu devir.

Para todos os efeitos, o método dialético não foi incorporado superficialmente na obra de Vygotsky. O método está profundamente imbricado em toda a sua teoria psicológica. De fato, como afirma Bock (2001), ao se fundamentar no marxismo, a perspectiva utilizou o materialismo histórico e dialético como "filosofia, teoria e método" (p. 37).

Nesse sentido, refletir sobre a relação do visitante com a exposição, e com seus objetos, utilizando a perspectiva histórico-cultural, em especial o arcabouço teórico desenvolvido por Bakhtin e Vygotsky, significa colocar o sujeito no centro do processo educativo e reflexivo. Ou seja, trata-se de não mais considerar o visitante como um contemplador passivo da exposição, com a função de apenas receber e acumular as informações. Mas, sim, reconhecer que os sujeitos, a todo o momento, buscam ler, interpretar, decodificar os objetos expostos e é nesse movimento constante que acontece a produção do saber.

A relação que os sujeitos estabelecem com os objetos no museu está diretamente ligada à linguagem, pois, para Bakhtin (2003), "todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" (p.261). Assim, ao considerarmos que o emprego da língua se efetua em forma de enunciados⁴

⁴ O ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc., em palavras" (Bakhtin, 2004, 261). Enunciado seria "o ato de fala ou mais exatamente, seu produto", sendo esta de natureza social (Bakhtin; Voloschínov, 2009, p.113)

ligados a cada campo da atividade humana (Bakhtin, 2003) e que o conteúdo e o sentido estão presentes a cada enunciação, sendo concretos como o momento histórico ao qual pertencem, podemos refletir sobre a imensa trama que é tecida em torno do museu.

Dessa forma, cada sujeito, ao visitar uma exposição, cria uma rede de sentidos para aquilo que está vendo/sentindo/experimentando/vivenciando. Esses sentidos, que são atribuídos aos objetos expostos, são individuais, na medida em que refletem e refratam o contexto em que o sujeito está inserido.

O sentido exige uma compreensão ativa, mais complexa, em que o ouvinte, além de decodificar, relaciona o que está sendo dito com o que ele está presumindo e prepara uma resposta ao enunciado. Compreender não é, portanto, simplesmente decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte, ou numa relação entre ditos e presumidos (Freitas, 1994, p. 136).

No entanto, o museu, enquanto uma instituição dotadamente política, já possui, em seu bojo, todo um arcabouço de significados que não devem ser tidos como ingênuos, pois representam, com clareza, a cultura política do momento, o que implica reconhecermos a existência de um discurso museológico.

De acordo com Cabral (2006),

No discurso museológico, onde os objetos adquirem uma função "sínica", esse discurso, como todo e qualquer um, é caracterizado por um conteúdo, um sentido e um valor expressivo e, nesse caso, a partir do ponto de vista do(s) profissional(is) do museu. É, portanto, ideológico. Tal reflexão acaba, inclusive, com a falácia de que "os objetos falam por si", "valem por si". Outra falácia, conseqüentemente, também não pode persistir: a de que uma exposição é neutra, apolítica, pois todo ser humano é um ser político, com suas ideias e concepções de mundo (p.12).

Nessa lógica, o que encontramos é uma rede de ressonância dentro do museu, ou seja, nos deparamos relações dialógicas⁵. Na medida em que a própria enunciação já é um diálogo.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra em um mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (Bakhtin, 1988 apud Fiorin, 2006, p.18).

De acordo com Faraco (2009), "as relações dialógicas, no entanto, não coincidem de modo algum, é claro, com relações entre réplicas do diálogo concreto; elas são muito mais amplas, mais variadas e mais complexas" (p.61).

Dessa forma, ao falar em discurso, não estamos mencionando frases e o seu sentido formal, mas sim enunciados. Sendo que estes são necessariamente ditos por um sujeito, em um tempo-espaco específico e sempre são direcionados ao outro que irá se pronunciar também (Gonçalves, 2002), lembrando que "todo enunciado é uma réplica" (Faraco, 2009, p.59).

O que implica o reconhecimento de que o museu não abriga objetos e coleções expostos e selecionados arbitrariamente: foram, na verdade, discursivamente arquitetados. Os objetos museais, assim como o próprio museu, são signos ideológicos. Os signos são criados no meio social e dependem de que "o objeto adquira uma significação interindividual para que ele possa ocasionar a formação de um signo" (Cabral, 2006, p. 09). Os signos refletem a realidade. Assim, o objeto museal é um signo, na medida em que é atribuído a ele um dado

⁵ Dialogismo, dentro da obra do círculo, não representa apenas um conceito e sim uma categoria filosófica.

significado, pelos próprios profissionais do museu. Porém, é válido ressaltar que nada impede que novos significados sejam sempre criados. Dessa forma, o museu se transformará em um "repositório de signos" (Idem, ibidem).

Compreendermos que a enunciação é um produto social depende da interação de dois ou mais indivíduos. Dessa forma, devemos considerar que a produção de enunciados em um museu é algo que envolve tanto o visitante, o outro, quanto os próprios profissionais responsáveis por articularem o discurso museológico. Ao levarmos em consideração que todos os participantes do discurso tecido nos museus (o próprio museu e os visitantes) possuem uma função ativa e responsiva, devemos conjecturar que "toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante" (Bakhtin, 2003, p.271). Nesse sentido podemos falar de "comunicação museológica".

De acordo com Cabral (2006),

O museu é um meio, um sistema de comunicação. Ele é, portanto, uma linguagem, cujas palavras são os objetos museológicos, normalmente acompanhados de outras palavras: textos, fotos, gráficos, etc. A partir dessa múltipla variedade de palavras se organiza uma exposição, constrói-se um discurso, um discurso museológico (p.11).

Portanto, para compreendermos um discurso, em especial o museológico, é necessário levarmos em conta o lugar enunciativo do sujeito, isto é, é preciso identificar qual a perspectiva e a concepção de tempo, espaço, subjetividade, história, memória e educação presentes em cada museu.

No que tange à percepção e à concepção educativa, devemos ter cuidado para não "naturalizarmos" o caráter educacional dos museus, porque o papel educacional dessas instituições ainda não é consenso; é um campo marcado por conflitos. Trata-se de uma escolha institucional diretamente relacionada com a função que o museu objetiva assumir perante a sociedade. É necessário, também, que se saiba, de fato, o espaço que a educação assume dentro dos museus, pois

isso ainda não é claro. Como já foi mencionado, a relação museu-educação sempre existiu, porém a dimensão educativa de cada espaço é fruto e consequência de escolhas políticas da instituição.

Compreendemos que o museu possui uma série de marcas históricas, políticas e ideológicas. Os discursos museológicos produzidos pelas instituições museais encontram sujeitos que interagem, interpretam, leem, lidam com seus objetos expostos de forma distinta. Nesse sentido, é importante frisar que o discurso museológico não é monovalente, na medida em que encontra vozes, pensamentos, sentimentos e reflexões de diversos sujeitos: estamos diante de uma relação dialógica! Sujeitos que buscam dialogar, questionar, indagar os objetos, ou seja, que não se contentam em simplesmente admirá-los.

Dessa forma, o museu é tratado, nesta pesquisa, como um espaço de produção de enunciados que são produzidos tanto pelos responsáveis por constituir o discurso museológico, ou seja, a museografia, a curadoria, entre outros setores, quanto pelos visitantes.

Ao buscar investigar, nesta pesquisa, a relação que as crianças estabelecem com os museus, seus encontros e desencontros, além de buscar compreender como elas leem o espaço museal e seus objetos, acredito que o objeto não deve ser o centro das ações e das propostas educativas. O foco deve estar nas discussões que esse objeto pode proporcionar no que diz respeito à relação do sujeito visitante com sua realidade histórico-cultural, ou seja, com o presente.

Assim, ressalto a importância dada por Ramos (2004) ao trabalho com objetos geradores que, de acordo com o autor, possibilitaria

reflexões sobre as tramas entre o sujeito e o objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano (p.34).

Tal exercício deve partir do dia-a-dia (do que é habitual, vivido), pois é a

partir dele que interpretamos os demais objetos, ou seja, torna-se possível estabelecer um diálogo do sujeito com os objetos. Assim, os artefatos possibilitariam múltiplas leituras, interpretações, reinterpretações e aprendizagens diversas, sendo possível aprendermos por meio da multiplicidade cultural (uso, desusos, transformação, apropriação, valores, tramas, etc.) encontrada nos objetos. Nesse sentido, o autor busca uma educação por meio de artefatos, porém o centro da ação é o próprio sujeito. O objeto seria, dentro dessa perspectiva, um grande provocador de aprendizagens.

É necessário o reconhecimento do museu como um espaço onde é possível, permitido e desejável que existam e coexistam novos sentidos, criações e interpretações. O que buscamos é o museu enquanto um espaço de troca, isto é, um lugar onde o visitante possa efetivamente estabelecer diálogos e expressar suas vontades, desejos, ideias, reflexões sobre o espaço museal e principalmente sobre a experiência vivida.

Reconhecemos o importante papel do outro nesse contexto. Ele se faz importante não só como interlocutor no diálogo com o sujeito visitante, mas também como uma pessoa capaz de fazer com que a experiência de visitar e conhecer museus se prolongue no tempo,

metamorforseando-a numa narrativa que venha a interagir com outras narrativas, orientadoras ou questionadoras, transformando essa experiência individual numa experiência coletiva, trazendo-a para uma dimensão histórica capaz de fugir do risco enunciado por Benjamin (1994) quando criticava a modernidade e o empobrecimento da experiência pela perda da capacidade de narrar" (Moura, 2005, p.01).

Bakhtin e Vygotsky são teóricos que consideram que somente na relação com o outro, intermediada pela linguagem, nos constituímos e desenvolvemos como sujeitos. Ao levarmos suas reflexões para o campo educacional, podemos aludir que "a construção do conhecimento passa a ser uma construção partilhada, coletiva, onde o outro é sempre necessário" (Freitas, 2007, p.146). Dessa forma,

torna-se central refletirmos sobre o papel da mediação do interior dos espaços educativos, em especial dos museus.

A questão da mediação, da importância do outro, aparece nas reflexões de Bakhtin e Vygotsky em vários momentos, em especial no desenvolvimento dos conceitos de exotopia, mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Amorim (2008) argumenta que o conceito de exotopia "refere-se à atividade criadora em geral - inicialmente à atividade estética e, mais tarde, à atividade da pesquisa em Ciências Humanas" (p. 95).

O conceito de exotopia, desenvolvido por Bakhtin, relaciona-se diretamente com o conceito de alteridade. Podemos considerá-lo como a distância existente entre o eu e o outro, o excedente de visão. Ao nos depararmos com o outro, em um primeiro momento, o enxergamos e lançamos mão da empatia (nos colocamos no lugar do outro). Mas, para problematizarmos algo, necessitamos nos deslocar e voltar ao nosso lugar (com nossos referenciais) e o confrontar com que estamos vendo para, de fato, podermos auxiliá-lo. Assim, como pode também ser visto em toda teoria enunciativa da linguagem, o outro exerce um papel fundamental, pois é a partir dele que me constituo enquanto humano (Bakhtin, 2009).

A partir de tal conceito, podemos refletir sobre a possibilidade de transformação dos saberes das crianças pelas mediações processadas pelo museu. Nós, como todo ser humano, temos as nossas visão e percepção limitadas e necessitamos sempre do outro para conseguirmos ver além. Ele se faz importante na noção da construção do todo, ou seja, do acabamento. Assim, ao possuímos uma visão limitada da realidade e de nós mesmos, necessitamos do outro para completar esse olhar. Nesse sentido, é possível pensarmos o papel da mediação que pode ser assumido por diferentes atores no interior do museu.

A criança, ao buscar interpretar e ler os objetos, o faz utilizando seus recursos próprios, isto é, mobiliza seus conhecimentos prévios para lançar e

construir uma resposta e uma interpretação lógica para aquilo que vê. Porém, ao ser auxiliada por outra pessoa, como por exemplo, o profissional do museu, o responsável que o acompanha ou um amigo, ela pode ver algo a mais, o que o limite do seu olhar não absorveu e no qual não se deteve. Esse outro olhar somado ao olhar da criança permitem uma visão única dos objetos, das suas características, funções, singularidades do espaço, cores, sons, imagens, enfim, de tudo que compõe o espaço expositivo. Embora compreendamos que, "por mais que busque construir um modelo de acabamento, a visão estética será sempre resultado de visões inacabadas" (Machado, 2010, p.205).

Necessitamos, também, desse movimento exotópico para interpretamos o discurso museal. O sujeito visitante em um museu, ao visualizar obras e objetos relativos a outros sujeitos e outros tempos, necessita desse movimento exotópico para compreender a linguagem museológica e seus signos. Isso requer uma educação do olhar e dos sentidos.

De acordo com Cabral (2006),

Quando recolhemos um objeto em um museu, já estamos dando a este objeto um significado e, conseqüentemente, ele se torna um signo. Quando o retiramos da reserva técnica e colocamos em exposição estamos (re) significando este objeto, que adquire um sentido que ultrapassa as suas particularidades. Podemos afirmar, pois, que o museu é um repositório de signos e que, com isso, ele mesmo é um signo (p. 09).

Nesse sentido, é necessário o movimento exotópico, ou seja, o de buscar compreender o que se vê do olhar do outro, para interpretarmos os objetos museais, o que implica o reconhecimento de que não há museus inocentes. Ramos (2004) aponta tal fato e argumenta que posturas teóricas sempre orientam as ações museais. Nesse sentido, o que irá compor a exposição, ou seja, o que será selecionado ou não, e o modo de ordenar os objetos demonstra uma variada gama de posturas, que vão desde os modelos mais clássicos de mostrar como foi o

passado ou de apresentar a realidade/verdade - mesmo diante da impossibilidade de tal empreitada - até modelos que estimulam e desenvolvem o ato reflexivo.

Como já foi mencionado, Vygotsky, assim como Bakhtin, dá destaque ao papel do outro em suas formulações. O desenvolvimento/aprendizagem, para o autor, só é possível quando mediado pela linguagem, ou seja, pelo contato com o outro.

Para Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento são processos mediados. Freitas (1994) afirma que, para o autor, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se aciona pela internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente, ou seja, a mudança (desenvolvimento) acontece pela e na cultura, mediada pela linguagem.

Entendemos por internalização a reconstrução interna de uma operação externa, sendo "a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas o aspecto característico da psicologia humana." (Vygotsky, 1991, p.65). Ao argumentar sobre tal assunto, Pino (2005) afirma que "em Vygotski, o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a consciência) da criança" (p.125).

Assim, o outro se torna um elemento essencial para o desenvolvimento, ou seja, para a nossa constituição enquanto ser humano. Pois a herança genética da espécie advém dele e também porque a internalização das características culturais da espécie decorre fundamentalmente, do contato com o outro (Pino, 2005). Como podemos ver, tanto no nosso nascimento biológico quanto no cultural, o Outro se faz necessário.

Vygotsky faz, em sua obra, uma distinção entre aprendizagem e desenvolvimento.

Aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas interrelações. A aprendizagem só é boa quando

está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento (Vygotsky, 2001, p.334).

Como podemos ver, no trecho acima, a aprendizagem deve sempre estar na frente do desenvolvimento, pois somente dessa forma a aprendizagem pode ser fonte de desenvolvimento, ou seja, para que exista o surgimento do novo é necessário que a aprendizagem aconteça nos limites da Zona de Desenvolvimento Proximal. Segundo Vygotsky (2001),

A zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (p.331).

Ao falarmos de aprendizagem nos museus, podemos, também, relacioná-la com desenvolvimento, pois, na medida em que a aprendizagem se direciona à Zona de Desenvolvimento Proximal, há o sucessivo desenvolvimento das funções mentais superiores. Ou seja,

o ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (Vygotsky, 2001, p.334).

Como já foi mencionado, o ensino de qualidade deve ser prospectivo, estando sempre à frente do desenvolvimento. Nesse sentido, o papel do outro se torna central, pois somente pela mediação, pela via da linguagem, é possível chegar à aprendizagem.

Dessa forma, o monitor do museu ou o professor, ao estarem atentos às falas das crianças e reconhecerem a capacidade delas de atribuírem sentidos às obras e aos objetos, podem contribuir para a criação de novas hipóteses e novos sentidos para aquilo que as crianças veem. Assim, os conhecimentos prévios das crianças podem ser ligados a outros saberes, informações e conhecimentos.

Assume-se, dessa forma, o papel das interações sociais na construção do conhecimento.

O museu, como uma instituição de memória, busca, em seu acervo/objetos, uma elaboração dos sentidos do passado a partir de uma relação eu-outro. Nesse sentido, a mediação se faz presente a todo tempo. A mediação pode estar locada nos elementos técnicos da exposição, como por exemplo, legenda, textos explicativos, folhetos, slides, etc. A mediação também pode ser feita por pessoas, como, por exemplo, amigos, parentes e monitores.

O conceito de mediação se torna central, nessa discussão, ao compreendermos que a visita ao museu pode se tornar uma experiência educadora por meio da mediação do outro e de outros elementos. De acordo com Daniels (2003), "as pessoas, assim como os objetos, podem atuar como artefatos mediadores" (p. 29). Assim, de uma forma geral, entendemos por mediação "toda intervenção de um terceiro 'elemento' que possibilita a interação entre os 'termos' de uma relação" (Pino, 1991, p. 32-33).

Daniels (2003) argumenta que, ao considerarmos a mediação por meio dos artefatos, devemos lembrar que, no curso da História, o significado vai se acumulando e se depositando nas coisas materiais. Ao buscarmos a aprendizagem dentro dos museus por meio da mediação com os objetos, é necessário compreendermos o quanto de "história" há em cada objeto. Ao retirarmos toda essa roupagem do objeto, o estamos tornando crítico e educativo, ou seja, estamos historicizando o próprio objeto.

Ramos (2004) corrobora tal perspectiva. De acordo com o autor,

Quando o museu se coloca como instituição que expõe estudos de cultura material, pressupõe-se exatamente isso: a vida que há nos objetos, a historicidade constitutiva dos objetos, que permite novas aventuras para o ato de conhecer o nosso mundo e o mundo de outros tempos e espaços (p.151-152).

Nesse sentido, entendemos como função do mediador, nos museus, possibilitar o surgimento de sentidos no cruzamento entre o contexto da exposição e a capacidade interpretativa de cada visitante.

A mediação também está presente no contato do visitante com outros visitantes. O fato de sujeitos diferentes, com agendas pessoais distintas, *backgrounds* diferenciados, visitarem os museus os fazem espaços abertos para a comunicação, a interação e a aprendizagem.

Segundo Gaspar (1993),

Pode-se afirmar, então, que, à medida que se criam condições para o desenvolvimento de interações sociais, criam-se também condições para o desenvolvimento cognitivo das pessoas participantes dessas interações. Um ambiente que estimula o aparecimento de interações sociais é um ambiente onde o processo ensino-aprendizagem pode, efetivamente, se desenvolver. Um museu ou um centro de ciências pode ser esse ambiente (p.72).

Nesse sentido, a educação em museus não se realiza nos mesmos moldes que a educação escolar. Porém, da mesma forma que não é possível que a aprendizagem e, por consequência, o desenvolvimento, aconteçam sem mediação, no museu esse quadro se repete. Nesse contexto, Grispum (1998) afirma que

O que distingue definitivamente a natureza do trabalho educativo nos museus é o fato de que os processos de ensino/aprendizagem são centrados na interação entre o visitante e o objeto exposto em um determinado ambiente (p.60).

Por fim, gostaria de salientar que o museu, embora seja um espaço educacional, representa outra forma de educar, tão válida quando o ensino formal, porém pautada em objetos, na própria materialidade. O que tento apresentar é uma nova proposta de analisarmos a educação em museus pela via da mediação, da interação e da linguagem como a forma mais eficaz de chegarmos à aprendizagem.

2- QUANDO A ESCOLA ENCONTRA O MUSEU...

Esta pesquisa busca compreender como se dá a relação do sujeito visitante com o museu, ou seja, suas reações, processos de leitura, comportamentos e emoções despertados e disparados por museus particularmente em crianças. Procurei investigar a posição das crianças a partir de duas experiências diferentes em museus, em dois espaços museais distintos. Para tentar, a partir dessas experiências múltiplas, responder a questão: o que nasce dessa relação, o que acontece?

A alternativa metodológica utilizada foi abordagem qualitativa de inspiração etnográfica. Essa escolha é fruto do entendimento da difícil tarefa que é apreender a problemática de pesquisa em questão, já que estamos lidando com fenômenos sociais, na dimensão da cultura e do vivido.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. [...] Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação (Biklen & Bogdan, 1994, p.49).

Nesse sentido, foram adotadas como estratégias de investigação: fotografias, observações, notas de campo, entrevistas (diálogos) e as cartas que foram produzidas nesse processo. Como afirma Bakhtin,

... a pesquisa em ciências humanas é sempre estudo de textos: diários de campo, transcrições de entrevistas são, mais do que aparatos técnicos, são modos de conhecimento (Silva et al, 2005, p.45).

Durante o processo investigativo e de construção desta pesquisa foram necessários dois movimentos distintos e complementares: o estranhamento e a relativização. De acordo com Silva et al (2005)

O estranhamento é a perplexidade diante do que observamos. Ou seja, trata-se de uma atitude de confronto intelectual ou emocional diante das diferentes versões e

interpretações que conseguimos captar do universo pesquisado. Isto se faz necessário em especial diante do que nos é familiar porque, muitas vezes, naturalizamos as nossas ações no meio em que vivemos. Por isso, a capacidade de ver, no familiar, o exótico torna-se um instrumento precioso para o pesquisador. Neste caso, o que ele estranha é o próprio olhar? Como isso é possível? Colocando-se no lugar do outro. Ou seja, relativizando. É sair de uma posição etnocêntrica e buscar o ponto de vista do outro, sendo necessário reconhecer e aceitar a diferença a fim de captá-la (p.51).

Assim, foi necessário que estranhasse o que era teoricamente familiar, ou seja, museus, crianças e as diversas relações de encontro e desencontro que acontecem com esses sujeitos nesses espaços. Tive, também, que me despir de todos os (pré)conceitos que estavam arraigados e que direcionavam o meu olhar e pensamentos para uma determinada direção.

Também se fez imprescindível que me colocasse no lugar do outro, das crianças, ou seja, que exercesse um olhar exotópico.

Foi esse o caminho metodológico e interpretativo selecionado para esta pesquisa. Primeiramente tentei me colocar no lugar das crianças, tanto no sentido de ver o mundo com os olhos de criança, isto é, "como se estivesse vendo tudo pela primeira vez" (Matisse, 1983 apud Silva, 2005, p. 52), quanto de "ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê" (Bakhtin, 2003, p.23). E logo depois voltei para o meu lugar de pesquisadora, amparada e sustentada pelos referenciais teóricos que me guiaram desde o início, autores da perspectiva histórico-cultural, para que pudesse confrontar a realidade e as situações que diagnostiquei na pesquisa.

O arcabouço criado por Bakhtin tem por base a teoria enunciativa da linguagem que representa, dentro da perspectiva histórico-cultural, uma possibilidade de abordagem. Assim, é por meio do arcabouço conceitual desse autor que observei a criança no museu. A relação que as crianças estabelecem com os objetos no museu está ligada diretamente com a linguagem, pois, para Bakhtin (2003), "todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da

linguagem" (p.261). Podemos transpor as assertivas desse teórico para refletirmos sobre as reações disparadas por um objeto musealizado e também pela relação estabelecida com as linguagens presentes no museu.

Foi necessário um olhar atento e uma escuta sensível para que pudesse compreender os ditos e os não ditos pelas crianças, ou seja, não só suas palavras, mas também seus gestos, olhares e sorrisos.

Por se constituir como um campo das ciências humanas e sociais, na pesquisa com crianças, pesquisamos sempre relações (Vygotsky, 1984), o que torna fundamental ver e ouvir. Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender, escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzido na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (Silva et al 2005, p. 48).

Tal fato implica o reconhecimento de que "o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante" (Bakhtin, 2003, p.395), ou seja, ao utilizarmos a perspectiva histórico-cultural na pesquisa em ciências humanas, é necessário que a consideremos "como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem" (Freitas, 2003, p.29).

O que busquei na pesquisa foi construir um ambiente de troca, surpresa, aprendizagem e descoberta para que as crianças se sentissem à vontade para expressar suas ideias, vontades, desejos, dúvidas, inquietações, descontentamentos, curiosidades e suas concepções, entendimentos e visões sobre os museus visitados e seus objetos.

A expressão das crianças foi visualizada a partir de disparadores de discursos bem definidos: suas vozes no ato da visita, suas fotografias e as cartas escritas no pós-visita. Ao valorizar e destacar as vozes das crianças, estou

corroborando a minha perspectiva central, ou seja, a de trazer o sujeito do acontecimento, a criança, para o centro da cena e da interpretação na pesquisa, enxergando-a como principal protagonista. Já por meio das fotos, tiradas pelas crianças durante as visitas aos museus, pude analisar o olhar, os enquadramentos e as seleções que foram feitos por elas. As cartas, produzidas após a visita aos museus, me mostraram os elementos, objetos e situações selecionados para rememoração. Ou seja, nesses textos encontrei o que chamou a atenção das crianças, o que as marcou e impressionou de alguma forma a ponto de serem elementos "dignos" de serem comunicados para alguém querido e amado.

Assim, busquei, durante as visitas aos museus, compreender como se dá a relação do sujeito visitante com os museus. Posso dizer, findo o percurso investigativo, buscando sintetizar a experiência realizada, que essa relação se dá, essencialmente:

1. Pela experiência extracurricular, advinda de uma prática social em grupo que gera sentidos afetivos;
2. Pela presença mediadora de uma representação socialmente compartilhada em relação ao entendimento do museu como um espaço que abriga objetos antigos;
3. Pela busca, por parte da criança, de construção de lógicas de pensamento capazes de interpretar, permanentemente, o espaço museal;
4. Pelo esforço de operação com a temporalidade histórica;
5. Pelo entendimento do museu enquanto espaço de criação estética e de aprendizagem;
6. Pela mediação disparada pelos monitores e pelos demais elementos, presentes nos museus, que também exerceram a função de mediadores.

Dessa forma, o texto que se segue, se organizará em dois eixos: primeiramente na apresentação dos museus e exposições visitadas pelas crianças e posteriormente na interpretação dos eventos ocorridos associados às visitas ao Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM) e ao Museu Ferroviário, problematizando as evidências produzidas no ato das visitas e as reações/relações das crianças no momento de descoberta desses espaços, por meio de suas falas, gestos, movimentos, comportamentos e olhares, materializados em suas expressões, cartas e fotografias.

2.1- Apresentando os cenários: Museu de Arte Murilo Mendes e Museu Ferroviário

As intencionalidades e os pressupostos adotados por cada museu nem sempre são claros e óbvios, mas são sempre reveladores de culturas históricas hegemônicas. Segundo Miranda (2010), "a linguagem museográfica não é neutra e o discurso dela derivado é também um discurso produtor de memórias e de sentidos identitários" (p.375). Nesse sentido, os discursos assumidos por cada instituição revelam uma determinada forma de se compreender o papel que aquele museu assume com a sociedade, em especial, com seus sujeitos visitantes.

Chagas (2009), ao apresentar a imaginação museal de Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro e as respectivas instituições museais por eles criadas⁶, deixa claro, para o leitor, a "contaminação" de suas ideias, perspectivas e visões de mundo nos museus por eles fundados. Assim, a perspectiva museológica assumida por cada um desses personagens é fruto do entendimento que possuíam sobre memória, poder e política, e também da forma como olhavam

⁶ Gustavo Barroso foi o fundador do Museu Histórico Nacional e do Curso de Museus; Gilberto Freyre do Museu de Antropologia do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais que, posteriormente, se fundiu ao Museu do Açúcar e ao Museu de Arte Popular, surgindo, assim, o Museu do Homem no Nordeste; e Darcy Ribeiro, idealizador do Museu do Índio.

para a sociedade brasileira e os indivíduos. Barroso, Freyre e Ribeiro também tinham visões distintas sobre o passado e projetavam o futuro de forma diversa. O campo educacional foi uma área de interesse de todos, porém com perspectivas bastante díspares.

Dessa forma,

os museus modernos são espaços de memória, de esquecimento, de poder e de resistência; são criações historicamente condicionadas. São instituições datadas e podem, por meio de suas práticas culturais, ser lidas e interpretadas como um objeto ou um documento (Chagas, 2009, p. 60).

Diante dos apontamentos e assertivas acima, apresentarei o Museu de Arte Murilo Mendes e o Museu Ferroviário sob a perspectiva de campo discursivo e também como um centro produtor de interpretação. Assim, parto do pressuposto de que um museu não se constitui apenas de objetos, e sim de intencionalidades, sentimentos, ideias, vontades e desejos.

O Museu de Arte Murilo Mendes é "órgão suplementar vinculado à Reitoria da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), cadastrado no Sistema Brasileiro de Museus do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)⁷". Encontra-se localizado no centro da cidade de Juiz de Fora, entre as ruas Benjamin Constant e Santo Antônio. Uma singularidade desse espaço é que, antes de acolher o MAMM, o prédio abrigava a Reitoria da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O acervo do MAMM é composto por obras de artistas brasileiros e estrangeiros, entre eles James Ensor, Giorgio Di Chirico, Max Ernst, Picasso, Braque, Miró, Ismael Nery, Portinari, Líder, Ar, Vieira da Silva, Jesus Rafael Soto, Guignard (Almeida, 2007). As obras pertenciam à coleção de artes plásticas de Murilo Mendes que, após vários anos de negociação e o atendimento

⁷ Informação disponível no site <http://www.ufjf.br/mamm/apresentacao/> visualizado no dia 30/05/12 às 03:16.

das exigências solicitadas, vieram para o Brasil. Segundo Almeida (2007), foi com a vinda dessas obras para o Brasil que se inaugurou, oficialmente, o Centro de Estudos Murilo Mendes (CEMM). O CEMM finalizou suas atividades em 2005, ano em que foi inaugurado o MAM (Museu de Arte Moderna) que, posteriormente, passou a se chamar Museu de Arte Murilo Mendes. Antes da vinda do acervo de artes plásticas para o Brasil, Maria da Saudade (viúva de Murilo Mendes) doou a biblioteca particular de Murilo Mendes (composta por 2.800 volumes) à Universidade Federal de Juiz de Fora.

Assim, o que gostaria de ressaltar é que acompanhei de perto toda a mudança, a estruturação e a reestruturação desse museu. Acompanhei várias exposições que ocorreram no espaço, sendo possível diagnosticar a grande amplitude e variedade de temáticas, a alteração no quadro de funcionários e a adaptação do MAMM aos imperativos museológicos e educacionais contemporâneos.

Dessa forma, hoje, o MAMM é composto por quatro bibliotecas⁸: Gilberto e Cosette de Alencar; Arthur Arcuri, que abriga 2.010 exemplares relativos a História da Arte, Filosofia, Estética, Pintura e Escultura; João Guimarães Vieira, que tem 2.800 títulos e 3.027 exemplares sobre técnica de pintura e desenho, estudo sobre a visão, sobre cores, filósofos, escritores famosos e grandes pensadores; e, por fim, a biblioteca Poliedro, que é constituída por exemplares relacionados à vida e obra de Murilo Mendes e também temáticas de arte contemporânea referentes aos eventos e projetos em desenvolvimento no domínio das ações museológicas do museu.

Também fazem parte do museu, laboratórios de conservação e restauração (um de papel e o outro de artes plásticas) e três espaços expositivos (galerias Retratos Relâmpago, Poliedro e Convergência).

⁸ Todas essas informações constam no site do Museu de Arte Moderna Murilo Mendes: <http://www.ufjf.br/mamm/> visualizado no dia 30/05/12 às 03:02.

A incumbência do museu é

desenvolver estudos e ações científico-culturais relacionados ao acervo do poeta Murilo Mendes, contribuindo para o ensino, a pesquisa e a extensão. Pauta-se em: preservar, conservar e divulgar os acervos bibliográfico, documental e de artes visuais alocados na instituição; promover intercâmbio entre instituições congêneres no âmbito de sua missão; publicar as produções resultantes de pesquisas e projetos culturais; incentivar ações no campo da literatura e artes visuais; estabelecer políticas de aquisição de acervos representativos da memória literária e artística de Juiz de Fora e região⁹.

O MAMM representou um importante marco na história dos museus, não só em Juiz de Fora, mas em todo o Estado de Minas Gerais, por ser o primeiro museu desse tipo no Estado. Representa um espaço completamente novo, dentro da cidade, no que tange aos espaços museais. Até o surgimento do MAMM, o que encontrávamos eram museus históricos, de Ciências e Ciência e Tecnologia. A arte moderna e contemporânea e suas diferentes manifestações e artistas não eram conhecidos pela maior parte dos juiz-foranos. Com o surgimento do museu, apareceram novas formas de lidar com a arte, novas formas e possibilidades de aprendizagens nos museus. Foi o início de uma nova relação do sujeito com o espaço e o objeto musealizado.

O MAMM não possui exposições permanentes como ocorre no Museu Ferroviário. As mostras são abertas durante alguns meses e, logo depois, são substituídas por outras. As exposições visitadas pelas crianças, nesta pesquisa, em novembro de 2012, foram: "Santos Todos Nós", de Hélio Siqueira, e "Pinturas na coleção Murilo Mendes", que não estão mais abertas.

O primeiro elemento que me chamou a atenção, ao visitar a exposição "Santos Todos Nós", foi a grande expressividade das peças. Os conceitos da dramaticidade, da dor e do martírio estão presentes em cada escultura, sendo

⁹ Informações disponíveis em <http://www.ufjf.br/mamm/apresentacao/> acessado no dia 30/05/12 às 03:22.

esses também elementos característicos da cerâmica barroca.

Na série "Santos todos Nós", o artista

dessacraliza o *status* dos santos, humanizando-os como homens comuns, todos numa grande procissão de desvalidos e abandonados no vaivém dos tempos. A atualidade do trabalho está nisso: o homem à deriva na imensidão deste oceano/mundo (SIQUEIRA, 2000, P.34).

De acordo com o próprio expositor, Hélio Siqueira, não há a preocupação com o belo. As esculturas se assemelham a imagens de santos por possuírem alguns elementos característicos de cada santo. Por exemplo:

São Pedro com as chaves; São Geraldo pálido com a caveira; São Sebastião flechado amarrado no tronco; Santa Bárbara com a torre; Santa Catarina com a roda; Nossa Senhora da Piedade com o Cristo morto nos braços; Santa Ana com os 10 mandamentos; Nossa Senhora da Soledade com o coração ardendo em chamas (SIQUEIRA, 2000, p.32).

A relação de Hélio Siqueira com a religiosidade é intensa e remonta à sua infância. A religiosidade se faz presente em sua vida desde que era criança, quando foi coroinha e frequentava a igreja assiduamente. Algumas imagens o marcaram tanto que estão presentes até hoje na memória do artista, como, por exemplo,

Os altares, a igreja, a cenografia das missas, os ritos sagrados, os paramentos litúrgicos misturados com coisas do folclore que eu havia vivenciado, tudo vem à tona como turbilhão quando estou trabalhando. Imagens fortes como a coroa de espinhos, os santos cobertos de roxo na Quaresma, são imagens que eu nunca esqueci. O canto da Verônica e o rosto de Cristo ensanguentado até hoje não saem da minha cabeça (SIQUEIRA, 2000, p.31)

As peças com tonalidades distintas são fruto das diferentes queimas utilizadas por Siqueira, que se dedica, de forma intensa, à pesquisa de tipos de queimas diversas e alternativas. Assim, as esculturas expostas naquela oportunidade possuíam variadas dimensões e tonalidades, que são obtidas através de variadas formas de queima, em fornos a lenha, a papel ou noborigama (técnica

japonesa que potencializa a petrificação das peças). As legendas das peças informavam ao visitante a dimensão do objeto, o material, o tipo de queima e o ano de produção.

A expografia da exposição foi pensada em conjunto. Assim, participaram dessa concepção os responsáveis pelo setor, Frederico Lopes de Oliveira e Paulo Roberto Alvarez, e o próprio expositor.

A questão das cores, trabalhando as cores da cerâmica e do barro, além do branco, as vitrines horizontais e verticais e quais santos deveriam estar nelas, os tambores de latão e o texto de abertura foram definidos pelo Hélio Siqueira. Já a montagem, a cartografia do espaço e a conseqüente preocupação com a segurança das peças ficaram a cargo do próprio setor.

A iluminação do ambiente, juntamente com as cores utilizadas na exposição, o branco e uma tonalidade que lembra a cor do barro, transmitiam a dramaticidade no ambiente. As esculturas estavam, em sua maioria, sobre cubos de madeira pintados de branco. Esses cubos tinham tamanhos específicos, relacionando-se diretamente com o tamanho da escultura, o que proporcionava uma visão tridimensional de cada santo, de cada objeto exposto.

Não havia vitrines na maior parte das peças, principalmente nas de maiores dimensões. As demais se encontravam apoiadas nos suportes de madeira, sendo que por debaixo de cada escultura existia uma massa que permitia que elas ficassem fixas nos suportes.

O texto de abertura da exposição era de Ângelo Oswaldo de Araújo Santos, intitulado de "O barroco de Hélio Siqueira", que incluía uma poesia de Murilo Mendes ("O espírito e o fogo"¹⁰), selecionada pelo próprio Hélio Siqueira. O objetivo do texto era apresentar o expositor e sua exposição, utilizando uma linguagem poética.

¹⁰ "O espírito e o fogo", Murilo Mendes, in "Siciliana", Poesia Completa e prosa, Nova Aguilar, 1994.

As peças estavam distribuídas no salão expositivo de acordo com os seguintes critérios: tonalidade, dimensão e temática.

De acordo com Hélio Siqueira, em entrevista dada no dia da inauguração, ele realiza uma constante pesquisa atrás de novos santos e, conseqüentemente, novas histórias. Tal atitude pôde ser comprovada naquela exposição, que reunia uma gama variada de imagens de santos brasileiros e de outras "nacionalidades".

Já a exposição "Pinturas na coleção de Murilo Mendes" trazia todas as pinturas do acervo de Murilo Mendes, expostas juntas pela primeira vez.

As técnicas presentes na exposição misturam-se entre guache, óleo, acrílica e têmpera, em sua maioria marcadas pela textura e pela visualidade, como assim o é a poesia de Murilo, que apresenta frases quase físicas, que ocupam concretamente seu espaço no papel.¹¹

A maior parte dos quadros expostos na Galeria Convergência era de pintores europeus, produzidos quando Murilo Mendes morou em Roma (Itália). Entre eles, havia duas obras de Alberto Magnelli dedicadas ao poeta brasileiro.

Havia obras de Arpad Szenes (um óleo) e Maria Helena Vieira da Silva (quarto guaches), e também dos italianos Gastone Biggi, Piero Dorazio, Michaelangelo Conte, Mario Marianni, Mário Padovan e Achille Perilli.

De acordo com o próprio museu, "Pinturas na coleção Murilo Mendes foi montada para provocar o visitante a recriar os quadros expostos, levando o espectador a repensar seus próprios valores sobre a arte e a pintura."¹²

Quase todos os textos presentes na exposição eram do próprio Murilo Mendes, exceto aquele que apresentava a mostra. Nos textos do poeta, era possível perceber como ele concebia a pintura, o trabalho dos artistas, questões envolvendo a modernidade e o surgimento do cinema e da máquina fotográfica. Eram textos que aguçavam o visitante a explorar aquela exposição, além de

¹¹<http://www.ufjf.br/mamm/2013/02/03/%E2%80%9Cpinturas-na-colecao-murilo-mendes%E2%80%9D-e-prorrogada-ate-o-mes-de-marco/> site visitado no dia 07/03/13 às 03:34.

¹²<http://www.ufjf.br/mamm/2013/02/03/%E2%80%9Cpinturas-na-colecao-murilo-mendes%E2%80%9D-e-prorrogada-ate-o-mes-de-marco/> site visitado no dia 07/03/13 às 03:41

tornar possível, junto com os quadros expostos, conhecer um pouco das opções artísticas do poeta. E as legendas apontavam o autor, o título da obra, o ano de produção e a técnica utilizada.

Já o Museu Ferroviário de Juiz de Fora está localizado na sede da antiga Estrada de Ferro Leopoldina. Logo que avistamos o museu, a arquitetura do prédio já nos chama a atenção.

Edificado em padrões ecléticos, o prédio apresenta, em sua fachada, uma prevalência de elementos da arquitetura clássica, como frontões triangulares, pilastras no pavimento superior; janelas e portas do térreo encimadas por bandeiras em arco pleno. A técnica construtiva empregada é a alvenaria de tijolos maciços, laje de concreto armado entre os dois pavimentos e telhado em estrutura de madeira, coberto com telhas francesas.¹³

O prédio faz parte do conjunto arquitetônico da Praça da Estação (Praça Doutor João Penido), que agrega um grande número de prédios históricos ao seu redor.

O fato de o Museu Ferroviário estar localizado em um edifício com características tão singulares e com um grande apelo histórico já é algo passível de reflexões. Se o museu estivesse localizado em outro espaço e com um prédio com outra arquitetura, o seu impacto sobre os visitantes seria o mesmo? Se o prédio não fosse da sede da antiga Estrada de Ferro Leopoldina e se não existisse a linha ferroviária ao lado, com trânsito constante de trens e seus vagões, o museu teria o mesmo sentido e poder evocativo?

Assim

vários são os depoimentos que atribuem aos museus que preservam o lugar de origem uma maior popularidade e aceitação por parte do público, sejam eles considerados site-museums, isto é, museus de História situados onde ela aconteceu, ou casas históricas, isto é, casas preservadas de

¹³ <http://www.pjf.mg.gov.br/funalfa/museus/historico.php> visitado no dia 07/10/12 às 22:44. Essas informações também estão presentes em um painel localizado no saguão de entrada do Museu Ferroviário.

antigos moradores ilustres (Hudson, 1978 apud Santos, 2009, p.125).

O fato de o museu falar do passado, do lugar onde ele realmente ocorreu, concede a esse espaço uma aura de veracidade. É como se pudéssemos voltar ao passado e observar como tudo ocorreu, uma vez que os objetos ali presentes representam a confirmação de que tal passado existiu. Esse atestado de veracidade e esse "retorno" ao passado possui duas facetas: torna-se um grande atrativo para o público, porém há a necessidade de se problematizar tal perspectiva. É necessária a compreensão de que o passado não pode ser trazido à tona tal qual ele foi, mas é possível revisitá-lo a partir das fontes, objetos, práticas, hábitos, ideias, entre outros.

Santos (2009) argumenta que o grande fascínio despertado pelos museus históricos se deve à presença de peças notáveis, juntamente com o fato de o museu se encontrar em uma casa que reforça suas impressões mais marcantes, como já foi sinalizado. Um ponto importante de ser ressaltado é a recriação de ambientes que nos passam a sensação de "realidade". Assim, de acordo com a autora, existe uma preferência do público pelos museus que "encenam" o passado.

Dessa forma, torna-se fundamental a discussão em torno das intencionalidades, dos sentidos de realidade e da produção de verdades projetados pelos museus.

Em 1999, a Funalfa (Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage) assumiu a administração do espaço que hoje conhecemos como Museu Ferroviário. Isso só foi possível por meio de um convênio (08/2005) entre a RFFSA (Rede Ferroviária Federal S.A.) e a Prefeitura de Juiz de Fora. Assim, o acervo e o prédio, onde atualmente funciona o museu, foram cedidos. Posteriormente, tanto o acervo quanto o edifício foram tombados pelo IPHEA (Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico). E o edifício também foi tombado pelo município.

A inauguração foi em agosto de 2003. Até essa data, o edifício passou por uma série de transformações que abarcaram a revitalização, a reestruturação e a modernização/atualização daquele ambiente. A constituição, montagem e pesquisa da exposição remontam dessa época. A exposição é permanente e não sofreu alterações, até hoje. A única exceção é a maquete que localiza o edifício do museu dentro da cidade de Juiz de Fora, em especial, no centro, e faz parte da exposição desde 2011.

Agregada ao museu está a Estação Arte, onde há um anfiteatro (onde ocorrem palestras, peças de teatro e projeção de filmes) e uma sala multimeios (onde acontecem aulas de dança, teatro, ioga, entre outras) disponíveis para serem utilizados pela comunidade.

O acervo do museu é composto por cerca de 400 objetos cujo objetivo é contar a história da ferrovia, ou seja, mostrar a sua origem e também as suas transformações com o decorrer do tempo. Essa história é contada de forma linear. Primeiramente, é abordado, nos painéis, na sala intitulada "História da ferrovia", o porquê do surgimento da ferrovia, na Europa, e a sua relação com as questões econômicas daquele momento. Logo em seguida, os motivos que a trouxeram para o Brasil, e, finalmente, a sua instalação em Juiz de Fora. A revolução industrial é utilizada para explicar o surgimento das ferrovias e o Barão de Mauá aparece como principal idealizador das linhas férreas e telegráficas no Brasil.

Diante de tal cenário, fica visível a perspectiva histórica adotada pela instituição. É adotada uma perspectiva linear e factual. Grandes personagens históricos e fatos relevantes surgem como elementos centrais desse passado. Assim, tal perspectiva se centra mais na descrição do passado do que propriamente na problematização do presente. O ponto de partida é o passado para se chegar ao presente, ou pelo menos próximo a ele. Torna-se desafiador

explicar as continuidades, descontinuidades, mudanças e transformações, diante de tal perspectiva.

O fio do progresso é eleito, pelo Museu Ferroviário, como um eixo narrativo central. Procura-se vincular a história de Juiz de Fora ao desenvolvimento e progresso da ferrovia. Nessa perspectiva, assumida pelo museu, falar sobre a história da ferrovia em Juiz de Fora é, de certa maneira, falar da própria origem e desenvolvimento da cidade. Esse gancho é, visivelmente, utilizado dentro do Museu Ferroviário. A todo tempo se busca essa relação.

Dessa forma, o tempo passa a ser visualizado, no museu, como uma seta sempre apontada para o futuro, para o progresso. Essa perspectiva é fruto de uma determinada maneira de se enxergar a História. Essa forma de se relacionar com o conhecimento histórico encontra eco e ressonância na visão usual que se tem de História, disseminada em algumas escolas e em alguns livros didáticos. Assim, a Europa é sempre vista como centro das relações, pautando uma cronologia eurocêntrica e política.

No seu discurso, o museu objetiva contar não só a história da ferrovia, sob o prisma da linearidade e do progresso, como também a história do trabalho na ferrovia. Em muitos momentos e ambientes, podemos notar a centralidade que é dada a esse personagem: o trabalhador. Em várias conversas com os funcionários do museu e também em alguns depoimentos, pude perceber o motivo de tal centralidade. A maioria das peças do acervo foi doada (transferida) da extinta Rede Ferroviária Federal S.A. para a Prefeitura de Juiz de Fora (Funalfa), mas alguns objetos foram trazidos pelos ex-funcionários da rede, e, até hoje, alguns ainda levam artefatos para o museu.

Tal iniciativa se explica pela criação, em 1985 (ano da extinção da RFFSA), do Núcleo Histórico Ferroviário, que surgiu por meio da mobilização dos ex-funcionários da rede que não queriam que sua memória e seu patrimônio se

perdessem. O desejo de guardar objetos para que pudessem se lembrar de seu passado, sua história e, também para que ela não se perdesse no tempo, fez com que esses homens se tornassem uma espécie de "guardiões" desses objetos. Afinal de contas, memória é poder!

Até hoje, é considerável o número de ex-funcionários e de pessoas ligadas à ferrovia que visitam o museu. Grande parte do seu acervo se relaciona com objetos de trabalho que eram utilizados pelos ferroviários.

Os objetos estão dispostos de modo a recriar ambientes (cenários) e também de forma didática, visando facilitar o entendimento daqueles que visitam o museu, uma vez que grande parte de seu público é escolar. Os painéis, os textos, as maquetes, o ferrorama e as réplicas de locomotivas são exemplos dessa preocupação didática.

A preocupação didática não está, necessariamente, relacionada ao fato de o museu assumir um caráter educativo. Até que ponto a didatização, com informações prontas para serem repassadas, e uma suposta facilitação no entendimento das peças ali presentes, tem maior relevância do que a provocação e o questionamento?

Corroboro a perspectiva de Ramos (2004) que afirma que "sem o ato de pensar no presente vivido, não há meios de construir conhecimento sobre o passado". Nesse sentido, o museu, ao assumir o seu caráter educativo, tem que partir de questões atuais para que seja possível problematizar questões historicamente fundamentadas. Assim, o estudo do passado se torna lógico e coerente, na medida em que as informações do passado são úteis e necessárias para gerar sentidos mais densos à realidade. Torna-se, assim, possível enxergar as mudanças, rupturas e permanências.

As peças presentes no museu são: de mobiliário, instrumentos de trabalho e de comunicação, fotografias, equipamentos científicos e técnicos, louças e miniaturas. Estão distribuídas em cinco salas temáticas, a saber: História da

Ferrovias, Agência de Estação, Sinalização e Via Permanente, Escritórios Ferroviários e Material Rodante e Aspectos Tecnológicos. Há, também, na parte externa, duas locomotivas a vapor.

Diante da disposição das salas, tornam-se visíveis dois pontos. O primeiro é relativo à ausência de problematização sobre o enfraquecimento e a crise da ferrovia no Brasil. Onde está apresentada a atual situação de abandono da ferrovia em nosso país? O segundo se refere à não apresentação e à consequente negação dos usuários e viventes da ferrovia. Onde estão esses sujeitos e suas narrativas? A decisão do que entra ou não na exposição é uma decisão técnica e política do museu. Essa escolha se reflete diretamente na forma como os sujeitos visitantes se relacionam com o museu, com seus objetos e com o conhecimento gerado.

No saguão de entrada do museu, encontramos um painel com o título de "Prédio da estação", cujo objetivo é informar, ao visitante, um pouco da história daquele museu.

Na sala "Agência da Estação", encontramos a recriação de um ambiente como se estivéssemos voltando no tempo e visitando a sala do chefe da estação durante as primeiras décadas do século XX: tudo parece intacto.

O museu, ao assumir a posição de mostrar exatamente como foi o passado, recriando ambientes, passa a sensação de que aquele lugar parou no tempo e no espaço. Porém, a provisoriabilidade do conhecimento histórico é fruto da impossibilidade de voltar ao passado, e do fato de as fontes não falarem, ou seja, é necessário que se façam perguntas a elas. Dessa forma, as fontes, ao serem construções culturais e datadas, sempre refletem o ponto de vista de quem a produziu. Ao assumir tal reflexão, torna-se incompatível a ideia de verdade ou de volta ao passado.

Assim, a ideia de algo parado no tempo e intacto nos passa essa falsa noção da possibilidade de verificarmos os acontecimentos e situações exatamente como

ocorreram. Como se aquele espaço não tivesse sido montado por uma equipe que possui um determinado ponto de vista e uma determinada forma de lidar com o conhecimento histórico. Não há inocência nesses espaços!

Na sala "Sinalização de via permanente", encontramos um grande número de objetos agrupados em alguns subgrupos: via permanente, sinos, telefones, telégrafos, sinalização. Essa subdivisão é feita por meio dos agrupamentos dos objetos e também pelo uso de alguns textos explicativos.

Porém, um ponto importante de ser destacado é que, embora os objetos dessa sala tenham sido de uso constante, na ferrovia, pelos seus funcionários, não há elementos visuais que possibilitem, ao visitante, perceber tais usos. O que encontramos são informações muito objetivas sobre a função do objeto. Por exemplo, no caso da bimarra: a legenda informa que se trata de uma "Alavanca em madeira, com ponta de metal, utilizada na suspensão e movimentação de trilhos para nivelamento da linha férrea". Não é uma tarefa muito fácil conseguir imaginar o uso de tal objeto, que não é uma ferramenta conhecida e presente no dia-a-dia das pessoas. Nesse ponto, torna-se clara a diferença entre a preocupação didática e o caráter educativo que o museu pode ou não assumir como uma das suas "missões".

Outro ambiente "recriado" é o de um antigo escritório ferroviário, na sala que tem esse nome. Isso está claro no texto referente a informações sobre a sala. Mais uma vez, a ideia de que é possível recriar o passado, e mostrar como ele foi se torna perigosa. Não podemos fazer essa "viagem no tempo", assim como também não podemos dar vida a esse passado. É necessário problematizar a ideia de como o conhecimento histórico é produzido. Dessa forma, torna-se compreensível que um espaço, como o museal, seja repleto de intenções, e que lá encontremos uma determinada forma de ler e interpretar o passado. Uma interpretação que não é verdadeira nem falsa: trata-se de uma (re)leitura de um tempo passado.

Todos os textos do museu são de caráter informativo. São curtos, com informações sintéticas e objetivas. Nesse sentido, podemos aludir que esses textos trazem uma série de respostas presas e fixas no passado. Porém, é possível o desenvolvimento de inúmeras perguntas sobre tais objetos, partindo do presente e com questões historicamente fundamentadas. Os textos não mostram preocupação em problematizar o espaço museal e em fazer perguntas: são apresentadas apenas respostas.

É válido ressaltar que não há um padrão nas legendas. A maioria não informa de onde vieram os objetos assim como a data. Algumas apresentam o objeto e sua função de forma objetiva. Porém, o que encontramos, em quase todos os casos, são legendas que apenas informam o nome do objeto.

Finalizada a reflexão sobre os museus e as exposições visitadas, partiremos, nos próximos itens (subcapítulos), para a apresentação das visitas sob a perspectiva das relações e conhecimentos construídos pelas crianças nessas instituições.

2.2- "Foi muito bom o nosso passeio porque você estava lá": sobre museus, experiências com a cidade e sociabilidades

O primeiro aspecto que se revela com força quando possibilitamos às crianças a experiência com o museu é aquele que advém da possibilidade de permitir trânsitos compartilhados pela cidade, que se convertem em acontecimentos afetivos para o grupo.

De acordo com Chagas & Storino (2007), "entre os mais diferentes grupos culturais e sociais há uma nítida necessidade e uma notável vontade de memória, de patrimônio e de museu" (p.6). Porém, os próprios autores argumentam que essa necessidade não está diretamente relacionada à "garantia dos direitos à

memória, ao patrimônio e ao museu" (Idem, *ibidem*). Esses direitos necessitam ser conquistados e reconquistados diariamente por todos os cidadãos.

É válido ressaltar que a Escola Municipal José Calil Ahouagi¹⁴ fica afastada do centro da cidade de Juiz de fora e grande parte de seus alunos mora em bairros próximos à escola, ou seja, são crianças, em sua maioria, que usam e exploram pouco o centro da cidade e seus espaços públicos.

Os museus visitados encontram-se localizados no centro de Juiz de Fora, e são espaços públicos, mas pouco explorados por moradores de bairros distantes. Em seu aspecto respeitável, enquanto alguns dos principais espaços de cultura da cidade, eles têm sido pouco explorados no que tange às suas possibilidades de produção de conhecimento, de diálogo geracional e de intensificação de laços de sociabilidade.

Para essas crianças, os museus eram, até então, espaços distantes e idealizados. Com a possibilidade de acesso à cultura e à cidade, proporcionada pelas visitas, uma nova experiência se formou e foi compartilhada por todo o grupo.

Nesse sentido, as visitas se tornaram singulares, marcantes e inesquecíveis, especialmente pelo fato de as crianças estarem juntas, com seus amigos, compartilhando um momento peculiar com pessoas especiais. A sociabilidade apareceu como um elemento importante nas visitas. O compartilhar um momento singular tornou as visitas algo que se desvia de uma experiência apenas individual, tornando-se coletiva.

Querida amiga Ialana,
Ialana a visita no Museu Ferroviário foi muito legal porque eu e você tiramos muitas fotos. Eu gostei muito da Maria Fumaça, porque as meninas entraram nela, mas para sair os meninos pegaram as meninas. A parte que eu mais gostei foi a parte que eu gravei para você na hora que o trem passou. Depois fomos para o ônibus, falamos do museu. Eu falei que eu gostei muito foi do trem e dos sinos porque tem grandes

¹⁴ A escola localiza-se no bairro Marilândia, que fica na Zona Oeste da cidade de Juiz de Fora.

e pequenos. Foi muito legal o nosso passeio, porque todos nós estávamos juntos nos divertimos muito. Beijos da Victória

Querida amiga Rafaela

Rafaela, o Museu Ferroviário foi o que eu mais gostei, porque a gente teve a oportunidade de subir nos trens. A parte que eu mais gostei foi quando começamos a visita no museu e tiramos muitas fotos. A foto que eu mais gostei é a do coqueiro que saímos eu, você, Julia, Suellen, Luana Caroline e Victória. Foi muito bom o nosso passeio porque você estava lá. Quételei



Fig. 01, 02, 03 e 04: A importância dos colegas durante a visita, exploração em conjunto dos espaços dos museus

Fonte: acervo das crianças

Os elos de sociabilidade foram, a todo momento, reforçados durante as visitas, como pudemos observar com a descoberta de uma árvore, no estacionamento do MAMM, que lembrava a mangueira da "escola velha". Uma das coisas que mais chamaram a atenção delas, no primeiro movimento "exploratório", no MAMM, foi a descoberta daquela árvore que, de Flamboyant se transformou em "Mangueira". Era visível, nas crianças, a emoção disparada a partir do contato

com a árvore. Perguntei o que elas sentiram ao vê-la, a resposta foi unânime: "Muita saudade, uma lembrança boa!" É digna de nota a relação marcante das crianças com a escola velha, o quanto aquela escola foi importante e marcou a infância e a memória de cada uma delas. Assim, a árvore, no estacionamento do MAMM, provocou associações com uma dada experiência escolar extremamente significativa e também disparou uma série de narrativas. As crianças que conheceram a "famosa mangueira" emocionaram-se e empolgaram-se em narrar suas vivências e histórias, em torno da mangueira, para seus colegas. Nesse momento, a árvore se transmutou em objeto estético.



Fig. 05 e 06: Árvore localizada no estacionamento do MAMM que lembrava a mangueira da escola "velha"

Fonte: acervo das crianças

Assim, o descobrir, explorar e se aventurar nos museus tornou-se uma experiência significativa, na vida das crianças, devido ao fato de elas estarem juntas com seus amigos, pessoas especiais, e também pelo encontro com espaços que emocionam, tocam e impactam as crianças que são os museus. O que fez da visita algo marcante na memória e nas lembranças dessas crianças.

2.3- "Quem vive de passado é museu": sobre museus e representações de um passado

É comum ouvirmos, no nosso dia-a-dia, frases do tipo "Quem vive de passado é museu" ou "Em museus só existem coisas velhas e antigas". Esse entendimento do museu como um espaço que abriga apenas objetos antigos e que se relaciona quase exclusivamente com o passado está presente em nossa sociedade em diversas instâncias e é reforçado, a todo momento, pela mídia, pelas escolas e por diversos materiais produzidos e difundidos em nosso meio social.

Nesse sentido, um dos elementos mais marcantes e perceptíveis nas visitas é aquele que nos permite compreender que a criança vai para o museu com um olhar pré-determinado. Ela se desloca pelos espaços tentando reforçar, para si e para o grupo, uma representação socialmente compartilhada de entendimento do museu como um espaço que abriga objetos antigos.

Não é pequeno o contingente de pessoas que têm a ideia de que os museus são espaços de quinquilharias e coisa velha. Isso não é um fato isolado, mas resultado das diferentes ações no tempo e no espaço que vêm construindo o percurso que desemboca no hoje. Santos (2005) analisa que, historicamente, os museus eram espaços de reprodução de conhecimentos de diferentes áreas, com ênfase em coleções, cujo perfil era, prioritariamente, catalogador, expositor e conservador, repleto de regras. Digamos que esta concepção seja parte, ainda hoje, do imaginário museal de muitos sujeitos, como definiria Chagas (2005) (Leite, 2006, p. 75).

Para a maior parte do público escolar o museu "ainda permanece como 'um local onde se guarda coisas antigas', sendo que o patrimônio cultural é compreendido como algo que se esgota no passado, [...] sem nenhuma relação com a vida, no presente". Essa leitura da instituição museal instaurou-se em nossa memória, constituindo-nos e trazendo consequências ainda mais complexas (Cretton & Pinto, 2012, p.135).

Vejamos cenários e exemplos que nos auxiliam a perceber tal dimensão.

O que vocês acham que vão encontrar lá, o que vocês imaginam que vão ver lá no MAMM?

Ialana: Ah ... várias coisas velhas, ah velhas, não! Coisas antigas.

Nayuri: Tia, o museu tem osso de dinossauro lá?

Você acha que vai encontrar osso de dinossauro lá?

Nayuri: Eu acho.

Luana Almeida: Muitos quadros e osso de dinossauro.

Yasmim: Eu imagino que seja um lugar com artes, quadros, esculturas e coisas antigas e velhas. Quem sabe até uma múmia.

Quando eu falo para vocês Museu de Arte Murilo Mendes o que vem na cabeça de vocês?

Yasmim: Eu acho que são artes modernas, simples de antigamente.

Como assim simples?

Yasmim: Não é cheio de muitos detalhes, tudo perfeito.

Porque você acha isso?

Yasmim: É porque no museu só tem coisa muito antiga e que já tá... Pra mim não é tudo novo, é coisa velha porque é antigo.

O que vocês esperam da visita hoje ao Museu Ferroviário?

Yasmim: Eu acho que eu vou ver peças velhas. Eu acho que eu não vou ver nem muita pintura, nem escultura. Eu acho que eu vou ver mais peças velhas, antigas, tipo, especiais que só tem uma só.

É válido ressaltar que algumas crianças tinham a mesma perspectiva antes da visita ao MAMM e, que após a visita, essa imagem e ideia sobre os museus e os objetos pouco se alterou. Como podemos visualizar na fala da Yasmim, logo acima. Dessa forma, torna-se visível a força desse imaginário que vincula os museus ao passado.

Porém, é possível notar, também, o início de uma transformação na ideia que algumas crianças têm sobre museu, como podemos diagnosticar abaixo:

Quando eu falo o nome Museu Ferroviário o que vem à sua cabeça?

Yago: Museu de trem.

João Vitor: Vários ferros antigos e novos.

Yago contesta a resposta do amigo falando que no Museu Ferroviário deve ter só coisa velha.

João Vitor insiste "você não viu naquele outro lá, não?!"

Yago: Aquele lá é de arte moderna, João Vitor.

O que vocês acham que vocês vão encontrar lá?

Yago: Trem

João Vitor: Coisas de trem, essas coisas assim, ferrovia e coisas antigas.

Você acha que vai encontrar coisas antigas lá também Yago?

Yago: E como deve ter coisa antiga lá?!

Mas porque você acha isso?

Yago: É museu, ué!

Então você acha que todo museu tem muita coisa antiga?

Yago: Menos aquele museu que nós fomos ontem, tem coisa nova, mas também o nome já fala: Museu de Arte Moderna.

Então, com esse nome Museu Ferroviário, vocês acham que vocês vão ver mais coisas novas ou antigas?

Os dois: Coisas velhas.

Coisas velhas relacionadas a que?

Yago: trem

João Vitor: ferrovia

Yago: Mas também pode ter histórias sobre os trens.

João Vitor: História sobre os maquinistas que foram mais importantes.

O que você espera da visita ao Museu Ferroviário?

Jessé: Eu espero ver muita coisa boa, vê ferro velho e trem.

Suelen Eufrásio: Eu espero ver coisas que o antepassado da gente usou.

Roberta: Espero encontrar muitas coisas antigas.

O que vocês acham que vocês vão ver lá?

Jessé: Muita coisa boa. Trem, ferro velho e ferro novo.

Wesley: Algumas coisas antigas.

Tiago: Carro antigo e trem.

Podemos observar, nesse diálogo, o conflito de ideias e de concepções de museu que marca as falas do Yago, do João Vitor e do Jessé. É muito forte a visão que eles têm sobre o museu abrigar objetos velhos e antigos, ou seja, como um espaço do e no passado. Porém a visita ao MAMM abalou as estruturas de suas convicções e ideias. A partir de então, o museu passou a ser visto como um lugar que abriga objetos "velhos e novos". É o início de uma nova forma de ver e enxergar o museu como o espaço que não está e vive apenas no passado, mas que estabelece pontes com o presente e o futuro.

Outro momento interessante que observei, no Museu Ferroviário, no espaço da bilheteria da estação, foi de uma aluna conversando com a Yara¹⁵. Ela

¹⁵ Yara Cristina Alvim. Pesquisadora associada ao Grupo Cronos - Memória, História Ensinada Saberes escolares - Mestre em Educação pelo mesmo grupo; professora substituta na Faculdade

falou para a Yara que eles não podiam entrar naquele lugar. A Yara perguntou "Porque será que não pode entrar aí?" A aluna respondeu: "Porque é muito antigo e tem coisa muito rara. Se perder uma peça não consegue mais encontrar." A criança relacionou o espaço museal a um ambiente de antiguidades e raridades. Mostrando, mais vez, a visão e a ideia de museu que povoa o imaginário dessas crianças. Mas, também é possível diagnosticar, nessa fala, uma determinada consciência de preservação dos objetos. Como podemos ver, a ideia de museu que essas crianças carregam em seu imaginário está diretamente relacionada com o passado, com seus objetos antigos e vestígios de um tempo pretérito.



Figura 7: Cenário da bilheteria da estação
Fonte: acervo das crianças

Ao questionar a Yasmim sobre, na opinião dela, a principal diferença entre os dois museus, ela argumentou:

Yasmim: Museu pra mim é coisa antiga. Museu pra mim tem que ter coisa antiga. O de ontem não tinha, assim, ter até tinha lá as esculturas e os quadros, mas eu gostei mais desse de hoje que as coisas parecem ser mais antigas, mais bem usadas já.

A fala da Yasmim foi algo que me impactou muito, ao dizer "Museu pra mim tem que ter coisa antiga". A força dessa imagem do museu enquanto um espaço que abriga objetos antigos e raros marcou a visão dessa aluna e de várias outras crianças, como foi dito anteriormente.

Talvez daí que tenha surgido certo estranhamento em relação ao MAMM e seus objetos. Na conversa que tive com ela e com outras crianças na ida para o MAMM, Yasmim havia me dito que esperava encontrar objetos velhos e antigos. Contudo, não foi isso que ela viu. O que essa aluna e as outras crianças se depararam lá foi com esculturas cerâmicas e quadros que mais se relacionavam com o presente do que com o passado, na visão delas. Dessa forma, o MAMM não se enquadra na visão delas do que é um museu, e, por isso mesmo, dispara outras experiências. O Museu Ferroviário reitera uma dada visão e expectativa de museu, que o MAMM corrompe. Tal diferença entre os museus de arte e os históricos é sinalizada por Carvalho (2012)

No caso das ciências exatas, naturais ou dos museus e exposições de tecnologia, história e mesmo de outros segmentos do campo cultural, a exposição desempenha mais efetivamente um papel de difusão, divulgação e comunicação de um conhecimento anteriormente legitimado em outras instâncias. Entendo que é neste papel de legitimação e institucionalização que reside a diferença entre a função desempenhada pela exposição no campo das ciências e no das artes (p.48).

Nesse sentido, o Museu de Arte, ao contrário do Museu dito Histórico, não trabalha com conhecimentos já prontos e legitimados em outras instâncias, sendo o próprio momento da exposição e da visita um momento de criação.

É notório o encantamento que o passado despertou nessas crianças: a ideia de voltar ao passado, para usar alguns objetos e andar de trem é, para elas, algo encantador. Acredito que a própria disposição dos objetos no Museu Ferroviário, as salas e a arquitetura do prédio contribuíram, de alguma forma, para tal

impressão e desejo. Antes mesmo que eu fizesse qualquer pergunta, elas se aproximaram de mim e falaram:

Suelen Eufrásio: Eu preferi esse museu.

Quételei: Eu preferi esse que o outro.

Por quê?

Suelen Eufrásio: Ah ... esse é mais divertido, eu achei que tem coisas mais interessantes nesse. E às vezes dá até vontade de estar naquele tempo só para usar aquelas coisas, o telefone, telégrafo...

Quételei: Dá vontade de voltar no passado para usar o que eles usavam.

Suelen Eufrásio: Para andar de trem...

Quételei: De trem eu ando lá no Rio, lá ainda funciona.

Tal cenário de encantamento por museus históricos que recriam ambientes é apontado por Costa (2005).

As narrativas museológicas construídas a partir de projetos políticos de memória, nem sempre explicitados, mobilizam esses diferentes elementos para assegurar a eficácia da mensagem transmitida. Cenários são recriados, objetos são divinizados. O público, ao entrar no Museu Imperial, por exemplo, imagina que está em contato com a verdadeira vida do palácio imperial. Qual criança não se encanta com a possibilidade de voltar ao passado? (p.36).

Ao conversar com as crianças sobre para que servem, na opinião delas, um museu de arte e um museu histórico, várias respostas e interpretações surgiram. Para algumas crianças, a função do museu de arte está relacionada à ideia de guardar objetos para que fiquem preservados para serem usufruídos e conhecidos no futuro. Já em relação museu histórico sua principal função seria a de mostrar como foi o passado, os objetos que já existiram e para guardar histórias. Para elucidar melhor essa questão narrarei algumas falas das crianças.

Na opinião de vocês, para que serve um museu histórico? Já que o Museu Ferroviário é um museu histórico e MAMM é um museu de arte...

Yasmim: Para mostrar as histórias de antigamente, o que acontecia e como tá agora. O que restou de antigamente e porque que mudou.

Laura: Para mostrar coisas que já existiram, coisas que a gente ainda nem tinha visto e para mostrar que não existe

mais o trem que carrega pessoas. Em alguns lugares existe, mas aqui no Brasil não existe mais.

Suelen Eufrásio: Para guardar as histórias.

Quételei: Eu acho para quem não estava naquele tempo saber como era antigamente, como funcionava as coisas.

João Vitor: Para guardar várias histórias de antepassados, né?

Yago: O mesmo.

Para que serve, na sua opinião, um museu de arte?

Yasmim: Para tipo assim, quando a gente era mais novinho, faziam essas pinturas e a gente não podia ver porque a gente não era nem nascido ainda, aí eu acho que o museu fica pra guardar as coisas antigas pra gente ver.

Nayuri: Para lembrar as histórias de antigamente.

Suelen Eufrásio: Para guardar as coisas das pessoas que morreram e para a gente poder ver e lembrar depois.

O que me chamou a atenção na fala da Yasmim e da Laura é a dimensão da mudança, ou seja, o museu histórico não serve apenas para mostrar como foi o passado e sim para mostrar suas permanências e mudanças, elementos centrais dentro da operação histórica. A força do presente, como referência para leitura do passado, aparece com toda vitalidade nessas falas, pois não basta só conhecer o passado; é necessário saber a sua relação ou não-relação com os dias atuais. Nesse sentido, o elemento central, presente na visão das crianças sobre a função dos dois museus, relaciona-se com o passado, com a ideia de abrigar objetos e histórias antigas.

A relação/associação de museu com objetos antigos e raros marcou a fala de muitas crianças antes e depois da visita, o que esteve diretamente relacionado com um estranhamento em relação ao MAMM, como já sinalizei, por ser um espaço que corrompe esse estereótipo, por possuir um discurso aberto. Tal fato apareceu novamente nas cartas, como podemos visualizar.

Eu pensei que o museu fosse chato só tivesse coisa velha, mas não é, eu adorei. Yasmim

No Museu de Arte Murilo Mendes foi muito interessante, conhecemos novos quadros de Murilo Mendes e de outros artistas que já morreram. Luana Almeida

No dia 8 de novembro fui ao Museu Ferroviário. Eu gostei muito porque tinha um monte de peças velhas, uma Maria Fumaça e também uma maquete. Thiago

Eu gostei mais do Museu Ferroviário porque ele tem mais coisas. Daniele

A gente gostou também do relógio e dos telefones que foi muito legal para mim porque é antigo e estamos conhecendo as peças antigas. Suellen Lauriano

Uma associação interessante aparece na carta da Luana Almeida. Em nenhum momento da visita foi mencionado pelos monitores que os artistas que pintaram os quadros, que pertencem à coleção de Murilo Mendes, estavam mortos. A afirmação da aluna deriva de uma dada concepção de museu que relaciona esses espaços com o que é velho e antigo, logo as pessoas que pintaram aqueles quadros não poderiam estar vivas, pois tal produção foi realizada há anos e anos atrás, na concepção de Luana.

Já Daniele possui uma visão que corrobora as demais. A ideia de museu que povoa o imaginário dessa menina assemelha-se com os antigos "gabinetes de curiosidades", dos séculos XV e XVI, onde objetos exóticos e raros, advindos das descobertas no Novo Mundo e no Oriente, eram reunidos em um dado espaço, sem nenhum critério organizacional. O que importava era possuir mais e mais objetos, já que tal ato era considerado pelos demais como um prestígio, algo que diferenciava o colecionador, de forma positiva.

Por fim, acredito que o fascínio despertado pelo Museu Ferroviário encontra-se no fato de ele corroborar a visão de museu que as crianças possuem, além de que o apelo histórico torna-se muito maior devido ao fato de aquele lugar ter sido, efetivamente, palco de muitas histórias e acontecimentos no que tange à história da ferrovia.

2.4- A busca do detalhe, o olhar minucioso: as crianças e a construção de lógicas de pensamento

Um elemento que merece atenção é a busca constante, por parte das crianças, por interpretar, ler e compreender tudo que viam. E, para isso, elas elaboraram lógicas explicativas. Assim, quando havia, próximos aos objetos, textos e legendas, foram utilizados como suporte para compreensão e leitura dos objetos e do espaço museal. Porém, quando não havia, elas acionavam outros recursos para atingir tal fim: buscavam interpretar os objetos expostos a partir daquilo que elas conheciam ou fazia sentido para elas.

Assim, foi possível diagnosticar que as crianças, ao se depararem com a exposição e com os objetos expostos criaram uma rede de sentidos e significados para aquilo que elas estavam vendo/sentindo/experimentando/vivenciando. Os sentidos atribuídos aos objetos e aos espaços museais foram individuais, na medida em que refletiram e refrataram o contexto em que cada criança estava inserida.

Nesse sentido, ao compreendermos o discurso museológico como um enunciado, isto é, "unidade da comunicação discursiva" (Bakhtin, 2003, p.276), devemos levar em conta que "todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado" (Fiorin, 2006, p. 24). Assim, na medida em que um enunciado solicita uma resposta podemos pensar no variado número de enunciados criados dentro de um museu. Dessa forma, as crianças, ao se depararem com o discurso museológico, elaboram também os seus enunciados, ou seja, uma compreensão ativa e responsiva daquilo que elas estavam vendo. De acordo com Bakhtin (2003)

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma posição ativa e responsiva: Concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do

ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (p.271).

Posso afirmar, com o que foi visto no interior dos museus, que as crianças ao se depararem com o discurso museológico (museografia e suas intencionalidades) não permaneceram imóveis ou indiferentes. A todo momento as crianças produziram lógicas explicativas para o que viam, todas carregadas de significados.

Dessa forma, o olhar atento da criança a cada minúcia presente nos museus apareceu como algo marcante. Elas tentaram, a todo momento, depreender sentidos, não necessariamente convergentes com os pressupostos de cada curadoria, mas de acordo com aquilo que, para elas, faz sentido.

Vamos, então, aos cenários e exemplos que referendam tal evidência.

Quase todas as crianças contaram as imagens presentes no mural "300 santos" para verificar se, de fato, existiam 300 esculturas. Logo, chegaram à conclusão que não existiam. Como outra solução para essa questão, elas rapidamente contaram todas as imagens da exposição para verificar se o número proposto no mural era "correto". Nesse momento, chegaram à conclusão que só existiam 121 imagens na exposição. Todas as crianças fizeram esse mesmo movimento e ficaram intrigadas com o fato. Ou seja, elas possuem um movimento de buscar o entendimento de um processo de categorização. Interpretar um nome é decodificar uma categorização atribuída, buscando significados.



Fig. 08, 09 e 10 - Algumas imagens selecionadas pelas crianças presentes no mural "300 santos"

Fonte: acervo das crianças

É interessante perceber a postura das crianças na leitura das fontes, ou seja, dos objetos e do próprio espaço museal e como a sua leitura é acompanhada de indagações, busca de respostas, construção de lógicas explicativas e hipóteses.

Tal fato também aparece nas cartas, como, por exemplo, na da Yasmin.

Depois voltamos para baixo e vimos os "300 santos", não tinha 300 santos, esse era o nome da obra do Hélio Siqueira. Yasmin

Como podemos ver, há uma construção conceitual, pautada na interpretação do título da obra. Assim, a lógica construída pela aluna gira em torno da constatação da não existência de 300 esculturas de cerâmica; logo, esse é apenas o nome da obra. A interpretação relaciona-se com a criação de uma dada consciência conceitual.

Movimento semelhante de buscar o entendimento de um processo de categorização apareceu na concepção de museu que as crianças possuíam. De acordo com elas, o MAMM abriga obras feitas pelo próprio Murilo Mendes e o Museu Ferroviário foi, antigamente, uma linha de trem.

Quando você pensa no nome Museu de Arte Murilo Mendes o que vem à sua cabeça?

Yasmin: São artes feitas pelo Murilo Mendes, eu acho que é um museu com coisas bem antigas de artes.

Nayuri: Eu acho que ele fez e pintou muitas pinturas e agora deve estar lá .. muitas pinturas que aí ele deu esse nome.

Quando eu falo o nome Museu Ferroviário o que vem à sua cabeça?

Laura: Parece que é um museu que foi uma linha de trem, alguma coisa assim.

Assim, a ideia que as crianças possuem sobre o MAMM é de um espaço reservado para as obras do poeta. Nayuri além de relacionar os objetos presentes no museu com obras produzidas pelo Murilo Mendes, também acredita que foi o próprio Murilo Mendes que deu esse nome ao museu. Acredito que tal lógica de pensamento tenha sido disparada a partir da associação do nome do museu enquanto um espaço memorial.

Já Laura, ao afirmar "Parece que é um museu que foi uma linha de trem, alguma coisa assim", possui certo entendimento sobre a transformação que os objetos e o próprio espaço físico sofreram ao tornar-se um museu, pois o "foi" indica algo que esteve e se comportou daquela forma, só que no passado. Perde-se o seu valor de uso para adquirir um valor simbólico (Ramos, 2004).

As cartas da Júlia e Suellen Eufrásio seguem a mesma linha de pensamento, como podemos diagnosticar abaixo:

O Museu Ferroviário foi o que a minha turma gostou mais. Eu conheci como era a vida dos passageiros e dos que trabalhavam na ferrovia. Mas agora é um museu muito legal.
Julia

Depois ela levou a gente para uma sala muito legal, ela disse sobre os passageiros e os que trabalhavam nas ferrovias, pois antigamente o museu era uma ferrovia. Suellen Eufrásio

Nesse sentido, nomear é estabelecer um esforço de categorização. Tanto no caso de Nayuri quanto de Laura, Suellen Eufrásio e Julia, elas estabeleceram esse esforço de categorização tentando decodificar o nome dos dois museus.

Durante a exploração livre do espaço museal, nenhuma das crianças que observei se deteve a analisar o texto de abertura da exposição e o título. Com isso, elas não sabiam quem havia confeccionado aqueles objetos e, assim, surgiram ideias como a da Victória. Segundo ela, muitas pessoas haviam feito

aqueles objetos, já que se tratava de um grande número. As peças que estavam na vitrine também despertaram a atenção da menina. De acordo com aluna, as peças que estavam lá era porque estavam "frescas", ou seja, haviam sido confeccionadas há pouco tempo.

Depois de alguns minutos, Victória, que ainda continuava querendo entender o porquê de algumas peças estarem na vitrine, chegou à conclusão que elas estavam lá porque já haviam sido vendidas. Tal lógica foi disparada a partir do momento que o monitor argumentou que todas as peças que estavam com o adesivo preto já haviam sido vendidas. Sendo que apenas algumas imagens que estavam dentro das vitrines é que já haviam sido vendidas, ou seja, que possuíam o adesivo preto.

Esse movimento dessa criança demonstra que ela esteve atenta à museografia ao tentar compreender porque algumas esculturas estavam dentro de vitrines e outras não; ou seja, ela buscou interpretar a museografia e suas seleções e ordenamentos.

O seu impulso foi o de procurar compreender o arcabouço de significados existente no museu e em seus objetos que representam as escolhas, seleções e intenções dos dirigentes e também daqueles que pensaram, planejaram e arquitetaram a exposição (expografia e museografia).

O mesmo movimento aconteceu no Museu Ferroviário, quando as crianças se depararam com a réplica, em miniatura, de uma Maria Fumaça que fica localizada na sala "História da Ferrovia". Esse objeto chamou a atenção das crianças desde o início da visita. Acredito que o que se destacou, em um primeiro momento, foi o fato de a miniatura da Maria Fumaça ser a única peça, naquela sala, que estava dentro de uma vitrine. Assim, em um movimento de buscar ler e interpretar a museografia daquele espaço, perguntaram para uma funcionária o porquê de aquele objeto estar lá. Quando elas ficaram sabendo que a miniatura demorou dezoito anos para ficar pronta, todas ficaram espantadas e admiradas.

É compreensível o porquê de tal reação: a dimensão temporal do que representam 18 anos, para essas crianças é algo bem distinto. Esse tempo parece ser infinitamente longo para elas, que têm pouco mais da metade do tempo que se demorou para confeccionar a peça.



Fig. 11: Miniatura da Maria Fumaça
Fonte: acervo das crianças

Algumas crianças inferiram que as imagens da exposição "Santos Todos Nós" era de santos por conta do "são" presente na legenda, ao especificar o nome da obra. Tipo, "São Sebastião". Ou seja, a interpretação delas foi a partir da informação presente na legenda e não pelo reconhecimento e identificação das imagens ou pela decodificação do título da exposição. Assim, o tempo todo elas buscavam elementos que pudessem auxiliá-las nessa leitura. Como já foi apontado, um dos principais recursos utilizados foi a própria legenda, além da comparação e associação com elementos e recursos (conhecimentos) individuais, alguns deles advindos da indústria cultural. Como exemplo, cito a comparação que um aluno fez de uma imagem presente no mural dos "300 santos" com um dos personagens do desenho Ben 10. Percebe-se o peso dos elementos da indústria cultural na leitura dos objetos.

No Museu Ferroviário, havia, na sala Sinalização e Via Permanente, uma placa que dizia "É proibido transitar pela linha multa - 5\$000". As crianças, ao verem essa placa, lançaram uma série de interpretações do que seria "5\$000". Algumas afirmaram que a placa devia estar errada, outras argumentaram que o valor especificado seria 5,00, outra que seria 500 reais e outra criança afirmou que seriam 5.000 reais. Na verdade, 5\$000 significa 5.000 mil-réis, porém essa moeda foi utilizada, no Brasil, há várias décadas, um momento que nem essas crianças nem os seus pais viveram. Dessa forma, é válido notar o esforço e a busca pela compreensão do que veem, a constituição de uma lógica explicativa, sendo que essa leitura é sempre marcada pelo presente, isto é, pelo universo de significação conhecido da criança.

Outra situação parecida, quando o uso do presente na leitura do passado se fez marcante, foi quando as crianças se depararam com a máquina de escrever e o telégrafo. Elas relacionaram tais objetos ao computador, como podemos diagnosticar na fala do Yago, ao explicar o funcionamento da máquina de escrever para mim: "Tia, você coloca o papel ali dentro e digita". E outras crianças argumentaram: "a diferença é que não tem tela".



Figura 12 - Calculadora e máquina de escrever
Fonte: acervo das crianças

A maquete presente na sala "História da ferrovia", que mostra o entorno e a localização do museu dentro de Juiz de Fora, não foi algo compreensível para as crianças. A legenda não aparece com destaque dentro da maquete, o que dificultou a leitura, a interpretação e o entendimento de diversas crianças, entre elas, o Augusto. De acordo com ele, os pontos verdes na maquete eram onde passavam os trens. Só que os "pontos verdes" estavam representando os arbustos presentes no entorno. Augusto também me disse que aquela maquete é velha... Acredito que tal lógica de pensamento foi disparada por se tratar de um museu histórico que, para a maioria das crianças, e também para o Augusto, abrigam peças e objetos antigos. Gostaria de ressaltar que não há nenhuma informação na maquete que informe a sua data e quem a confeccionou, o que deu margem a esse tipo de interpretação.

Outro elemento que me chamou a atenção, na fala de todas as crianças, foi a forma como elas faziam referência aos quadros e esculturas do MAMM. Acredito que a maneira como elas se referiram às obras esteve diretamente

relacionada com a forma como elas leram e interpretaram aqueles objetos. As esculturas da exposição do Hélio Siqueira eram mencionadas com o título da obra; já os quadros eram citados pelas suas cores, características e com o que eles pareciam ser, na interpretação deles, ou seja, os quadros ficaram na memória, porém sem dados, autoria e identidade (sendo que nas etiquetas presentes nos quadros havia as seguintes informações: nome do artista, título da obra, técnica utilizada e ano de produção). Como podemos observar nas falas abaixo:

Se vocês pudessem levar alguma coisa que estava lá no MAMM para a casa de vocês, o que vocês levariam?

Luiz Paulo: Aqueles bonequinhos de cerâmica.

Laura: Madona das Flores.

Luana Aparecida: Madona Trigêmeas

Ialana: Eu levaria aquele quadro da Nossa Senhora, aquele negócio da Nossa Senhora e o Anjinho.

Rafaela: Aquela caixinha da Nossa Senhora.

O que vocês mais gostaram?

Luana Almeida: O que eu mais gostei foi daquele quadro lá de cima que tem um montão de cor.

Victória: O que eu mais gostei é daquele quadro vermelho, é um vermelho que é tipo um veludo.

Suelen Lauriano: Eu gostei do quadro que estava com uma pessoa tocando piano.

Se você pudesse levar para a sua casa um objeto do museu, qual você levaria?

Suelen Eufrásio: Eu levaria um quadro todo azul que tem, é tudo azul.

Maria Eduarda: O quadro grandão vermelho

Luana Caroline: Eu também levaria um quadro. Aquele quadro que parece com um sapo, é porque o rosto...

Maysa: Eu levaria aquele vermelho, o grande.

Suelen Eufrásio: Eu levaria aquele que tem uma ondinha, que é amarelo e azul.

2.5- Os museus como disparadores de construções conceituais relativas ao tempo e espaço: a questão da operação com a temporalidade

Dentro do que apontamos da construção de lógicas de pensamento e a capacidade do museu de disparar um movimento de pensamento, a decorrência imediata disso, para o pensamento histórico, envolve a questão da operação com a temporalidade.

Oliveira (2003), em seu artigo intitulado "O Tempo, a Criança e o Ensino de História", busca compreender o entendimento de tempo de alunos entre as faixas etárias de 7 a 10 anos, além do que eles refletem em relação a um tempo pretérito e como relativizam as informações que estudam na disciplina de História às ideias automáticas que possuem de um tempo que não viveram. Como forma de buscar responder a essas indagações, foram elaboradas questões que fazem parte de saberes escolares pré-selecionados, e, a partir de então, buscou-se identificar uma explicação lógica que os alunos possuíam para esses saberes. Uma das conclusões a que a autora chegou é de que a criança interpreta o passado a partir do presente, do mundo em que ela vive. Além da relevante constatação da importância da causalidade entre dois fatos para justificar a ordem cronológica. Assim, "o tempo como defendemos, não é somente uma sequência numérica, é uma relação causal." (p.157).

Inspirada na proposta de Oliveira (2003), busquei interpretar um dos elementos que apareceram com força durante a visita aos museus, que diz respeito à operação com temporalidade histórica disparada por esses espaços, como podemos visualizar em algumas situações e cenários que serão abaixo descritos.

Cada criança se esforçava, à sua maneira, para compreender e interpretar os objetos da exposição "Santos todos nós", de Hélio Siqueira. Olhavam atentamente para cada objeto e para a sua respectiva legenda. Muitas delas

faziam a leitura das legendas e as tomavam como informação e como suporte de investigação da obra. Uma situação exemplar é da Luana Aparecida, juntamente com outros alunos, que estavam observando atentamente a legenda dos objetos. Quando me aproximei, percebi que eles estavam verificando a "idade" daquelas peças, subtraindo o ano que constava nas legendas de 2012. Esse movimento foi repetido em vários objetos por diversas crianças. O mesmo movimento aconteceu no Museu Ferroviário, porém somente com as peças que possuíam legendas que informavam as datas.

É válido ressaltar que a intencionalidade com o cuidado da exposição, no Museu de Arte, dá elementos fundamentais para a operação com a construção do conhecimento histórico. Já que esse é um conhecimento que pressupõe a construção de uma narração dada. Dessa forma, o tempo histórico, ao nos levar a pensar em um tempo narrado e datado, a informação sobre aspectos dessa produção vira elemento fundamental.

O Museu de Arte expõe a autoria porque, na arte, esse é um atributo fundamental. E a autoria também é um predicado essencial para a formação do pensamento histórico. Assim, umas das primeiras perguntas que o historiador faz para uma fonte são as seguintes: Quem fez? Quando fez? Para quem fez?

Como podemos constatar, o Museu de Arte possui um elemento central para a formação do pensamento histórico. Parte-se de uma intencionalidade da curadoria, de uma decisão política e epistemológica, porque se considera, no campo da arte, que a questão da autoria diz respeito a uma dimensão fundamental para se compreender a natureza e o lugar da obra de arte, sendo que isso também diz respeito a uma propriedade epistemológica central para o pensamento histórico.

Dessa forma, o movimento de buscar a "idade" das peças relaciona-se à consciência temporal, ou seja, há uma construção de lógica quanto à dimensão temporal. Como foi dito anteriormente, as crianças, em sua maioria, consideraram

que encontrariam, naquele espaço, objetos antigos. Assim, o movimento de verificar a "idade" das peças aparece como algo que poderia confirmar a dada hipótese.

Gostaria de destacar, em especial, a fala de algumas crianças com a Yara. Elas estavam olhando atentamente para o ambiente, quando uma perguntou para a Yara: "Tia você sabe se eles limpam aqui? A Yara perguntou: "O que vocês acham?" A criança respondeu: "Eu acho que não, porque está com poeira e tem teia de aranha". Ela perguntou: "Porque vocês acham que eles não limpam?" Outra criança interveio: "Eles não limpam para mostrar que é antigo".

Considero necessário sinalizar duas questões importantes presentes nessa fala: primeiramente, a associação que elas fazem entre poeira e teia de aranha com antiguidade. De onde viria tal associação? Com base em que elementos elas fizeram essa inferência? Em segundo lugar, destaco a percepção delas do que representa o espaço museal: o lugar onde se quer mostrar algo que é antigo. A resposta da aluna tem uma lógica explicativa, uma determinada consciência temporal (Oliveira, 2003), marcada pela causalidade, o que é visível na relação estabelecida entre poeira e teia de aranha - antiguidade - museu.

As crianças e os relógios presentes na sala "Escritório Ferroviário" foi outra descoberta interessante. Elas ficaram admiradas, primeiro pela quantidade, e também pela grande diversidade existente. Os relógios foram alvo de interesse de muitas crianças, entre elas a Maria Eduarda. De acordo com ela: "Todos os relógios que possuem algarismo romano são mais antigos e os relógios mais novos têm o ponteiro dos segundos." Quando perguntei o porquê, ela logo desconversou e continuou observando os outros objetos na sala. Como podemos observar, a menina disparou uma impressão sobre o problema da temporalidade, quase que espontânea, mas não buscou tecer fios para justificar seu enunciado.



Fig. 13: Relógios
Fonte: Acervo das crianças

É válido ressaltar que os relógios não estavam organizados por ordem cronológica e sim, tipológica. E que, na legenda e no texto, não havia informações precisas de onde vieram os relógios e sobre sua data de fabricação. Tal fato possibilitou essa leitura e interpretação.

A informação sobre os ponteiros dos segundos pode ter vindo do próprio texto presente no museu. Tal informação aparece da seguinte forma "... Em 1852, passou-se a telegrafar diariamente a hora para as cabines de sinalização, proporcionando, assim, precisão nos horários dos trens e das estações que, desde então, usavam relógios com dois mostradores: um para as horas e o outro para os minutos e segundos". O texto dá destaque à noção de progresso e avanço tecnológico, sendo que essas modificações aconteceram nos séculos XVIII e XIX. Porém, várias outras transformações aconteceram no decorrer do século XX e até os dias atuais, mas elas não aparecem sinalizadas no texto em questão.

As cartas também revelaram uma série de pistas sobre a operação com a temporalidade histórica realizada pelas crianças ao terem contato com os espaços museais e seus objetos.

E na quinta-feira eu fui no Museu Ferroviário. Lá tinha uma miniatura de um trem chamado Maria Fumaça. A réplica demorou 18 anos para ser construída. Imagine só uma Maria Fumaça de verdade deve ter demorado mais de 80 anos.
Matheus

Como podemos ver na carta do Matheus, há uma construção de lógica em relação à dimensão temporal, dessa vez marcada pela causalidade, ou seja, pela associação do tamanho da réplica com o tamanho real de uma Maria Fumaça. Assim, como afirma Oliveira (2003) "elas buscam estabelecer uma cadeia de relações para chegarem às conclusões" (p.161).

O mesmo movimento de construção conceitual relacionado ao tempo apareceu em relação ao relógio de 31 números.

Nos 2 museus tinha umas coisas bem legais, como o telégrafo e também um relógio com 31 números, isso era para contar os dias do mês. João Vitor

É digna de nota a interpretação temporal feita por João Vitor. A sua constatação de que o relógio possuía 31 números para contar os dias do mês partiu de uma associação/relação com o nosso calendário ocidental. Essa informação não foi confirmada nem refutada pelos monitores, mas, para as crianças, como por exemplo, o João Vitor, trata-se de algo bem lógico e coerente. De fato, é. Há, por parte do aluno, a construção de uma consciência temporal pautada, mais uma vez, na causalidade.

Foi possível notar construções conceituais não só relativas ao tempo, como também ao espaço.

É muito fácil chegar lá é só atravessar a linha do trem. Yago

Tal explicação diz respeito a como chegar ao Museu Ferroviário. Como podemos ver, a relação que o aluno estabelece com o espaço é algo bastante problemático diante do deslocamento que fizemos para chegar até o museu. Além do fato de o aluno não conhecer a dimensão da extensão da linha férrea, ou seja, ele argumenta como se só existisse linha de trem próximo ao museu. Gastamos,

da escola até o museu, cerca de 20 a 25 minutos, o que não foi percebido pelo aluno, que considera essa distância como algo pequeno. O que demonstra um estranhamento em relação à cidade, especialmente o centro de Juiz de Fora.

Dessa forma, foi possível perceber, tanto na visita quanto nas cartas, que o museu funcionou com um dispositivo disparador de construções conceituais, tanto relativas ao tempo quanto ao espaço.

2.6- As potencialidades dos museus: o museu como espaço de criação estética e de aprendizagem

Um elemento que me chamou a atenção foi o reconhecimento, por parte das crianças, dos museus como espaço de fruição estética, lugar de aprendizagem e descobertas. Ou seja, o museu como espaço para refletir sobre o conhecimento, por intermédio de suas linguagens.

Já que a materialidade do objeto dispara uma relação com aquilo que vai além da língua escrita, proporciona, também, uma relação múltipla com as linguagens que atravessam a museografia, com os aspectos ligados à intencionalidade que está por trás da exposição.

O museu lança essa relação, inclusive com a convergência das diversas linguagens para produzir uma determinada possibilidade de pensamento.

Assim, para as crianças, a função do museu de arte também se relaciona com a exploração desse lugar para a fruição, ou seja, com a ideia de conhecer pinturas e obras de arte, usufruir, descobrir e apreciar coisas novas. Vamos aos cenários e exemplos que referendam tal evidência.

Para que serve um museu de arte?

Maysa: Para marcar na história a pintura.

Laura: Para a gente ver um quadro que a gente nunca viu.

Willians: Para ver variedades de artes. Pinturas, quadros e esculturas.

Rafaela: Para mostrar as pessoas o que é arte e para valorizar mais.

Quetélei: Para a gente conhecer a arte brasileira e estrangeira.

Victória: Eu acho que eles fizeram a pintura não foi só para eles guardarem para eles, eu acho que eles fizeram para todo mundo ver.

Nayuri: Eu acho que eles pintaram para a gente achar que é bonito as esculturas dos artistas.

O que vocês esperam hoje da visita ao Museu Ferroviário?

Lidiane: Uns objetos de ferro sei lá. Eu espero que seja boa, legal. Que eu vou aprender algumas coisas.

Tipo o que?

Quetélei: Aprender mais sobre o trem, ferro, essas coisas. Eu acho que é sobre isso que é o museu.

Como podemos ver, essas crianças relacionaram, de forma indireta e direta, em alguns casos, o museu com aprendizagem, ou seja, com o conhecer o novo. Assim, os museus, além de serem espaços de fruição estética e de aprendizagem, há que se reconhecer o importante papel do

museu como espaço do encontro e de debate, onde a dimensão criativa e produtiva pode ser incorporada, substituindo a dimensão reprodutiva, na qual apenas o que já foi produzido e legitimado é comunicado (Moura, 2005, p.28).

Acredito que está aí a grande potência do museu de arte e do MAMM: a dimensão criadora presente. Não há leituras e interpretações erradas ou corretas; o que há são diferentes interpretações e leituras das obras de arte. Assim como não há respostas prontas, dadas e didatizadas. Dessa forma, o museu se apresenta enquanto um espaço plural e que é "lugar de oportunidade, de devaneio, de sonho, de evasão do imaginário" (Menezes, 2002, p. 19).

Como podemos visualizar na fala da Lidiane e da Quetélei, em relação ao Museu Ferroviário, o museu, para elas, é um espaço de aprendizagem. Está na visão delas, relacionada a conhecimentos sobre o trem e ferro. A ideia de conhecer coisas novas e ampliar o horizonte de conhecimentos aparece de forma marcante na fala da Laura e do Wesley:

O que vocês esperam da visita ao Museu Ferroviário?

Laura: Espero ver aquelas coisas pequenininhas e outras coisas antigas.

Como assim?

Laura: Ah, por exemplo, trenzinhos pequenininhos. Legal a gente conhecer outras coisas.

Wesley: Várias coisas para gente ver e conhecer mais.

Nesse sentido, o museu se apresenta, claramente, como um espaço de aprendizagem, porém, nesse caso, mediada pelos objetos. A visita ao museu, para elas, se relacionou com o conhecer o novo, aprender coisas novas e experimentar experiências únicas, como um espaço aberto à contemplação do belo, e que permite e favorece a sensibilidade. Assim, o que temos, nessas falas, são respostas concretas dos processos cognitivos e culturais, além dos movimentos de ressonância cultural, que foram despertados pelos museus quando as crianças ganham uma oportunidade, como essa, de conhecer dois museus bastante distintos.

2.7- A mediação nos museus: os monitores e os demais elementos mediadores

Embora não seja o objetivo desta pesquisa avaliar o setor educativo e a natureza da mediação disparada pelos monitores, esse não é um tema que pode ficar de lado. Então, situarei aspectos que, na relação com a pesquisa, pareceram essenciais. Dessa forma, é necessário que reconheçamos a importante função dos monitores e dos demais elementos presentes nos museus que também exercem a função de mediação. Assim, é indispensável que conheçamos o papel de destaque desses atores e dos demais elementos mediadores no encaminhamento da visita, nos processos de leitura dos objetos, na constituição de lógicas de pensamento, nas operações relativas à temporalidade histórica e também no que concerne às aprendizagens e descobertas que ocorrem nos museus.

Mais uma vez, o conceito de exotopia se faz importante para pensarmos o papel do monitor dentro do espaço expositivo. O conceito de exotopia se

relaciona diretamente com o conceito de alteridade. Podemos considerá-lo como a distância existente entre o eu e o outro, o excedente de visão.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (Bakhtin, 1992, p. 45).

A partir de tal conceito, podemos refletir sobre a possibilidade de transformação dos saberes das crianças pelas mediações processadas pelo museu. Nós, como todo ser humano, temos a nossa visão e percepção limitadas e necessitamos sempre do outro para conseguirmos ver além. Torna-se, assim, possível pensar o papel de mediação que pode se assumido por diferentes atores no interior do museu, em especial pelos monitores.

O sujeito visitante, em um museu, ao se deparar com obras e objetos relativos a outros sujeitos e outros tempos, necessita desse movimento exotópico para compreender a linguagem museológica e seus signos¹⁶. Isso requer uma educação do olhar e dos sentidos. Nesse sentido, acredito que o papel do monitor não é de explicar a exposição e passar conteúdos fixos para as crianças, mas sim, de ser um provocador de sentidos e sensibilidades.

Vamos então, aos cenários, situações e exemplos que demonstram o papel de destaque dos elementos mediadores no encaminhamento das visitas ao MAMM e ao Museu Ferroviário.

É importante notar as idiossincrasias e características de cada monitor, que interferiam efetivamente no modo como conduziram as crianças no espaço expositivo. Essas idiossincrasias encontraram a visão de educação que os monitores carregam consigo, sua concepção de conhecimento e o modo como

¹⁶ Sem deixar de ser ele mesmo, mas sempre vai significar outra coisa. Significados socialmente e culturalmente aceitos.

lidaram e buscaram - ou não - mediadores e dispositivos para ativar - ou não - o movimento reflexivo das crianças.

Ainda que se possam observar configurações distintas nos dois museus, no tocante ao grau maior ou menor de organização de um setor educativo, cabe destacar que, nas duas instituições, é possível notar a presença de monitores sensivelmente distintos com relação às suas concepções de educação, o que se converte em movimentos muito diferentes. Tal aspecto, portanto, projeta-se como um desafio de reflexão e necessidade de aprofundamento teórico para cada uma das instituições.

Ao visitarmos a exposição de Hélio Siqueira, no MAMM, o monitor 1 chamou a atenção das crianças para uma peça que era a única, que não estava à venda (São Francisco de Paula), e provocou as crianças ao perguntar "Porque vocês acham que ele não vende?" Assim, várias hipóteses surgiram. Algumas crianças acharam que aquela peça não estava à venda porque foi a que deu mais trabalho para fazer; outros acharam que era a peça mais velha ou que era a que ele mais gostava. Assim, nos deparamos com o movimento de problematização provocado pelo monitor a partir de um objeto museal. Aquela era uma escultura que se destacava das demais por possuir uma tonalidade dourada, enquanto as demais tinham as cores comuns encontradas na argila, ou seja, branco, cinza claro e escuro e uma tonalidade rosada.



Fig. 14: Imagem no centro: São Franscisco de Paula
Fonte: Acervo das crianças

É válido ressaltar a sensibilidade do monitor 1 ao perceber a necessidade do momento de fruição livre das obras de arte, tanto na exposição "Santos Todos Nós", quanto na "Pinturas na coleção de Murilo Mendes".

A proposta do setor educativo para as exposições no MAMM estava relacionada com o desenvolvimento de uma oficina que seria conduzida pelos monitores, dentro do próprio espaço expositivo. A oficina foi conduzida de uma forma livre e atraente, pelo monitor 1, que propiciou uma livre exploração das obras associada a um processo de leitura delas. Leitura essa marcada especialmente pelos sentidos e afetividade. Pois sabemos que os elementos e conteúdos que compõem uma obra de arte são inesgotáveis e, assim, nunca a obra estará totalmente observada e compreendida, uma vez que os seus limites de possibilidades interpretativas e de fruição são inexauríveis.

Os múltiplos sentidos que podem ser despertados com uma obra de arte são comparados ao relato de Heródoto sobre o rei egípcio, Psammenit, que é utilizado por Benjamin como exemplo de uma história que, depois de milênios, não perdeu a capacidade de causar espanto e reflexão. Derrotado pelo rei persa, Cambises, Psammenit é obrigado a assistir à

humilhação da família real, mas permanece silencioso e imóvel. Porém, ao se deparar com seu velho servidor na fila dos cativos se desespera profundamente. Isso aconteceria pelo fato de a narrativa possuir o inacabamento e o desacompanhamento de explicações, o que lhe consagra uma força atemporal. Não aconteceria o mesmo com o objeto artístico que nos provoca pela sua secura, pelo seu não dito, pela capacidade de nos interrogar e pelos seus inúmeros sentidos possíveis? (Moura, 2005, p.95)

Seguindo a ideia da subjetividade da arte, a proposta da oficina foi no sentido de que os alunos elegeassem as obras que considerassem mais bonitas, mais caras, que mereciam um prêmio, as mais esquisitas, mais antigas, etc. Essa atividade foi feita a partir de cartões, que simbolizavam cada uma dessas questões. A ideia, portanto, era a de que as crianças elegeassem tais características a partir das obras que estavam expostas. O monitor 1 distribuiu os cartões de acordo com o desejo das crianças que, em pequenos grupos, formados por elas mesmas, iniciaram um processo de investigação das obras. Como podemos ver, a oficina esteve pautada nas sensações e emoções disparadas por um objeto de um Museu de Arte. O foco não estava nas informações e dados sobre a obra, e sim no que ela provoca nos seus visitantes.

Com tal recurso, o monitor 1 conseguiu sensibilizar e motivar os alunos para que não só observassem atentamente os quadros, mas também que utilizassem seus sentidos e percepções para que pudessem ler e interpretar as obras.

No final da visita, o monitor 1 reuniu as crianças para uma breve conversa. É preciso ressaltar que foram as crianças que ditaram o tom da conversa. O monitor 1 não apresentou uma fala pronta, que as crianças apenas deveriam escutar e compreender. Quem fez as perguntas foram as próprias crianças, partindo de suas indagações e questionamentos sobre o que haviam visto na exposição.

Várias perguntas surgiram, como: "Quem foi Murilo Mendes?", "Quando ele começou a adquirir o acervo"? "Ele ainda está vivo?". O monitor perguntou para as crianças se elas haviam lido e visualizado os textos que estavam na parede. Apenas o Willians respondeu que havia lido os textos e que eram do próprio Murilo Mendes. É importante ressaltar que esses textos também não foram explorados pelo monitor 1.

Contudo, no MAMM, pude assistir a duas situações bastante distintas, devido à existência de monitores com perspectivas interpretativas diferentes com relação às mediações no processo educativo. Enquanto o monitor 1 atuou tendo em vista a perspectiva de "abrir janelas" e a permissão de sentidos e interpretações criadas pelas crianças, o monitor 2 esteve na contramão: seu discurso foi marcado pela normatização, prescrição e interdição do espaço museal. Como podemos ver, no mesmo espaço, encontramos consciências distintas de ensino-aprendizagem.

Logo após o primeiro momento de exploração livre do espaço museal, os monitores 1 e 2 reuniram as crianças no saguão de entrada do museu para se apresentarem e também para explicar algumas peculiaridades daquele espaço. Após falarem seus nomes, o monitor 2 argumentou:

"Olha só, aqui dentro do museu temos algumas regras que tem que ser seguidas", seriam elas:

- não pode fotografar enquanto o monitor fala, pois, de acordo com a monitora, tiraria a atenção das crianças;

- não pode comer e beber dentro do espaço expositivo. A monitora explicou que não era possível levar alimentos e bebidas para dentro da exposição porque isso poderia prejudicar a preservação dos quadros na medida em que restos de alimentos atraem animais. Foi falado também que caso as crianças desejassem lanchar no museu elas poderiam fazer isso no espaço externo, que seria o espaço adequado para tal finalidade;

- não pode tirar fotos com flash e não pode tocar nas peças. Em sua fala, ela argumentou sobre a preservação do acervo do

museu e o quanto o flash e o toque prejudicam a preservação dos objetos e das obras;

-não pode falar alto devido à existência da biblioteca no museu e ao fato de existirem pessoas nesse espaço lendo e pesquisando.

A ideia de regras existentes e necessárias no espaço museal, de modo pouco empático, demarcou a fala e a conduta do monitor 2. O posicionamento das crianças em fila foi outro enquadramento perceptível. Isso não significa dizer que os museus não precisem ter regras de circulação e comportamento, tampouco que tais regras não sejam objeto de reflexão junto às crianças. Contudo, é possível pensar outros modos de fazê-lo. Tanto que esse não foi o mote discursivo, tampouco a conduta, do monitor 1.

Ao entrarmos na exposição "Pinturas na coleção de Murilo Mendes", o primeiro ponto que chamou a minha atenção foi o monólogo expositivo. Foi nítida, naquele momento, a dispersão das crianças. Apesar de se manterem de pé, no mesmo local em que o monitor 2 parou, muitas olharam para cima, abriram a boca de sono, conversaram com o colega.

O monitor 2 iniciou sua fala discorrendo sobre o ambiente e a importância das obras que estão ali, utilizando expressões complexas para as crianças, como regras de conservação das obras e a adequação da infraestrutura da sala para receber os quadros. Em seguida, começou a expor sobre o caráter subjetivo da obra de arte, utilizando o argumento de que o olhar sobre a arte é subjetivo.

Logo depois iniciou o tema da exposição fazendo a seguinte pergunta às crianças: "Todo mundo conhece o Murilo Mendes?"

Algumas crianças disseram que sim e outras que não. O monitor 2 desconsiderou os "sim" e logo partiu para uma exposição oral de quem foi Murilo Mendes. A perspectiva do monólogo permaneceu.

Essa postura do monitor 2 atravessou toda sua exposição oral. Embora o monitor 2 tentasse usar um recurso de pergunta às crianças e, em alguns

momentos, tenha tentado se aproximar do vocabulário delas, as perguntas feitas eram retóricas. Outro exemplo claro dessa postura pode ser observado no seguinte diálogo:

Monitor 2: "O Murilo era um crítico de arte. O que é um crítico de arte?"

Logo depois que fez a pergunta, ele mesmo respondeu, sem ao menos dar chance aos alunos pensarem: "Um crítico de arte é..."

Outras falas do monitor 2 revelaram a ausência de um diálogo com as crianças. Ele utilizou referenciais prévios, sem considerar a compreensão delas. Algumas falas revelam essa postura, como:

Monitor 2: "Todo mundo lembra que a arte na Antiguidade era mais real..." ou "Posteriormente, quando vocês forem estudar história da arte contemporânea, vocês vão entender que ...".

Após a exploração livre da exposição, o monitor 2 reuniu as crianças e iniciou a oficina. A primeira placa que ele mostrou tem o símbolo de um relógio. Em seguida perguntou às crianças:

Monitor 2: "Qual obra é a mais antiga?" e disse: "Não vale olhar as datas".

É necessário destacar que o monitor 2 não percebeu que as crianças já haviam feito a leitura das legendas e que essa orientação não caberia para aquela turma. A perspectiva de uma fala prévia, que desconsidera as reações das crianças, gera esse tipo de ação. Sendo que a leitura das legendas e o cálculo realizado para saber o quão antiga aquela obra era trata-se de uma operação de temporalidade histórica que foi ignorada pelo monitor 2.

É interessante destacar a resposta de uma das alunas a uma pergunta do monitor 2. Segundo a aluna, a obra mais antiga é o retrato de Murilo Mendes. O monitor 2 perguntou por que e a aluna justificou: "Porque ele é o Murilo Mendes e ele deve ter feito primeiro".

O raciocínio da criança persegue uma atitude de explicação do mundo que a cerca, mesmo em cenários de novidade e surpresa. Se, na fala inicial do monitor

2, ele destacou que a coleção exposta é de Murilo Mendes e, se aquela pintura é, na interpretação da criança, ele mesmo, então é lógico que ele é o mais antigo, anterior às suas coleções.

Enfim, em várias outras situações, o monitor 2 silenciou as crianças por meio dos seus julgamentos de valores, suas ideias pré-concebidas sobre aqueles visitantes e em especial pela sua falta de abertura e sensibilidade.

Já no Museu Ferroviário, a atuação tanto do monitor 3 quanto do monitor 4 demonstraram haver semelhanças significativas na sua forma de compreender o ensino-aprendizagem. Ambos partiram do presente para trabalhar com os objetos do passado, além da dimensão dialógica dos dois monitores. Dessa forma, será citada, neste texto, apenas a atuação do monitor 3.

Cabe destacar que, do ponto de vista do projeto de curadoria das exposições e dos aspectos vinculados à museografia, estamos falando de museus sensivelmente distintos. Portanto, isso significa que muito daquilo que se constitui como prática educativa no museu se ancora essencialmente no discurso que o museu dá a ler e a conhecer. Se, no MAMM, pensamos em um projeto expográfico permanentemente marcado pela abertura e pelas interpretações, no Museu Ferroviário, a narrativa de linearidade histórica associada à encenação provocada pelas escolhas do ambiente tende a favorecer um discurso mais fechado com relação a uma ideia de conhecimento.

Logo após o momento livre de exploração do espaço museal, as crianças foram convidadas a assistir a dois vídeos. Um de produção do próprio museu, que utiliza crianças e adolescentes que visitaram o museu como protagonistas, e o outro um desenho animado do Pica-pau. Ambos tinham como temática o trem.

O filme produzido pelo museu utiliza o próprio espaço museal como cenário para contar a história da "Mala perdida". Trata-se de um filme em preto e branco e mudo. A história envolveu e despertou a atenção das crianças. Os créditos do filme vieram acompanhados da música "Trenzinho Caipira" de Villa Lobos. Naquele

momento, os monitores acenderam as luzes e começaram a falar, enquanto os créditos subiam e a música tocava, até que desligaram, mas as crianças continuaram cantando a música baixinho. Os monitores não perceberam essa reação e tentaram instigar, nas crianças, alguma associação entre o museu e o filme, algo que não ocorreu. Porque as crianças estavam em outra sintonia...

Elas estavam, naquele momento, em um universo só delas... Andrea Borges de Medeiros¹⁷, ao perceber o que estava ocorrendo, com toda a sensibilidade que possui, pediu aos monitores um tempo para que eles pudessem cantar a música. E todos cantaram. Foi um momento que emocionou a todos que ali estavam. Nesse caso, é válido observar que os créditos, que têm a sua própria relevância, assim como todo filme, foram descartados pelos monitores 3 e 4. Seria uma oportunidade de trabalhar com as crianças a questão da autoria e da singularidade dos objetos culturais. Tratava-se de um filme que tinha atores, um diretor e várias outras funções específicas, ou seja, uma produção que tem, em sua construção, um determinado objetivo, assim como os museus e suas exposições. Ambos são marcados pela intencionalidade.

O desenho do Pica-pau não chamou tanto a atenção das crianças quanto o filme; elas ficaram muito mais atentas ao filme do que ao desenho. Logo depois que terminou a exibição dos vídeos, a Yasmim questionou os monitores: "Esse vídeo foi feito aqui?" Os monitores 3 e 4 responderam que sim, e a partir desse momento, as crianças, a todo momento, relacionavam as cenas do filme com as salas e o espaço do museu. Acredito que a proposta do setor educativo do Museu Ferroviário era justamente essa: de que os alunos conseguissem perceber e relacionar o cenário do filme com as salas do próprio museu. Essa foi uma

¹⁷ Andrea Borges de Medeiros Borges de Medeiros. Pesquisadora associada ao Grupo Cronos - Memória, História Ensinada e Saberes escolares - Doutora em Educação pelo mesmo grupo; coordenadora pedagógica da Escola Municipal José Calil Ahouagi e do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB) da Universidade Federal de Juiz de Fora; participou voluntariamente da visita, na condição de observadora.

proposta extremamente válida, pois provocou e inquietou as crianças, na medida em que permitiu que elas elaborassem e, ao mesmo tempo, buscassem responder a questões organizadas por elas mesmas. Contudo, trata-se de um recurso que reforça uma dimensão particular quanto ao conhecimento histórico: a demarcação da realidade do passado em seu aspecto de 'veracidade' e não de interpretação e provisoriedade.

Gostaria de ressaltar a dimensão dialógica do monitor 3 e a tentativa de se aproximar das crianças. Como recurso, ele usou referências do presente para falar dos objetos, escolhendo, sempre, aqueles que mais chamavam a atenção das crianças, fugindo assim, da linearidade presente na organização das salas e dos objetos, ou seja, do discurso museal. Embora o monitor 3 tenha realizado um claro exercício de diálogo com as crianças, destaque-se que a dimensão dialógica não se deslocou de uma dimensão expositiva e narrativa da exposição.

O monitor 3 iniciou a sua fala na sala "História da Ferrovia". Embora os textos dessa sala tragam uma história linear, que começa nos primórdios da ferrovia e descreve a chegada desse meio de transporte ao Brasil, o monitor 3 optou pelo caminho inverso: partiu do presente, e do conseqüente abandono e sucateamento dos trens e da rede ferroviária brasileira, para explicar o seu surgimento e o desenvolvimento da ferrovia.

Dessa forma, ele começou a conversa perguntando para as crianças se ainda existiam trens de passageiros em Juiz de Fora. As crianças responderam que não existe mais. A partir de então, a conversa girou em torno da função do trem, hoje, em Juiz de Fora, que é de carregar minérios. Durante o tempo todo, em sua fala, ele fez perguntas para as crianças, e foi a partir desse jogo de perguntas e respostas, no sentido bakhtiniano do termo, que a conversa se desenvolveu.

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e

respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal (Bakhtin, 2003, p. 408).

Quando o monitor 3 perguntou: "O que vocês mais gostaram nesta sala?" algumas crianças responderam: "Das maquetes", outras "dos trenzinhos". A partir daí iniciou-se uma fala em tom explicativo sobre as maquetes, sobre a miniatura da Maria fumaça e o porquê de ela ter esse nome, as placas, apitos e as lanternas, enfim, sobre todos os objetos que compunham aquela sala.

Na sala ao lado, "Agência da Estação", ele perguntou: "O que vocês acham que era mais rápido para se comunicar antigamente: o telefone ou o telégrafo?" Quase todas as crianças responderam: "O telefone". Possivelmente por relacionarem aos telefones de hoje em dia, em especial os celulares. Assim, o monitor 3 argumentou sobre o porquê de o telégrafo ser, naquela época, a forma mais rápida para se comunicar. Em sua fala, ele explicou como era feito o contato entre as pessoas utilizando o telégrafo e o telefone, e que o telégrafo era o meio de comunicação mais rápido porque permitia o contato direto entre a pessoa que buscava se comunicar e a outra que recebia o contato, ao contrário do telefone, que tinha que passar pela telefonista.

Várias perguntas surgiram em torno do telefone e do telégrafo. A Nayuri perguntou: "Por que os telefones estão na mesma sala?" Em primeiro lugar, gostaria de destacar o que está implícito nessa fala que é a ideia de volta ao passado que a sala transmite. Para a aluna, aquilo realmente aconteceu e ficou congelado no tempo, sendo possível, anos depois, que ela se deparasse com aquela sala e seus objetos, em especial o telefone e o telégrafo ocupando o mesmo espaço. Em segundo lugar, sobre a dificuldade de operar noções como a de simultaneidade. Para ela, não fazia sentido o aparelho mais veloz e o mais lento estarem presentes ao mesmo tempo, como se um tivesse que necessariamente ocupar o espaço do outro. O monitor 3, para responder a pergunta da aluna, fez

uma interessante comparação entre o telefone fixo e o celular, argumentando que não deixamos de utilizar o telefone fixo, mesmo com a existência do celular, que possui funções mais avançadas em relação ao telefone fixo.

É válido ressaltar que o monitor 3 deu destaque ao fato de os objetos presentes nas exposições serem fruto de lugares e tempos distintos, o que transcendeu, portanto, a natureza do discurso museal presente no projeto expográfico. O que deu margem ao entendimento de que o espaço do museu foi montado e arquitetado por algumas pessoas com alguns ideais, e que o que encontramos lá não se trata de uma volta ao passado, e sim uma interpretação desse tempo. Porém, essas informações não constavam do discurso do monitor 3, nem das legendas e dos textos presentes no museu. Seria, nesse caso, uma inferência que ficaria a cargo das próprias crianças.

O recurso didático de buscar elementos do presente para explicar os objetos do passado foi algo presente em todos os momentos. Para falar dos telefones, em especial o portátil, ele utilizou, como exemplo, o celular, trabalhando, assim, com conceitos importantes dentro do campo da História: os conceitos de continuidade e de ruptura; para falar das lanternas, o monitor 3 explicou o significado da palavra lanterninha em competições esportivas; para falar das bandeiras de sinalização, ele relacionou com as bandeiras utilizadas nas pistas de avião, também com a função de sinalizar. É válido ressaltar que a maior parte das intervenções do monitor 3 esteve centrada nas dúvidas, comentários e curiosidades das crianças em relação aos objetos.

Como podemos ver, a atuação dos monitores como mediadores da exposição ditou o rumo da visita. Assim, torna-se urgente pensarmos na formação desses profissionais no interior do espaço museal e fazer uma revisão do entendimento que eles têm sobre as funções dos museus e também sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o que importa mais: aprendermos sobre a história

dos objetos, seus usos e significados ou a possibilidade de uma experiência que amplia o olhar, sensibiliza e emociona o sujeito?!

Outro elemento mediador que merece destaque é os textos presentes no MAMM e no Museu Ferroviário.

Muitos aspectos considerados eminentemente técnicos, relativos, por exemplo, ao trabalho de montagem, a opção por determinado tipo de iluminação, ou a exigência do uso de etiquetas de identificação e sua localização próxima ou distante da obra, enquadram-se entre o que Poinot (1999, p. 30 tradução nossa) apresenta como "pressupostos e subentendidos" do enunciado expositivo, parte integrante e significativa para a construção de seus sentidos e significados (Carvalho, 2012, 49).

Dessa forma, assim como o uso de etiquetas e a iluminação não são aspectos puramente técnicos, os textos presentes nos museus também não são. A sua inserção acontece mediante escolhas e objetivos claros que estão relacionados com o entendimento que essas instituições possuem sobre história, memória e educação.

Nos textos presentes no Museu de Arte Murilo Mendes, nas exposições "Santos Todos Nós" e "Pinturas na coleção de Murilo Mendes", não encontramos respostas prontas, mas elementos que aguçam o visitante, onde o esforço interpretativo é muito maior. Infelizmente esses textos não foram explorados pelos monitores, assim como não foram alvo da observação da maioria das crianças.

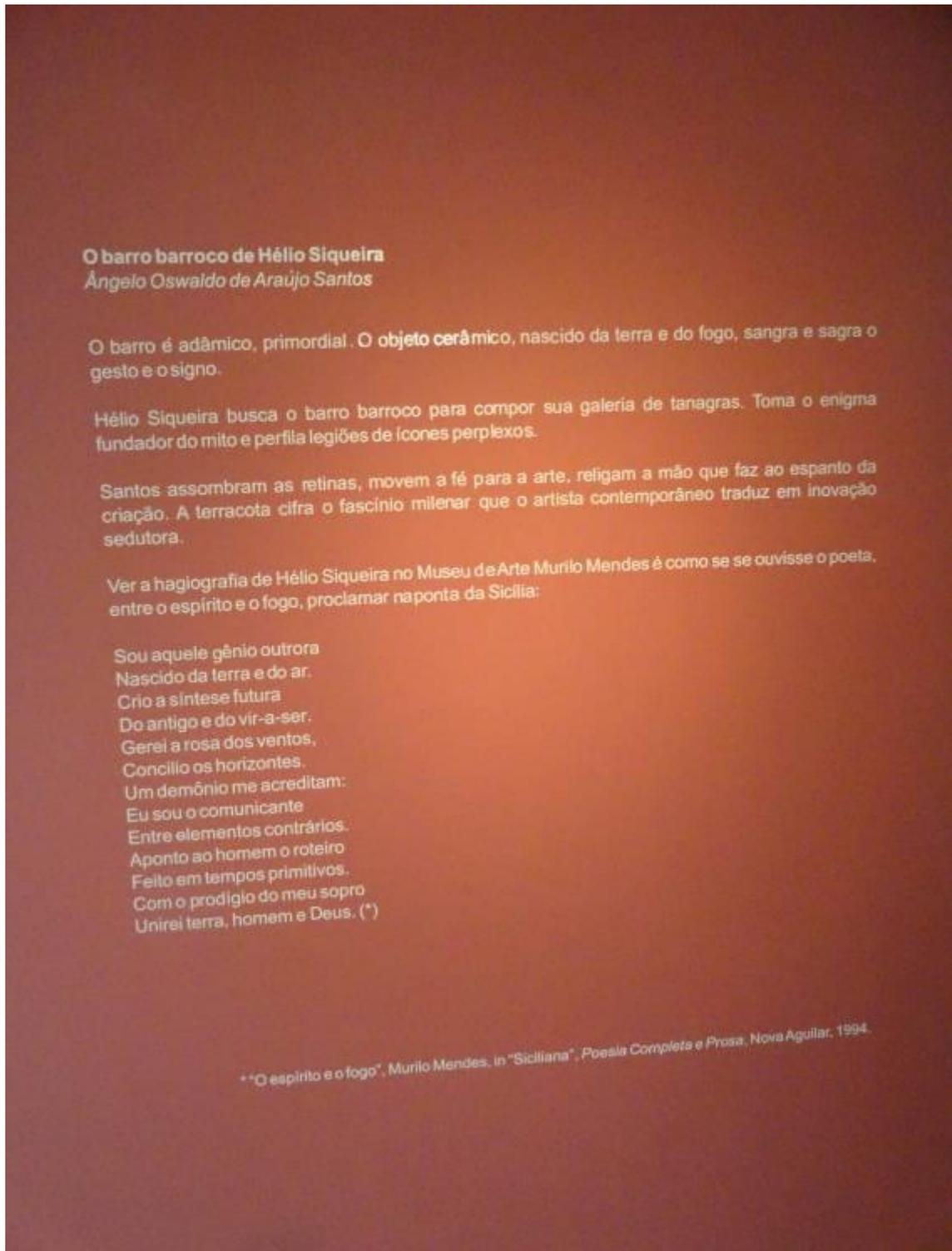


Fig. 15: Texto que abre a exposição "Santos Todos Nós"

Fonte: acervo pessoal

Já no Museu Ferroviário, a perspectiva assumida pelo museu se relaciona com o entendimento de que o conhecimento, entendido enquanto um aglomerado de conteúdos prontos, deve ser repassado aos seus visitantes. Assim, quando a informação histórica é prescrita e didatizada, ela interrompe a atividade de

pensamento, a constituição de lógicas de pensamento e, ao obstruir, aquilo passa a ser um elemento dado. Como exemplo, citarei uma dada situação que ocorreu na sala "Sinalização e Via permanente".

Nessa sala, os objetos que mais chamaram a atenção das crianças foram o telégrafo e o telefone. Gostaria de destacar a fala do Yago e do João Vitor. Quando me aproximei, eles estavam explicando para a Andrea Borges de Medeiros (Coordenadora pedagógica da escola) sobre o funcionamento e a importância do telégrafo. Com isso, várias informações surgiram, em seus enunciados, como: que antes não havia telefone; funcionava para informar onde existiam linhas vazias para evitar acidentes; começou com os ingleses e depois se espalhou para outros lugares; e sobre o funcionamento do aparelho. O que eles contaram e narraram para a Andrea Borges de Medeiros foi a história de um passado que eles não viveram e que até então não conheciam. As informações eram oriundas do texto que estava logo acima do telégrafo. Como podemos notar, as crianças estavam atentas a esses textos que eram parcialmente compreensíveis. Dessa forma, devemos considerar que não só os monitores exerceram a função de mediadores, mas também os textos, as maquetes, as legendas e os demais recursos utilizados pelos museus.

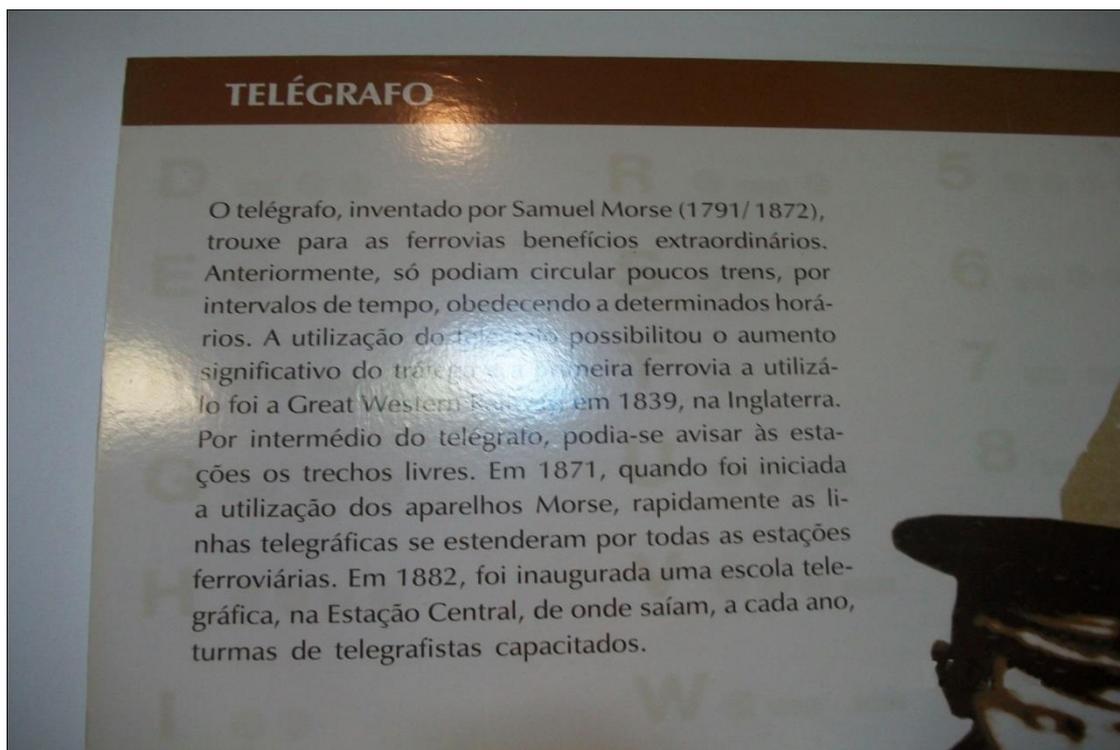


Fig. 16: Texto presente no Museu Ferroviário próximo aos telégrafos
Fonte: Acervo pessoal

Considero os textos como parcialmente compreensíveis na medida em que nem todas as crianças conseguiram compreendê-lo, como aconteceu com o Yago na seguinte situação: a Andrea Borges de Medeiros perguntou para um dos meninos se eles sabiam a idade do telégrafo, ou seja, há quanto tempo ele foi inventado. Uma resposta interessante foi a do Yago, que subtraiu a data do falecimento da do nascimento de Samuel Morse (inventor do telégrafo) para chegar à "idade" do telégrafo. O texto utilizou uma simbologia que não foi palatável para eles. Essa informação encontra-se da seguinte forma: "O telégrafo, inventado por Samuel Morse (1791/1872), trouxe para as ferrovias benefícios extraordinários." Todavia, em sua resposta, o aluno buscou uma lógica temporal.

Porém, gostaria de destacar que as falas das crianças (Yago e João Vitor) foram inteiramente baseadas nas informações advindas do texto. Não houve interpretações, inferências e constituição de lógicas de pensamento que fugissem ou desviassem do que estava escrito. Até mesmo porque a natureza de

todos os textos presentes no Museu Ferroviário é informativa e explicativa. Não há provocações e perguntas, assim como não há elementos que desestabilizem e inquietem seus visitantes.

Os textos presentes no Museu Ferroviário não buscam dialogar com o presente, ou seja, com os problemas e as transformações atuais, mudanças tecnológicas que estão em curso e os meios de transporte que são atualmente utilizados. Corroboro a perspectiva de Ramos (2004) que afirma que "sem o ato de pensar no presente vivido, não há meios de construir conhecimento sobre o passado" (p.21). Nesse sentido, o museu, ao assumir o seu caráter educativo, tem que partir de questões atuais para que seja possível problematizar questões historicamente fundamentadas. Assim, o estudo do passado torna-se lógico e coerente, na medida em que as informações do passado são úteis e necessárias para gerar sentidos mais densos à realidade. Torna-se, assim, possível enxergar as mudanças, rupturas e permanências.

Por fim, como pudemos observar neste capítulo, as crianças demonstraram e expressaram suas visões, entendimentos sobre os museus e seus objetos, seus encantamentos e também seus processos de leitura e interpretação dos objetos e dos espaços museais, por meio das nossas conversas, pelas fotografias que elas tiraram durante a visita e também pelas cartas, produzidas no pós-visita. Assim, por meio de um processo de categorização, as visitas aos museus e a sua ressonância, que foi percebida por meio das cartas, foi interpretada e apresentada nesta pesquisa.

3- QUANDO O MUSEU ENCONTRA A ESCOLA...

Museus e escolas são instituições criadas na modernidade e, de acordo com Costa (2008), estão "vinculadas a processos de reprodução social" (p. 218). A relação de proximidade desses dois espaços é recente, marcada pela abertura dos museus a um número maior de pessoas, não mais restritos a um público seletivo de intelectuais e da elite. E, atualmente, o público que mais visita museus é justamente o escolar. Nesse sentido, é necessário e urgente pensarmos nos usos e desusos que as escolas têm feito dos museus e vice-versa.

A relação das escolas com os museus tem sido, nas últimas décadas, marcada por uma série de encontros e desencontros, devido aos diversos usos pedagógicos realizados pelas escolas desse espaço de memória. Nesse sentido, são muitos os cenários nas quais essa relação se estabelece, e, aqui, apresento, de forma breve, alguns deles.

O primeiro cenário possível é aquele em que o museu desencontra a escola, ou seja, a escola e o museu são territórios separados, onde não há interpenetrações. A escola não visita o museu e, conseqüentemente, não produz reflexões que se aproveitem das potencialidades educativas desse espaço.

Outra situação que é possível encontrarmos é aquela que revela a perpetuação de uma relação estritamente formal entre a escola e o museu. O museu, quando é utilizado, converte-se, exclusivamente, em um espaço de divertimento, um momento de sair da rotina escolar, um mero passeio. Assim, a escola leva seus alunos aos museus com o objetivo de fazer algo diferente e que fuja do *script* habitual do interior de uma sala de aula. A visita ao museu se torna um momento de lazer para os alunos e de descanso para o professor.

Também é comum encontrarmos a escola utilizando o museu como um espaço de confirmação de um saber. Já que a materialidade dos objetos provoca

essa sensação de veracidade e confirmação de uma dada realidade, torna-se comum a ideia de ir ao museu para ver "a realidade tal como se passou".

Por fim, outra possibilidade é aquela que se relaciona com o encontro entre museu e escola, uma relação marcada por possibilidades e potenciais. É dentro desse contexto que se insere este último capítulo, cujo objetivo é mostrar como a visita aos dois museus da cidade de Juiz de Fora - o Museu de Arte Murilo Mendes e o Museu Ferroviário - foi abordada pela Escola Municipal José Calil Ahouagi.

A partir desta pesquisa, foi disparado o movimento que deu a oportunidade de as crianças e os profissionais da escola conhecerem, experimentarem e vivenciarem os dois museus. E, de volta à escola, tudo o que foi visto e experimentado nos museus se tornou objeto de reflexões pedagógicas, com a busca, por meio do diálogo, da construção de uma ponte entre o que foi vivenciado nos museus e outras questões e realidades existentes dentro do próprio espaço escolar.

Compreendemos que a visita ao museu ganha força a partir do momento em que ela é entendida como ponto de partida para novos trabalhos. Nesse sentido, a visita não é educativa por si só, já que o museu não possui uma natureza ontológica educativa. O projeto educativo se completa no exercício de reflexão e na intencionalidade didática expressa pelas escolhas feitas pela escola, como veremos a seguir.

3.1- Como o museu encontrou a escola?

Depois da visita aos museus, quando retornei à escola, imaginava que a minha passagem por lá seria curta, marcada por encontros esporádicos. Acompanharia as primeiras aulas da professora de História, logo em seguida trabalharia com as cartas, que seriam capazes de indicar os significados da visita

para as crianças e, em seguida, voltaria à escola para o grupo focal. Bem, não foi assim que as coisas aconteceram, felizmente!

Na verdade, fui pega pelo imprevisível, por aquilo que não podia controlar, que era novo e desafiador e que me instigava a ficar dia a dia na escola. Afinal de contas, de alguns contatos casuais que eu imaginava que teria com as crianças, para mais de um mês e meio de contato diário com elas, é sinal de que muita coisa aconteceu nesse período.

Como foi mencionado no capítulo anterior, não partimos de uma metodologia pronta e fechada, na qual os sujeitos apenas se encaixariam. Ao contrário, assumimos o desvio como um método possível e desejável, em uma pesquisa que busca enxergar a criança como protagonista nos museus.

O que são desvios para os outros são, para mim, os dados que determinam a minha rota. Construo meus cálculos sobre os diferenciais de tempo - que, para outros, perturbam as "grandes linhas" da pesquisa" (Benjamin, 2006, p. 449).

Cada dia na escola era uma surpresa. Não fazia ideia se aquele dia seria o último e qual seria o próximo acontecimento.

Quando fui à escola, no dia da visita ao Museu Ferroviário, fui recebida, na entrada, pela Maria Eduarda, como era de costume. Ela me abraçou, deu um beijo e começou a me contar o que havia acontecido depois da visita ao MAMM. Segundo ela, a tia (professora Lourdes de Fátima Cruz Reis) fez com eles um texto sobre a visita ao museu. Fiquei intrigada com a informação e perguntei como era esse texto. Maria me disse que era sobre a visita e sobre o que eles viram no MAMM.

Esse texto era um relatório coletivo, partindo de duas questões colocadas pela professora: O que aprendemos? Do que gostamos? As perguntas fizeram com que os alunos falassem sobre aquela experiência vivida e sobre o que viram. Assim nasceu o primeiro relatório de visita ao MAMM.

A Escola Municipal José Calil Ahouagi é uma instituição educacional que enfrenta diversos desafios. Porém, a sua força se encontra nas relações de parceria que são formadas entre a direção, a coordenação e os professores. E destaque, especialmente, a professora Lourdes de Fátima Cruz Reis, que foi a que acompanhei de perto. É por meio do diálogo, das negociações e da troca de conhecimentos que essa relação de parceria ganha força.

Nesse sentido, os acontecimentos que se sucederam após a visita aos museus englobaram não só a professora como os demais profissionais da escola, em especial a Andrea Borges de Medeiros, coordenadora pedagógica.

Assim, partindo do diálogo e de uma construção conjunta com a professora, o relatório foi modificado e transformado. As informações que se encontravam, num primeiro momento, um tanto resumidas e mostravam pouco do que havia sido aquela experiência, foram trabalhadas de outra forma.

Outras questões passaram a balizar a construção daquele texto, como: Quais foram as explorações feitas dentro do museu? Como foram feitas as explorações? Quais questões levantamos? Como era a coleção de Murilo Mendes? De quê? Como era a coleção de Hélio Siqueira? Qual obra o Murilo Mendes deixou? Por que é bom visitar o museu? O que chamou a atenção?

A partir de então, o que vi foram crianças revivendo e reinterpretando a visita. E a partir de suas narrativas, uma história plural foi se formando, com a visão e a percepção de cada criança, em um texto coletivo. Como podemos visualizar abaixo:

Relatório da visita ao Museu de Arte Murilo Mendes: MAMM
No dia sete de novembro de dois mil e doze, fomos fazer uma visita ao Museu de Arte Murilo Mendes a convite da pesquisadora e estudante da UFJF, Maria Fernanda.
Nós, alunos do quinto ano, professoras Lourdes de Fátima Cruz Reis, Lúcia, Andrea Borges de Medeiros e Maria Fernanda, saímos da escola às nove horas e quinze minutos.
Chegamos ao museu e, antes da visita à parte interna, conhecemos a parte externa do prédio, onde vimos o lago dos peixes e uma enorme árvore que nos lembrou de nossa querida mangueira da escola velha.

Dentro do museu, a turma foi dividida em dois grupos, após um tempo livre para cada um explorar o ambiente. Então, um grupo foi ver a coleção de pinturas de Murilo Mendes, enquanto o outro grupo observava as obras de Hélio Siqueira. Entre essas obras, a que mais chamou a atenção foi “300 santos”, um mural com várias imagens de santos.

Na coleção de pinturas de Murilo Mendes, muitas imagens chamaram a atenção. No final da visita, o monitor esclareceu muitas dúvidas e nos ensinou muito sobre Murilo Mendes.

Voltamos para a escola muito animados com o próximo passeio.

O passeio nos trouxe muitos ensinamentos, como disse Yasmim: “Eu pensava que museu era um lugar chato, que só guardava coisas velhas, mas vi que lá tem muita arte e é um lugar bom de visitar”.

Juíz de Fora, 8 de novembro de 2012.

Alunos do 5º ano - Escola Municipal José Calil Ahouagi

Trata-se de compartilhar uma experiência e as memórias sobre ela a partir de uma narrativa. Benjamin (1987) aponta para perda da nossa capacidade de narrar o que está diretamente relacionado com “a faculdade de intercambiar experiências” (p.198). Isso se relaciona com a modernidade e com a velocidade das informações. Aí está o contraponto apontado pelo autor, na medida em que a informação vive do momento de sua produção, ou seja, enquanto é tida como “novidade”. Já a narrativa “conserva suas forças e depois de muito tempo é capaz de se desenvolver” (p.204).

Dessa forma, em um mundo que preza a velocidade e o acesso rápido às informações e ao conhecimento, tornam-se singulares momentos como esse, em que há o espaço e o tempo de falar e escutar. Ao narrar uma experiência vivida e que foi compartilhada por todos, novos sentidos e significados surgiram em relação às visitas aos museus.

O relatório construído sobre o Museu Ferroviário foi feito nessa mesma linha de raciocínio, ou seja, utilizando as falas e as vivências de cada criança, como podemos diagnosticar no texto a seguir.

Relatório da visita ao Museu Ferroviário

No dia 08 de novembro de 2012, saímos da Escola Municipal José Calil Ahouagí para nosso segundo passeio, Museu Ferroviário.

Às 09h e 30 min., entramos no ônibus e, primeiramente, conversamos com a Maria Fernanda sobre o que esperávamos que iríamos ver no museu. Logo em seguida partimos.

Chegando lá, tivemos um tempo livre para conhecer a parte externa do museu. Então, tivemos a oportunidade de conhecer cabines de trens antigos, como funcionavam, onde saía a fumaça, onde era a buzina do trem e o local de colocar água.

Além de tudo isso, perguntamos sobre tudo e tiramos muitas fotos.

Entramos todos juntos para dentro do museu e novamente tivemos um tempo livre para explorar o espaço. Olhamos as miniaturas, os objetos e móveis do museu.

Em seguida, fomos ao anfiteatro aonde vimos dois vídeos: O filme “A mala perdida” e o desenho do “Pica-pau”. No final do filme cantamos a música “O trenzinho caipira” de Villa Lobos.

A turma foi dividida em dois grupos e cada grupo seguiu um monitor. Lá eles explicaram um pouco da história da ferrovia no Brasil.

Vimos muitos objetos antigos que vieram de muitas estações que hoje estão desativadas, como, por exemplo, um relógio “capela”, que tem esse nome porque se parece com uma capela.

Os sinos chamaram a atenção de Lara que disse nunca ter visto sinos daquele tamanho de perto.

As miniaturas dos trens também chamaram nossa atenção por causa da perfeição e dos detalhes. Um deles demorou dezoito anos para ser construído.

Ainda vimos outros objetos interessantes como o telégrafo, que era um meio de comunicação, calculadora, máquina de escrever, relógios antigos de 31 números, um ventilador todo de metal, as ferramentas usadas na fornalha, um conjunto de compassos de madeira, etc.

No final da visita fizemos um lanche e em seguida nos reunimos para voltar para a escola. A volta foi tranquila, viemos conversando sobre o passeio. Chegamos à escola às treze horas.

Juiz de Fora, 11 de novembro de 2012 - 5º ano.

As crianças estavam estudando, há alguns meses, sobre o Congado. Eram comuns os ensaios e as cantorias relacionadas com a festa que estava por vir. Tratava-se de um momento aguardado com ansiedade por todas, em especial pelo rei e pela rainha conga, que seriam coroados naquele ano: Yasmim e Augusto. Afinal de contas, é um posto desejado e cobiçado por todas as crianças da escola. Como eles mesmos me disseram “não é qualquer um que pode ser coroado rei e rainha...”

Após a visita ao MAMM, em vários momentos, as crianças relacionaram a exposição de Hélio Siqueira, "Santos Todos Nós", com o que estavam estudando no momento, o Congado. É digno de nota que essa relação foi provocada pela professora de História, Lourdes de Fátima Cruz Reis, quando perguntou a eles qual a relação da exposição com a Festa do Congado. Foi unânime a resposta: os santos. A partir de então, o movimento que se iniciou foi de buscar, em suas lembranças e memórias, as imagens que foram vistas na exposição e se os santos homenageados pela festa estavam representados lá: São Benedito, Santa Efigênia, Nossa Senhora e Nossa Senhora do Rosário, ou seja, os santos negros.

A Escola Municipal José Calil Ahouagi há alguns anos desenvolve um importante trabalho de consolidação dos saberes e práticas oriundos da cultura popular, que são tratados como legítimos e passaram a fazer parte do seu currículo. Assim, a cultura popular não é tratada na escola pelo viés do exotismo e pelas comemorações pelo dia do folclore, em agosto, e sim

como legado e herança das camadas populares que resiste sem se cristalizar, em meio a um jogo de permanências e transformações constantes, onde o apego ao passado e o imperativo de mudança convivem dialeticamente como condição de existência destas tradições (Pellizzoni, 2007, p. 22).

A Festa do Congado é aguardada pelas crianças durante todo o ano. Há seis anos reis e rainhas são coroados, sendo essa uma festa de significados em um cotidiano escolar que se ressignifica todos os dias. O que inclui aprender seus cantos, suas histórias, seus instrumentos e usos, as danças e as lendas que envolvem a festa, em especial a da Nossa Senhora do Rosário. Dessa forma, os alunos não só se preparavam para essa festividade como também estavam estudando, em sala de aula, sobre o Congado.

Vários textos e diversas imagens foram utilizados pela professora para trabalhar com a temática, desde a lenda de Chico Rei até as manifestações que ocorrem em diversos lugares do Brasil e suas singularidades. Assim, uma série de

textos foi produzida, pelas crianças, em relação ao que elas entendiam e sabiam sobre o Congado.

Aproveito tal oportunidade para expressar o quanto aprendi nessas aulas, pois, até então, para mim, o Congado era uma manifestação cultural e religiosa pouco conhecida. Afinal de contas, a formação escolar que tive considerava essas manifestações como não importantes, em segundo plano, em detrimento de um saber que priorizava as datas comemorativas e os grandes heróis nacionais. Na minha vida escolar, a cultura popular aparecia somente em agosto, quando, todo ano tínhamos que preparar trabalhos escolares e peças de teatro relacionados a saci-pererê, curupira, iara, mula-sem-cabeça e lobisomem. E as comemorações pelo mês do folclore se repetiam ano após ano, sem nenhuma mudança, como um conhecimento cristalizado e parado no tempo.

Entretanto, a Escola Municipal José Calil Ahouagi vem mostrando que é possível construir um currículo escolar diferenciado, pautado no respeito às diferenças, "seja no âmbito do desempenho escolar, da formação cultural, da formação étnico-racial e religiosa, da história familiar, etc." (Pellizzoni, 2007, p. 26).

Fui convidada, pelas crianças, pela professora Lourdes de Fátima Cruz Reis e pela Andrea Borges de Medeiros para participar da festa. Cheguei mais cedo à escola, para auxiliar no que fosse necessário. Afinal de contas, já me sentia diretamente envolvida com a festividade. Acompanhei os ensaios, ouvi os comentários e senti a expectativa de cada criança.

Quando me deparei com as crianças vestidas, e algumas ainda se vestindo, com as vestimentas tipicamente utilizadas nas festas de Congado, com a rainha e o rei, com os generais e capitães, foi impossível não me encantar com suas roupas coloridas, feitas com todo carinho e pensadas nos mínimos detalhes para cada criança.



Fig. 17: Yasmin - a rainha conga
Fonte: Acervo pessoal

A escola estava "dando vida" uma comemoração que nasceu há tantos anos, marcada pela mistura de elementos católicos com afro-brasileiros, uma festa que inclui danças, cantos, levantamentos de mastros e o momento mais especial: a coroação do rei e da rainha. Os cantos que embalsaram a celebração foram feitos pelas crianças e pelos professores e os instrumentos musicais foram tocados pelas próprias crianças.



Fig. 18: Início da festividade

Fonte: Acervo pessoal

Logo após a coroação, houve a homenagem. A cada ano, durante a Festa do Congado, alguns personagens importantes na vida das crianças e da escola são homenageados. Em 2012, foram os professores. Quando a Andrea Borges de Medeiros foi anunciar que seriam os professores daquela escola os homenageados, para a minha surpresa, ela disse que eu também fui uma das selecionadas para participar, e que a escolha partiu das próprias crianças, por me reconhecerem como uma educadora, alguém que ensinou muitas coisas para elas.



Fig. 19: Coroação do rei e rainha conga - Augusto e Yasmim
Fonte: Acervo pessoal

Naquele momento, me dei conta de que tudo aquilo que eu estava vivendo, e que era tão forte, estava marcando a todos que estavam participando da pesquisa. A minha presença na escola foi sentida e reconhecida de uma forma que eu não fazia ideia, até então. A relação pesquisador-pesquisado se perdeu em vários momentos, sendo que tive muito mais o que aprender do que ensinar. Construímos juntos, as crianças e eu, uma relação de empatia, parceria e cumplicidade, relação essa que se estendeu à Lourdes de Fátima Cruz Reis e à Andrea Borges de Medeiros.

Cada criança pegou um professor pela mão para iniciar o cortejo. Mais uma grata surpresa aconteceu quando vi Maria Eduarda me procurando. De mãos dadas com a menina, acompanhei os demais homenageados.

Durante a confecção das cartas, também pude perceber a participação ativa de toda a escola, em especial das professoras Lourdes de Fátima Cruz Reis e Ana Lúcia, além da Andrea Borges de Medeiros.

Através das cartas, eu objetivava compreender como se deu a experiência de conhecer e visitar o MAMM e o Museu Ferroviário. Buscava as sensações, os sentimentos, as emoções e interpretações despertados pelos museus. Para atingir tal meta, pensei em uma questão que pudesse guiar e nortear a escrita. Entretanto, a ideia era que a questão fosse um norte, uma orientação, apenas, já que o que desejava era obter a impressão que as crianças tiveram dos museus, suas opiniões, suas leituras daquele espaço e o que foi relevante para elas na visita. A questão trabalhada foi a seguinte: **A partir do que você viu no MAMM e no Museu Ferroviário, escreva uma carta para uma pessoa muito querida, narrando o que você achou dos museus, das exposições e dos objetos, contando como foi e do que você mais gostou. Explique para mim, no verso da carta ou em um papelzinho separado, quem é essa pessoa que você escolheu e por que você a escolheu.**

A carta não poderia ser escrita para um ser imaginário, porque o que eu buscava, pela via da afetividade, era chegar à ressignificação dos fatos e acontecimentos que marcaram as crianças. Ao escrever para alguém querido e amado por elas, seria natural o movimento de buscar dar sentido àquilo que elas escreviam, para que o destinatário pudesse compreender a mensagem e seu conteúdo.

Nesse sentido, o que entendemos como carta? O que se apresenta numa carta?

Cartas são sempre textos datados que demarcam lugares e situações singulares na trajetória dos sujeitos, sendo marcadas por rastros e pistas daqueles que a escrevem. Camargo (2000) discorre sobre a importância das cartas de Francisco Adolfo de Varnhagen, escritas no decorrer do século XIX.

Ele escrevia sobre a História do Brasil, porém bem distante de nossas terras. As cartas escritas por Varnhagen são testemunhos de seus achados, descobertas e de como ele procedia com a pesquisa nos documentos que estavam em Portugal. Suas cartas eram enviadas a vários personagens importantes da nossa História, dentre eles, o secretário do IHGB, na época, e Antônio M. V. Drummond, e serviram como fontes, documentos e testemunhos de uma das maiores e mais completas coletas de dados documentais realizadas sobre a História colonial brasileira, em Portugal.

Nesse sentido, as cartas, há séculos, têm uma relevante importância em diversos aspectos da nossa História, especialmente por se tratar de uma fonte histórica em que é possível reconhecermos o sujeito que escreveu, por que escreveu e para quem. Torna-se, assim, possível, a partir desses vestígios, reescrevermos episódios, acontecimentos, contextos e capítulos importantes dentro da nossa História. Utilizando essa lógica, atribuí às cartas que foram produzidas pelas crianças o reconhecimento como fontes históricas, por se tratar de documentos que relatam uma dada situação, vivida por um determinado sujeito em um tempo determinado.

Assim, parti da compreensão da carta como um documento de síntese do que foi visto e vivenciado nas visitas, quando fatos e acontecimentos foram ressignificados. Sendo que houve uma escolha consciente de algo para ser relatado e lembrado. Assim, a carta constituiu-se da junção de um desejo de rememoração com o afeto pelo destinatário.

A carta foi trabalhada, pela escola, como uma produção de texto. Inicialmente, a Andrea Borges de Medeiros apresentou aos alunos a estruturação que uma carta deve ter: data/local, saudação, assunto e despedida.

Como já mencionei, contei com a colaboração não só da professora Lourdes de Fátima Cruz Reis, como também da Andrea Borges de Medeiros e da

professora de português, Ana Lúcia. Foram vários dias dedicados à confecção das cartas.

O primeiro problema enfrentado foi em relação à questão que eu havia pensado para nortear e balizar a escrita. Ela se mostrou complexa e confusa para as crianças. Assim, o meu primeiro movimento foi o de detalhar a questão e trabalhá-la ponto a ponto.

Como toda produção escrita, argumentei que o texto seria feito aos poucos, devido à impossibilidade de que um texto seja bem escrito logo na primeira vez. O que objetivava, com tal afirmação, era que os alunos compreendessem que eu não estava ali para julgar os erros, e sim para construir a carta junto com eles.

Com a primeira versão das cartas em mãos, li e passei para a Andrea Borges de Medeiros. O movimento da coordenadora foi de buscar os elementos positivos nas cartas. Para isso, utilizou a carta da Suelen Lauriano e da Maisa como exemplos positivos. A leitura dessas cartas foi feita mediante autorização das crianças.

Os erros e problemas ortográficos e gramaticais também foram apontados e trabalhados, porém não mencionamos o nome das crianças, apenas os erros e confusões.

Andrea Borges de Medeiros distribuiu para todas as crianças lápis - dos mais variados desenhos, para que elas pudessem escolher - borracha e apontador. Tal atitude foi uma forma de valorizar e estimular o esforço das crianças ao escreverem as cartas. Argumentamos que todas mereciam o "kit", porque todas as cartas estavam ficando muito bonitas.

E foi assim, aos poucos, que as cartas foram tomando forma. Lemos e releemos e fomos trabalhando - Lourdes de Fátima Cruz Reis, Andrea Borges de Medeiros, Ana Lúcia e eu - com cada criança. O que foi trabalhado não foi

propriamente o conteúdo do texto, e sim os erros ortográficos e gramaticais e algumas ideias que estavam confusas.

Durante a construção e finalização da carta, surgiu a ideia da confecção de um oratório, em que cada criança faria uma imagem de um santo, com a sua perspectiva, inspirada na exposição de Hélio Siqueira. Esses pequenos oratórios seriam reunidos e pendurados em uma parede da escola, assim como o mural "300 santos" estava em uma parede específica no MAMM. O painel seria exposto na festa do Auto de Natal que iria acontecer no dia 14/12/12.

Tal ideia partiu da Andrea Borges de Medeiros e Lourdes de Fátima Cruz Reis, durante as várias conversas que tivemos sobre o andamento da pesquisa na escola. A partir do momento em que elas me falaram da proposta da confecção dos oratórios, esse passou a ser um trabalho compartilhado por nós três. Assumi, desde o início, que a minha inserção no campo não ficou restrita a acompanhar e observar as tarefas e o dia-a-dia das crianças. Fui além: interfeirei e vivenciei cada momento.

O primeiro movimento da Lourdes de Fátima Cruz Reis foi trabalhar, com os alunos, dois textos. Digna de nota foi a fala da professora: "Gente, como eu não sabia muita coisa, fui na internet e pesquisei." A sua postura de demonstrar que não possui um saber pronto e fechado foi o que mais me impressionou nessa professora. Mesmo tendo uma experiência significativa, ela se mostrou, o tempo todo, como alguém aberta a aprender, modificar seu olhar e sua visão sobre o conhecimento histórico e sobre sua prática docente.

O primeiro texto aborda o exército de terracota que foi descoberto na China em 1974, durante trabalhos de irrigação. A história da descoberta daquelas esculturas é fascinante, devido ao tamanho natural das estátuas dos guerreiros, dos cavalos e das carruagens. Além do fato impressionante de que grande parte delas foi encontrada intacta.

É interessante ressaltar que o texto apresentado à classe veio acompanhado da imagem do exército de terracota, além do endereço da internet de onde foi retirada a informação. A professora leu o texto e explicou a relevância da descoberta, além do motivo de ela estar apresentando tais informações. No final, ela perguntou aos alunos se eles teriam aula de informática naquela semana. Diante da resposta positiva, Lourdes de Fátima Cruz Reis sugeriu que eles buscassem o site informado no texto, para encontrarem novas informações sobre a descoberta.

O segundo texto trabalhado foi relativo ao informativo¹⁸, uma espécie de jornal, o "Palco", que foi disponibilizado para a Andrea Borges de Medeiros no dia da visita ao MAMM. Esse informativo é distribuído gratuitamente no MAMM e sua produção é bimestral.

Tanto o texto referente ao exército quando o do jornal "Palco" foram utilizados, pela professora, por estarem diretamente relacionados com a construção do painel, pelas crianças. A terracota era ponto focal: era o mesmo material utilizado, tanto para a confecção das estátuas do exército, quanto por Hélio Siqueira, e também o seria pelas crianças, para fazerem as imagens do oratório. O texto do informativo fala um pouco sobre a vida do artista Hélio Siqueira, o encantamento pela arte cerâmica e sobre a influência da religiosidade em sua vida e obra.

Dessa forma, os textos possibilitaram uma aproximação das crianças com a arte cerâmica, o que gerou um visível encantamento e interesse, a ponto de elas me pedirem que mostrasse os meus livros sobre o Hélio Siqueira¹⁹. Tais obras foram gentilmente doadas, pelo artista, no dia em que o entrevistei.

¹⁸ O informativo data de outubro de 2012. Ano V. No 29.

¹⁹ LOPES, Almerinda da Silva. Hélio Siqueira. Texto: Almerinda da Silva Lopes; coordenação: Marília Andrés Ribeiro, Fernando Pedro da Silva; roteiro iconográfico, cronologia e bibliografia: Janaína Melo; contribuição: Ângelo Oswaldo de Araújo Santos. Belo Horizonte: Editora c/ Arte, 2003. ALTIMARI, Decio Cassiani. Santas Loucuras - Hélio Siqueira. Coordenação: Elizabeth Nasser; versão para o inglês: Vitor José Souza; fotos: Thomas Harrel (cerâmicas), Ramon Magela

As imagens dos livros fascinaram as crianças, que logo buscaram comparações entre elas e o que haviam visto na exposição. As fotos também despertaram a imaginação daquilo que elas gostariam de confeccionar. Assim, como Vygotsky (2001) corroboro a ideia de que, ao exercitar a imaginação, estamos colaborando, de forma significativa, para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, tanto os textos quanto as imagens dos livros forneceram elementos para suas fantasias e desejos. E, portanto, a visita ao MAMM e à exposição de Hélio Siqueira demonstraram ter sido uma experiência rica e diversa, algo que, até então, não fazia parte da realidade daquelas crianças.



Fig. 20: Movimento exploratório das crianças - os livros e o informativo
Fonte: Acervo pessoal

(demais); projeto gráfico: Laserprint Editorial; editoração eletrônica: Expressão Comunicação Visual, Impressão e fotolitos: Laserprint Editorial. Brasil, 1997. SIQUEIRA, Hélio: depoimento/ Coordenadores: Fernando Pedro da Silva, Marília Andrés Ribeiro. Belo Horizonte: C/ Arte, 2000. Catálogo do MAMM relativo a exposição.

Como podemos observar na figura acima, a Escola Municipal José Calil Ahouagi é um espaço singular por uma série de questões. As disposições das carteiras nos revelam uma reinvenção do modelo tradicional do espaço-tempo escolar. Assim, a centralidade do processo reflexivo não está no professor, mas no trabalho coletivo. Os laços de sociabilidade e de compartilhamento de questões, reflexões, dúvidas, desejos e conhecimentos são instigados pela instituição. O que vivenciei nesse espaço escolar foi a felicidade presente em cada canto de sala, em cada "esconderijo". Essa escola se enquadraria perfeitamente naqueles exemplos raríssimos de alegria na escola que Snyder (2001) aponta em sua obra.

A alegria na escola é vivenciada por poucos e parece reservada a pouquíssimos. Eu precisei ler pilhas e pilhas de livros para recolher o sumo de alguns momentos favoráveis. Eu pesquei, diria mesmo que quase implorei por casos de alegria "escolar" nos livros. A imensa maioria dos escritores tem muito em comum com a imensa maioria de alunos ao dizer que não existe alegria na escola (p. 13).

A ideia de que as crianças confeccionassem os oratórios sofreu algumas modificações. Construir tanto a caixinha quanto a imagem seria uma tarefa que demandaria um tempo muito maior do que o que teríamos, além da dificuldade da construção da caixinha que demandaria um domínio da arte cerâmica que não possuíamos. Sem contar que a junção de todos oratórios e a sua colocação na parede seria algo bastante complicado devido ao peso do painel.

Dessa forma, optamos por caixinhas de papel, dessas que encontramos em lojas de embalagens. Tal material foi adquirido pela escola, assim como a argila. Cada caixinha foi pintada e decorada com renda vermelha. Dediquei-me, durante dias, na confecção dessas caixinhas, com a colaboração da Lourdes de Fátima Cruz Reis e da Andrea Borges de Medeiros.

No dia da confecção das imagens, distribuimos as caixinhas para que as crianças tivessem uma ideia do tamanho da imagem que elas poderiam fazer. A

professora perguntou se eles já haviam visto um oratório. Várias crianças responderam que sim. De acordo com o Augusto, na casa da avó dele tem um.

Lourdes de Fátima Cruz Reis e eu forramos todas as mesas com plástico filme, para que não ficassem sujas, e distribuímos a argila para cada criança. A opção pela terracota reside no fato de ser uma argila mais plástica e, conseqüentemente, mais fácil de manipular.

Argumentamos sobre a importância de "bater" a argila para tirar as bolhas de ar. Somente depois de manusear bastante é possível modelá-la; caso contrário, quebraria com facilidade.

Um processo interessantíssimo se iniciou: as crianças com seus projetos de criação e as frustrações que apareciam.

Para estas crianças a experiência na modelagem em argila tem uma importância singular na retomada do desenvolvimento motor, e, sobretudo, emocional. O trabalho na oficina de cerâmica exige do estudante a elaboração de um projeto, a iniciativa em arriscar-se na sua execução, a flexibilidade de aprender com os erros, a perseverança nas tentativas, a aceitação de elementos e ocorrências fora do seu controle, sem falar na necessária cooperação entre os membros do grupo para atingirem os melhores resultados. É um tipo de "vivência-metáfora" de lição de vida, combinando atitudes práticas e considerações filosóficas (Cowlei, 1995 apud Giannotti, 2008, p.43).

Muitas crianças desistiram do que pensaram em fazer inicialmente. Como, por exemplo, a Yasmim. Ela argumentou: "Primeiro ia fazer o coração, porque lá estava escrito que era o coração de Jesus. Aí quebrou. Depois resolvi fazer coroa, que também quebrou. Aí eu resolvi fazer um bonequinho de neve." O que aconteceu com Yasmim ocorreu com mais algumas crianças. Também houve várias crianças que, desde o primeiro momento, não queriam fazer nada relacionado à exposição, como, por exemplo, a Luana Caroline. Ela argumentou: "Quero fazer uma árvore de Natal igual à dela. Pra fazer sobre o Natal, já que está perto." E Daniele: "Quero fazer uma boneca com um vaso de flor na mão dela." Perguntei:

"Igual à que você viu em algum lugar?" Ela respondeu: "Não, estou tirando da minha cabeça".

Desde o primeiro momento, tomamos a proposta de confeccionar as imagens como algo que influenciaria positivamente o desenvolvimento expressivo das crianças. Nesse sentido, não teria lógica "obrigá-las" a confeccionar esculturas relativas à exposição "300 santos". Já que, na nossa concepção, arte, imaginação e liberdade de criação são elementos que andam juntos.

O modo de manusear e confeccionar os objetos se mostrou singular. O que corrobora com a perspectiva sócio-histórica, selecionada para esta pesquisa, que enxerga o homem como um produtor e consumidor da cultura. Ao mesmo tempo em que somos singulares, fazemos parte de uma dada construção histórico-social. Assim, os elementos da cultura e especificamente da indústria cultural também estiveram presentes em seus pensamentos e imaginários construtivos. Tal fato apareceu na fala do Vitor: "Quero fazer a máscara do Máscara, aquele homem que fica verde." O aluno fazia menção a um personagem de desenho animado. E o Jessé: "Quero fazer uma árvore igual à do desenho do Pica-pau."

A maioria das crianças optou por fazer uma escultura inspirada na exposição de Hélio Siqueira. Nesse sentido, apareceram retratadas: Nossa Senhora das Flores (Suelen Eufrásio e Quetelói), Nossa Senhora das Dores (Augusto), São Sebastião (Matheus), São Francisco de Paula (Williams e João Vitor).

As justificativas para a escolha desses santos foram diversas.

Eu escolhi o São Sebastião. Porque ele foi morto com uma flecha na perna, uma na barriga e outra no peito. Lá na minha avó tem um monte dele. A minha avó fala que a minha mãe me deu esse nome em homenagem a ele. Matheus

Eu escolhi fazer a Nossa Senhora das Dores. Foi a primeira que veio na minha cabeça. É porque a minha avó tem um quadro da Nossa Senhora das Dores na casa dela e toda vez que ela olha para o quadro ela começa a rezar, aí eu fiz o desenho da Nossa Senhora das Dores. Aí eu a fiz segurando

um neném, porque a minha avó gosta muito de criança.
Augusto

Eu to fazendo a peça que ele não vendia. Por que eu achei muito interessante e bonita. Williams

Eu escolhi São Francisco de Paula. Vou fazer um pássaro aqui também. Eu achei muito legal. João Vitor

Eu escolhi São Benedito. É porque eu gostei muito dele. Luiz Henrique

Eu escolhi o menino Jesus. Veio na minha cabeça! Luana Aparecida



Fig. 21: Artefatos confeccionados pelas crianças
Fonte: Acervo pessoal

A escolha do que iriam confeccionar mostrou o quanto a exposição de Hélio Siqueira no MAMM impressionou as crianças. Afinal de contas, não foram só os nomes das obras que foram memorizados por elas; os detalhes de cada santo também, como, por exemplo, o São Sebastião escolhido por Matheus. A imagem das esculturas ficou de forma marcante na cabeça das crianças.

Mais uma vez a interação social apareceu de forma intensa. As ideias e planos do que seria feito foram compartilhados entre as crianças. A argila nas

mãos delas provocou sonhos e pensamentos, assim como uma determinada lembrança do que viram e vivenciaram na visita ao MAMM. Nesse sentido, o que foi compartilhado entre elas foi não só os desejos de criação como a lembrança de uma determinada experiência.

Os sentimentos provocados pela arte são fortes e muitas vezes não traduzíveis. Podemos considerar que os que foram provocados nessa "oficina" também são difíceis de descrever. O que vimos foram crianças concentradas em suas "obras de arte", que recebiam, por parte delas, todo carinho, atenção e cuidado. Percebemos, também, uma dose de angústia e tensão quando as coisas não estavam dando muito certo. Nesse sentido, a experiência do contato com a argila e também com o ato criador se mostrou relevante em vários sentidos, especialmente por aquelas crianças terem tido uma oportunidade singular: foram artistas e encontraram, em sua produção, o prazer e o desafio que a arte proporciona.

Após a finalização da confecção dos artefatos, recolhemos todas as esculturas e levamos para a sala da direção para que secassem. Contei com a contribuição das crianças para limparmos a nossa "pequena" bagunça na sala.

Não posso negar que o último dia da pesquisa de campo foi o mais "sofrido". Era estranho conceber a ideia que não encontraria mais com aquelas crianças no dia seguinte.

Cheguei mais cedo na escola para organizar o painel. A ideia de pendurá-lo na parede foi abandonada logo no início. Juntamente com a Lourdes de Fátima Cruz Reis, optamos por organizá-lo em uma mesa, pois seria um local mais seguro. Em um quadro de avisos que ficava logo acima da mesa, colocamos algumas fotos tiradas durante a confecção das esculturas de cerâmica. Colocamos também o texto do informativo "Palco".



Fig. 22: Painel exposto no "Alto de Natal"
Fonte: Acervo pessoal

Enquanto ainda montávamos e organizávamos o painel, algumas crianças foram se aproximando. Alunos de outras turmas, juntamente com os seus pais, pararam e ficaram, durante minutos, olhando e apreciando as obras de arte

produzidas pelo 5º A. Era quase impossível controlar aquelas mãozinhas nervosas que tanto insistiam em tocar nos objetos, necessidade quase vital!

Entretanto, o momento em que as crianças que produziram as esculturas viram seus objetos expostos e sendo apreciados por todos foi algo que me emocionou. Crianças carentes, algumas com dificuldade de concentração e aprendizagem, mas que, naquele momento, se sentiam extremamente valorizadas pelo que produziram. Era o seu espaço, sua obra de arte sendo admirada por todas as pessoas que passavam. Algo que era preconizado naquela escola e também na nossa pesquisa - colocar a criança no centro do processo educativo - tomou vida, ares e cores naquele dia.

O desejo de todas era de levar os objetos para casa. Mostrar para a sua família e seus amigos o que haviam produzido. No final, após o Auto de Natal, entregamos para cada criança as suas respectivas esculturas. As demais ficaram na escola para serem entregues depois.



Fig. 23: Entrega das esculturas de cerâmica para as crianças
Fonte: Acervo pessoal

Como podemos ver, os caminhos que imaginamos trilhar nesta pesquisa sofreram mudanças e significativas transformações. Entrei na escola com uma

pesquisa que era quase exclusivamente minha e saí com uma pesquisa feita e desenvolvida por mais de 30 pessoas. As crianças e a escola ditaram os passos e os acontecimentos desta pesquisa; a minha participação consistiu em acompanhar e me integrar a esses movimentos.

Para falar um pouco sobre a importância das crianças nesta pesquisa, apresentarei a Maria Eduarda.

Maria, como costumava carinhosamente chamá-la, desde o início da pesquisa, me chamou a atenção por suas atitudes e comportamentos.

Os seus deslizamentos e movimentos corporais nos museus visitados se mostraram plurais. Mesmo os museus possuindo uma data narrativa e um roteiro pré-estipulado de visita, Maria reinventou os espaços visitados por meio dos seus mais variados deslocamentos e leituras dos objetos.

Eu gostei dos chapéus com mapas e um documento muito importante. O documento era para chamar as pessoas para trabalhar na ferrovia; se não tivesse a carta não podia trabalhar nos trens. Maria Eduarda

No dia da visita ao Museu Ferroviário, Maria Eduarda ficou emburrada quase todo o tempo devido um "pequeno" incidente com sua máquina fotográfica. Ela se queixava, a todo momento, de dor de barriga e de cabeça, reflexos de sua angústia e tristeza pelo que havia acontecido. Dessa forma, ela passou quase todo o tempo sozinha, do lado de fora do museu. Porém, quando entrou, buscou seu próprio caminho, sem se preocupar se havia regras e um roteiro pré-estabelecido.

Foi assim que Maria descobriu e se encantou com os chapéus e com o documento que passou despercebido da maioria das crianças. Tal movimento também apareceu no MAMM. Enquanto as crianças se preocupavam em explorar o espaço externo e os objetos das exposições, a curiosa Maria Eduarda queria saber o que havia por trás das portas fechadas, daquelas que ninguém ousou perguntar e se atreveu a entrar. Com Maria foi diferente. A porta que a

encantou era da biblioteca. A menina queria entrar e experimentar aquele espaço, mas, naquele dia, a biblioteca estava fechada.

Ela era diferente em seu jeito de falar, sua voz grave, seu temperamento um tanto quanto estourado no dia-a-dia e especialmente pelo carinho e a atenção que ela tinha comigo. A sua facilidade em falar o que pensava dos museus e dos seus objetos não apareceu em sua carta, mas a sua marca principal esteve presente com toda força: a busca por aquilo que o olho não vê imediatamente, pois é necessária uma minuciosa exploração do ambiente.



Fig 24: Maria Eduarda durante a festividade do "Alto de Natal"

A Maria Eduarda foi uma das crianças que mais se apropriaram da pesquisa. No seu caso, de forma bastante clara e marcante. Quando a Lourdes de Fátima Cruz Reis estava construindo o relatório, com os alunos, sobre a visita ao Museu Ferroviário, Maria Eduarda a interrompeu. "No dia 08 de novembro de

2012, saímos da Escola Municipal José Calil Ahouagi para nosso segundo passeio, Museu Ferroviário." Quando a professora argumentou "para nosso segundo passeio?", Maria questionou "Tia, não podia ser para a **nossa** pesquisa, não?".

A professora continuou escrevendo o que as outras crianças falavam e não respondeu a Maria Eduarda. Tal apropriação foi feita pela aluna de forma espontânea o que mostra o empoderamento dessa menina, e de várias outras crianças, da pesquisa.

Maria sempre me surpreendia. No dia seguinte, após a visita ao MAMM, ela chegou para me contar que havia realizado uma pesquisa na internet sobre o Murilo Mendes e o Hélio Siqueira. Ressalte-se que tal tarefa não foi sugerida por mim nem pela professora. Foi uma atitude que partiu exclusivamente da aluna.

Perguntei a ela o que tinha achado; ela me disse que achou muita coisa, e que iria levar para que eu visse a sua pesquisa. O trabalho veio em uma capa rosa de borracha, toda trabalhada. No interior estava uma pesquisa feita na internet sobre o Hélio Siqueira e o Murilo Mendes. Em ambos os casos, o que estava ali era a história de vida desses personagens, incluindo suas produções artísticas. O trabalho realizado pela aluna demonstra o envolvimento dela com a pesquisa, porém sinaliza o problema da autoria. Não há nenhuma informação, em seu trabalho, sobre de onde foram retiradas tais informações. É necessário que o trabalho com pesquisas, na escola, seja realizado relacionando-o com a produção de conhecimento e informação, além da questão da autoria.

Maria, por várias vezes, me indagou por que eu não pedi que as outras crianças também fizessem a pesquisa. Perguntei por que ela achava isso; nesse momento, ela desconversou, argumentando que achava importante, apenas.

E, a respeito da carta, que eu pedi que as crianças escrevessem, em vários momentos, Maria me disse, que não iria escrever mais, e nem queria passar a limpo porque estava cansada. Torna-se, assim, mais interessante a iniciativa de

Maria em realizar a pesquisa, o que reforçou a imagem que eu já possuía da menina: de alguém que vai no desvio, que constrói um caminho outro para trilhar.

A participação da professora Lourdes de Fátima Cruz Reis é algo que merece destaque. A sua abertura juntamente com sua capacidade inventiva e reflexiva são elementos que fizeram toda a diferença nesta pesquisa.

A proposta de visita aos museus apareceu, para Lourdes de Fátima Cruz Reis, como uma surpresa, algo que não estava programado em seu planejamento para o 5º A, mas, mesmo diante do novo e imprevisível, a professora soube utilizar a visita e a experiência gerada a partir dela, como algo que poderia dialogar com a sua realidade, isto é, com seus conteúdos trabalhados e também com novas propostas de cunho educativo.

Assim, a visita tanto foi ressignificada pelas crianças, como pela professora. A partir do trabalho pedagógico desenvolvido pela Lourdes de Fátima Cruz Reis, como foi apontado no decorrer deste capítulo, a visita se tornou educativa, a partir da apropriação realizada pela escola, em especial pela professora.

O movimento disparado na escola, a partir da visita aos museus, me mostrou o quanto a relação entre escola e museus é algo potente. É justamente quando essa relação se estabelece de forma comprometida e responsável que a educação em museus se torna algo claro e palpável, ou seja, não basta que a escola visite os museus. É necessário que a visita tenha ressonância e ganhe continuidade a partir do trabalho pedagógico escolar. Museus são espaços que nos fazem pensar e nos instigam a articular ideias de modo singular, pautadas tanto na racionalidade científica, como através de outras racionalidades, vinculadas à dimensão estética e artística, que reinventam olhares e ampliam horizontes. São janelas para o mundo e para a cidade. São, acima de tudo, lugares de sonhos, de reinvenção, de criação, de lazer e especialmente de descobertas. É dessa forma que hoje enxergo os museus, como um território de possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Eu vejo um museu de grandes novidades..."

Cazuza

Diante deste um último texto desta dissertação, fiquei alguns dias a pensar e imaginar o que deveria pautar a escrita deste capítulo. Optei por ressaltar aqui, neste momento, o que descobri com a pesquisa e o quanto ela modificou o meu olhar sobre o mundo e em especial sobre os museus. Afinal de contas, parafraseando Cazuza, é assim que hoje vejo os museus: como lugares repletos de grandes novidades.

Inicialmente, quando ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFJF), tinha a intenção de avaliar a relação entre os sujeitos e os objetos musealizados, e o papel do ensino de História nessa relação e na formação histórica do aluno. Partia do pressuposto que a relação estabelecida com os objetos museológicos era pautada no distanciamento e na falta de identificação. Tal visão era oriunda de leituras e de algumas experiências que havia vivido na Educação Patrimonial, no âmbito da Arqueologia. Naqueles contextos, o alvo das ações de Educação Patrimonial era o próprio patrimônio e não as relações estabelecidas entre os sujeitos e o patrimônio. Percebi, naqueles casos, que a relação que as crianças estabeleciam com o bem patrimonial era pautada na indiferença e, dependendo dos cenários disparados pelo tipo de mediação realizada nos processos educativos, a indiferença podia se converter em desconsolo ou indignação, afastando o sujeito central da educação patrimonial da possibilidade efetiva de valorização do patrimônio. O propalado objetivo que é "despertar" o interesse pelo patrimônio e, conseqüentemente, uma possível identificação com ele simplesmente não se efetivava.

Com isso, o que via, percebia e acreditava era que os objetos musealizados, os bens patrimoniais e, por tabela, os museus eram elementos e espaços que

tinham um lugar secundário na vida dos sujeitos, em especial das crianças. Não conseguia ver a relação potente que poderia ser estabelecida, não conseguia enxergar as possibilidades e os encontros que poderiam acontecer.

Até que encontrei, no percurso da pesquisa, uma série de autores, no campo da educação em museus, no campo da Memória Social e também o arcabouço conceitual proposto por Bakhtin acerca das mediações e interlocuções pedagógicas, associando-o ao espaço museal. Com tais movimentos, passei a enxergar o museu como um espaço que produz enunciados - enxergando-o como um produto social - tanto por parte do próprio museu, por meio do seu discurso museológico, quanto por parte do sujeito visitante. Ou seja, estamos diante de uma relação dialógica, na qual encontramos vozes, pensamentos, sentimentos e reflexões dos sujeitos. Nesse sentido, eles não se mostram indiferentes ao que veem; pelo contrário, devemos considerar que "toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante" (Bakhtin, 2003, p.271).

Outros encontros importantes também aconteceram nesta pesquisa. Primeiramente, com os museus visitados, o Museu de Arte Murilo Mendes e o Museu Ferroviário. A escolha dos dois museus se mostrou extremamente satisfatória, devido às diferenças e singularidades de ambos os espaços, cada qual com sua perspectiva museológica e educativa. Assim, eu buscava, a partir dessas experiências múltiplas, responder à questão de fundo desta pesquisa: Como é que se dá a relação do sujeito visitante com o espaço musealizado? O que nasce dessa relação, o que acontece?

Digno de nota foi o encontro com a Escola Municipal José Calil Ahouagi e com os alunos do 5º A. As crianças dessa escola me mostraram um mundo completamente novo, mais colorido, positivo e repleto de novidades e gratas surpresas. O que vi e vivenciei nesta pesquisa foram objetos e espaços museais

seduzindo, surpreendendo e conquistando sujeitos. A relação com os objetos foi pautada, em sua maioria, pela empatia, pela curiosidade e pelo encantamento.

Assim, como fruto da possibilidade de permitir trânsitos compartilhados pela cidade, que se converteram em acontecimentos afetivos para o grupo, uma nova experiência se formou. Deparei-me, nas visitas, com uma visão pré-concebida sobre os museus, que eram vistos como espaços que abrigam objetos antigos. Durante as visitas, o que percebi foi crianças tentando reforçar, para si mesmas e para o grupo, essa representação socialmente compartilhada.

A busca, por parte das crianças, de construir lógicas de pensamento capazes de interpretar, permanentemente, o espaço museal também surgiu como um dado da pesquisa, o que esteve diretamente atrelado à operação com a temporalidade histórica disparada pelos museus. Houve, também, por parte delas, o reconhecimento dos museus como espaços de aprendizagem e também vinculados à dimensão estética e artística, ou seja, como espaços que ampliam horizontes e perspectivas. Por fim, a questão da mediação disparada pelos monitores, e também por outros elementos que exerceram a função mediadora, apareceu com força, durante as visitas, demarcando as concepções e escolhas políticas e epistemológicas de cada instituição museal.

A relação museu-escola não seria, no início, um ponto central nesta pesquisa. É preciso ressaltar que esse foi um espaço construído pela escola dentro desta pesquisa. Ao contrário do que ocorre, na maioria dos casos, com as relações de desencontro ou de encontros meramente formais da escola com o museu, o que vivenciei foi algo bastante distinto.

A dimensão educativa que tanto buscava, desde o início da pesquisa, e que havia encontrado, de forma muito tímida, dentro dos museus - até mesmo porque museus são espaços potencialmente educativos, mas não possuem uma natureza ontológica educativa -, encontrei, com toda força, no trabalho desenvolvido pela escola após a visita aos museus. Aí sim as visitas se tornaram educativas: a partir

do trabalho pedagógico e pelo investimento realizado pela escola, em especial pela professora Lourdes de Fátima Cruz Reis.

A perspectiva de Educação Patrimonial que conhecia e que vivenciei se mostrou, a partir da pesquisa, desprovida de sentido devido à forma como o sujeito é visto e encarado dentro dos seus pressupostos. Porém, torna-se necessário que reconheçamos que o incremento da Educação Patrimonial trouxe uma série de avanços para se pensar o campo da educação em museus. As discussões vêm, cada vez mais, se desenvolvendo com o objetivo de atender às principais demandas dos museus brasileiros, em especial visando alterar as concepções das práticas educativas nos museus.

Assim, o que proponho como um novo caminho a ser trilhado na Educação Patrimonial, ou melhor, em uma educação voltada para o patrimônio, seria buscar pesquisar e trabalhar o patrimônio a contrapelo (Benjamin, 1987), ou seja, que suas ações e propostas conversem com os processos de significação executados pelos sujeitos. Afinal de contas, como percebi nesta pesquisa, eles buscam, a todo o momento, significar e interpretar os objetos e tudo o que está à sua volta, a partir de seus filtros e referenciais de leitura.

Chegar ao "final" desta pesquisa não foi algo fácil. Foi necessário que me reinventasse, me descobrisse pelo avesso, para encontrar o sentido real daquilo que estava pesquisando e tudo de positivo que poderia surgir a partir dessa abertura. Quando me reinventei, a pesquisa também se reinventou. Dessa forma, no meu caso, é impossível negar a dimensão transformadora da pesquisa, que demandou uma entrega e coragem sem fim, para encarar tudo que viria com ela, em especial as descobertas, os desafios e as surpresas.

Hoje me sinto mais firme e confiante para trilhar novos caminhos e rumos, mesmo que incertos. Afinal de contas, esta pesquisa não chegou ao final; pelo contrário, ela abriu uma série de janelas para que eu pudesse pensar sobre outro prisma a relação dos sujeitos com os bens patrimoniais e com os museus.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ABREU, Regina. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: Abreu, Regina; Chagas, Mário (Org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p.34-48.
- ALMEIDA, Nervenson Paulo de. *O Museu de Arte Moderna Murilo Mendes, hoje, pode ser considerado um atrativo turístico?* Juiz de Fora: Faculdade de Turismo (monografia), 2007.
- ALMEIDA, Adriana Mortara. *A observação de visitantes em museus: sobre ratos e seres humanos*. *Museologia & Interdisciplinariedade*, v. 1, nº 2, p. 10-29, 2012.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: *Bakhtin: outros conceitos-chave* - Beth Brait (org.). São Paulo: Contexto, 2008.
- ANDRADE, João Carlos Ribeiro. *História e memória nos fazeres docentes ordinários com a EJA*. Universidade Estadual de Minas Gerais - PPGC (dissertação de mestrado), 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética e criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *O freudismo*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e a filosofia da linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política - Ensaio sobre literatura e história da cultura - Obras escolhidas*. Vol. 1, 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Trad. de Irene Aron. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

Bogdan, R & Biklen, S. *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994

BOCK, Ana Mercês Bahia. *A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. In: *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. Ana Mercês Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Odair Furtado (orgs). São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-35.

CABRAL, Magaly. *Oficina da palavra e do objeto*. Fortaleza. Secretaria da Cultural do Estado do Ceará, Museu do Ceará, 2006 (Cadernos Paulo Freire, v. 10).

CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. *O estudo das analogias utilizadas como recurso didático por monitores em um Centro de Ciências e Tecnologia de São Paulo*. São Paulo: FEUSP (dissertação de mestrado), 2010.

CAMARGO, Maria Rosa R. Martins de. *Cartas e escrita*. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: FEUEC (tese de doutorado), 2000.

CARVALHO, Ana Maria Albani de. *A Exposição como dispositivo na arte contemporânea: conexões entre o técnico e o simbólico*. *Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 1, p. 47-58, 2012.

CHAGAS, Mario. *A imaginação museal - Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: IBRAM, 2009.

CRETTON, Anamaria Aziz & PINTO, Diana de Souza. *Programas educativos em museus: um estudo de caso*. *Museologia & Interdisciplinariedade*, v. 1, p. 134-145, 2012.

COMPAGNONI, Alamir Muncio. *"Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele": compreensão do pensamento histórico em crianças em ambiente de museu*. Paraná: FEUFPR (dissertação de mestrado), 2009.

COSTA, Carina Martins. *Uma casa e seus segredos: a formação de olhares sobre o Museu Mariano Procópio*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas - Mestrado profissionalizante em Gestão em Bens Culturais e Projetos Sociais, 2005.

COSTA, Carina Martins. *A escrita de Clio nos temp(l)os da Mnemósime: olhares sobre materiais pedagógicos dos museus históricos*. *Educação em Revista (UFMG)*, v. 47, p. 217-240, 2008.

COSTA, Carina Martins. *Expor, reter, transformar e/ou projetar: temporalidades em cena nos museus contemporâneos*. *Caderno CEDES 82. Educar para a compreensão do tempo*. Campinas, vol. 30, nº82, set-dez. 2010, p.415-420.

DANIELS, Harry. *Vygotsky e Pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: *Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo Bakhtin*. S. Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.45-61.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo, 1994, p.105-116.

FREITAS, Maria Tereza. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p.141-159.

FREITAS, Maria Teresa. Bakhtin: Bakhtin e a psicologia. In: *Vygotsky e Bakhtin- Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 2003, p.125-131.

- GASPAR, Alberto. *Museus e Centros de Ciência - Conceituação e proposta de um referencial teórico*. São Paulo: FEUSP (tese de doutorado), 1993.
- GIANNOTTI, Sirlene Maria. *Dar forma é formar-se: processos criativos da arte para a infância*. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP (dissertação de mestrado), 2008.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônio*. Rio de Janeiro, 2002.
- GRINSPUM, Denise. *Educação para o Patrimônio: Museu de arte e Escola - responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. São Paulo: FEUSP (tese de doutorado), 2000.
- HORTA, Maria de Lourdes; GRUNBERG, Eveline; MONTEIRO. *Guia básico de educação patrimonial*. Petrópolis: Museu Imperial: IPHAN, 1999.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a história do museu. In: *Caderno de diretrizes museológicas*. Brasília: Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Departamento de Museus e Centros culturais, Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006. 2 edição, p.17-30.
- LEITE, Maria Isabel . *Criança, Velhos e Museu: memória e descoberta*. Cadernos CEDES (Impresso), Campinas / SP, v. 26, n.68, p. 74-85, 2006
- MACHADO, Irene. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável* - Paula, Luciane de & Stafuzza, Grenissa. São Paulo: Mercado Aberto, 2010, p.203-234.
- MARTINS, Luciana Conrado. *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*. São Paulo: FEUSP (tese de doutorado), 2011.

MENEZES, Ulpiano Toledo Bezerra. Premissas para a formulação de políticas públicas em Arqueologia. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Patrimônio Arqueológico: o desafio da preservação*. Org: Tania Andrade Lima. nº 33, 2007, p. 37-57.

MIRANDA, Sonia Regina. Estranhos passados encontrados em um museu: a criança e seus olhares sobre o tempo desconhecido. *Caderno CEDES 82. Educar para a compreensão do tempo*. Campinas, vol. 30, nº82, set-dez. 2010, p.369-382.

MOURA, Maria Teresa Jaguaribe A. de. *Arte e infância: um estudo das interações entre crianças, adultos e obras de arte em museus*. Rio de Janeiro: PUC-RJ(dissertação de mestrado), 2005.

NASCIMENTO, Érica Giesbrecht. *A interatividade em um museu de ciência: estudo de caso de uma visita ao Exploratório Leonardo da Vinci*. Minas Gerais: FEUFMG (dissertação de mestrado), 2003.

NORA, Pierre. *Entre memórias e história: a problemática dos lugares*. Projeto História, São Paulo, n. 10, 1993, p. 07-28.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. O Tempo, a Criança e o Ensino de História. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

PEREIRA, Junia Sales; CARVALHO, Marcus Vinícius Corrêa. Sentidos dos tempos na relação museu/escola. *Caderno CEDES 82. Educar para a compreensão do tempo*. Campinas, vol. 30, nº82, set-dez. 2010, p.383-396.

PELIZZONI, Gisela Marques. *Jogando as cinco pedrinhas: História, memória, cultura popular, infância, escola*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora - PPGÉ (dissertação de mestrado), 2007.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno CEDES 24. Pensamento e Linguagem - Estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Campinas, n. 24, pp. 32-43, mar. 1991.

- PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotski*. São Paulo: Cotez, 2005.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2004.
- REDDIG, A. B. & LEITE, Maria Isabel. *O Lugar da Infância nos Museus*. Musas (IPHAN), v. 1, p. 32-41, 2007.
- RIGON, José Algacir, ASBABR, Flávia da Silva Ferreira. Sobre o processo de humanização. In: *A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural*. Manuel Oriosvaldo de Moura (org). Brasília: Liber livro, 2010, p. 35-44.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Os museus brasileiros e a contituição do imaginário nacional. *Sociedade e Estado*. Brasília. Vol. 15, nº2, june/dec, 2000.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Museu Imperial: a construção do Império pela República. In: Abreu, Regina; Chagas, Mário (Org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p.115-135.
- SANTOS, Maria Celia T. Moura. Processo Museológico e Educação: construindo um museu didático-comunitário. *Cadernos de Sociomuseologia*. Lisboa. Centro de Estudos de Sociomuseologia, ULHT, 1996.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Museus Brasileiros e política cultural. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo. Vol. 19 nº. 55 junho/2004
- SIQUEIRA, Hélio. *Hélio Siqueira: depoimento*. Coordenadores: Fernando Pedro da Silva e Marília Andrés Ribeiro. Belo Horizonte: C/ Arte, 2000.
- SILVA, Juliana Pereira et al. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n.jan/jun, p. 41-63, 2005.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Bruno C. Brulon. *Quando o museu abre portas e janelas: o reencontro com o humano no Museu contemporâneo*. UNIRIO: MAST (dissertação de mestrado), 2008.

SOUZA, Solange Jobim & FREITAS, Maria Teresa Assunção. Lev Vygotsky e a Perspectiva Histórico - Cultural. In: *Estudos em Psicologia - uma introdução*. Carlos Tourinho & Renato Sampaio (orgs). Editora: Proclama, 2009, p. 119-138.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. *Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus*. São Paulo: ECA (tese de doutorado), 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.