

The background of the cover is a black and white photograph. It shows the silhouettes of two people, an adult and a child, standing on a balcony or terrace. They are looking out through a window or railing at a cityscape with trees and buildings under a bright sky. The railing has a decorative lattice pattern.

Universidade Estadual Paulista
“Julio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes

VALÉRIA PEIXOTO ALENCAR

**MEDIAÇÃO CULTURAL EM MUSEUS
E EXPOSIÇÕES DE HISTÓRIA:
Conversas sobre imagens/histórias
e suas interpretações**

São Paulo
2015

VALÉRIA PEIXOTO DE ALENCAR

MEDIAÇÃO CULTURAL EM MUSEUS E EXPOSIÇÕES DE HISTÓRIA
Conversas sobre imagens/história e suas interpretações

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”, como exigência parcial
para a obtenção do grau de Doutora em Artes, área
de concentração: Arte Educação, Linha de Pesquisa:
Processos artísticos, experiências educacionais e
mediação cultural

Orientadora: Profª. Dra. Rejane Galvão Coutinho

São Paulo
2015

Ficha catalográfica

A368m Alencar, Valéria Peixoto de.
Mediação cultural em museus e exposições de história:
conversas sobre imagens/história e suas interpretações /
Valéria Peixoto de Alencar. – São Paulo: [s.n.], 2015.
190 p. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho.
Tese (Doutorado em Artes) -- Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Artes, 2015.

1. Mediação cultural. 2. Museu Paulista. 3. Museus --
Estudo e ensino. 4. Arte – Educação. I. Coutinho, Rejane
Galvão. II. Título.

CDD 707

VALÉRIA PEIXOTO DE ALENCAR

MEDIAÇÃO CULTURAL EM MUSEUS E EXPOSIÇÕES DE HISTÓRIA
Conversas sobre imagens/história e suas interpretações

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Arte no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp, com a Área de concentração em Arte Educação, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho
Instituto de Arte/UNESP - Orientadora

Profa. Livre-docente Ana Mae Tavares Bastos Barbosa
Escola de Comunicações e Artes - USP

Profa. Dra. Heloísa Maria Silveira Barbuy
Faculdade de Filosofia, Letras e C. Humanas - USP

Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães
Universidade Federal de Goiás

Profa. Dra. Luiza Helena Christov
Instituto de Arte/UNESP

São Paulo, 28 de agosto de 2015

Dedico

Aos amigos, que me apoiam, que riem das minhas piadas, que se interessam pelo meu trabalho, também, aos que não se interessam, mas me entendem. Pelo prazer de suas companhias, pelas saudades que sinto quando distantes.

E, para minha filha que, quando eu tive muita saudade, se colocou como minha melhor amiga.

AGRADECIMENTOS

No CONFAEB/2014 a professora Rejane Coutinho apresentou os membros de uma mesa redonda que coordenava de um modo muito peculiar, dizendo o que tinha aprendido com cada um deles. Assim, parafraseando-a, primeiramente agradeço a ela, não só por ter sido minha orientadora e pela fé em meu trabalho, mas porque com ela aprendi que quanto mais provoco meus alunos, melhores são os resultados.

À professora Ana Mae Barbosa, com quem aprendi que Arte/educação é área de produção de conhecimento e que o congresso da InSEA é absurdamente caro, mas vale a pena.

À professora Heloísa Barbuy, com quem aprendi sobre a formação cultural dos museus modernos e que a Nova Atlântida de Francis Bacon está na gênese dessa formação.

À professora Leda Guimarães, com quem aprendi que é possível passar por uma série de intempéries, atravessar o mundo e ainda fazer uma apresentação em inglês, mesmo estando muito cansada é possível e é comprometimento.

À professora Luiza Christov, com quem aprendi a escrever como ensaio, que a pesquisa tem que ser prazerosa e que, talvez, por isso, eu me refira ao meu trabalho com o adjetivo “divertido”.

À professora Rita Bredariolli, com quem aprendi a ter dúvidas sempre que eu tenho certezas.

Ao professor Dennis Atkinson, com quem aprendi que toda resposta conclusiva merece uma pergunta a seguir.

A todos os professores que passaram pela minha vida e com os quais aprendi desde um pouquinho até muito, que gostaria de representar aqui na figura do professor Nicolau Sevckenko (*in memoriam*) com quem aprendi que é possível historicizar seriamente qualquer coisa.

Aos amigos, professores ou não, com os quais sempre aprendo e se fosse citar todos e falar tudo que aprendo, seria outra tese, então sintam-se representados, todos. Márcia Breier, a paciência; Inês Choueri, o ombro; Irleidy Madazzio, as risadas; Maristela Sanches, Erick Orloski, Julia Pinto, Sidiney Peterson, Camila Feltre, as parcerias de todo tipo; Denise Peixoto, as trocas; Thamara Emília, Jurema Sampaio, Eneida Bonilha, o apoio; Edna Onodera, a gentileza; amigos do GPIHMAE, as intensas discussões e reflexões; Marta Lima, a revisão e a ABNT; Christiane Coutinho, a capa; Alexandra Rocha e Marcus Filomenus

(Filó), Suzanne Tate, a hospitalidade; Manoela Rufinoni, a persistência; Livia Lara, Taíse Ramalho e Edson Martins da Cruz, o companheirismo; Vera Santos, Paulo Mesquita, o inglês.

Agradeço também a todos os estudantes, ex-alunos, atuais, nas diferentes instituições de educação formal e não-formal, que são, provavelmente, os mais importantes mestres no meu aprendizado como educadora.

À Ângela e todos os funcionários da sessão de pós-graduação do IA/UNESP por todas as dúvidas tiradas e socorros nos diferentes momentos.

Equipe do Museu Paulista: Arquivo permanente, obrigada por toda a ajuda, e equipe do Serviço de Atividades Educativas, obrigada por me aturarem, pelas visitas acompanhadas, pelas trocas, por tudo. Aos educadores do *Museum of London*, agradeço pela recepção amigável, gentileza e por possibilitarem a observação de suas atividades.

Aos professores e alunos da EE Jorge Julian de Carapicuíba/SP, pela oportunidade.

À CAPES pela bolsa de doutorado e pela de doutorado sanduíche, sem isso, muito de todo esse aprendizado ficaria comprometido.

Obrigada!

A imagem nunca é uma relação simples. (Jacques Rancière)

Siempre, ante la imagen, estamos ante el tiempo. (Georges Didi-Huberman)

Freedom is, then, understood to be indispensable for the proper exercise of vision. (Nicholas Mirzoeff)

... a desire of learning is a desire for new states of existence (Dennis Atkinson)

RESUMO

Esta pesquisa de Doutorado em Artes iniciada em 2011 no Instituto de Artes da UNESP, intitulada *Mediação cultural em museus e exposições de história. Conversas sobre imagens/história e suas interpretações*, sob a orientação da Profa. Dra. Rejane Coutinho, foi construída a partir da hipótese de que o discurso expositivo criado nos museus de história desde o século XIX, para construir uma memória nacional a partir da utilização de uma visualidade, ainda se faz presente e reverbera no trabalho de mediação cultural, reproduzindo ou criticando tal visualidade. Foi realizada pesquisa de campo no Museu Paulista no ano de 2012 que englobou desde a análise de documentação referente à gestão Taunay bem como a observação do trabalho educativo; também em 2013/2014 foi realizada pesquisa em Londres durante o período do Doutorado sanduíche, tais momentos resultaram em dois diários de campo que foram importante fonte de dados e reflexões. A tese inicia com uma contextualização do surgimento dos Museus de História Nacionais (virada dos séculos XVIII/XIX), da discussão da relação entre imagens e história e de conceitos como representação e visualidade. Também apresenta a relação imagem/história no que se refere ao uso pedagógico da imagem a partir do mesmo recorte temporal do surgimento dos Museus Nacionais de História até os dias atuais, enfocando no método intuitivo de ensino (as “lições de coisas”), na metodologia da Educação Patrimonial e na proposta da educação como mediação. Por fim, apresenta o trabalho de mediação realizado pelos educadores do Museu Paulista, especialmente na exposição concebida por Affonso Taunay para o centenário da Independência do Brasil, e, propõe um exercício de contextualização, análise e imaginação do dito trabalho de mediação cultural que procura discutir os conceitos de dissenso (RANCIÈRE), sintoma (DIDI-HUBERMAN), contravisualidade (MIRZOEFF) e pedagogia do evento (ATKINSON). A tese tem uma proposta de escrita como mediação, deixando ao final um caminho para se pensar a Abordagem Triangular (BARBOSA) como possibilidade para além do ensino da Arte.

Palavras-chave: Mediação cultural, Educação em museus de história, Imagem/história, Visualidade, Museu Paulista

ABSTRACT

This doctoral research project in Arts started in 2011 at Instituto de Artes/UNESP, entitled *Cultural mediation in history museums and exhibitions. Conversations about images / history and their interpretation*, under the guidance of Professor Dr. Rejane Coutinho, and it was built on the assumption that the exhibition discourse created in the history museums since the nineteenth century in order to build a national memory from the use of a visuality, is still present and reverberates in cultural mediation work, either reproducing or criticizing such visuality. Field research was conducted at Museu Paulista in 2012 and it included documentation from the analysis regarding the Taunay management as well as the observation of educational work; also in 2013/2014 a research was carried out in London during my doctoral exchange program. The research resulted in two field diaries that were important source of data and reflections. The thesis begins with a contextualization of the emergence of the National History Museums (turn of the eighteenth to the nineteenth century), the discussion of the relation between images and history and of concepts such as representation and visuality. It also shows the relation picture / history with regard to the pedagogical use of the image from the same time frame of the emergence of the National History Museums until the present day, focusing on the intuitive method of teaching (the "lessons of things"), on the methodology of heritage education and the one of education proposed as mediation. Finally, it presents the mediation work of the educators of Museu Paulista, especially in the exhibition designed by Affonso Taunay for the centenary of Brazil's Independence, and proposes an exercise in contextualization, analysis and imagination of the cultural mediation work that discusses the concepts of dissent (RANCIÈRE), symptom (DIDI-HUBERMAN), *countervisuality* (MIRZOEFF) and pedagogy of the event (ATKINSON). The thesis is written as a proposal for mediation, leading to a path in which the Triangular approach (BARBOSA) as a possibility beyond the teaching of art may be reflected on.

Keywords: Museum education, education in history museums, picture/history, visuality, Museu Paulista.

RESUMEN

Esta investigación de Doctorado en Artes empezada en 2011 en Instituto de Artes da UNESP, llamada *Mediación cultural en museos y exposiciones de história. Conversaciones sobre imagenes/história y sus interpretaciones*, con orientación de la Profa. Dra. Rejane Coutinho, fué construyda desde supuestos de que el discurso expositivo que ha sido creado en los museos de historia en el siglo XIX, para la construcción de una visualidad de una memoria nacional, todavía existe hoy y es presente en el trabajo de mediación cultural, que reproduce o hace críticas a esta visualidad. La investigación en el Museu Paulista se llevó a cabo en año 2012, y ha incluido el análisis de las documentaciones sobre la gestión de Taunay, así como la observación del trabajo educativo. En 2013/2014 la investigación ha sido realizada en Londres, en una estancia de investigación doctoral. Estos dos momentos han resultado en dos diarios con relatos que fueran importantes por contener datos y pensamientos acerca del tema. La tesis comienza con la contextualización de la aparición de los Museos Nacionales de Historia (cerca del siglo XVIII/XIX), con discusiones acerca de la relación entre imágenes y historia, y conceptos de representación y visualidad. También presenta la relación imagen/historia en su uso pedagógico en el mismo período: finales del siglo XVIII hasta hoy, centrándose en el método intuitivo de la enseñanza (las "lecciones de cosas"), en la metodología de la Educación Patrimonial y en la Educación como Mediación. Luego, presenta el trabajo de mediación de los educadores del Museo Paulista, en especial en la exposición diseñada por Affonso Taunay para el centenario de la Independencia del Brasil, y, propone un ejercicio de contextualización, el análisis y la imaginación del trabajo de mediación cultural que analiza los conceptos de disenso (Rancière), síntoma (DIDI-HUBERMAN), contravisualidad (MIRZOEFF) y pedagogía del evento (ATKINSON). La tesis se escribe como una mediación y se encierra con una propuesta acerca de la Abordaje Triangular (BARBOSA) como una posibilidad más allá de la educación artística.

Palabras-clave: Mediación cultural, Educación en museos de historia, Imagen/historia, Visualidad, Museu Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO / ACOLHIMENTO, 11

1. O CALCANHAR DE AQUILES, 25

1.1. Museus históricos, museus de história, 26

1.1.1. Uma história dos museus de história: algumas considerações, 29

1.1.2. Ciências Humanas nos museus, 34

1.1.3. Museus Nacionais, 42

1.1.4. Imagens, histórias e História, 48

1.2. “A semelhança da coisa”, mas “Isto não é um cachimbo, 56

1.3. Cultura visual, estudos visuais, visualidade e contravisualidade, 64

2. VER PARA APRENDER OU APRENDER A VER, 71

2.1. “Lições de coisas”, o objeto valorizado, 74

2.1.1. “Lições de coisas” para o ensino da história, mas que coisas seriam estas?, 80

2.1.2. Livros e museus de história: ver para aprender o que?, 93

2.1.3. Permanências do ver para aprender, 95

2.2. Educação Patrimonial: aprendendo a ver?, 98

2.2.1. Patrimônio histórico, patrimônio cultural, patrimônio, 98

2.2.2. Metodologia da Educação Patrimonial, visualidade ou contravisualidade?, 101

2.3. De instrução a Mediação Cultural, um processo em construção, 110

3. “ÁRVORE DA VIDA” E A POTÊNCIA DE PROVOCAR DISSENSOS, 121

3.1. Museu do Ipiranga, Museu Paulista, Museu de Histórias, 125

3.1.1. Mais algumas palavras sobre patrimônio, 127

3.1.2. Affonso Taunay conta uma história paulista, 132

3.1.3. O Serviço de Atividades Educativas do Museu Paulista, 137

3.1.4. Eixo Taunay, observação e imaginação: um exercício, 140

CONSIDERAÇÕES FINAIS / ENCERRAMENTO?, 173

FONTES, 181

INTRODUÇÃO / ACOLHIMENTO

Olá, meu nome é Valéria. Vocês sabem onde estão e o que irão ver? Já estiveram aqui antes? Fosse agora o início de uma visita a uma exposição, muito provavelmente, estas seriam as minhas primeiras palavras no trabalho como mediadora, no momento inicial, o primeiro contato, momento em que nós, educadores, costumamos chamar de *acolhimento*.

O trabalho como educadora em museus e exposições faz parte da minha vida profissional desde a época da graduação em História nos anos 1990. Passou a fazer parte da minha vida acadêmica no Mestrado, ou antes, se levar em conta o processo de formação como mediadora cultural que se deu no exercício da profissão.

Professora ou, na educação não-formal: estagiária, monitora, educadora, arte/educadora, mediadora cultural¹, todas essas designações já tive em diversos locais onde pude aprender/ensinar, conversar, provocar, refletir. Tais momentos foram canalizados para esta experiência agora, que não é uma visita a uma exposição, mas poderia chamar de uma visita às páginas que se seguem, nas quais pretendo discutir relações entre imagem, história, museus e educação.

Fosse aqui uma visita, ainda no momento do acolhimento, muito provavelmente eu indagaria sobre quais outros museus você já teria visitado. Fosse aqui o acolhimento a uma exposição sobre história, possivelmente, faríamos um exercício com imagens, pinturas históricas talvez. Mas aqui não é uma visita, e sim uma tese de doutorado onde se estabelece um monólogo, mesmo que no texto apresente outros autores e suas ideias com as quais dialoguei previamente e, ainda que você converse com o texto, também será uma conversa solitária, inicialmente. Assim, neste “diálogo unilateral” a princípio, gostaria de apresentar as indagações que movem esta pesquisa.

Parto de alguns pressupostos para iniciar minhas reflexões. As pessoas vão aos museus para ver, os museus exibem para o olhar². Isso é primordial para o entendimento desta pesquisa, porque quando me refiro à imagem e sua relação com a história, não trato apenas de

¹ Sobre os conceitos: educação formal, não-formal e informal, importante acrescentar que entendo o trabalho educativo em museus e exposições realizado por uma equipe de profissionais da instituição como educação não-formal, pois, não possui a formalidade do currículo escolar, apesar de estar aliado a ele em muitos casos, e também não possui a informalidade de uma visita sem o trabalho dos educadores da instituição (ALENCAR, 2008). E, apesar das diferentes denominações acerca da função do educador de museu, me referirei ao profissional como educador e/ou mediador, especialmente por compartilhar a ideia de educação como mediação, o que será discutido no segundo capítulo.

² Vale ressaltar que muitos museus e instituições culturais se preocupam também com o “olhar” do público não vidente, trabalhando com materiais táteis e catálogos ou folhetos em Braille. E, na maioria das vezes, essa preocupação se origina nos setores educativos.

pinturas ou fotografias isoladamente. Pretendo falar, também, do ver o todo, ver a história e sua narrativa visual composta por pinturas, fotografias, esculturas e objetos expostos em um museu ou em uma exposição, especificamente uma expografia que aborde uma temática sobre história.

É outro pressuposto que as imagens constituem um recurso pedagógico amplamente utilizado no ensino de História como uma tentativa de ver o passado, como explana a professora Circe Bittencourt (2008a, p. 69) a respeito das imagens em livros didáticos: “Os livros didáticos de História, já em meados do século XIX, possuíam litogravuras de cenas históricas intercaladas aos textos escritos”.

Levando em conta que a educação é uma das finalidades do museu³, o uso pedagógico das imagens nas exposições também deve ser considerado, uma vez que, como será discutido nesta tese, partimos da “idade de ouro dos museus”, o século XIX e sua relação com as *lições de coisas*: “[...] levado pelo crédito que se concede à experiência sensível na fabricação e transmissão do saber e do saber-fazer, o museu toma seu lugar entre os dispositivos das Luzes, depois da Instrução: é o espaço de uma enciclopédia material de vocação didática” (SCHAER apud BARBUY, 1999, p. 59).

Assim, surge a indagação sobre o que é visto na História, melhor dizendo, quais imagens proporcionam essa visualidade da História? E como se dá tal visualidade atualmente, a partir de pinturas históricas que compõem as narrativas dos grandes museus e, algumas, amplamente reproduzidas, muitas executadas no século XIX e na virada dos séculos XIX/XX? Quais as possibilidades de leituras de narrativas visuais propostas há quase cem anos? Como os mediadores lidam, atualmente, com imagens da e para a história?

Tomemos as palavras do pintor Pedro Américo por ocasião de seu texto de 1888 elucidando ou clarificando sua tela *Independência ou Morte!*: “É difícil, se não impossível restaurar mentalmente, e revestir das aparências materiais do real, todas as particularidades de um acontecimento que passou-se há mais de meio século” (OLIVEIRA; MATTOS, 1999, p. 19). Tais palavras ilustram parte das inquietações que movem esta pesquisa, inquietações que relacionam minha formação como historiadora e professora de história na educação formal com minha formação como educadora e mediadora na educação não-formal.

³ “O museu é uma instituição permanente, aberta ao público, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, que adquire, conserva, pesquisa, expõe e divulga as evidências materiais e os bens representativos do homem e da natureza, com a finalidade de promover o conhecimento, a educação e o lazer.” Definição de museu segundo o ICOM (International Council of Museums). Disponível em: <http://www.museus.gov.br/os-museus/o-que-e-museu/>. Acesso em: 15 dez. 2014.

Eu, que durante a graduação fui convidada a lançar um olhar de historiadora não apenas para os textos, mas também para a cultura material e visual, para a oralidade, sempre dizia aos meus alunos: “tudo é história” ou a “a história está em tudo”. Portanto, não foi difícil, para mim, questionar as imagens que “ilustram” os livros didáticos, isto é, a história que está em tais imagens. Cabe esclarecer que a ideia de “ilustrar” ou “ilustração” a que me refiro está associada ao ato de tornar visível, ou como algumas das definições do dicionário Houaiss (2009): “tornar compreensível; [...] elucidação do texto por meio de estampa”, que, trazendo à relação imagem/história que será discutida nesta tese, seria tornar visível o que se diz, de forma direta: “quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários” (BURKE, 2004, p. 12), muitas vezes como se a ilustração fosse uma explicação, como no livro didático de Rocha Pombo (1925), por exemplo, que traz na capa os dizeres: “com muitos mappas⁴ históricos e gravuras explicativas”. Contudo, é importante ressaltar que tais ilustrações estão para além de exemplificar, de tornar visível, o que o texto diz, mas também são produções e escolhas que atuam na construção de um imaginário acerca da história e, passíveis de interpretações diversas.

O meu olhar de historiadora também atuava ao procurar entender as exposições em que trabalhei, e visitei, como uma produção de cultura visual, isto é, produto de um determinado contexto histórico, como explana Eilean Hooper-Greenhill (2000, p. 16) em seu livro *Museums and the interpretation of visual culture*:

Os objetos em coleções de museus podem incorporar as ideias e valores das formações sociais anteriores. Analisando a interpretação da cultura visual, hoje em dia, será importante avaliar até que ponto e em que medidas, interpretações passadas, entendimentos do passado, estão ainda em circulação (tradução nossa)⁵.

De modo que, as leituras da citada e famosa tela de Pedro Américo foram se modificando, da *verdade* como eu a via na infância, passou a ser uma *mentira*: “não foi assim”, “D. Pedro estava numa mula”, essas foram expressões muito ouvidas por mim na época da graduação e como educadora formal e não-formal. Afinal, como o próprio Pedro Américo complementa o que foi citado anteriormente, é difícil reproduzir a cena histórica

⁴ Opto, ao longo da tese, por respeitar as grafias de época de citações do início do século XX.

⁵ No original: “Objects in museum collections may embody the ideas and values of past social formations. In analysing the interpretation of visual culture during the present day, it will be important to consider how far, and in which dimensions, past interpretations, past understandings, are still being circulated.”

“principalmente quando [ela] não nos foi transmitida por contemporâneos hábeis de observar e descrever” (OLIVEIRA; MATTOS, 1999, p. 19).

Mas, como “a história está em tudo”, ela também estaria nas falas dos “contemporâneos hábeis” e nos comentários ouvidos por mim sobre a tal farsa da tela, ou de outras imagens, isto é, o olhar para o fato Independência pertence a um determinado contexto cultural. Então, qual olhar teria o “contemporâneo hábil” a que se refere Pedro Américo? Da mesma forma, o discurso que afirma uma “farsa” de sua tela se constitui numa tentativa de desconstrução da história oficial na contemporaneidade, e que também não é um ponto de vista único.

Para além de visões maniqueístas de bem e mal, verdades e mentiras, eu aproveitava as imagens para pensar e discutir com os estudantes em sala de aula sobre o contexto em que as imagens foram produzidas, para além do que elas retratavam.

Já como mediadora cultural em exposições não poderia ser diferente, refletir sobre o que as imagens podem evidenciar sobre a época em que foram produzidas, aliado ao que elas narram, como, por exemplo, explana o professor Ulpiano Bezerra de Meneses a respeito da tela de Benedito Calixto: *A Fundação de São Vicente*:

[...] esta tela de Calixto é importante documento histórico, mas não relativamente ao século XVI [...] a tela nos remete aos tempos em que foi produzida e consumida. Ela é sim o documento das necessidades simbólicas vividas por Calixto e sua sociedade no final do século passado, procurando inventar uma história para a nação ainda jovem. (MENESES, 1992, p. 24)

Assim, entre a historiadora, que procurava olhar as imagens como fontes, e a mediadora cultural, que exercitava o ofício de arte/educadora levando em conta não apenas o contexto de produção das ditas imagens, mas também o de recepção, construíram-se as inquietações que levaram a esta pesquisa. Inquietações profissionais e pessoais a respeito do uso pedagógico das imagens na História, da utilização destas imagens em exposições que pretendem contar “a” história, utilizando a ideia de verdade das imagens que supera a discussão de representação, como assinala Peter Burke em seu livro *Testemunha ocular: história e imagem*:

Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas no texto, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões. (BURKE, 2004, p. 12)

Da mesma forma que Peter Burke observa no tocante à produção historiográfica, podemos traçar um paralelo à utilização de imagens em exposições de História.

A hipótese desta pesquisa é a de que o discurso expositivo, criado nos museus de história desde o século XIX para construir uma memória nacional a partir da utilização de uma visualidade que incluía pinturas, esculturas, mapas e objetos, ainda é latente nos dias de hoje e reverberam no trabalho de mediação cultural, seja na reprodução ou na crítica do discurso visual.

Importante também, levar em consideração que no período supracitado, o olhar positivista imprimiu uma objetividade ao documento histórico como portador da verdade (LE GOFF, 2012). No principal caso que exemplifica as reflexões desta tese, por exemplo, o Museu Paulista⁶ e a exposição concebida por Affonso Taunay para o centenário da Independência, poderá se verificar o uso da imagem com o intuito de prova visual dos acontecimentos. Também é deste mesmo período o método de ensino intuitivo, as “lições de coisas”, como já citado anteriormente, e a escolarização dos museus, o ver para aprender.

Tal aspecto relacionado aos museus foi criticado no artigo *A favor da desescolarização dos museus*, de Margaret Lopes (1991, p. 449): “os museus tradicionais, com suas exposições estáticas e apoiadas em concepções de ensino centradas na transmissão de conhecimentos prontos e acabados, não exigem dos escolares ou do público em geral nenhuma outra habilidade que não a passividade” Mas a que escola se refere a autora? Na citação de Lopes podemos associar os museus tradicionais às escolas tradicionais, concepções que ainda existem, a despeito de novas abordagens de ensino mais progressistas⁷.

Quando me refiro à visualidade das exposições que narram uma história penso numa relação dialética entre sua construção e a formação de um imaginário em que a escola e o museu são vetores nessa criação e são alimentados por ela, imaginário formatado ao longo do tempo, com tentativas de desconstrução, como a dita, anteriormente, “farsa” da tela de Pedro Américo.

A escolarização dos museus criticada por Lopes está intimamente relacionada a um tipo de ensino que pode ser questionável, ensino que Paulo Freire (1992) definiu como “educação bancária”. Uma vez que compartilho de uma ideia de educação para emancipação

⁶ Realizei pesquisa de campo no Museu Paulista para esta tese, bem como acompanhei o trabalho do Serviço de Atividades Educativas (SAE/MP), o que será explicitado no decorrer da tese.

⁷ Importante destacar o ano de publicação do artigo de Lopes (1991), a última década do século XX que pode ser percebida como um momento no qual as ideias de liberdade estão aflorando, pelo fim da ditadura militar, eleições diretas, a nova constituição promulgada em 1988 e as discussões da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores” (SAVIANI, 2010, p. 428). Nesse contexto, Lopes se propõe a criticar os velhos modelos de museu e ensino tradicional.

(RANCIÈRE, 2011), podemos também questionar a “passividade” do público que Lopes se refere: “a emancipação começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, como o aluno ou o cientista. Observa, seleciona, compara, interpreta”. (RANCIÈRE, 2014, p. 22).

Se considerarmos que há cem anos se estabeleceu que determinadas pinturas e/ou esculturas deveriam estar nos museus de história, de forma pedagógica, ajudando a contar a história, como também nos livros didáticos; tais imagens sendo utilizadas para ilustrar fatos e costumes, deixando de lado a subjetividade dos autores e leitores dessas imagens, apresentando-as de forma objetiva, atualmente, o público e o leitor, têm uma relação dual com elas, ou são verdadeiramente a representação do fato, ou são mentiras, invencionices. Fazendo parte deste contexto está o mediador, que também tem o seu olhar particular para essas imagens. Seria possível num trabalho de mediação cultural resolver, se não todos, parte desses conflitos?

Ao lidar com a narrativa visual é possível estabelecer uma diferença entre explicação da imagem e leitura de imagem. Para a primeira, temos a escolarização dos museus criticada por Lopes (1991), a explicação que leva a uma educação embrutecedora (RANCIÈRE, 2011), esperando-se a passividade do público, uma “educação bancária” (FREIRE, 1992).

A proposta de leitura de imagem que compartilho aqui parte da ideia de uma “concepção problematizadora e libertadora da Educação” (FREIRE, 1992, p. 62), uma leitura que considere as subjetividades e os contextos envolvidos, todos os contextos possíveis: de produção da imagem, da expografia, o contexto da instituição, do mediador, do público. Essa proposta de leitura de imagens tem como suporte a Abordagem Triangular (BARBOSA, 1998, 2012).

Fosse aqui o momento do acolhimento eu provocaria: por que não a utilização da Abordagem Triangular para além do ensino de arte? Isto é, levando em consideração que a grande procura pelos museus e exposições de história é para ver a história⁸.

Em minha vida profissional como mediadora, mesmo com graduação em História, a maioria das exposições que trabalhei foram de Artes Visuais, obviamente que essas tipologias, ou utilizando as palavras do professor Ulpiano Bezerra de Meneses, essa “taxonomia” das coleções e acervos não são estanques, é perfeitamente possível realizar um trabalho de mediação com uma característica histórica numa Bienal de Artes, por exemplo.

⁸ Durante minha pesquisa de campo no Museu Paulista (que será explicitada no decorrer desta tese) fiz um levantamento a partir das avaliações respondidas por professores que levaram seus alunos àquele museu. Constatei que a maioria dos professores que agendam visita lá justificam sua escolha utilizando os verbos “relacionar” e “ver” o conteúdo estudado em sala de aula. (ALENCAR, 2014)

De modo que a conciliação entre a História e a arte/educação, me levou a esta proposição: por que não a Abordagem Triangular em museus e exposições de História?

Lembrando que o norte desta pesquisa é a relação entre imagens, história, museus e educação; a mediação das e com as imagens para ver a história nos museus e exposições, é um objetivo desta pesquisa, analisando como a expografia nas exposições de história faz uso das imagens, a fim de perceber de que maneira os critérios utilizados na sua constituição ainda influenciam o discurso expositivo dos ditos museus. Também, analisar o trabalho do mediador cultural em exposições de história ao lidar com as imagens nesses espaços, para isso a pesquisa levou em consideração o trabalho de mediação, especialmente, o que é realizado com os grupos escolares. Poderia o educador possibilitar a leitura das imagens, ou ele sente a necessidade de explicar os fatos? E quais fatos?

A crítica ao “explicador” aqui se fundamenta na crítica freiriana à “educação bancária” relacionada à potência de uma educação emancipadora rancieriana. É também um objetivo desta tese discutir as convergências entre as ideias de Rancière (2011; 2014) no que se refere à educação emancipadora e à potência de provocar dissensos na prática da mediação cultural, considerando também suas ideias em relação aos conceitos de sintoma (DIDI-HUBERMAN, 2010a), contravisualidade (MIRZOEFF, 2011) e pedagogia do evento (ATKINSON, 2011).

No decorrer desta introdução/acolhimento fica evidente a relação desta pesquisa com minha experiência profissional e pessoal. De modo que para atingir os objetivos, além de pesquisa documental e bibliográfica especialmente sobre museus de história e o Museu Paulista em particular, sobre a relação entre imagens e História, na historiografia e na educação, arte/educação e cultura visual; também utilizei o método de observação em dois momentos diversos que resultaram em dois diários de campo que se configuram como fontes para análise. Na perspectiva da abordagem qualitativa na qual esta pesquisa foi realizada, a elaboração e análise dos diários de campo seguiram a premissa de que:

[...] os diários de campo ou diários etnográficos são preenchidos pelo pesquisador, que irá registrar sistematicamente todos os acontecimentos ocorridos dia após dia, anotando dados referentes à vida cotidiana, ao comportamento e às expressões próprias de um grupo que está sendo investigado, assim como “os sentimentos do pesquisador”. Com o preenchimento dos diários, neste caso, busca-se não apenas identificar padrões de comportamentos, mas, também, prover uma melhor compreensão de como indivíduos interpretam situações e atribuem significados para ações e eventos nos quais estão envolvidos. Tais registros envolvem o relato descritivo do pesquisador daquilo que ele ouve, vê e vivencia, assim como aquilo que envolve especulação, ideias, palpites, sentimentos e impressões que constituem a parte reflexiva de suas notas. (ZACCARELLI; GODOY, 2010, p. 552)

Os diários são: um referente à pesquisa de campo realizada no Museu Paulista, e outro referente à etapa da pesquisa realizada em Londres. Citações literais dos ditos diários serão utilizadas no decorrer da tese, pois, foram primordiais para as reflexões que exponho aqui, bem como imagens fotográficas produzidas por mim, com o intuito de registro, durante a pesquisa de campo, que reproduzidas aqui tem a função de auxiliar a narrativa além de serem também passíveis de análise e interpretação, porque não são apenas ilustrações.

Realizei a pesquisa de campo no Museu Paulista/USP⁹ em 2012 e nesta etapa procurei coletar os dados a partir de um plano flexível que foi sendo complementado na medida em que a investigação se desenrolava. Três momentos foram delineados:

1. Uma pesquisa na documentação referente ao momento da administração de Affonso de Taunay no Museu Paulista, época em que o museu começa a se configurar como museu de história (BREFE, 2005). Para tanto, relatórios de atividades e parte de sua produção bibliográfica foram lidas a fim de entender melhor como Taunay articulava as imagens na história que pretendia contar.
2. Uma entrevista semiestruturada com a educadora do Serviço de Atividades Educativas (SAE/MP), Denise Cristina Peixoto Catunda Marques¹⁰, realizada em 13 de junho de 2012.
3. Observação participante junto ao Serviço de Atividades Educativas, SAE, para entender seu funcionamento e até que ponto a História contada pelas imagens “construídas” por Taunay ecoa no trabalho dos mediadores. Para tanto, de 06 de agosto a 09 de novembro de 2012, passei a observar o trabalho de mediação cultural, às segundas-feiras nas reuniões de formação da equipe, manhã e tarde, e às quartas-feiras, nas visitas com grupos escolares, também nos dois períodos.

Este terceiro momento resultou em diferentes fontes de dados para esta pesquisa, além de um diário de campo descritivo e reflexivo. A análise do material produzido pelo SAE (questionários e roteiros de visita) e relatórios de professores sobre as visitas foram incluídos nesta etapa para verificar ideias que surgiram a partir de minhas reflexões durante a investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

⁹ O Museu Paulista encontra-se fechado para obras desde 2014. Ainda assim, o SAE/MP continua em atividade com ações pontuais ligadas à educação patrimonial. Além disso, a exposição estudada por mim dificilmente sofrerá profundas alterações, uma vez que o prédio é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), como será explicado no capítulo 3.

¹⁰ Na época em que realizei a pesquisa de campo (2012), Denise Peixoto era a única educadora e supervisionava a equipe de estagiários do SAE. Posteriormente, em dezembro de 2012, outra educadora foi contratada e em dezembro de 2013 houve a contratação de um técnico de apoio educativo.

O processo de observação desta parte da pesquisa pode ser caracterizado como participante (VIANNA, 2003), pois, ainda que eu não me envolvesse no trabalho dos mediadores durante as visitas, deixando-os livres, inclusive para me apresentarem, ou não, aos grupos observados, também me dispus a conversas com os educadores após a visita quando solicitada, o que muitas vezes aconteceu. Além disso, muitas vezes participei mais ativamente nas reuniões de equipe, com a anuência da coordenadora do SAE, Denise Peixoto.

Também, a observação não contou com uso de tecnologias audiovisuais. Optei apenas por registros escritos, não somente devido às dificuldades que encontrei para conseguir autorizações das escolas que visitavam o museu, mas também, por estar sozinha como observadora, a pausa para registrar poderia comprometer as notas de campo¹¹, que resultaram em um diário de campo, com anotações e reflexões muito ricas para análise, por exemplo:

*Antes de começar o dia de hoje gostaria de iluminar o meu processo como observadora, inclusive porque hoje houve um momento na reunião em que dei um retorno de minhas observações para a equipe. Eu sempre entrei no museu e via o que via, um monte de coisas, coisas mesmo, não via conexão, foi somente neste estágio que vi que o Museu Paulista possui quatro exposições e muitas formas de explorá-lo, isso para mim foi novo. A Denise usa a expressão “barreiras invisíveis” que demarcam uma e outra exposição e, hoje, ela falou uma coisa interessante, algo assim, o fato de o sujeito entrar lá e, na visita orientada, perceber que histórias o museu conta já é muito significativo[...]*¹²

Tinha a intenção inicial em acompanhar visitas a grupos escolares, contudo, ao descobrir as diferentes exposições e os cinco roteiros de visita¹³, precisei estabelecer um recorte ainda maior na pesquisa de campo. Eu acompanhei as visitas em todos os roteiros e com todos os mediadores¹⁴, alguns mais de uma vez, porém, resolvi que seria melhor para

¹¹ O que, de fato, aconteceu, na única vez em que fotografei um grupo escolar durante uma visita, com um objetivo específico, as minhas anotações ficaram com lacunas. Além disso, não posso negar a subjetividade dos registros visuais, como discutirei na tese.

¹² Extraído do diário de campo do Museu Paulista, 22 out. 2012. Optei por apresentar minhas reflexões extraídas do diário de campo da mesma forma que apresento trechos da entrevista ou falas de mediadores e alunos, porque como assinala Vianna (2007, p. 33), “O observador, como participante no evento, não é apenas um pesquisador. Ele próprio é sujeito da pesquisa; assim, seus sentimentos e emoções constituem também dados”.

¹³ Os roteiros de visita eram: 1. *Desvendando o Museu*, para alunos dos 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, explora os espaços expositivos: “A Cidade-Comércio”, “Sala de Visitas”, “Sala de Jantar e Cozinha” e “Quarto”; 2. *A cidade se transforma*, para alunos dos 4º e 5º ano, explora os espaços expositivos: “Serviços Públicos em São Paulo”, “Sala de Visitas”, “Sala de Jantar e Cozinha” e “Quarto”; 3. *Universo do trabalho*, para alunos dos 6º e 7º ano, explora os espaços expositivos: “Serviços Públicos em São Paulo”, “Maquete do Edifício do Museu” e “A Cidade-Comércio”; 4. *A História do Brasil segundo Affonso Taunay*, para alunos dos 8º e 9º ano, explora os espaços expositivos: “Saguão”, “Escadaria” e “Salão Nobre”; e 5. *Um olhar sobre a pintura histórica*, para alunos do Ensino Médio, explora os espaços expositivos: “Imaginar o Início”, “Criando os Heróis Paulistas” e “Salão Nobre”.

¹⁴ Durante este trabalho de campo a equipe de mediadores oscilou em quantidade devido a algumas saídas durante o semestre, no início havia 13 estagiários.

esta pesquisa focar no roteiro *A História do Brasil segundo Affonso Taunay*, porque se trata da expografia idealizada por Taunay em 1922, quando diretor do Museu Paulista, momento em que a instituição passou a destacar suas características de museu de História (BREFE, 2005), também porque dentro do que havia me proposto a pesquisar, a relação entre cultura visual e História é emblemática neste roteiro devido a força das imagens desta exposição, tanto no museu como por sua ostensiva reprodução em livros didáticos, como é o caso da tela de Pedro Américo, *Independência ou Morte!*, por exemplo.

Além disso, este roteiro é o utilizado para as visitas do Programa Cultura é Currículo da FDE, e o Museu Paulista recebe 8º e 9º anos por este programa¹⁵, isso acabou sendo uma garantia de que todas as quartas-feiras eu iria ter visitas para acompanhar nos dois períodos.

É fato que a observação nunca é neutra, e como observadora participante, não me via apenas como pesquisadora, conversar com os educadores após a visita, por exemplo, é parte da minha subjetividade, faz parte de mim como educadora e formadora de educadores, como afirma Vianna:

O observador, como participante no evento, não é apenas um pesquisador. Ele próprio é sujeito da pesquisa; assim, seus sentimentos e emoções constituem também dados. Além disso, o pesquisador pode estudar suas emoções e reações, como fonte de viés, e analisar em que medida suas ações foram influenciadas por seus sentimentos. (VIANNA, 2003, p. 33).

Levando isso em conta, um segundo diário de campo foi elaborado e analisado, o diário que escrevi durante agosto de 2013 a julho 2014, período em que usufruí da Bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PDSE/CAPES), pesquisando em Londres. Com a tutoria do professor Dennis Atkinson, do *Goldsmiths, University of London*, além da possibilidade de ampliar as análises bibliográficas, travei contato com alguns museus e conheci outros contextos do trabalho educativo nas instituições. O *Museum of London* acabou sendo o museu com o qual estabeleci contato, acompanhei as atividades do setor educativo como pesquisadora/observadora entre novembro de 2013 a fevereiro de 2014. Este museu foi escolhido, primeiramente, pela receptividade que tive do setor educativo e por ser um museu de História.

¹⁵ O Programa Cultura é Currículo da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), é um conjunto de ações definidas pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo que disponibiliza verba para que as escolas da rede pública possam incluir em suas atividades programas culturais. As visitas a museus e exposições recebe o nome de *Lugares de aprender: a escola sai da escola*. Informações disponíveis em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/orgaos/fundacoes_fde> e <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/>>, acesso em 1 abr. 2015.

O processo no *Museum of London* pode ser caracterizado como observação não-participante (VIANNA, 2003), pois, não houve um envolvimento nas atividades do museu, como aconteceu no Museu Paulista. A partir de um contato inicial, que passou a ser frequente com Stephanie Caldwell que atuava como supervisora do departamento educativo, pude observar uma série de atividades com grupos escolares, nos dois prédios do museu: o *Museum of London* e o *Museum of London Docklands*¹⁶. Não acontecem visitas mediadas pelos educadores da instituição, as escolas fazem os agendamentos e recebem materiais para explorar o roteiro escolhido, orientados pelo professor da turma no espaço expositivo. Assim, as atividades com grupos escolares orientadas pelos educadores da instituição observadas foram de dois tipos:

1. Quatro sessões de manipulação de objetos e discussão (*Object handling and discussion session*), nas duas sedes do museu, nos temas oferecidos na época: “Vivendo na Londres Romana, *London Docklands* em guerra, Londres de Jack Estripador, Escravidão: Londres e além”.¹⁷.
2. Quatro sessões de contação de histórias (*Drama performance*), com os temas: “Peste negra, Passeio vitoriano, Conto de Natal, Londres de Jack Estripador”.¹⁸.

Os dados desse segundo diário de campo, não se referem apenas a esta instituição. Também apresentarei reflexões a partir da observação de duas atividades que pude observar com dois grupos escolares na *National Portrait Gallery* no dia 5 de novembro de 2013, as atividades foram: “Conhecer o artista” (*Meet the artist*) no qual estudantes de 16-17 anos participaram de uma conversa com o fotógrafo Jonathan Yeo que tinha seus trabalhos em uma exposição temporária no museu; “Descobrir a galeria” (*Gallery discover tour*), uma visita mediada por Tanja Ganga, educadora do museu¹⁹.

Além disso, participei como público, mas também com o olhar de pesquisadora, de atividades desenvolvidas pelo serviço educativo do *British Museum*. E, nas inúmeras exposições que visitei, não pude deixar de tomar nota do uso e finalidade das imagens,

¹⁶ É o mesmo museu, com o acervo dividido em dois prédios, um na região central e o outro na região oeste (*Docklands*). As exposições são diferentes, abordam temas diversos da História de Londres, da mesma forma os conteúdos desenvolvidos pelos mediadores, mas é o mesmo setor educativo para os dois locais, a mesma estrutura, inclusive os educadores, que são freelancers, atuam nos dois locais, como me explicou uma das gerentes do departamento educativo, Orlagh Muldoon (*Secondary Manager School*). Importante acrescentar aqui que, da mesma forma que o SAE/MP desenvolveu os roteiros de vistas dialogando com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História, as propostas para os grupos escolares no *Museum of London* também procuram dialogar com o currículo escolar britânico.

¹⁷ *Living Roman London, London Docklands at war, Jack the Ripper's London, Slavery: London and beyond*.

¹⁸ *Black death drama, Victorian Walk, Christmas Carol, Jack the Ripper's London*.

¹⁹ Não voltei a observar atividades do departamento educativo da *National Portrait Gallery*, pois, a instituição não se mostrou receptiva à minha proposta.

inclusive do próprio *Museum of London*, que frequentei para além das observações com os grupos escolares.

O diário de campo de Londres trouxe em sua análise, dentre outras reflexões, o contexto do sujeito que lê a imagem, que vê o discurso expositivo, que se depara ante a visualidade da exposição. Ainda que os dados dos dois museus estudados, Museu Paulista e *Museum of London*, não possam ser comparados a título de análise, pude experienciar o que tantas vezes notei nos estudantes ao adentrarem no Museu Paulista frente à suntuosidade do palácio de Bezzi²⁰, seus olhares admirados e questionadores.

Com todos esses dados em mãos, bibliográficos e documentais, surgiu a vontade da escrita ser propositora como seria uma visita mediada a uma exposição, eu mediadora, você, leitor, expectador. Eu, propositora de reflexões e experiências, de memórias e histórias, de leituras de imagens, a partir de apontamentos extraídos dos diários de campo, que ora são analisados como dados, ora exemplificam discussões teóricas, bem como as imagens que fazem parte deste trabalho.

Assim, no primeiro capítulo, esta tese/exposição apresenta a discussão de conceitos fundamentais para nossas reflexões. Primeiramente, uma divergência semântica entre o adjetivo *histórico* e a locução adjetiva *de história* utilizada para designar o tipo de museu que estou investigando, abre caminho para considerações acerca da própria história dessa instituição e sua vinculação à formação dos estados nacionais. Para tanto, conto com alguns autores, especialmente: Ulpiano Meneses (1994), Ana Claudia Brefe (2005) e Dominique Poulot (2003), fundamentam a contextualização dos museus de História; Michel Foucault (2007) amplia essa contextualização quando, a partir de minhas leituras, proponho refletir sobre a relação entre o surgimento das Ciências Humanas e sua musealização; ainda, colaboram para pensarmos sobre a relação entre museus e estados nacionais, juntamente com Brefe, Tony Bennet (1995) e, sobre a visualidade operando como vetor na construção da nacionalidade, com Meneses e Brefe, sustenta a discussão Peter Burke (2004), especialmente no que se refere à utilização das imagens pela História.

É na visualidade dos museus de história nacionais que estão representados os valores da cultura hegemônica²¹, de modo que discutir o conceito de representação, apresentar seus

²⁰ “Palácio de Bezzi” era um nome pelo qual o museu também ficou conhecido na época de sua construção e inauguração como monumento à Independência, por causa do nome do engenheiro-arquiteto que o projetou: Tommaso Gaudenzio Bezzi. O projeto foi apresentado em 1881. (BREFE, 2005, p. 20).

²¹ O conceito de cultura hegemônica a que me refiro está relacionado aos valores da cultura dominante, historicamente transmitidos por museus e escolas. Esse conceito está presente nas ideias de Antonio Gramsci a respeito de hegemonia cultural. A crítica aos mecanismos de dominação cultural está atrelada à proposta de educação emancipadora que será discutida nesta tese.

possíveis significados, Foucault (2008b) é mais uma vez solicitado para inspirar e provocar a partir da definição de “representação” extraída do dicionário de filosofia de Abbagnano (2007). Entender que a leitura de tais representações abarca diferentes contextos se faz necessário para adentrarmos nos meandros dos estudos da cultura visual, e iniciarmos uma problematização da visualidade nos museus de história, ainda no primeiro capítulo, discussão que proponho a partir dos aportes de John Walker e Sarah Chaplin (1997), Eilean Hooper-Greenhill (2000), William Mitchell (2002) e Nicholas Mirzoeff (2009, 2011).

A seguir, no segundo capítulo, pretendo falar da visualidade para o ensino/aprendizagem da História, levando em consideração a relação imagem/história discutida anteriormente e fazendo um recorte temporal semelhante ao feito para discutir o surgimento dos museus de história. Assim, três possibilidades da educação em museus são apresentadas: o ensino intuitivo, a educação patrimonial e a mediação cultural, de forma cronológica, não a substituição de um processo pedagógico pelo outro, mas também apontando permanências no tempo de tais propostas. Para abordar o método intuitivo, também chamado “lições de coisas”, faz-se necessário entender que o método foi elaborado para a educação escolar, mas o museu é entendido como um forte aliado, assim, com o aporte teórico de Dermeval Saviani (2010), discuto o método intuitivo enquanto ideia educacional e Heloísa Barbuy (1999) auxilia na transposição das “lições de coisas” da escola para o museu. Entender “as coisas das lições” de História é importante, pois, é nesse momento que a imagem assume definitivamente sua função ilustrativa, como Burke (2004) aponta para a historiografia e Circe Bittencourt (2008a, 2008b) para os livros didáticos. A ideia de ver para aprender tem permanências no tempo, que serão comentadas.

Ainda no segundo capítulo, discutirei a metodologia de Educação Patrimonial (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999), sua aplicabilidade, a noção de patrimônio, e a proposta do museu construtivista de George Hein (2005). Estaríamos deixando de lado o foco no objeto e passando para o sujeito? Esta é uma pergunta chave para entender a proposta de educação como mediação, com a qual compartilho, que será discutida a partir do aporte teórico de alguns autores, entre eles: Ana Mae Barbosa (2015), Bernard Darras (2009) e Hooper-Greenhill (1999).

Por fim, no terceiro capítulo, após a discussão de conceitos e de formas de relacionar imagens e história, especialmente na educação, sendo o museu de história um dos locais desse processo, será o momento de, a partir das reflexões advindas de uma expografia provocadora, retornar ao Museu Paulista e imaginar propostas de mediação que considerem as ideias de contravisualidade (MIRZOEFF, 2011), dissenso (RANCIÈRE, 2014) e sintoma (DIDI-

HUBERMAN, 2010a), numa perspectiva que envolva o processo ensino/aprendizagem, estabelecendo um diálogo com a pedagogia do evento proposta por Atkinson (2011). Tal exercício de imaginação não tem o objetivo de julgar o trabalho já realizado e especular outras possibilidades, mas sim, partir do que foi observado e propor reflexões em sintonia com as ideias dos autores citados e também de Imanol Aguirre (2008) na provocação sobre o acesso ao patrimônio e, ainda Rancière (2011) quando propõe uma educação emancipadora.

Imaginando aqui uma visita, o momento do acolhimento estaria no final, espero ter provocado algumas inquietações e curiosidades, e convido a prosseguirmos nesta tese/exposição a partir de minha mediação em forma de escrita, com um simples *vamos lá?* O convite está posto.

Figura 1 – *Museu of London Docklands*, início da exposição.



Fonte: Fotografia da autora. Dez. 2013.

1 O CALCANHAR DE AQUILES

Figura 2 – Thomas Banks. *Thetis dipping Achilles in the River Styx.*



Fonte: Victoria and Albert Museum, 1790, mármore. Fotografia da autora.

Quantas leituras são possíveis para esta imagem? Poderíamos nos deter em quem foi Thomas Banks ou em quem foi Aquiles, também seria possível um olhar para o neoclassicismo. Ou ainda, crianças ao verem a escultura, exposta ao nível de seus olhares, talvez ficassem curiosas sobre a situação do bebê pendurado de cabeça para baixo, sem se preocuparem com quem foi Banks, Aquiles ou com a História da Arte.

Durante a primeira metade do processo de pesquisa que resultou nesta tese, ou mais tempo do que isso, se considerar todo o meu processo de formação acadêmica e profissional, incomodava-me o fato das imagens serem utilizadas na história como ilustração e não como fonte histórica, como representações verdadeiras de um fato. Quando passei a olhar mais atentamente para esta questão, percebi o quanto isto é frequente, o quanto isto é usual, o quanto isto é automático, como registrei num dos meus diários de campo:

[...] na hora em que vi uma escultura representando Tétis mergulhando Aquiles no rio, segurando-o pelo calcanhar, minha primeira reação foi fotografar para mostrar para Helena, pois outro dia ela me perguntou sobre a história do calcanhar de Aquiles²².

A minha leitura inicial desta obra, foi exatamente essa.

Helena é minha filha, tinha nove anos na época e, vendo o filme *Tróia*, alguns dias antes dessa minha visita ao *Victoria and Albert Museum*, ela levantou a questão sobre o calcanhar de Aquiles: *como assim? Por que a mãe não o banhou todo? Por que não segurou por um pé e depois puxou pela mão?* Ela perguntava como se tentasse se colocar no lugar de Tétis e resolver o problema do calcanhar seco e vulnerável.

Sim, mostrei a foto para ela, mas depois de muito refletir, expliquei-lhe que esta é uma representação do mito, assim como o filme, assim como existem muitas versões desse mito e dessa história.

Quando me vi discorrendo sobre isto com ela, claro, de uma forma que se fala com uma criança, percebi o meu calcanhar de Aquiles como historiadora e mediadora: a imagem para ilustrar. Apesar dos meus questionamentos e intenções de utilizar a imagem como fonte, muitas vezes procuro nas imagens ver/mostrar uma história. Seria mesmo isto um problema? Até que ponto a ideia de visualizar o passado pode ser considerada um adequado ou um equivocado uso das imagens? Em que medida, ao passarmos para uma proposta de leitura de imagens, poderíamos transitar da ilustração dos fatos para uma compreensão da visualidade e leituras de mundo?

Aproveitando o ensejo do “calcanhar de Aquiles”, na busca por soluções de modo que não se deixe pontos vulneráveis, faz-se necessário, primeiramente, discutir alguns conceitos e pressupostos desta pesquisa, na tentativa de fortalecer o corpo de minhas reflexões.

1.1 Museus históricos, museus de história

Histórico, de acordo o dicionário Houaiss de língua portuguesa²³, é um adjetivo “relativo aos fatos, circunstâncias ou personagens da história; digno de ser consagrado pela história; digno de ser lembrado; memorável; que existiu; real”. A dúvida semântica, inicial, entra aqui numa tentativa de refletir sobre o conceito de museu histórico e apresentar uma história desse tipo de museu.

²² Extraído do diário de campo, Londres, 21 nov. 2013.

²³ INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. *Houaiss eletrônico*. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM

Segundo Meneses (1994, p. 16), “o conceito vigente é o de que museu histórico seria aquele que opera com „objetos históricos“”. Mas o que seriam os tais objetos históricos numa perspectiva historiográfica pluralista, pós Escola dos *Annales*?²⁴

Meneses (1994, p. 4) também afirma que o que determina se um objeto é histórico é seu contexto de recepção: “objetos artísticos, objetos históricos, objetos tecnológicos, folclóricos, etc., como se as significações fossem geradas pelos próprios objetos e não pela sociedade. Ora, as significações das coisas materiais são sempre atribuídas”. Assim, ao associarmos as definições do dicionário para o verbete *histórico* aos usos e finalidades dos objetos nos museus, podemos questionar sobre sua historicidade, por exemplo, quem o definiu como tal, quais os motivos que o levou a ser considerado “digno de ser consagrado pela história”?

Tradicionalmente, os historiadores têm se referido aos seus documentos como “fontes”, como se eles estivessem enchendo baldes no riacho da Verdade, suas histórias tornando-se cada vez mais puras, à medida que se aproximam das origens. (BURKE, 2004, p. 16).

O comentário irônico de Peter Burke faz também pensar sobre quem definiu tal objeto como *histórico*. Por certo, como historiadora elejo minhas fontes e elas são históricas para mim. Da mesma forma, por exemplo, quando Affonso Taunay criou a *seção histórica* do Museu Paulista, ele selecionou os objetos que considerou “relativo aos fatos, circunstâncias ou personagens da história”, mas a questão aqui é: qual história?

Costumamos nos referir a certos objetos, monumentos, edificações, obras de arte como históricos. Tradicionalmente, tais produções culturais que foram conservadas referem-se à cultura hegemônica:

Quando perdem suas funções originais, as vidas que tinham fora do museu, tais objetos passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses. O que merecia ficar no museu de feição mais tradicional era, em geral, o objeto da elite: a farda do general, o retrato do governante, a cadeira do político, a caneta do escritor, o anel de um bispo... Tudo isso compunha o discurso figurativo de glorificação da história e indivíduos de destaque. (RAMOS, 2004, p. 19)

Realmente é difícil supor que a comunidade descendente dos africanos escravizados, por exemplo, possa dizer que tenham sua história representada na exposição de Taunay. Não

²⁴ Nas palavras de Peter Burke (1997, p. 11-12), as ideias da Escola dos *Annales* eram “em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas a história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras”.

foi sua intenção, certamente, memorar este fato e, pode-se também alegar que uma história total é impossível.

De tal forma que adjetivar como histórico um objeto ou mesmo um museu começou a soar um tanto pretensioso para mim, ainda que tal conceituação tenha sido convencionalizada. Pretensioso no sentido de pretender apresentar uma história total, ou ainda que aquela história é a “que existiu; real”, como diz parte da definição do verbete no dicionário.

Eilean Hooper-Greenhill (2000, p. 24) apresenta como uma das características do museu no período moderno a construção de “narrativas dominantes²⁵, grandes narrativas, histórias universais que pretendiam permanecer como válidas, [...] naturalizadas como universais, verdadeiras, e inevitáveis” (tradução nossa)²⁶. Isso não é uma característica apenas dos museus ou exposições que apresentam a história como tema, a citação de Hooper-Greenhill, por exemplo, foi extraída de um capítulo que trata da criação da *National Portrait Gallery*.

Também, podemos concordar com Ulpiano Meneses (1994, p. 14) quando diz que “rigorosamente, todos os museus são históricos, é claro. Dito de outra forma, o museu tanto pode operar as dimensões de espaço como de tempo. No entanto, do tempo jamais poderá escapar, ao menos na sua ação característica, a exposição”.

Histórico, pois, produzido – o museu e/ou a exposição – dentro de um contexto cultural. Histórico, pois, passível de análise, de ser estudado, pesquisado, de ser objeto. Sim, qualquer museu ou exposição pode ser considerado histórico, seja qual for o olhar que se dedique a esse objeto. Por exemplo, a exposição de 1995 do artista August Rodin na Pinacoteca do Estado de São Paulo pode ser vista como um marco na história das mega exposições no Brasil, eventos que atraem grandes públicos; marco também, pois, começou a definir o setor educativo dos museus e das exposições como um elemento importante nesse processo no contexto brasileiro (ALENCAR, 2008).

Assim, opto por definir como museus e exposições **de história** o objeto desta tese, ou seja, aqueles museus e exposições que trazem um tema “relativo aos fatos, circunstâncias ou personagens da história” (recordando a definição dicionarizada citada anteriormente) como mote principal.

²⁵ O termo *master narratives* foi traduzido por mim por “narrativas dominantes”, pois, é um conceito que a autora apresenta ao se referir às narrativas visuais da cultura dominante, hegemônica, num museu que opta pelo que vai exibir e ocultar para homogeneizar um determinado discurso. O termo também pode ser associado à ideia de controle: “as Barthes Said: „Is it not the characteristic of reality to be unmasterable? And is it not the characteristic on system to master it?”” (*apud* HOOPER-GREENHILL, 2000, p. 24), o que está relacionado ao papel do museu como um vetor na construção da identidade nacional, como será discutido neste capítulo.

²⁶ No original: “master narratives, grand narratives, universal stories, that were intended as valid [...] naturalized as universal, true, and inevitable.”

Contudo, a outra definição citada pelo dicionário, “digno de ser consagrado pela história; digno de ser lembrado; memorável; que existiu; real”, é parte da adjetivação que podemos relacionar a uma história desse tipo de museu, à sua pretensão de ser dito histórico, à narrativa dominante que pretende dar uma ideia de ausência de conflitos, da história hegemônica que elegeu o que mostrar e o que ocultar. Assim, podemos concordar com Guy Debord (1997, p. 14) quando afirma que “refletir sobre a história é, inseparavelmente, refletir sobre o poder”, mas, estariam os museus e exposições de história propondo tal reflexão? Se analisarmos historicamente, no lugar de uma reflexão sobre o poder, veremos nestes espaços, ao contrário, a reprodução da cultura hegemônica, como discutirei a seguir.

1.1.1 Uma história dos museus de história: algumas considerações

Para seguirmos no andamento desta pesquisa, faz-se necessário apresentar algumas reflexões, no que tange ao surgimento dos museus de história para, posteriormente fazer a relação entre o uso de imagens como estratégia expográfica e a história, sem perder de vista a exposição por si só como produto da cultura visual.

Primeiramente, Brefe (2005, p. 31) nos lembra que o *Museum Jovianum*, criado por volta de 1520 em Como, na Itália, apresentava “características daquilo que posteriormente viria ser chamado *museu histórico*”. Contudo, aqui evidenciaremos os denominados museus modernos, pós século XVIII, surgidos a partir das coleções dos Gabinetes de Curiosidades, sendo o Museu de História Natural um modelo para os demais que surgiram no decorrer do século XIX, como afirmam muitos autores, dentre eles: MENESES (1994), BARBUY, (2002) e VALENTE (2003), modelo inclusive para os museus de história, como veremos.

O historiador francês Dominique Poulot (2003, p. 45) afirma que “o museu de história nasce com a ruptura revolucionária”. Poulot apresenta o *Musée des Monuments Français*, criado em 1795 por Alexandre Lenoir²⁷, como sendo o primeiro tipo de museu de história, composto a partir dos “túmulos retirados de Saint-Dennis que foram dispostos nítida e eficazmente, numa ordem que antes teria sido perfeitamente incongruente, mas que agora atende à obrigação imperiosa de tratar com inteligência a herança histórica” (POULOT, 2003, p. 45).

²⁷ O arqueólogo Alexandre Lenoir (1761-1839) organizou o *Musée des Monuments Français* “a partir de obras confiscadas pelo governo revolucionário e reunidas no depósito instalado em antigo convento (Petits-Augustins)” (BREFE, 2005, p. 32).

A intenção de ruptura com o passado tem uma relação dialética com sua rememoração: túmulos, retratos e objetos, que selecionados, se pretendiam consolidar como herança, a partir do olhar de Lenoir para o passado monárquico e medieval francês. Num primeiro momento, a ideia de ruptura e a de trazer à tona o passado pode parecer contraditória. O *Musée des Monuments Français* durou apenas 20 anos, mas é importante ressaltar o contexto cultural em que fora construído: o período da Revolução Francesa após os anos conhecidos como “terror”, e do Romantismo como movimento artístico cultural, o que pode ter contribuído para essa perspectiva histórica do museu de Lenoir, para rememorar o passado medieval francês. De acordo com Saliba (1991), a percepção romântica frente à sociedade e à história:

[...] oscilou entre duas atitudes gerais. [...] A primeira atitude, mais facilmente reconhecível nas classes dominantes e nos grupos ligados ao poder monárquico, foi mais contemplativa: enveredou por uma busca das autênticas tradições nacionais, imersas num passado remoto e obscuro. Daí o interesse maior pela época medieval, pois nela, supostamente, encontrar-se-iam os traços definidores de um obscuro “espírito nacional”. (SALIBA, 1991, p. 15).

Diferentemente do Museu do Louvre, por exemplo, que pretendia englobar “obras-primas da arte universal dispostas de maneira clássica [...], o museu de Lenoir abrigou obras que, naquele momento, eram desprezadas do ponto de vista artístico, propondo ainda um arranjo pouco usual no universo dos museus do final do século XVIII” (BREFE, 2005, p. 32). Lenoir contribuiu com o retorno e valorização do gosto pelo Gótico no século XIX e pode ser considerado um dos fundadores de uma nova concepção de museu, dispondo o acervo em ordem cronológica, em uma expografia que remetia os objetos à época a que pertenciam (BREFE, 2005).

Ou seja, ainda que possamos olhar a Revolução Francesa como um momento de ruptura, existe o olhar romântico que exalta o passado medieval e

A iniciativa de Lenoir, do ponto de vista da classificação e ordenação de monumentos – e, neste caso, também inovadora –, assinala a aparição, ainda tímida, da ideia de monumento histórico, até então considerado uma categoria artística voltada à homenagem e à lembrança. Sua ação teve o objetivo de compor uma verdadeira história monumental da monarquia francesa, que funcionou como principal antídoto ao iconoclasmo revolucionário. Se o caráter comemorativo dos monumentos estava presente, seu valor histórico é que foi posto em destaque, como elemento de uma „rememoração intencional“. (BREFE, 2005, p. 35).

Importante destacar aqui a ideia de “rememoração intencional” que a autora apresenta no sentido dado por Alois Riegl a três classes de monumentos: “intencionais (ou comemorativos), os históricos e os antigos” e sendo o período pós-revolucionário na França, os valores históricos e comemorativos se confundiam com intenções históricas e patrióticas e, ao se procurar “escrever” uma história, “a função de rememoração é predominante”, sendo o museu de Lenoir “um testemunho dessa mistura de valores” (BREFE, 2005, p. 35). Nunca podemos perder de vista essa intencionalidade na rememoração nos museus e exposições de História, pois, essa intenção, ou intenções, faz parte de um discurso que se pretende “histórico”.

Além do *Musée des Monuments Français*, é importante salientar o *Musée de Cluny*, surgido em 1805, criado por Alexandre du Sommerard, pois, são considerados “duas invenções expositivas que vão decisivamente nuclear a poética distintiva do moderno museu histórico, contribuindo para lhe definir a natureza” (MENESES, 1994, p. 14).

Segundo Brefe (2005, p. 35-36), o *Musée de Cluny* teve forte influência do *Musée des Monuments Français*, e seria o triunfo do valor histórico ao monumento, que também tem a função de lembrar, além de anunciar “a especificidade das coleções de museus de história: os objetos que ele conserva são vistos, sobretudo, como testemunhos do passado, tendo menor valor seu aspecto estético”.

O *Musée de Cluny* também inovou na forma como expôs suas coleções, criando cenários, por exemplo, objetos religiosos na capela, louças na sala de jantar, mobílias específicas em salas e dormitórios específicos (BREFE, 2005), algo como hoje em dia encontramos em muitas casas-museu²⁸ (Figuras 3 e 4).

²⁸ Embora seja um conceito ainda muito discutido, opto pelo termo **casa-museu** (ainda que no Brasil seja também comum a expressão museu-casa). Muitas são as casas históricas abertas à visitação, porém, com exposições diversas. Refiro-me aqui às casas cenários, ou mesmo cenários reconstruídos dentro de museus. “Estima-se que uma Casa-Museu remeta a um exemplo de espaço íntimo de vivências, excluindo a necessidade de ser um modelo tradicional da mesma. Este local expositivo pode ser elaborado como um cenário, a partir da reconstrução de uma residência, ou espaço cotidiano, para ilustrar um ambiente que não é original, mas retrata um fato, período, vida e/ou obra de um personagem de destaque em uma comunidade, independente da condição social. Ainda assim, é importante frisar que para ser considerada uma Casa-Museu, esta reconstrução deve ser executada com base na utilização de objetos e pertences de cunho íntimo da pessoa/família homenageada e com o aporte das suas reminiscências, levando ao público o cerne da vivência daqueles indivíduos. (MARTINS AFONSO; PRIMON SERRES, 2014).

Figura 3 – Dormitório em *Shakespeare Centre & Shakespeare Birthplace*. Stratford, UK.



Fonte: Fotografia da autora. Set. 2013.

Figura 4 – Sala de jantar em *Sinclair's Cottage*. Melbourne.



Fonte: Fotografia da autora. Jul. 2014.

Abro um parêntesis aqui para não só ilustrar o que seria uma casa-museu e sua perpetuação no tempo, como também para comentar a respeito do meu olhar sobre ela e sua cenografia. Na figura 3, ao fotografar não me preocupei em ocultar a corda que separa o visitante do cenário, isso é frequente nesse tipo de exposição, o cenário é apenas para olhar, não se pode circular por entre os objetos e vestígios da época que está sendo reconstituída por conta de sua conservação, obviamente. Como num jogo teatral a corda simbolizaria a “quarta parede”. Já na figura 4, e em muitas outras que registrei desse tipo de exposição, procurei não registrar nas fotografias a “quarta parede”. Estaria eu entrando no jogo teatral dessa cenografia? Com o passar do tempo, mais do meu calcanhar de Aquiles se mostra? Ou estaria apenas aprimorando minha técnica fotográfica, melhorando o enquadramento? Ou ainda podemos perguntar: como seria o olhar do público diante desse cenário? Poderíamos compará-lo a uma pintura em 3 dimensões?

De qualquer forma, é interessante perceber como o público se coloca diante dessa tentativa de voltar no tempo através da visão, esta ideia de Sommerard, também influenciada pela forma romântica “pela qual a história foi concebida no período” (BREFE, 2005, p. 36), perdurou no tempo.

Além disso, Sommerard “estendeu a noção daquilo que seria considerado „vestígio“, indo de relíquias sagradas até objetos da vida cotidiana, da Idade Média e da Renascença” (BREFE, 2005, p. 37).

Em ambos os casos, de Lenoir e Sommerard, nos deparamos com uma história contada a partir de um ponto de vista: “os primeiros museus de história, oriundos da Revolução e herdeiros de uma mentalidade discriminatória própria às utopias iluminadas, encarnam um poder totalitário da instituição sobre o passado morto” (POULOT, 2003, p. 53).

A partir do *Musée des Monuments Français* e do *Musée de Cluny*, que podem ser considerados os primeiros modernos museus de história (MENESES, 1994; BREFE, 2005), podemos dizer que a História enquanto ciência chegou aos museus, em seu conteúdo e sua forma, inovando em alguns aspectos, mas também, seguindo o modelo dos museus de História Natural, como dito anteriormente.

1.1.2 Ciências humanas nos museus

Poderia dar como problema resolvido, ou ao menos apresentado, esta história do surgimento dos museus e exposições de História. Mas a intenção é ir além de datações e marcos iniciais, é refletir sobre como expor a História e, já que assumi o pressuposto de que o Museu de História Natural serviu como modelo para os museus surgidos a partir do final do século XVIII, é relevante ampliar a reflexão nesta direção.

Poderíamos pensar em comparações visuais, por exemplo:

Figura 5 – Diorama de planície. *American Museum of Natural History*.



Fonte: Fotografia de José Minerini Neto/AEP Online²⁹

É possível encontrar semelhanças entre as figuras 3, 4 e 5. Talvez não em seu conteúdo, mas em sua forma. Os dioramas foram, e são, um recurso muito utilizado em museus de História Natural. Poderíamos pensar nos cenários das casas-museu como uma espécie de diorama, uma vez que uma das intenções é apresentar como ficavam os móveis dispostos naquela época ou como dormiam aquelas pessoas etc., tal e qual este diorama tenta

²⁹ Disponível em:

<http://arteducaoonline.blogspot.com.br/2013/06/dioramas-com-tecnicas-renascentistas.html>. Acesso em: 10 fev. 2015.

nos fazer entender como vivem os animais em determinada região. Tempo e espaço sendo auxiliados pela forma de exposição, numa intenção de comunicar pela visualidade.

Mas, também, podemos lembrar-nos do esforço de Lenoir e Sommerard em transformar monumentos em documentos históricos, dispostos intencionalmente para rememorar um passado. E isto está profundamente relacionado com o desenrolar da História enquanto ciência:

[...] a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjunto. (FOUCAULT, 2008a, p. 8).

Se considerarmos os grandes museus nacionais³⁰, percebe-se que ainda prevalece o discurso expositivo muito mais envolvido com o pensamento positivista de transformar monumentos em documentos, do que com a chamada nova história, ainda que exposições de curta duração e os dispositivos de mediação³¹ procurem problematizar o discurso expositivo³².

A questão que envolve a História em museus e exposições, nesta tese, está intimamente relacionada à ideia de *ver a história*, às *lições de coisas*, muito ligada aos museus de História Natural, onde espécimes taxidermizadas, por exemplo, “ensinavam” sobre a fauna, ou uma mostra de plantas, sobre a flora³³. Como esse “ver para aprender” pode ser entendido em museus de História? Como se deu essa transposição, digamos assim, das *lições de coisas* de um tipo de exposição para outro?

Tomarei como exemplo a discussão que Michel Foucault (2007) faz em relação à História Natural, para tecer considerações sobre a mudança de pensamento e de relação do homem com a natureza e com a ciência, pois, isto pode nos ajudar a compreender o Museu de História como um museu do campo das Ciências Humanas.

³⁰ Museu Paulista, Museu Histórico Nacional, *British Museum*, *National Portrait Gallery*, *Musée du Louvre*, são alguns exemplos de museus nacionais citados por mim no decorrer da tese. O próximo item discutirá o surgimento dos museus nacionais entendidos como vetores na construção do estado nacional.

³¹ Refiro-me aqui aos dispositivos de mediação, para além do trabalho educativo, por exemplo, a comunicação visual e materiais para os visitantes, desde textos de parede até aparatos tecnológicos tais como *audio guides* e aplicativos para *smart fones* e *tablets*, muito populares atualmente.

³² O Museu Paulista é um exemplo forte disso. A exposição de Taunay e outras salas que ele montou na época, trazem um discurso positivista, pautado nos documentos que caucionam a exposição (MENESES, 1992) e alguns dispositivos de mediação e estratégias do trabalho dos mediadores procuram criticar tal visão.

³³ Sobre as “lições de coisas”, aprofundarei a discussão no segundo capítulo.

Voltando um pouco mais no tempo até o século XVII, Foucault (2007, p. 178) explana sobre o surgimento da História Natural como sendo o “espaço aberto na representação por uma análise que se antecipa à possibilidade de nomear”, isto é, o *ver* para depois nomear, teorizar, classificar espécimes e artefatos que representam algo. Uma história da natureza está relacionada, segundo Foucault (2007, p. 179), a uma nova postura da História também, e “os documentos dessa história nova não são outras palavras, textos ou arquivos, mas espaços claros onde as coisas se justapõem: herbários, coleções, jardins”, exemplos do que o autor denomina heterotopia.

Como por exemplo, na obra de Francis Bacon (1999, p. 237), *Nova Atlântida*, escrita no início do século XVII, uma fábula que apresenta uma ilha onde existe uma instituição: “Casa de Salomão” ou “Colégio da Obra dos Seis Dias”, que é “o farol [do] reino” onde se encontra um exemplar de tudo que existe no mundo, “para a investigação da verdadeira natureza de todas as coisas”. Coletar, classificar e estudar pela observação é a proposta para se chegar ao conhecimento, à “luz”³⁴.

As ideias de Bacon estão relacionadas ao espaço do museu moderno, ao acúmulo de objetos que levam ao conhecimento. Dentro do conceito de heterotopia que Foucault define como “todos os outros locais reais que podem ser encontrados dentro da cultura, são simultaneamente representados, contestados e invertidos”³⁵, tais como o museu e a biblioteca “ambos heterotopias de uma época de acumulação indefinida”³⁶, a época a que Bennett se refere é o século XIX. (FOUCAULT apud BENNETT, 1995, p.1, tradução nossa)

É interessante notar como a ideia de Francis Bacon ainda pode ser considerada na atualidade, como a ideia do acúmulo de objetos, de coleções que levam ao conhecimento. No filme *Indiana Jones e o Reino da Caveira de Cristal* (2008) podemos ver um exemplo muito claro. Por mais críticas que o filme possa receber (negativas e positivas), é um *blockbuster*, produto da indústria cultural, teve considerável bilheteria e, atualmente, é bastante reprisado na TV. Qual a relação desse filme com a *Nova Atlântida* de Bacon? A cena em que mostra uma câmara onde se encontram os chamados seres interdimensionais que detêm todo o conhecimento da humanidade, porque coletaram objetos de todas as partes do mundo, de todas as civilizações, de diferentes épocas. Essa câmara, uma espécie de salão, assemelha-se a

³⁴ Ainda, segundo a análise e discussão desta obra de Francis Bacon, em curso ministrado pela professora Heloísa Barbuy, *A história cultural do museu moderno*, em 2010, o pensamento de Bacon serviu como uma das bases para a criação do *Ashmolean Museum*, que foi inaugurado 60 anos após sua morte, formado a partir da coleção de John Tradescant.

³⁵ “all the other real sites that can be found within the culture, are simultaneously represented, contested, and inverted”.

³⁶ “both heterotopias of indefinitely accumulating time”.

um grande Gabinete de Curiosidades³⁷, os personagens ao adentrarem neste salão ficam maravilhados, especialmente o personagem Indiana Jones que é um arqueólogo, com toda a coleção guardada ali. Seria tanto conhecimento advindo dos objetos, que a antagonista não suportaria saber tudo.

Saindo de um exemplo da cultura visual pop³⁸ e retornando ao exemplo da História Natural, podemos considerar, a partir de Foucault (2007), as modificações no pensamento durante o final do século XVIII, que incidiu sobre a norma de classificação e organização, pois, até então, “o caráter classificador se fazia inteiramente ao nível das funções representativas que o visível exercia em relação a si mesmo”. Mas a partir do final do século XVIII, “a técnica que permite estabelecer o caráter [de uma planta ou de um animal], a relação entre estrutura visível e critérios de identidade são modificadas” para então basearem-se “num princípio estranho ao domínio do visível” (FOUCAULT, 2007, p. 311).

A partir daí – e também a partir de novas reflexões sobre Economia Política e Linguagem que Foucault (2007) ensaia paralelamente – mudam-se as concepções sobre “ser vivo e não vivo”, sobre a vida e sua finitude, concepções que servirão de caminho que possibilitará o nascimento da Biologia, por exemplo, enquanto ciência no século XIX. Da mesma forma, surge o “ser do homem” como objeto da ciência, das Ciências Humanas, cujo campo epistemológico “jamais encontrou, nos séculos XVII e XVIII, alguma coisa como o homem; pois o homem não existia, [as Ciências Humanas] aparecem no dia em que o homem se constitui na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que se deve saber” (FOUCAULT, 2007, p. 476).

Assim como podemos falar de um surgimento da Biologia, a Psicologia se constitui como ciência no século XIX (FOUCAULT, 2007). Sociologia, Antropologia, Etnografia também se consolidam como Ciências Humanas nessa mesma época, em que o homem, agora objeto da ciência, é analisado como um “estranho duplo empírico-transcendental”, a análise empírica é a que se aloja no espaço do corpo “pelo estudo da percepção dos mecanismos sensoriais, dos esquemas neuromotores [...]”; e as análises que “funcionaram como uma espécie de dialética transcendental; mostrava-se assim que o conhecimento tinha condições históricas, sociais ou econômicas” (FOUCAULT, 2007, p. 439-440).

³⁷É possível ver a referida cena iniciando aos 101 minutos do filme. Disponível em: <<http://onlinemovies.pro/indiana-jones-and-the-kingdom-of-the-crystal-skull-2008/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

³⁸ *Cultura visual pop*, relacionando *cultura visual* a produção e recepção de visualidades, como será discutido mais adiante; e *cultura pop* no sentido de uma produção da indústria cultural, que é o cinema no caso citado, produção e veiculação em um meio de comunicação de massas, o termo *pop*, muitas vezes usado como sinônimo de *massa*, pejorativamente inclusive, e *massa* um conceito com muitas imprecisões (COELHO, 1993).

É dessa relação entre corpo e cultura, que Foucault se refere ao falar da análise do vivido:

O vivido, com efeito, é o espaço onde todos os conteúdos empíricos são dados à experiência; é também a forma originária que os torna em geral possíveis e designa seu enraizamento primeiro; ele estabelece, na verdade, comunicação entre o espaço do corpo e o tempo da cultura, as determinações da natureza e o peso da história. (FOUCAULT, 2007, p. 442).

Nesse contexto de análise do homem enquanto ser biológico e social, o século XIX, denominado “idade de ouro dos museus” (SCHAER apud BARBUY, 1999, p. 58), ou “a era dos museus” (STUTEVART apud SCHWARCZ, 2010, p. 67), abarca, por exemplo, o surgimento dos museus etnográficos:

[...] instituições dedicadas à coleção, preservação, exibição, estudo e interpretação de objetos materiais. A curiosidade que havia marcado a exploração do Novo Mundo e do Oriente, encontrava aconchego nesses estabelecimentos, que se firmavam enquanto lares institucionais de uma antropologia nascente. (SCHWARCZ, 2010, p. 68).

Schwarz (2010, p.68) cita ainda o *British Museum*, fundado em 1753, como o primeiro museu etnográfico, “contando com um acervo bastante ampliado pelas expedições do famoso capitão Cook”, e durante o século XIX percebe-se a intensificação da criação de uma série de museus e sociedades arqueológicas e etnológicas.

Lembrando aqui que o Indiana Jones, citado anteriormente, é um personagem da ficção que, além de caçar tesouros, e por causa disso inclusive, traz uma ideia romântica para a figura do arqueólogo. Mas essa ideia não está baseada no vazio. Podemos pensar na Arqueologia surgida no século XIX como ciência, mas também como exploração. O *British Museum*, por exemplo, está repleto de “tesouros” do mundo conquistado pelo Império Britânico³⁹, a sala 1, denominada *Enlightenment*, ou como denominei no meu diário de campo: *exposição de tudo que conquistamos pelo mundo*, é um exemplo:

³⁹ “O Museu Britânico talvez seja o maior gabinete de curiosidades do mundo atual” (CARDOSO, 2003, p. 187). E, a respeito disto, anotei em meu diário de campo a expressão *museu de coisas* e sobre o *Ashmolean Museum*, anotei: *é um mini British Museum*.

Figura 6 – *Room 1 – Enlightenment, British Museum.*



Fonte: Fotografia da autora. Mar. 2014.

Como procurei registrar na figura 6, a sala parece apresentar as características expográficas do museu nos séculos XVIII e XIX, esse mobiliário não é hoje utilizado nas outras exposições e salas do museu. Mas a ostentação, o poder de conquista que emana do museu como um todo é evidente⁴⁰. Os dizeres “*captured in Egypt by the British Army*” na lateral da *Rosetta Stone* é emblemático (Figura 7):

⁴⁰ Existe, por exemplo, um roteiro de visita que se chama “a volta ao mundo em 90 minutos”, no qual o guia leva o grupo de visitantes a “ver” o mundo a partir de 12 objetos. É uma visita muito procurada, acontece com a frequência de quatro vezes por semana, às sextas-feiras, sábados e domingos, e não é gratuita. Um detalhe curioso no dia em que participei desta atividade, o guia, para não se perder do grupo, utilizava uma bandeirinha britânica para ser visto no meio do público e continuar sendo seguido. Essa imagem do grupo de estrangeiros, em sua maioria, seguindo uma bandeira britânica para ver os objetos que nos levaria a conhecer o mundo ficou ironicamente registrada na minha memória.

Figura 7 – Detalhe da lateral da *Rosetta Stone*. *British Museum*.



Fonte: Fotografia da autora. Mar. 2014.⁴¹

A *Rosetta Stone* foi uma pedra encontrada pelo exército Francês em 1799 e passou para a posse dos ingleses pelo Tratado de Alexandria em 1801. Ela contém o mesmo texto escrito em hieróglifo, demótico e grego antigo, datado de 196 a.C., a partir dela foi possível decifrar a escrita dos antigos egípcios⁴². Um documento transformado em monumento, mas, o que chama a atenção para esta discussão, é a escrita gravada na lateral em 1801. Esta réplica foi feita para preservar o original por conta dos bombardeios sofridos durante a guerra, mas em 1801, a preservação que parecia importar era a da conquista.

Também, podemos levar em consideração que coleções que se desmembraram dos museus de História Natural ou outras coleções de pessoas que não tinham acesso aos Gabinetes de Curiosidades, adquiriram um novo status, por exemplo,

[...] num cenário em que o saber era valorizado, a instrução difundida [...] assistiu-se, no século XVIII, à fundação de museus e bibliotecas,

⁴¹ Esta é uma réplica exata da Rosetta Stone, feita no século XX a pedido do Rei George. Ela se encontra na sala *Enlightenment* e pode ser tocada. A original encontra-se em outra sala, numa vitrine, e é um dos objetos considerados *Top 10* no mapa e guias do museu.

⁴² Dados encontrados no site do *British Museum*. Disponível em: <http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight_objects/aes/t/the_rosetta_stone.aspx>. Acesso em: 12 fev. 2015.

caracterizada pela ampliação das coleções, constituídas de objetos de menor valor e formadas por indivíduos que não tinham condições de possuir os objetos mais caros.

Assim, sendo, os novos objetos em função dessa demanda tiveram seu valor aumentado e adquiriram um significado que foi determinado pelo desenvolvimento do conhecimento histórico e científico em torno do estudo das coleções, que passaram a ser reconhecidas. (VALENTE, 2003, p. 27).

Novos paradigmas, novas ciências, novas coleções e acervos, a atração pelo exótico, o estrangeiro, mas também a necessidade de “construir uma memória, de preferência unificada, homogênea. A memória, assim, aparece como operação ideológica, formadora de imagem, representação de si próprio que reorganiza simbolicamente o universo das coisas e das relações e produz legitimações” (MENESES, 1992, p. 7), sendo o museu de História um dos instrumentos desse processo, uma “heterotopia” que vai (re)apresentar uma memória.

Meneses (1994, p. 65) ainda afirma que “a fragmentação dos museus em especialidades tem sua história que aponta para o século XVIII” e, ainda segundo Donald Horne citado por Meneses, no século XIX, o desenvolvimento dos museus históricos está associado ao surgimento das nacionalidades.

Se tomarmos o exemplo francês, temos a abertura das grandes coleções para a instrução do povo, que em sua maioria não era letrada no século XVIII e “o museu prestava-se muito bem às necessidades da burguesia de se estabelecer como classe dirigente” (SUANO, 1986, p. 28). E, ainda segundo Marlene Suano, os museus do Louvre, de História Natural, de Artes e Ofícios e o *Musée des Monuments Français*, foram os quatro primeiros museus franceses que o movimento revolucionário abriu ao público e, “foi na esteira dessa movimentação social que, entre os fins do século XVIII e a primeira metade do século XIX, foram inaugurados aqueles que, além do Louvre, são, hoje, os maiores e mais importantes museus da Europa” (SUANO, 1986, p. 29).

1.1.3 Museus Nacionais

*Nações existem através,
e representam-se na forma de, longas narrativas contínuas.*
(Tony Bennett)⁴³

Figura 8 – Professor e estudantes da EE Jorge Julian em visita com mediador no Museu Paulista. Escadaria.



Fonte: Fotografia da autora. 2012.

“Longas narrativas contínuas”, a citação de Tony Bennett (1995, p. 148) remete a uma questão formulada por ele anteriormente: de que passado o museu estaria falando? Quem e o que estaria representado nessa memória e quem e o que não? No caso citado, ele utiliza como exemplo uma discussão pós-colonialista sobre alguns museus da Austrália, para trazer a relação entre museus e estados nacionais que, como numa via de mão dupla nações criam museus nacionais que, por sua vez, criam nações. O museu como resultado e vetor nesse processo.

E a narrativa visual pode ser longa, de fato. Não é à toa que o educador do Museu Paulista solicita e permite que as crianças se sentem na escadaria para conversar sobre as

⁴³ “nations exist through, and represent themselves in the form of, long continuous narratives” (BENNETT, 1995, p. 148, tradução nossa).

obras e objetos ao redor (Figura 8). No caso da visita em questão, é uma estratégia para conversar de modo que os estudantes não se sintam cansados nesta etapa da visita, que é a metade. Este momento de conversa em que o grupo é convidado a se sentar acontece em muitas exposições e museus, seja por uma estratégia do mediador para uma conversa mais atenta ou apenas para um descanso; eu poderia até arriscar uma avaliação de que são bons momentos de leitura de imagens e reflexões, ainda mais se levarmos em conta o tamanho da coleção, que compõe as exposições de alguns grandes museus, como anotei em meus diários:

*Eu sempre entrei no museu e via o que via, um monte de coisas, coisas mesmo. Não via conexão. Foi somente neste estágio da pesquisa de campo que vi que o Museu Paulista possui QUATRO exposições e muitas formas de explorá-lo [...]*⁴⁴

*[...] British Museum, museu enorme, não consegui ver tudo no dia que passei lá, obviamente, acredito que vi 1/5 apenas.*⁴⁵

Interessante destacar aqui que conheço o Museu Paulista desde quando era criança, mas só conheci suas exposições (no plural) quando realizei a pesquisa de campo. Também, obviamente, passei um dia inteiro no *British Museum* e não vi tudo (nem mesmo 1/5 dele, como supus). Esta obviedade talvez esteja relacionada com meu trabalho como educadora e a preocupação em “frustrar” visitantes e professores que querem *ver tudo* em 90 minutos de visita, mas com certeza também se relaciona ao tamanho da coleção exposta, perceptível antes mesmo de entrar no museu, não só pelo tamanho da edificação, mas também por ter lido a respeito do acervo anteriormente e pela experiência da visitação em outros espaços tão grandes quanto.

No decorrer deste capítulo procurei tratar da história dos museus de história, do surgimento de um tipo de acervo que procura resgatar, classificar, nomear e reforçar uma memória, o que foi consolidado no decorrer do século XIX, mesma época que também se consolidou a ideia de estado-nação, e consequentemente o conceito de nacionalismo⁴⁶. Estados nacionais se formaram durante um longo processo desde o feudalismo (estados territoriais), passando pelos estados absolutistas e culminaram no “estado-nação como estrutura jurídica de um território, controlado pela vontade da maioria da nação – não mais

⁴⁴ Extraído do diário de campo, Museu Paulista, SP, 22 out. 2012.

⁴⁵ Extraído do diário de campo, Londres, 7 set. 2013, sobre a primeira visita ao *British Museum*.

⁴⁶ “A nação só começou a ser concebida claramente no início do séc. XIX; o nascimento desse conceito coincide com o nascimento da fé nos gênios nacionais e nos destinos de uma nação particular, que se chama *nacionalismo*” (ABBAGNANO, 2007, p. 705).

por herança ou direito divino” – com forte inspiração nas ideias dos pensadores iluministas (ARBEX, 1997, p. 11).

O conceito de museu nacional só poderia ser sincrônico ao período em que surge o conceito de nação e nacionalismo, na França pós-revolucionária e iluminista. Lembrando que nação é um conceito vinculado à ideia de povo⁴⁷, e nacionalismo a um sentimento de pertencimento à nação (ABBAGNANO, 2007). Mas de que povo estamos falando? Como despertar a sensação de pertencimento a uma mesma nação?

Povo, em sua maioria iletrado, uma vez que a ideia de uma educação universal e leiga começa a se consolidar no final do século XIX apenas. No decorrer do XIX, quando acontecem propostas de reformas educacionais, há uma diferença entre qual tipo de educação e para quem, por exemplo, a formação para o trabalho nas indústrias não é a mesma educação pensada para as classes dominantes (VEIGA, 2007). Como conferir a esse povo a sensação de pertencimento e nacionalidade, o que Montesquieu conceituou como “espírito da nação”?⁴⁸

A instrução pública era percebida como um caminho, mas foi um processo lento. O museu público foi então instituído como local de instrução e memória nacional: “o novo regime [após a Revolução Francesa] criou a noção de bem cultural público, visando tornar patrimônio do povo os antigos bens da Coroa e da Igreja. E isso foi feito sob o argumento de que era preciso instruir o povo” (BARBUY, 2002, p. 67).

A facilidade, digamos assim, naquele momento está relacionada à instrução pela visualidade. Instruir a partir da visualidade das exposições, apresentar objetos de coleções como patrimônio público, era uma forma de consolidar a ideia de nação, ou seja, o cidadão comum “aprendia” que fazia parte daquela sociedade comandada por aquele governo que tinha conquistado ou construído aqueles bens.

Durante o século XIX a “nação” foi construída, em parte, através das artes e dos museus. Os principais temas para sua construção foram cidadania, unidade e educação. [...] Museus são o principal instrumento na criação de identidades nacionais. Eles ilustram a nação como culta, de bom gosto, inclusiva e paternal. Representações visuais são um elemento chave na simbolização e sustentação de laços nacionais comuns. (HOOPER-GREENHILL, 2000, p. 25, tradução nossa)⁴⁹.

⁴⁷ “O elemento geográfico não é suficiente para caracterizar o conceito de povo” (ABBAGNANO, 2007, p. 783).

⁴⁸ “O conceito de nação começou a se formar a partir do conceito de povo, quando, com Montesquieu, começaram a ser ressaltadas as causas naturais e tradicionais (clima, religião, tradições, usos e costumes etc.) que contribuem para formar o que Montesquieu chamou de „espírito geral” ou „espírito da nação”.” (ABBAGNANO, 2007, p. 783).

⁴⁹ “During the nineteenth century, the „nation” was constructed, in part, through the arts and museums. Major themes for its construction were citizenship, unity and education. [...] Museums are major apparatuses in the creation of national identities. They illustrate the nation as cultured, as elevated in taste, as inclusive and as paternal. Visual representations are a key element in symbolizing and sustaining national communal bonds.”.

Também Brefe (2005, p. 39), quando explana sobre o surgimento dos museus de história no século XIX, apresenta a função do museu como uma instituição legitimadora de uma memória nacional recém-criada, “não apenas na França, mas em toda a Europa, foram criados museus voltados para a representação da história nacional que justificassem a nação como unidade”.

Brefe ainda cita Krzysztof Pomian, que diferencia a denominação “museu nacional” no século XIX em dois significados. Primeiramente, citando o *British Museum* e o *Louvre* como portadores de coleções não especificamente inglesas ou francesas, mas que “remetiam a algo mais amplo, àquilo que se entendia por homem civilizado no século XIX, às elites europeias e ao imperialismo”. Já um segundo significado, aí se inclui o *Musée des Monuments Français* e o *Musée de Cluny*, citados anteriormente, que diz respeito “à especificidade e singularidade da nação e de seu percurso ao longo do tempo”, de modo que “a escolha dos objetos expostos, bem como do lugar ideal para abrigar as coleções, não era aleatória, mas pretendia ser a encarnação da história-memória nacional” (BREFE, 2005, p. 39-40).

As crianças sentadas na escadaria do Museu Paulista (Figura 8) estão olhando uma narrativa visual que conta uma história. Não uma história qualquer, mas uma história que pretende representar, ao mesmo tempo em que age como produtora de uma memória nacional, uma história que utiliza imagens numa determinada disposição no espaço expositivo.

A questão da visualidade da história também se funda no valor pedagógico que a imagem adquire, sobretudo ao longo do século XIX, como um dos meios mais eficazes de formar o imaginário popular, particularmente em momentos de mudança política e social e de redefinição de identidades coletivas. (BREFE, 2005, p. 84).

Sobre o valor pedagógico das imagens tratarei no próximo capítulo de forma aprofundada, mas importante lembrar aqui o museu de história natural como modelo para os museus de história, ambos os tipos inclusive, em alguns casos, concebidos como museus nacionais. Assim como a comparação anteriormente feita entre os dioramas e casas-museus, as formas de catalogar, nomear e apresentar o acervo numa exposição também podem ser comparadas levando-se em conta, dentre outras formas de mediação, o uso das imagens nas vitrines como tentativa de contextualização, por exemplo:

Figura 9 – Vitrine com crânio e presas de Mamute.



Fonte: *Natural History Museum*, Londres⁵⁰.

Tal qual a História Natural do século XVIII, como Foucault (2007, p. 169) observou, não basta estar o crânio em exposição, é preciso nomeá-lo, uma legenda dá nome à coisa: “a tarefa fundamental do „discurso“ clássico consiste em *atribuir um nome às coisas e com esse nome nomear o seu ser*”. Mas, não se trata neste caso de uma vitrine de um museu de história natural do século XVIII ou XIX, assim, mais elementos são utilizados na expografia para que se possa analisar, ver, aprender (isso é uma função do museu) com o crânio do mamute, portanto, mais elementos nomeiam *a coisa*, inclusive com imagens que são utilizadas para informar e contextualizar o crânio exposto na vitrine⁵¹. Tal como a figura 10.

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.nhm.ac.uk/visit-us/galleries/blue-zone/mammals-blue-whale/index.html>>, acesso em 20 fev. 2015.

⁵¹ Importante destacar aqui que a relação entre história natural e arte é anterior a criação dos museus. O próprio *Natural History Museum* de Londres possui uma exposição sobre o tema, com pinturas datadas desde o século XVII.

Figura 10 – Vitrine e painel de uma exposição do *Museum of London Docklands*.



Fonte: Fotografia da autora. 2013

Na figura 10 temos o início de uma das exposições do *Museum of London*, do edifício situado na região das docas, importante região de comércio marítimo até o século XIX. O museu traz uma história local vista por diversos ângulos, sendo o assunto, neste momento, a relação entre o crescimento da cidade e o rio Tâmesa. As coisas, ou melhor, os objetos são artefatos arqueológicos oriundos de escavações na região, as legendas os nomeiam, mas uma gravura traz uma imagem que contextualiza os objetos na Londres do século XVI⁵².

É mais que nomear, é contextualizar com o uso da imagem. É quase uma descrição, algo como, esse objeto é isto que está escrito na legenda, mas ele também foi parte disto que você pode ver na imagem. Mas, e o contexto da imagem? Ela acaba sendo uma representação, uma imagem escolhida entre outras possíveis por algum motivo. E o contexto da vitrine como um todo? Ela também acaba por se tornar uma imagem. No caso das fotografias inseridas aqui, posso contextualizar justificando uma escolha que me possibilitasse comparar um e outro tipo de exposição. Mas, e no museu? Como ler a exposição como produto da cultura visual? Como afirma Montalvão (2003, p. 123): “as imagens produzidas nas salas dos museus criam a ilusão da presença da história mesma”.

⁵² A imagem é a reprodução de uma gravura de uma vista da ponte de Londres para a cidade a partir de Southwark, por volta de 1544. É um detalhe do panorama de Londres de Anthony Van Den Wyngaerd.

O que procurei discutir neste tópico, a respeito dos museus nacionais, é a utilização das imagens nas exposições, pelo seu conteúdo e forma, pensando nas representações da história e na expografia como produto da cultura visual. Importante agora, tecer algumas considerações sobre a relação entre imagem e história.

1.1.4 Imagens, histórias e História

Muitas vezes, preparando aulas ou palestras sobre Metodologia do ensino de História ou História da Arte, recorri a sites de busca na internet atrás de imagens para apresentar aos estudantes. Muito fácil encontrá-las, difícil encontrar informações mínimas sobre elas, tais como ano de produção e autor, sem mencionar que os títulos nem sempre estavam corretos. E, posso garantir que, como professora cuidadosa que sou, boa parte dos sites eram destinados a pesquisa escolar ou acadêmica.

Livros didáticos de História, mais antigos, geralmente, não se preocupavam em apresentar as imagens com as referências corretas, utilizando tais imagens como ilustração pura e simplesmente. Nos últimos anos observei que os autores de livros didáticos têm tomado certo cuidado, ao menos no que se refere às legendas que acompanham as imagens utilizadas, com títulos (corretos), autores e datas das reproduções de pinturas, esculturas, fotografias e imagens de outra natureza que venham a utilizar. Afinal, como diz Peter Burke (2004, p. 20-21), “qualquer imagem pode servir como evidência história”, mas o que o autor sempre defende é a crítica às fontes, sempre se perguntando: “evidência de que?”, e mais, questionando sobre o contexto de recepção das imagens e seus significados, o autor levanta outro problema: “significado para quem?”.

No decorrer da pesquisa procurei tomar contato com autores que tratam da relação entre imagens e História. Alguns já citados aqui, outros que ainda serão discutidos, uma bibliografia que trata desta relação sob diferentes perspectivas, por exemplo: Burke (2004), Bann (1994) e Meneses (2003) que propõem questionamentos do uso da imagem pela historiografia, afirmando que muitas vezes historiadores utilizam as imagens para ilustrar ou como evidência de algo apresentado a partir de fontes escritas; Carvalho (1990) que analisa o uso de imagens que atuam na construção do imaginário político e social; Barbuy (1999) e Brefe (2005) que discutem a visualidade das exposições, destacando entre outras questões o uso pedagógico das imagens na história; Franz (2003) que problematiza o uso de pinturas históricas na proposição de uma Educação para Compreensão da Cultura Visual.

O que proponho aqui, a partir da fundamentação de alguns desses autores e outros, é um recorte sobre o uso pedagógico das imagens nos museus, tomando como exemplo para essa discussão a imagem do bandeirante, presente nas pinturas e esculturas encomendadas por Hermann Von Ihering e, principalmente por Affonso Taunay⁵³, para o Museu Paulista. É possível perceber o impacto dessas imagens no processo de formação de um imaginário sobre a memória nacional, que perdura até os dias de hoje; ora valorizando as imagens como representantes da verdade, ora, desvalorizando-as como sendo uma farsa, como por exemplo, o desenho criado (Figura 11) para a matéria de Ana Rita Martins, veiculada na revista Nova Escola, em outubro de 2008:

Figura 11 – Éber Evangelista, s/título.



Fonte: Revista Nova Escola 2008⁵⁴.

A imagem não tem título, sua legenda apresenta a seguinte informação: “NOSSA RECRIAÇÃO. A ilustração retrata os sertanistas segundo a descrição de documentos históricos. Ilustração Éber Evangelista”. A “recriação” seria da tela que retrata Domingos

⁵³ Hermann Von Ihering, foi o primeiro diretor do Museu Paulista, ocupou o cargo de 1893 a 1916. Em seguida, Armando Prado assumiu a direção por alguns meses, até a efetiva entrada de Affonso Taunay, que permaneceu na direção do museu de 1917 a 1945.

⁵⁴ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mudou-imagem-422991.shtml>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

Jorge Velho e o loco-tenente Antonio Fernandes de Abreu, que Benedito Calixto pintou em 1903, sob encomenda para o Museu Paulista (Figura 12).

Figura 12 – Benedito Calixto. *Retrato de Domingos Jorge Velho*. 1903. Óleo sobre tela.



Fonte: Acervo Museu Paulista. Reprodução Fotográfica José Rosael.⁵⁵

O texto de Ana Rita Martins, que na internet aparece como sugestão de plano de aula⁵⁶, procura discutir as diferentes visões acerca da figura do bandeirante paulista, como sua imagem foi construída, literalmente, pois fala das imagens criadas no início do século XX para fortalecer o mito. Também diz que o professor deve relativizar e “questionar essa

⁵⁵ Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic>. Acesso em: 20 abr. 2013.

⁵⁶ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mudou-imagem-422991.shtml>>. Cabe ressaltar aqui que a Revista Nova Escola é uma publicação periódica mensal, de grande circulação, sua assinatura é de baixo custo, além de estar digitalizada e disponível para consulta na internet sem custo algum, também está presente nas escolas e se apresenta com o objetivo de ser um bom material para refletir sobre a educação.

interpretação cristalizada no senso comum”, também que é preciso entender as visões que se construiu ao longo do tempo, ter um olhar crítico para a História. (MARTINS, 2008)

Contudo, a desconstrução, ou melhor, a construção de outra imagem descrita como verdadeira, nada mais é do que acreditar na objetividade da fonte, sem criticá-la, sem levar em conta a subjetividade do artista que produziu a imagem em 2008, numa tentativa de repórter ou retratista policial, como assinala Burke (2004, p. 24) “seria imprudente atribuir a esses artistas repórteres um „olhar inocente“ no sentido de um olhar totalmente objetivo, livre de expectativas ou preconceitos de qualquer tipo”. Peter Burke estava se referindo aos pintores, desenhistas e fotógrafos “testemunhas oculares” de um fato, mas certamente suas palavras cabem aqui, pois, na construção do texto de Ana Rita Martins, quando se comparam as imagens, o subtítulo é: “Aqui, o bandeirante ideal. Ali, o real”, sendo o “ideal” o de Calixto e o “real” o de Evangelista.

Ora, por que real? Por que baseado em documentos históricos? Segundo Paulo Garcez Marins (2007, p. 92), a tela de Calixto (Figura 12) também o foi, além disso, “ao que se sabe, não restou nenhuma representação visual de sertanistas paulistas realizada no período colonial” e, ainda que tivesse restado alguma iconografia, esta também deveria ser vista de forma crítica, como defende Meneses (1992, 2003) e Burke (2004).

Não se trata aqui de discutir qual imagem é mais confiável, se é que isto seria possível, e sim que, “a História continua a privilegiar ainda hoje, a despeito da ocorrência de casos em contrário, a função da imagem com a qual ela penetrou suas fronteiras no final do século atrasado. É o uso como ilustração” (MENESES, 2003, p.20-21), assim, podemos dizer que ambas são idealizações, ou melhor, produções encomendadas segundo certas diretrizes e escolhas estéticas de épocas diferentes e direcionadas a públicos diversos.

Do mesmo modo foi, por exemplo, o discurso expográfico idealizado por Affonso Taunay para o Museu Paulista. E, quando pensamos no material dedicado ao professor (MARTINS, 2008) que apresenta uma imagem como “real”, o que se pode depreender disso é que, tal como os historiadores da escola positivista, da qual Taunay fazia parte, as imagens ainda são pensadas como possíveis fontes carregadas de verdade.

Como diz Burke (2004, p.17) “imagens nos permitem „imaginar“ o passado de forma mais vívida”, contudo, ao analisar diferentes tipos de imagens e como elas algumas vezes foram utilizadas como fonte, o autor sempre adverte que não existe neutralidade em suas produções, nunca.

No caso desta pesquisa, cabe ressaltar o uso ideológico das imagens e a força de sua propagação pela exposição; como visto anteriormente, os museus históricos têm sua origem

ligada à construção de uma memória nacional e “o imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias, sem dúvida, mas também [...] por símbolos, alegorias, rituais, mitos” (CARVALHO, 1990, p. 10).

A construção da imagem do bandeirante paulista, exemplo tomado aqui para discutir as relações entre *Imagens, histórias e História*, e, por consequência, do imaginário em torno deste mito, muito se deve a pesquisa que Affonso Taunay realizou no início do século XX, como adverte Ricardo Nogueira Bogus:

As telas produzidas para as exposições, referentes à história da nação mas principalmente à de São Paulo, irão formar um novo universo de referências visuais, largamente difundidas pelos livros didáticos, imprensa, e outros meios de comunicação, ajudando a construir um imaginário centrado na história paulista. (BOGUS, 2002, p. 60).

Ainda que a pintura de Calixto (Figura 12) tenha sido encomendada na administração que antecedeu a de Taunay, ela está associada com a construção do mito do bandeirante, como explana Paulo Garcez Marins(2007) em seu artigo *Nas matas com pose de reis*, no qual discute a adoção de uma convenção pictórica em pinturas e esculturas do Museu Paulista que representam bandeirantes. Ele afirma que a aquisição da tela de Calixto

[...] viabilizada por verba estadual, foi simultânea à emergência de uma interpretação histórica que apontava o fenômeno do sertanismo paulista com o elo decisivo entre a trajetória territorial do Brasil e de São Paulo, concepção esta que se consolidaria entre os historiadores ligados ao Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo ao longo das três primeiras décadas do século XX (MARINS, 2007, p. 79).

Taunay, que era ligado ao Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP), produziu um discurso visual no Museu Paulista que narra a trajetória do bandeirante paulista, apoiado em documentos históricos que ele considerava carregados de verdade histórica, como era o pensamento do IHGSP (BREFE, 2005).

O Museu Paulista deu materialidade, por intermédio de imagens profundamente evocativas, a essa história-memória construída na obra escrita de Taunay. Esse museu histórico, com ares de memorial da Independência recriado pelo „historiador das bandeiras“, institui-se como um lugar de memória nacional, onde as bandeiras e o bandeirante foram evocados como os maiores símbolos nacionais. A história do Brasil passou, portanto, a ser lida de um novo ponto de vista, em que São Paulo estava à frente do contexto nacional, porque, de fato, sempre esteve; a tradição forjada vinha, assim, confirmá-lo. (BREFE, 2005, p. 214).

A autora segue discutindo sobre o papel de Taunay e do Museu Paulista, e das imagens e símbolos criados na construção dessa memória nacional.

Voltando à questão do “ideal” e do “real”, ao ler os relatórios referentes à administração de Taunay no Museu Paulista e também segundo Brefe (2005), Taunay como Historiador valorizava o uso de documentos, ele procurava, inclusive, expor fontes escritas e materiais próximas às pinturas que encomendou numa tentativa de provar a veracidade das imagens. Portanto, não é a questão de ser ou não baseado em documentos históricos, como foi a justificativa para a realidade da imagem de Evangelista (Figura 11), e sim a subjetividade presente de quem olha para tais fontes e como as interpreta.

Nesse sentido, as imagens produzidas para essa memória bandeirante no Museu Paulista podem e devem ser vistas como fontes, mas não do período que retratam, e sim do período em que foram produzidas, elas trazem “informações importantes para reconstruir e entender o imaginário de sua época” (MENESES, 1992, p. 24).

Mas, “pode o sentido de imagens ser traduzido em palavras?” pergunta-se Burke (2004, p.43) ao discutir sobre Iconografia e Iconologia, apresentando a Escola de Warburg, da qual pertencia Erwin Panofsky, e o método de leitura de imagens:

Panofsky insistia na ideia de que imagens são parte de toda uma cultura e não podem ser compreendidas sem um conhecimento daquela cultura [o que faz com que] da mesma forma, sem um conhecimento razoável da cultura clássica nós não conseguimos ler um grande número de pinturas ocidentais [...] (BURKE, 2004, p. 46).

Por exemplo, ajudaria a melhor interpretar a tela de Calixto (Figura 12) saber que ele utilizou o padrão de Hyacinthe Rigaud, pintor da tradição retratista do segundo regime na França, cujo padrão de representação régia tornou-se uma convenção. Calixto reelaborou o padrão de Rigaud “para adaptá-lo ao seu tempo e às demandas simbólicas dos encomendantes” (MARINS, 2007, p. 99). Assim,

[...] a solução compositiva de Calixto acabaria por tornar-se, ela própria, uma convenção para a pintura e escultura históricas dos bandeirantes. Seu sucesso, que certamente deriva do fato de ter sido adquirida pelo Museu Paulista, confirmar-se-ia nas décadas seguintes quando Taunay, o terceiro diretor da instituição, encomendou uma grande quantidade de obras de arte para criar um cenário, um “teatro da memória” para as comemorações do centenário da Independência e do que considerava ser a decisiva atuação dos paulistas na formação do Brasil. (MARINS, 2007, p. 100).

Levando em conta a construção do discurso expositivo de Taunay a partir das pinturas e esculturas encomendas por ele, presenciei muitas vezes no Museu Paulista, durante minha pesquisa de campo, diversos questionamentos sobre a figura do bandeirante, desde o desconhecimento total sobre o tema até a problematização do personagem histórico, como

herói ou vilão, a partir da leitura da exposição e do que os visitantes já conheciam a respeito. Assim, é possível tratar de uma das críticas que se faz ao método iconográfico sobre “descobrir „o“ significado da imagem, sem levantar a questão: significado para quem?” (BURKE, 2004, p. 51).

É preciso levar em conta o “olho da época” (BAXANDALL apud BURKE, 2004, p. 227). De modo que não seria possível reconstruir, como fizeram Ana Rita Martins e Evangelista, uma nova imagem para Domingos Jorge Velho e loco-tenente Antonio Fernandes de Abreu e afirmá-la como real, pois, ela também seria uma representação de nossa cultura, de um momento em que revisões historiográficas problematizaram a imagem do bandeirante, o que era impensável há 110 anos atrás.

Se falarmos em significados e olhares de determinadas épocas, é preciso supor alternativas ao método iconográfico, como apresentou Burke (2004). Ele aponta três possibilidades, o enfoque da psicanálise, o enfoque do estruturalismo ou da semiótica e os enfoques da História Social da Arte⁵⁷, seus pontos positivos e negativos como formas para a análise de imagens, ao que ele conclui que:

[...] é possível fazer uma síntese entre os elementos do enfoque iconográfico e elementos das alternativas a ele apresentadas [...]. As imagens não são nem um reflexo da realidade social nem um sistema de signos sem relação com a realidade social, mas ocupam uma variedade de posições entre estes extremos. Elas são testemunhas dos estereótipos, mas também das mudanças graduais, pelas quais indivíduos ou grupos vêm o mundo social, incluindo o mundo de sua imaginação (BURKE, 2004, p. 232).

Voltando à relação entre imagens e História, discussão proposta aqui, Peter Burke (2004) ao se referir ao pintor como historiador, e isso cabe aqui se tomarmos as imagens que iniciaram essa discussão (Figuras 11 e 12), considerando que Benedito Calixto era historiador também, Peter Burke afirma que

[...] embora a tradição de representar acontecimentos históricos em imagens venha de longa data [...] o interesse dos pintores na reconstrução precisa das cenas do passado foi especificamente acentuada, no Ocidente, no período compreendido entre a Revolução Francesa e a Primeira Guerra Mundial. [...] Esses pintores podem ser vistos como historiadores de pleno direito. Eles aprenderam a partir do trabalho dos historiadores profissionais que eram encontrados em número cada vez maior nas universidades do século 19, [e] fizeram *também* suas contribuições para a *interpretação* do passado (BURKE, 2004, p. 197-198, *grifos nossos*)

⁵⁷ Peter Burke não utiliza a palavra *método*, e sim *enfoques*, “pelo fato de que eles representam não tanto procedimentos novos de pesquisa quanto novos interesses e novas perspectivas” (2004, p. 214).

No caso de pinturas históricas ou pinturas de gênero histórico⁵⁸, não me recorde, durante minha experiência profissional como mediadora, em mais de 10 anos, de ter ouvido a questão: “o que isso quer dizer?” por parte de visitantes, pergunta muito comum em exposições de arte contemporânea, por exemplo. A imagem figurativa não levanta esse problema, parece que ela diz o que está lá e pronto. Num primeiro momento, pode até ser, mas é na discussão sobre o que ela quer dizer que surgem releituras como a de Evangelista (Figura 11) e problemas de fidelidade ou não com o real, mas

[...] devemos enfatizar que não existe uma simples ou correta resposta a perguntas como „o que quer dizer esta imagem?“, uma vez que os significados mudam com o tempo e não há leis que garantam o „significado verdadeiro“ das coisas; por isso, não se deveria estabelecer um debate entre quem tem razão e quem está errado, mas entre significados e interpretações igualmente plausíveis, mesmo que ocasionalmente conflitem e sejam contestadas. (HALL apud LOPEZ; KIVATINETZ, 2003, p. 42, tradução nossa)⁵⁹.

E, afinal, para que serviria tal “releitura” (Figura 11)? Talvez, mais do que pensar nessa imagem como sendo “real”, ousaria dizer que foi feito um exercício de leitura de imagem, que poderia se configurar como uma estratégia de mediação, por exemplo, juntamente com as propostas de leitura de diferentes documentos escritos, sugerida por Ana Rita Martins, e talvez coubesse a construção de outras imagens de bandeirantes pelos alunos e a discussão dessas produções.

Mas, antes de adentrar no assunto “educação em museus” ou “mediação cultural” para tentar responder aos questionamentos surgidos aqui, mais dois conceitos precisam ser esmiuçados para que as reflexões que relacionam imagens/história/museus/educação sejam mais fortalecidas que o calcanhar de Aquiles: os conceitos de representação e de cultura visual. Ambos os conceitos extremamente importantes para que se possa ir além de uma discussão primária sobre se a imagem é verdade ou mentira, se ilustrar a História com imagens é útil ou prejudicial.

⁵⁸ Tadeu Chiarelli (1998) discute a diferença entre pintura histórica, que “dentro da hierarquia dos gêneros pictóricos, encontrava-se no topo mais alto”, mas que “a partir do século XIX, no entanto, a pintura histórica começou a se banalizar a tal ponto, que fez com que um outro gênero pictórico surgisse: o gênero histórico” (p. 30). A Figura 12, por exemplo, entraria na classificação como “gênero histórico, representação documental” (p. 31).

⁵⁹ “debemos enfatizar que no existe una simple o correcta respuesta a preguntas como „¿qué quiere decir esta imagen?“, ya que los significados cambian en el tiempo y no hay leyes que garanticen el „significado verdadero“ de las cosas; por ello, no se debería establecer un debate entre quien tiene razón y quien está equivocado, sino entre significados e interpretaciones igualmente plausibles, aunque en ocasiones compitan y se contesten.”.

1.2 “A semelhança da coisa”, mas “Isto não é um cachimbo”

Retomando o que já foi dito aqui sobre museus de História e pensando nestes como um tipo do que podemos chamar de museus nacionais, *representação* é um conceito chave para seguir em frente com minhas reflexões.

É, por exemplo, uma preocupação frequente dos educadores do Museu Paulista, como anotei em meu diário de campo:

*“TUDO AQUI É REPRESENTAÇÃO!”.*⁶⁰

*Outra coisa que as visitas de hoje me fizeram pensar, foi sobre a ideia de representação: como conciliar o que estas obras queriam dizer e o que elas dizem agora? Foram feitas de tal forma para representar tais ideias, mas o olhar hoje nem sempre percebe o que se queria representar...*⁶¹

*Outro monitor/guia apareceu com o Colégio Objetivo, ele [...] ficou explicando a “representação romântica”, como se essa expressão sintetizasse a ideia comum hoje em dia de que a cena não foi assim, é mentira... Os alunos tinham que cumprir atividades...*⁶²

Nesta última citação, não posso avaliar o trabalho do mediador, no entanto, pelo que pude observar, os estudantes estavam com um roteiro de perguntas multidisciplinares, e pela faixa etária, 8º. e 9º. anos, fiquei me questionando se “representação romântica” não seria um conceito muito abstrato, tanto pela ideia de representação, como de romântica. As outras duas primeiras citações acima me fizeram investigar o meu diário de campo do Museu Paulista e vi que a palavra *representação* foi escrita por mim nos relatos de todos os mediadores que acompanhei, quero dizer, todos eles tratavam do assunto, com maior ou menor complexidade em suas visitas.

A questão, surgida a partir das minhas reflexões do diário de campo é: o que as imagens, ou, mesmo a expografia enquanto imagem representava antes, no período em que foi concebida, e o que ela representaria hoje? Até que ponto, falar sobre o que o pintor ou o

⁶⁰ Diário de campo, Museu Paulista, 19 set. 2012. Fala de uma educadora do museu, após ter conversado sobre representação no início da visita.

⁶¹ Diário de campo, Museu Paulista, 26 set. 2012. Parte de comentário reflexivo do diário de campo.

⁶² Diário de campo, Museu Paulista, 3 out. 2012. O monitor/guia era um educador de uma agência de turismo, contratada para levar alunos de escola ao museu. Isso é uma prática comum em muitas escolas particulares. Nesse dia, fiz apontamentos em meu diário a respeito de escolas que estavam no Salão de Honra sem a presença do educador do museu. No caso, esse guia falava sobre a tela *Independência ou morte!*

idealizador da exposição pretendiam representar na época em que produziram alcança o olhar dos estudantes de hoje? O que poderia estar por trás do olhar que sintetizou a leitura da pintura *Independência ou Morte!* como uma “representação romântica”? O que é, afinal, representar?

Talvez, uma discussão sobre o conceito de representação possa ajudar a ir além de posições maniqueístas sobre a relação entre imagens e história, isto é, para além de dizer se as imagens são verdades ou mentiras, reais ou idealizadas, como já dito no tópico anterior, da mesma forma, sobre a imagem do bandeirante. Também afirmam Shohat e Stam (2006, p. 261), a respeito da representação no cinema, sobre uma “obsessão com o „realismo“ [...] que parece se resumir a uma simples questão de identificar „erros“ e „distorções“”. O mesmo talvez valha para a afirmação de que a tela de Pedro Américo é uma “representação romântica”, ou seja, que ela é uma “verdade” idealizada, ou uma mentira de toda forma, onde também podemos identificar erros e distorções.

Muitas vezes, a ideia de representação carrega consigo uma alusão às artes cênicas, representar é o que fazem os atores, por mais habilidades que tenham, por mais verdade que coloquem em suas atuações, eles não morrem de verdade, não sofrem de verdade, não se machucam de verdade. Mas e quando falamos em imagens que compõem uma expografia, definir uma pintura histórica como sendo uma “representação romântica” poderia querer reforçar uma ideia de pantomima para identificar possíveis erros? Ou ainda, quebrar a quarta parede para ver a realidade? Mas por que um artista acadêmico faria uma pintura com erros, ou mentirosa?⁶³ É preciso ir além dessa ideia de representação como pantomima, e de pantomima como mentira. Ou então, poderíamos nos questionar sobre uma possível “traição das imagens”:

⁶³ Existem vários sites na internet sobre os erros da tela *Independência ou morte!*, como por exemplo o do portal UOL, em UOL educação. Disponível em: <educacao.uol.com.br/album/2013/09/07/veja-cinco-erros-do-quadro-independencia-ou-morte-de-pedro-americo.htm#fotoNav=1>.

Figura 13 – René Magritte. *A traição das imagens* (Isto não é um cachimbo). 1929.



Fonte: Museu de Arte do Condado de Los Angeles (LACMA)⁶⁴.

Na figura 13, a traição seria da imagem ou do texto que parece explicá-la? Como diz Foucault (2008b, p. 19) a respeito desta obra de Magritte, o desenho “é tão simples quanto uma página tomada de um manual de botânica: uma figura e o texto que a nomeia”.

O conceito de representação pode ser um tanto espinhoso, assim, a proposta aqui é tecer considerações sobre ele a partir de sua definição pelo dicionário de filosofia de Abbagnano, esmiuçando-a e dialogando com alguns dos autores que apoiam esta tese.

Representação [...] vocábulo de origem medieval que indica *imagem* ou *ideia*, ou ambas as coisas. O uso desse termo foi sugerido aos escolásticos pelo conceito de reconhecimento como “semelhança” do objeto. “Representar algo” – dizia S. Tomás de Aquino – “significa conter a semelhança da coisa”. (ABBAGNANO, 2007, p. 853).

Reconhecimento por “semelhança”, “semelhança da coisa”, mas afinal, isto é ou não é um cachimbo? (Figura 13). Foucault (2008b, p. 20), em seu livro *Isto não é um cachimbo*, nos fala sobre esse hábito de linguagem que é perguntar “o que é este desenho?”. E, como esse hábito desconcerta a obviedade da obra de Magritte, é óbvio que não é um cachimbo, é uma imagem de cachimbo, mas “toda função de um desenho tão esquemático, tão escolar, quanto

⁶⁴ Disponível em: <<http://www.lacma.org/art/collection/modern-art>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

este é a de se fazer reconhecer, de deixar aparecer sem equívoco nem hesitação aquilo que ele representa”, a “semelhança da coisa” que se vai nomear.

A semelhança, mas não a coisa. Seria esta a traição da imagem? E alguém que nunca tenha visto um cachimbo nesse formato e cor, o nome “cachimbo” certamente produziria outra imagem ou ideia, talvez ainda, o próprio Magritte tenha imaginado um cachimbo e não utilizado um de modelo. Pois, como o próprio Foucault (2007, p. 95) afirma em *As palavras e as coisas*, “a semelhança se situa do lado da imaginação ou, mais exatamente, ela só aparece em virtude da imaginação, e a imaginação, em troca, só se exerce apoiando-se nela”. É a lembrança que uma imagem nos traz de algo que nos faz ver a semelhança entre a representação e a coisa, pois, “sem imaginação não haveria semelhança entre as coisas”.

Deixando de lado a imagem do cachimbo por um instante, e levando a imaginação a criar uma representação que se torna documento, que se torna monumento e cria outra imaginação, podemos trazer o exemplo do uso das imagens por Affonso Taunay na construção de sua narrativa visual no Museu Paulista para contar uma história dos bandeirantes. Taunay, historiador positivista, tinha uma forte crença nas fotografias e desenhos de campo como fontes iconográficas carregadas de verdades, em vários de seus artigos publicados do *Mensário do jornal do Commercio* (1943a, 1944b, 1944c, 1944d) por exemplo, podemos perceber isso. Contudo, em um deles, a suposta verdade das fontes iconográficas pode ser uma imaginação:

Da indumentária guerreira bandeirante resta-nos um único *documento* iconográfico originado de fortuita circunstância. É o de Debret (do livro *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*) [...] conhecida como: *Combate de milicianos de Mogy das Cruzes com selvagens botocudos. A cena é toda de imaginação* mas o desenho sobremodo precioso do ponto de vista documental porque Debret colocou no seu quadro soldados paulistas vindos de Mogi das Cruzes, e trazendo o equipamento dos antigos devassadores do sertão, como o próprio artista nos conta. (TAUNAY 1943b, p. 490, *grifos nossos*)

Não é preciso reproduzir a obra de Debret para que a imagem descrita por Taunay se forme mentalmente ao ler suas palavras⁶⁵. Dois pontos importantes a se ressaltar. O primeiro é o fato de se pensar em fotografias ou desenhos feitos *in loco* como sendo verdades, ou seja, de antemão desprezando a subjetividade do olhar do fotógrafo ou do desenhista, como afirma Peter Burke (2004, p. 105): “emprego de imagens como evidência dessa forma não deixa de ter seus perigos. Pintores e tipógrafos não trabalhavam tendo em mente futuros historiadores e

⁶⁵ Como já dito anteriormente sobre a formação de um imaginário nacional a partir das imagens encomendadas, construídas e exibidas no Museu Paulista no início do século XX e sua ampla reprodução. (BOGUS, 2002 ; BREFE, 2005).

o que os interessava, e a seus clientes, podia não ser a exata representação da rua de uma cidade”. Burke se refere ao uso de imagens como plantas e registros etnográficos, por exemplo, usados para reconstituição do passado, e isso também vale para a fotografia, esses artistas, seus olhares, têm um contexto. Mas sobre a relação entre imagem como fonte para a História, aprofundarei no próximo tópico deste capítulo.

Outro ponto importante seria essa relação entre imaginação/representação/documento que cria um imaginário acerca da própria ideia, no caso, a ideia de quem seria o bandeirante. Podemos imaginá-lo a partir de lembranças de outras imagens semelhantes que formam uma ideia: os soldados paulistas e os índios botocudos de Debret são “cachimbos”.

Seguindo na definição de representação:

Ockham distinguia três significados fundamentais: “Representar tem vários sentidos. Em primeiro lugar, designa-se com este termo aquilo por meio do qual se conhece algo; nesse sentido, o conhecimento é representativo, e representar significa ser aquilo com que se conhece alguma coisa. Em segundo lugar, por representar entende-se conhecer alguma coisa, após cujo conhecimento conhece-se outra coisa; nesse sentido, a imagem representa aquilo de que é imagem, no ato de lembrar. Em terceiro lugar, por representar entende-se causar o conhecimento do mesmo modo como o objeto causa o conhecimento”. No primeiro caso, a R. é a *ideia* no sentido mais geral; no segundo, é a *imagem*; no terceiro, é o próprio *objeto*. Esses são, na realidade, todos os possíveis significados do termo [...] (ABBAGNANO, 2007, p. 853).

Vou me deter aqui no segundo e terceiro casos, representação como imagem e como objeto, mas sem perder de vista o espaço expositivo, onde imagens e objetos se articulam, como vetor dessa representação que leva a conhecer alguma coisa, a ideia.

No que se refere à representação como imagem, “a imagem representa aquilo de que é imagem, no ato de lembrar”, toda a discussão sobre a pintura de Magritte (Figura 13) não teria sido provocada se não fosse a contradição desconcertante da inevitabilidade de relacionar o texto ao desenho, como Foucault (2008b, p. 21) diz, uma “diabrura” na operação que “é um calígrama secretamente constituído por Magritte, em seguida desfeito com cuidado”.

A relação entre imagem e lembrança também pode ser discutida pelo aspecto que Foucault apresenta na diferença entre semelhança e similitude:

Parece-me que Magritte dissociou a semelhança da similitude e joga esta contra aquela. A semelhança tem um “padrão”: elemento original que ordena e hierarquiza a partir de si todas as cópias [...] O similar se desenvolve em séries que não têm nem começo nem fim, que é possível percorrer num sentido ou em outro, que não obedecem a nenhuma hierarquia [...] A semelhança serve à representação, que reina sobre ela; a similitude serve à repetição, que corre através dela. (FOUCAULT, 2008b, p. 60-61).

É semelhança quando Taunay encomenda pinturas e esculturas para construir a narrativa visual a partir de alguns desenhos e objetos da época das bandeiras, por exemplo⁶⁶, a partir de uma imagem anterior “original”, daí a semelhança e as imagens que nos lembramos apenas ao ouvir/ler a palavra bandeirante. Em outro contexto de recepção, a palavra pode ter outro significado e trazer outras imagens que a representem, mas são representações por semelhança a outras imagens⁶⁷.

Mas pode ser encarada como similitude, afinal essa imagem original pode ter sido fruto da imaginação, assim como a pintura de Debret citada anteriormente. Ou seja, a repetição de uma imagem indefinidamente, como na definição do dicionário citada acima: “a imagem representa aquilo de que é imagem, no ato de lembrar”.

Pensando na proposição deste tópico, isto é, a discussão sobre o conceito de representação poder nos ajudar a olhar imagens relacionadas à História para além de serem verdadeiras ou falsas, trazer a ideia de similitude pode ser um caminho, pois precisa aprofundar a relação do olhar, do ler a imagem, invocando os contextos de quem olha, provocando novas reflexões. “A semelhança comporta uma única asserção, sempre a mesma: isto, aquilo, aquilo ainda, é tal coisa”, o que dá margem para dizer que não é tal coisa, enquanto que “a similitude multiplica as afirmações diferentes, que dançam juntas, apoiando-se e caindo umas em cima das outras” (FOUCAULT, 2008b, p. 63-64).

É na relação de similitude que podemos nos apoiar para falar de representação, ainda que a relação de semelhança com as pinturas históricas seja algo automático, ousar dizer que seria o calcanhar de Aquiles de muitas exposições e mediações, o que nos aponta ao terceiro sentido da definição de representação supracitada: “por representar entende-se causar o conhecimento do mesmo modo como o objeto causa o conhecimento”.

E, conhecer pelo objeto está relacionado ao que já foi explorado neste capítulo, sobre as ciências humanas nos museus, sobre o objeto como fonte de um saber, ideia presente em Francis Bacon ainda no século XVII, e tema que será ainda discutido no próximo capítulo quando tratarei especificamente do assunto educação em museus. Por ora, podemos nos deter

⁶⁶ Lembrando que a incorporação de obras de arte que representassem os bandeirantes no acervo do Museu Paulista começou em 1903, ainda na administração de Hermann Von Ihering (MARINS, 2007). Contudo, esta tese tem seu recorte temporal e espacial na exposição concebida por Taunay para o centenário da Independência.

⁶⁷ Como exemplo, posso citar visitas que acompanhei no Museu Paulista, muitas vezes quando o mediador mencionava a palavra bandeirante, as crianças se lembravam da emissora de TV ou da rodovia que leva o mesmo nome. Também, em um artigo sobre este assunto que apresentei em Lisboa (ALENCAR, 2013), precisei fazer uma clara definição do termo “bandeirante”, uma vez que é uma palavra construída dentro da historiografia brasileira, referente apenas ao contexto da História do Brasil, o que não impediu que a imagem do bandeirante (Figura 11) fosse igualmente lida, assemelhada por lembrança à outras imagens.

no espaço expositivo e pensarmos sobre a relação entre o objeto que seria a causa do conhecimento e sua representação em imagem.

As figuras 9 e 10 são bons exemplos de imagens representando contextos de objetos expostos com o propósito “de causar conhecimento”, nesses casos, as imagens são meios, elas compõem um cenário. Mas também existem casos em que as imagens não apenas estão expostas como uma forma de mediar o objeto, elas estão em exposição tal e qual o objeto, elas são objetos, como o caso das pinturas históricas, por exemplo.

Em entrevista realizada com a Educadora do Museu Paulista, Denise Peixoto, ao falar sobre a relação entre objetos e pinturas históricas, ela salientou o fato de que o objeto sempre se destacava mais:

*[...] uma das pesquisas que a gente fez para a exposição *Imagens recriam a História*, que eu acho emblemática, foi assim: nas salas, muitas das telas já estavam onde estão, só que agregadas a elas, haviam objetos que o próprio Taunay já havia mobilizado anteriormente, porque o Taunay fez essa articulação entre objeto e tela, um dialogando com outro, numa tranquilidade absurda, quase que um confirmando o outro, o objeto prova. O emblemático é a sala que tinha a tela “Partida de Monções” do Almeida Júnior, também tinha um pedaço de canoa, enorme, fascinante. O que a gente começou a perceber, observando os visitantes desta sala, é que o objeto sempre ganhava. A tela era um complemento ali, era uma leitura rápida. A gente percebeu primeiro isso, quanto tempo as pessoas ficavam na sala e observavam a tela? Pouquíssimo tempo.⁶⁸*

A *tranquilidade absurda* que ela se refere tem relação com o olhar de Taunay para o documento histórico, como já disse anteriormente, e o *fascinante* refere-se à percepção que se tem do olhar do público hoje diante dos objetos:

⁶⁸ Trecho de entrevista com a Educadora do Serviço de Atividades Educativas (SAE/MP), Denise Cristina Peixoto Catunda Marques, realizada em 13 de junho de 2012. (grifos nossos)

Figura 14 – Mediador e estudantes da EE Jorge Julian no Museu Paulista. Salão de Honra.



Fonte: Fotografia da autora. 2012.

A figura 14 é um registro do momento final da visita, o mediador havia terminado o roteiro, conversado sobre a tela *Independência ou morte!* que fica nesta sala, inclusive, e solicitou que os estudantes circulassem para que observassem outras pinturas e objetos. Todos foram para as vitrines com objetos. Esta vitrine (figura 14), especialmente, é a que contém, dentre outros objetos, cabelos: “madeixas de D. Leopoldina, D. Tereza Cristina, D. Amélia, Princesa Isabel” (MENESES, 1992, p. 28).

Considerando especificamente esta vitrine e a forma como Taunay aliou imagens e objetos no Museu Paulista, os objetos assumiram a função de confirmar a imagem, algo como se a pintura fosse uma representação por semelhança, pois, existe uma história “original”:

Nesta cenarização museológica, deve-se concluir que o caráter de documento está sobrepujado pelo de caução, aval. Estes objetos todos servem, não propriamente para dar alguma informação, mas para caucionar, avalizar a informação basicamente já fornecida pelas imagens, para autenticar o que nelas aparecem – e os valores decorrentes. (MENESES, 1992, p. 28).

Mas se estou aqui discutindo o terceiro sentido de representação, a imagem que causa conhecimento assim como o objeto o faz, com esses exemplos, poderíamos falar de objetos que representam algo? Acredito que sim, se olharmos para a expografia como imagem, como produto da cultura visual. A narrativa visual de uma exposição alia imagens e objetos que juntos vão formar uma imagem que representa uma ideia: “o conhecimento é representativo, e representar significa ser aquilo com que se conhece alguma coisa”. (ABBAGNANO, 2007, p. 853).

Olhar para a exposição como visualidade também é levar em consideração o contexto cultural em que foi produzida, pois, é um discurso, mas é também considerar o contexto de quem olha. Os olhares não são iguais. Permanecendo no exemplo da exposição concebida por Taunay nos anos de 1920, podemos intuir outra relação do público com as imagens e com os objetos, ainda que a intenção de Taunay possa ser decifrada por sua própria produção, bibliográfica e visual, o olhar em uma época em que as imagens não eram tão fáceis como no século XXI, talvez fosse diferente.

1.3 Cultura visual, estudos visuais, visualidade e contravisualidade

Há neste mundo, e mesmo no mundo dos artistas, pessoas que vão ao Museu do Louvre, passam rapidamente – sem se dignar a olhar – diante de um número imenso de quadros muito interessantes embora de segunda categoria e plantam-se sonhadoras diante de um Ticiano ou de um Rafael, um desses que foram mais popularizados pela gravura; depois saem satisfeitas, mais de uma dizendo consigo: „conheço o meu museu”.
(Charles Baudelaire)

Figura 15 – Visitantes no Museu do Louvre, sala onde se encontra a pintura La Gioconda (Mona Lisa), de Leonardo Da Vinci.



Fonte: Fotografia da autora. Dez. 2013.

Ver o Louvre no século XIX e vê-lo no século XXI.

A impressão de Baudelaire sobre a modernidade não é muito diferente de minhas impressões ao visitar grandes museus nacionais, talvez até mesmo minhas reações sejam as mesmas ao ver, digamos assim, os medalhões expostos.

Os grandes museus europeus⁶⁹, que recebem muitos turistas, possuem um material gráfico destinado ao visitante onde vemos indicados os *highlights* do museu, um mapa, apontando em que salas estão essas peças consideradas as mais importantes da coleção. É útil, não creio que na época de Baudelaire tal material gráfico existisse⁷⁰, mas isso faz com que as pessoas hoje em dia, no geral, passem mais rapidamente ainda e com outro diferencial, não basta apenas dizer para si “conheço o meu museu”, é importante dizer para as redes sociais. Como? Fotografando as peças, preferencialmente se colocando na foto.

⁶⁹ Refiro-me aqui aos que pude visitar durante o período do Doutorado Sanduíche que podem ser enquadrados dentro da ideia de Museus Nacionais, tais como: British Museum, Ashmolean Museum, National Gallery, National Portrait Gallery, Musée du Louvre, Reina Sofia, Museo Del Prado.

⁷⁰ Refiro-me aqui a esse tipo de panfleto ou mapa que os museus possuem atualmente. No século XIX existiam os catálogos de coleções.

É o tempo em que vivemos. Muitos educadores, por exemplo, de exposições em que fotografar é permitido, precisam reservar um tempo da visita para que os estudantes façam seus registros, *selfies* e mais fotos. Isso não é um dado da pesquisa, é uma constatação da prática como educadora e supervisora de equipes de educadores. Por vezes, a própria escola se organiza para isso, o professor faz registros fotográficos, ou ainda, se a visita é parte de um trabalho com continuidade na escola, alguns dos alunos são designados para tal tarefa. Mas, na maioria das vezes, são apenas fotos para dizer que estavam ali, com os amigos, com a turma da escola, que conheceram o museu, que viram este ou aquele objeto ou obra. Ousaria arriscar que muitas poses, caretas, gestos e reações, que o público faz ao fotografar a si próprio nessas ocasiões, podem ser entendidas como uma primeira leitura da obra ou uma leitura possível.

Como turista, muitas vezes me vi como os estudantes que recebi e acompanhei em exposições. Eu também queria registrar! Na figura 15, apresento um tipo de fotografia que faço com frequência: o público registrando. Isso sempre me chamou a atenção, essa produção de cultura visual, tão fácil hoje em dia. “O que, então, é visual na cultura visual?”, questiona Nicholas Mirzoeff (2009, p. 3), nesse caso seria o quadro ou a sala lotada? O meu olhar, ou o olhar de todas essas pessoas? A Mona Lisa não é, digamos, uma imagem nunca vista, talvez seja uma das imagens mais reproduzidas do mundo, e até por isso ocorra esse frenesi para fotografar, dizer/mostrar que a viu. Como afirma Mirzoeff (2009, p. 1): “o paradoxo da cultura visual é que ela está em toda parte e em lugar nenhum ao mesmo tempo. Vivemos em um mundo saturado com telas, imagens e objetos, todos exigindo que olhemos para eles” (tradução nossa)⁷¹, ainda que não queiramos ver.

Na semana em que fiz esta imagem (Figura 15), o Museu do Louvre estava especialmente lotado, foi o período de festas de fim de ano. Claro que cheguei até a pintura de Leonardo, mas olhando a imagem, agora, confesso que foi impossível olhar os “quadros muito interessantes”, como diria Baudelaire, expostos na mesma sala. Eram de Leonardo Da Vinci também? Não me lembro.

Posso falar em experiência estética nesse caso? Certamente foi uma experiência, mas sobre o conceito de experiência falarei mais tarde e, para isso, importante se faz nesse momento definir o que tenho chamado até agora de cultura visual, e visualidade quando me refiro a exposições e museus e suas narrativas.

⁷¹ “The paradox of visual culture is that it is everywhere and nowhere at once. We live in a world saturated with screens, images and objects, all demanding that we look at them.”

Das 14 imagens expostas neste capítulo, seis foram retiradas da internet. Imagens fáceis de encontrar. Mas como explicar nessa minha “curadoria”, digamos assim, a utilização de obras de arte consagradas pela História da Arte (Figuras 2 e 13, por exemplo) e a citação de uma cena de um filme que poderia ser classificado como cultura visual pop? Que diálogos são possíveis entre Thomas Banks, René Magritte e Steven Spielberg? Certamente utilizei tais imagens⁷², e todas as outras, para construir um texto, mas além do fato de serem reproduções, a maioria fotografias minhas e outra parte facilmente encontradas na internet, e até por este fato, o conceito de cultura visual pode ser determinante para esse incomum diálogo entre as imagens.

Walker e Chaplin (1997, p. 1) falam sobre a pequena confusão que o termo “cultura visual” pode causar, pois ele refere-se a ambos: uma disciplina e um objeto de estudo, assim sendo, os autores assumem que a disciplina pode ser entendida como “Estudos da Cultura Visual” e cultura visual do objeto. No entanto, alertam como essa disciplina pode ser ampla e eclética: “Cultura Visual é um híbrido, uma organização inter ou multidisciplinar formada como uma consequência de uma convergência, ou tomadas de empréstimo, de uma variedade de disciplinas e metodologias” (tradução nossa)⁷³.

Da variedade de disciplinas e metodologias citadas pelos autores, poderia elencar algumas que fazem parte da minha pesquisa, por exemplo, História da Arte, Estudos do Patrimônio, História Social e, ainda acrescentaria à lista, a Arte/educação, pois, como eles mesmos afirmam os Estudos da Cultura Visual, a partir destas disciplinas e metodologias, consideram o objeto de estudo e o sujeito que o vê (WALKER; CHAPLIN, 1997)⁷⁴.

Mitchell (2002, p. 92) também aponta a diferença entre Estudos Visuais e Cultura Visual, apresentando esta como sendo objeto de estudo do campo dos Estudos Visuais. Ele também, nos coloca frente a uma concepção dialética do conceito de cultura visual dizendo que ele “não pode contentar-se com uma definição de seu objeto como a „construção social do campo visual“, mas deve insistir em explorar a reversão quiasmática desta proposição, *a construção visual do campo social*” (tradução nossa)⁷⁵.

⁷² Vou considerar a cena do filme *Indiana Jones e a caveira de cristal*, descrita por mim, como imagem, pois é um personagem conhecido, assim como o filme, produto da indústria cultural, assim, a imaginação nos faz visualizá-lo sem problemas.

⁷³ “Visual Culture Studies is a Hybrid, an inter- or multidisciplinary enterprise formed as a consequence of a convergence of, or borrowings from, a variety of disciplines and methodologies”.

⁷⁴ Refiro-me aqui ao processo de Arte/educação que considera o contexto do sujeito que lê e tece reflexões sobre a arte ou a imagem, não apenas às práticas educativas que priorizam a História da Arte, por exemplo. Sobre isso, tratarei nos próximos capítulos.

⁷⁵ “A dialectical concept of visual culture cannot rest content with a definition of its object as the 'social construction of the visual field', but must insist on exploring the chiasmic reversal of this proposition, *the visual construction of the social field*.”

Podemos pensar numa pintura histórica, ou ainda numa expografia, como sendo uma construção visual do campo social. Seja o diorama, a casa-museu, a sala da Mona Lisa, “objetos nos museus são dispostos para construir afirmações visuais que combinados produzem narrativas visuais” (HOOPER-GREENHILL, 2000, p. 3, tradução nossa)⁷⁶.

Retomando pontos importantes tratados nesse capítulo, como a representação na construção de narrativas visuais para reforçar uma memória nacional em museus e exposições, “museus estão profundamente envolvidos na construção de conhecimento por meio dos seus objetos, pessoas, narrativas e histórias que eles trazem para a visibilidade ou *mantém escondidos*” (HOOPER-GREENHILL, 2000, p. 13, tradução e grifos nossos).

Importante detalhe que Hooper-Greenhill alerta sobre o que não está em exposição. Não mostrar é uma escolha. Se pensarmos numa situação particular, por exemplo, quando um sujeito narra um acontecimento, ele escolhe suas palavras, dependendo para quem narra, ele pode omitir certos detalhes. Uma narrativa visual de um grande museu também. O que está exposto e o que não? Melhor ainda, quem decidiu o que expor e o que não? Isso está intimamente relacionado às relações de poder, aos valores da cultura hegemônica. Os Estudos da Cultura Visual podem ser uma forma de dar visibilidade a outras narrativas, bem como problematizar as existentes, como por exemplo, dois aspectos no espaço expositivo que comumente são dados por resolvidos pelos museus: a expografia, como se o local da exposição, a vitrine ou os dispositivos de mediação não fossem passíveis de colaborar na construção de significados; e a procedência do objeto, como se isso fosse importante apenas para questões de acervo. Tais aspectos estão diretamente relacionados a questões de poder, conhecimento e valores (HOOPER-GREENHILL, 2000).

Cultura Visual refere-se a uma produção visual, que tem uma autoria, uma intenção, um produto da cultura. Mas também a leitura, o olhar para esta produção visual pode ser entendida dentro dos Estudos da Cultura Visual, a leitura pode ela mesma ser entendida como uma produção cultural, diferentes culturas, diferentes comunidades interpretam com diferentes olhares a visualidade de uma exposição (HOOPER-GREENHILL, 1999, 2000).

Também em Walker e Chaplin, a ideia de **visualidade**, palavra que utilizo muito para me referir às expografias, está intimamente relacionada ao olhar, ao outro:

Espectadores não são meramente pares de olhos – eles têm pensamentos, corpos, gêneros, personalidades e histórias. Os olhos de um bebê podem ser “inocentes”, mas essa fase não dura muito. Crianças rapidamente aprendem a ver e tornam-se seres sociais: eles aprendem a falar uma língua (uma “língua materna”, que nomeia e classifica a realidade de formas específicas)

⁷⁶ “Objects in museums are assembled to make visual statements which combine to produce visual narratives”.

e eles adquirem conhecimento do mundo e um imaginário prévio. Esse conhecimento informa e molda seu olhar, estabelece possíveis reconhecimentos e significados. É neste ponto a diferença entre os termos “visão” e “visualidade” pode ser explicada. [...] visualidade é visão socializada⁷⁷. (WALKER; CHAPLIN, 1997, p. 22, tradução nossa).

É a visualidade que importa quando me refiro ao processo de leitura de imagem, não apenas uma imagem isolada, mas também, por exemplo, a imagem num espaço expositivo, com outras imagens e cenografia, a própria exposição como narrativa visual, todos esses elementos como componentes de um discurso que, no caso dos museus nacionais, são construções da cultura hegemônica.

Mirzoeff (2011) em seu livro *The right to look* apresenta uma modalidade da visualidade a partir de Foucault (2007), a “nomenclatura do visível”, um processo que é composto por nomear, categorizar e definir. Utilizando o exemplo do trabalho escravo no período colonial especialmente nas colônias inglesas, o sistema denominado *plantation*, Mirzoeff traça um paralelo entre a nomenclatura do visível e forma de organização do trabalho⁷⁸, no qual a classificação, segundo ele, parecia correta e, portanto, estética: “a estética do adequado, do dever, do que é sentido como direito e, portanto, agradável, em última instância, até mesmo bonito” (MIRZOEFF, 2011, p. 9, tradução nossa)⁷⁹.

Tal exemplo é um dos “complexos de visualidade e contravisualidade” que Mirzoeff (2011) utiliza para reivindicar o direito de olhar⁸⁰, um direito que é oposto à autoridade da visualidade; no complexo *plantation* (latifúndio e escravidão), visualidade seria a vigilância (ver) e o vigiado (ser visto), a resistência à escravidão seria a contravisualidade, ou seja, uma pessoa cega é um escravo impossibilitado de reconquistar o status de pessoa livre e o direito de olhar prevê a autonomia do sujeito que olha: “o direito de olhar reivindica autonomia, não o individualismo ou voyeurismo, mas a reivindicação de uma subjetividade política e coletividade” (MIRZOEFF, 2011, p. 1, tradução nossa)⁸¹. Esta autonomia está envolvida com a ideia de educação para emancipação de Rancière, que Mirzoeff (2011) aponta como central

⁷⁷ “Viewers are not merely pairs of eyes – they have minds, bodies, genders, personalities and histories. A baby’s eyes may be „innocent“ but this phase does not last long. Infants rapidly learn to see and to become social beings: they learn to speak a language (a „mother tongue“, which names and classifies reality in particular ways) and they acquire knowledge of the world and of previous imagery. This knowledge informs and modulates their seeing; it makes recognition and meaning possible. At this point the difference between the terms „vision“ and „visuality“ can be explained. [...] visuality is vision socialized”.

⁷⁸ Não apenas ao trabalho escravo, Mirzoeff estenderá sua ideia a qualquer organização de trabalho.

⁷⁹ “The aesthetics of the proper, of duty, of what is felt to be right and hence pleasing, ultimately even beautiful”

⁸⁰ Mirzoeff fala de três complexos de visualidade e contravisualidade: *plantation complex*, *imperialist complex* e *military-industrial complex*.

⁸¹ “The right to look claims autonomy, not individualism or voyeurism, but the claim to a political subjectivity and collectivity”.

em seu livro. Vale ressaltar que a pessoa cega não refere-se ao deficiente visual, mas a cegueira da visualidade que reproduz valores da cultura hegemônica, que estabelece um *status quo*, se tomarmos o exemplo dos museus nacionais, a exposição que pretende construir o espírito de nação e elegeu o que mostrar e o que ocultar, e a pessoa cega não tem autonomia para questionar tal visualidade.

De modo que podemos tratar da visualidade da exposição, ou das imagens na história, como um processo onde se leva em conta os contextos de produção e de recepção – produção dos artefatos, das pinturas, esculturas, fotografias, a expografia, e o olhar para essa produção. E, nos casos dos museus de história nacionais, a crítica a essa visualidade por parte dos dispositivos de mediação como comentados anteriormente, acabam também por fazer parte da visualidade, pois, não promovem a autonomia do olhar, propõem uma crítica pré-concebida, a relação entre vigia e vigiado como Mirzoeff apresenta.

Promover uma autonomia para o olhar e, por que não, para uma crítica da crítica, seria a resistência, a contravisualidade, uma possibilidade da educação emancipadora (RANCIÈRE, 2011, 2014) que começarei a discutir no próximo capítulo.

No início deste tópico apresentei uma imagem (figura 15) onde o frenesi para ver uma famosa pintura foi uma experiência peculiar, não apenas pela obra em si, mas pela insistente pergunta de minha filha, que estava ali comigo, com nove anos na época, empolgada pela agitação: *mas por que a Mona Lisa é tão importante?* Não sei se algum dia ela terá uma resposta convincente a esta questão, mas a possibilidade dela pensar sobre isso, sem ser convencida de nada, é uma forma de contravisualidade que eu poderia dar como certa se tornar visualidade com os estudos escolares de História da Arte.

Fosse aqui uma visita, seria esse o momento de mudarmos de sala ou de andar, “tomar um fôlego”. Podemos assim, propor uma pausa nos pensamentos, para retomá-los a seguir para pensar nas imbricações dos conceitos discutidos até aqui com o processo de mediação cultural em museus e exposições de História, as visualidades e contravisualidades.

2 VER PARA APRENDER OU APRENDER A VER

Leitura de obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor.
(Ana Mae Barbosa)⁸²

Figura 16 – Mediadora na Galeria Parthenon. *British Museum*.



Fonte: Fotografia da autora. Mar. 2014.

Na figura 16 uma mediadora do *British Museum* fala sobre as peças trazidas para a Inglaterra pelo Lorde Elgin e que compõem o acervo do museu desde o início do século XIX, conhecidas como *Elgin Marbles*⁸³. Era uma visita para o público espontâneo, não escolar, uma atividade que o museu oferece que se chama *gallery talks*, são visitas de 45 minutos a uma hora, em partes específicas do acervo, normalmente acontece numa sala determinada, consta da programação do museu, é só chegar na sala, no horário marcado, você recebe um

⁸² BARBOSA, 1998, p. 40

⁸³ “Elgin Marbles” é um nome popular dado a um conjunto de peças vindas de Atenas para a Inglaterra durante 1801 e 1805, trazidas por Lorde Elgin e adquiridas pelo museu em 1816. A coleção inclui esculturas do Parthenon, Erechtheion, Propylaia e o Temple of Athena Nike. (Informações extraídas do website do museu: Disponível em: http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/articles/w/what_are_the_elgin_marbles.aspx. Acesso em: 9 mar. 2015).

fone de ouvido, pois, o mediador (ou *guide* como eles se autodenominam) usa um microfone, o que é bastante útil, uma vez que o grupo pode ter cerca de 40 pessoas.

No caso desta visita, apesar das mais de 40 pessoas em torno da mediadora, ela tentou dialogar. Contudo, diferente do que Barbosa defende na epígrafe que abre este capítulo, o seu ponto de vista sobre como ler aquelas imagens prevaleceu, como se o público fosse sim “receptáculos de suas informações”, apesar de sua tentativa de diálogo por meio de perguntas, as “buscas” eram dela, ela nos levava às suas “descobertas”, como anotei em meu diário de campo:

[...] ela tem aquele varinha que parece uma antena de TV antiga para apontar e uma bolsa com imagens de apoio. Ela discursa, mas faz perguntas pra gente, ela se coloca como professora. Mas sempre esse distanciamento do colonizador, sem questionamentos, por exemplo, numa parte do friso ela disse: “eu olho, olho, 100 vezes, e cada vez que olho não me canso de admirar a beleza desse trabalho”, daí explicou pra gente o porquê, tentando dialogar, mas a ideia de beleza para se admirar já estava posta.⁸⁴

Deste comentário sobre a visita, destaco aqui dois pontos que podem ser explorados para começarmos a falar sobre as ideias que rondam este segundo capítulo. Primeiramente a expressão *distanciamento do colonizador*, foi esta uma sensação que tive na maioria dos museus nacionais europeus que visitei, como se a exposição procurasse tratar as conquistas nacionais de forma objetiva, sem problematizar o processo colonizador e imperialista. Por exemplo, como comentei no primeiro capítulo, a respeito de outra sala do *British Museum*, a *Enlightenment Room*, de modo que se pode olhar a maior parte das salas do museu como uma “construção visual do campo social” (MITCHELL, 2002), quero dizer: o Império Britânico e suas conquistas. Mas, de fato, não seria esta uma função dos museus nacionais? No século XIX, com certeza, mas atualmente, a despeito de toda teoria pós-colonialista, pouca coisa mudou. Além disso, o meu olhar que não é neutro, ou seja, é de uma educadora e historiadora de um país que foi colonizado, que se propôs a participar desta visita (figura 16) de um ponto de vista crítico e da pesquisa, fez tais questionamentos e observações. Nesse caso específico nem a mediadora, nem o público levantou uma só questão sobre o acervo, sobre sua origem ou, em uma discussão bastante atual, sobre se a Inglaterra deveria devolver o acervo *Elgin Marbles* para os gregos⁸⁵, ou ainda, a questão que me atormentava era: *o que sobrou em*

⁸⁴ Extraído do diário de campo, Londres, 21 mar. 2014 (grifos nossos).

⁸⁵ Trata-se de um assunto que sempre emerge quando falamos de herança patrimonial, se peças originárias de povos antigos, por exemplo, deveriam estar nos museus de outros países, normalmente dos países colonizadores. Não pretendo elaborar uma discussão sobre isto na tese, pois, como educadora, acredito que o próprio fato de estarem em outros locais, é parte do contexto de tal patrimônio. Somente gostaria de acrescentar que na mesma época em que visitava constantemente o *British Museum*, o filme *The Monuments Men* (Caçadores do obras-

Atenas? Eu também não perguntei. O que me faz pensar se esse diálogo que ela aparentava executar era dialógico de fato, ou apenas um recurso para entendermos a visualidade da exposição, sem abrir espaços para a contravisualidade (MIRZOEFF, 2011).

Esse questionamento leva para outro ponto que destaco: o fato de ter anotado que *ela se coloca como professora* revela uma das sensações que tive nessa visita, diferente de outras observadas no *British Museum*, pois, a figura da mediadora me lembrava professores da minha infância e, até eu mesma, no início da minha docência, a ideia do professor explicador que faz de tudo para ser compreendido, uma provocação de Jacques Rancière (2011), que será discutida mais adiante.

Ver para aprender ou aprender a ver, como intitulei este capítulo, é uma forma de apresentar um pensamento sobre o trabalho de educação em museus, dentro do mesmo recorte temporal que fiz no capítulo anterior no que se refere a uma história dos museus de história. Qual seria a ação da mediadora citada (figura 16): nos mostrar a exposição para aprendermos algo ou nos ensinar a ver? Em sua tentativa de diálogo, por um momento me pareceu que nos ensinava a ver, mas o fato de precisarmos ver com os seus olhos, como se apenas sua leitura estivesse correta, se mostrou reprodutora do discurso expositivo hegemônico, ou seja, estávamos vendo para aprender “*a beleza daquele trabalho*”, segundo suas próprias palavras. Isto é, ver para aprender ou aprender a ver são ideias relacionadas a um posicionamento do educador perante a cultura visual, especialmente se se quer operar na “construção visual do social” (MITCHELL, 2002). Ou seja, se a mediadora nos ensina que precisamos olhar para aqueles mármores para apreciarmos sua beleza, não se pode questionar tal visualidade, já “aprender a ver para compreender”, como se referiu Imanol Aguirre (2012, p. xxi) a uma espécie de complemento que a Abordagem Triangular apresentava ao saber-fazer no ensino de Arte em voga na década de 1970/80, pode denotar outro posicionamento.

Esse leitor crítico da obra de arte que Barbosa (1998) propõe está relacionado à ideia de educação para liberdade de Paulo Freire (1992), contra a “educação bancária”, na qual os educandos seriam depositários ou “receptáculos”, parafraseando Barbosa na epígrafe que abre este capítulo, de um conhecimento. Também, podemos relacionar as ideias de Freire com a proposta de educação para emancipação de Rancière (2011; 2014) em oposição à educação embrutecedora, quando, por exemplo, Freire (1992) propõe o diálogo como essencial na

primas), dirigido por George Clooney, estava sendo lançado e, por conta desta divulgação, Clooney estava em evidência na imprensa britânica e, em algumas de suas entrevistas, ele defendia a devolução do acervo *Elgin Marbles*, trazendo esta discussão para os meios de comunicação de massa. Também, sobre isto, escrevi na revista eletrônica *Arteeducação Produções Online*. Disponível em: <<http://arteducaoonline.blogspot.com.br/2014/03/conversas-ao-meio-dia-com-valeria.html>>.

educação como prática da liberdade, diálogo que só é possível se parte da igualdade de condições, da mesma forma que Rancière defende a igualdade de inteligências em *O mestre ignorante*; tais questões que proponho discutir neste e também no próximo capítulo.

Para tanto, como tratei do surgimento dos Museus de História que remonta a passagem do século XVIII/XIX, a nomeação, classificação e exposição no capítulo 1, é importante aqui pensar na proposta educativa – ou de instrução, para usar a nomenclatura da época – nesses museus.

Assim, proponho fazer um recorte e tratar de três momentos da Educação em Museus: as “lições de coisas”, ou seja, o método de ensino intuitivo e seu uso pelos museus e exposições; a educação patrimonial como metodologia; e a ideia de educação como mediação, para ampliarmos as questões referentes à mediação cultural.

Para além de perceber uma linearidade temporal nos temas: lições de coisas-educação patrimonial-mediação, importante analisar as permanências nesses processos educativos e as nuances em relação ao valor do objeto e dos sujeitos nesse processo de ensino/aprendizagem e entender a visualidade na construção do social.

2.1 “Lições de coisas”, o objeto valorizado

*Nosso projeto é um museu enciclopédico que reúna
mostras de todo conhecimento humano.
(Herman Von Ihering)⁸⁶*

Estas palavras de Ihering, de 1885, referem-se ao projeto do Museu Paulista, e faz lembrar a obra já citada de Francis Bacon (1999, p. 245), por exemplo, quando ele se refere ao Padre da Casa de Salomão ao explicar que a finalidade da instituição: “é o conhecimento das causas e dos segredos dos movimentos das coisas e a ampliação dos limites do império humano para a realização de todas as coisas que foram possíveis”.

Ainda que a obra de Bacon já tivesse mais de uma centena de anos quando do nascimento do Museu Paulista, é fácil perceber o valor dado ao objeto na virada dos séculos XIX/XX. É a época em que foi sistematizado para o ensino o método intuitivo, inspirado nas ideias de Pestalozzi e Fröbel.

⁸⁶ Apud SCHWARCZ, L. M. Os museus etnográficos brasileiros; “Polvo é polvo, mulusco também é gente”. In: _____. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1879-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 67.

O método intuitivo se opunha à mecanização das escolas mútuas e aos procedimentos pedagógicos dedutivos, que partiam do geral para o particular. Em sentido oposto, a perspectiva indutiva se movia do particular para o geral, do concreto para o abstrato, das coisas para as palavras. Sua didática ficou conhecida como “lições de coisas”. (VEIGA, 2007, p. 123).

A proposta de aprender pelo objeto, pelas “coisas”, do concreto para o abstrato, tem um alicerce na *Nova Atlântida* de Bacon, o conhecimento que se tinha sobre tudo na “Casa de Salomão” era oriundo de todas as coisas que estavam na ilha e da recolha de outras coisas, por exemplo, espécimes da natureza, de toda parte do mundo.

Figura 17 – Vitrine com espécimes de aves amazônicas descobertas em 2013. Exposição *Olhares Cruzados nos museus da USP – identidades diversas*⁸⁷. Museu de Arte Contemporânea (MAC/USP Ibirapuera).



Fonte: Fotografia da autora. Fev. 2015.

Atualmente, descobrir, nomear e classificar pode não ter o objetivo de acumular o conhecimento humano, mas é um método das Ciências Naturais, por exemplo, como mostra a figura 17, com espécimes taxidermizadas descobertas em 2013 em pesquisa que o curador da coleção de Ornitologia do Museu de Zoologia da USP participou, quando foram descobertas 15 novas espécies de aves na Amazônia. Além disso, após se descobrir, coletar, nomear e classificar, a exposição tem a proposta de compartilhar esse conhecimento. O museu assume

⁸⁷ A exposição *Olhares Cruzados nos museus da USP – identidades diversas* reúne algumas peças do acervo dos quatro grandes museus da Universidade de São Paulo, Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia e Etnologia, Museu de Zoologia e Museu Paulista.

esse papel, é a heterotopia, no sentido foucaultiano, local onde o conhecimento acumulado está representado, como explicitarei no capítulo anterior.

Podemos problematizar sobre esse acúmulo de conhecimento e o que é selecionado para ir a público numa exposição, como já venho fazendo ao longo desta tese. De qualquer forma, se uma das funções dos museus é a educação, a sua principal ferramenta é a visualidade. Para as Ciências Naturais, a observação de fenômenos ou espécimes pode parecer um método que aciona um dos caminhos para o conhecimento e, os museus de História Natural serem modelos para os museus de História, como falado no capítulo anterior. E, analogamente, estende-se a ideia do método intuitivo de ensino, das Ciências Naturais para outras áreas, para as Ciências Humanas, particularmente, no caso deste estudo, a História.

Para abordar o método de ensino intuitivo em relação aos museus, é preciso contextualizar a proposta, assim, apresentarei algumas de suas concepções enquanto método escolar, a valorização do objeto como sendo o suporte das “lições de coisas”, e as imagens como sendo as “coisas” das lições de coisas da História, imagens que estão nos museus e nos materiais didáticos. Para então, perceber a visualidade das exposições e a associação direta entre imagens e história que comumente acontece, nos museus e materiais didáticos.

Historicamente, podemos situar a proposta do método intuitivo nas ideias educacionais⁸⁸ no Brasil, ainda na época do Império com a reforma Leôncio de Carvalho⁸⁹ em 1879 que, de acordo com Saviani,

[...] sinaliza na direção do método [...] é isso o que manifesta explicitamente no enunciado da disciplina “Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas” (artigo 9º) do currículo da Escola Normal, bem como no componente disciplinar „noções de coisas” (artigo 4º) do currículo da escola primária. (SAVIANI, 2010, p. 138).

Além dos já citados anteriormente, Pestalozzi, Fröbel e Bacon, Ana Mae Barbosa (1978) ainda fala em Rabelais, Fenelon, Lutero e Comenius como autores que embasaram o método, que ela afirma serem sempre citados por Rui Barbosa que traduziu para o português, no final do século XIX, a obra de Norman Allison Calkins, publicada pela primeira vez em 1861, *Primeiras lições de coisas*. Este livro foi “aprovado oficialmente para o uso nas escolas públicas [brasileiras] pelo aviso de 10 de fevereiro de 1882, tendo continuado a ser

⁸⁸ “Por *ideias educacionais* entendemos as ideias referidas à educação consideradas de forma geral, independentemente de seu influxo no fenômeno educativo, e por *ideias pedagógicas* entendemos as ideias educacionais, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2010, p. 150). Essa distinção é importante, pois como veremos mais adiante, a lei, não necessariamente, altera a prática.

⁸⁹ Decreto 7.247, de 19/04/1879. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 27 jul. 2015.

recomendado especialmente nas escolas normais pelo menos até 1916” (BARBOSA, 1978, p. 57).

A Reforma Leôncio de Carvalho de 1879 também previa a criação de bibliotecas e museus escolares (artigo 7º), criação de bibliotecas populares e de bibliotecas e museus pedagógicos onde houvesse Escola Normal (artigo 8º) (SAVIANI, 2010)⁹⁰. Ainda que a reforma tenha sido durante o governo imperial e que, de acordo com Abílio César Pereira Borges, o Barão de Macahubas, na prática o método não era utilizado, salvo raríssimas exceções (SAVIANI, 2010), a ideia do ensino intuitivo perdurou na passagem para a República (VEIGA, 2007), como é possível perceber no exemplo a seguir:

Figura 18. Imagem de uma sala com “aves empalhadas e amostras diversas” da escola Caetano de Campos.



Fonte: Escola Caetano de Campos. 1908.⁹¹

⁹⁰ Cabe ressaltar aqui que a reforma Leôncio de Carvalho compartilhava o pensamento da época, como podemos perceber a partir das ideias George Brown Goode (1851-1896), ictiólogo e administrador de museus norte-americano, citado por Bennett (2004) que, relacionando palavras, coisas e visão, compara museus e bibliotecas, sendo os museus locais onde o conhecimento alcançaria e seria compartilhado por mais pessoas, em grupos ou individualmente, e também mais rapidamente, “lidos numa olhada” (*read at a glance*), diferentemente do conhecimento que estaria nas bibliotecas, “tesouros que devem ser examinados um de cada vez” (*treasures must be examined one at a time*) e individualmente.

⁹¹ Disponível em: <<http://www.iecc.com.br/historia-da-escola/material-didaticos/202/o-feminino-e-o-masculino-na-escola>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

A figura 18 é de uma das salas do museu pedagógico da Escola Caetano de Campos, já em tempos republicanos, com a proposta do método intuitivo: “entusiasta desse método, Caetano de Campos tomou-o como base da organização das escolas-modelos e dos grupos escolares na reforma da instrução paulista empreendida na última década do século XIX” (SAVIANI, 2010, p. 140).

Ainda, segundo Saviani (2010)

O método intuitivo ou *lições de coisas* foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial [...] e, ao mesmo tempo, essa revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos. (SAVIANI, 2010, p. 138, *grifos do autor*)

Voltando à virada dos séculos XVIII/XIX e às transformações revolucionárias⁹² como comentadas no capítulo anterior, é possível perceber uma relação estreita entre instrução pública, materiais didáticos, indústria e exposições. A instrução que trabalha na construção do espírito da nação, também forma operários para essa indústria, que produz materiais que são utilizados nas escolas e nos museus e exposições, locais do “ensino pelo aspecto”, das “lições de coisas”. Exposições que servem para instruir e mostrar a produção industrial das nações, como o caso das exposições universais no século XIX.

A exposição-instrução está na ordem do dia, inclusive como instrumento de ensino escolar. Como vetor da noção mais ampla de “ensino pelo aspecto”, a “lição de coisas”, na França, no final do século XIX, torna-se doutrina pedagógica oficial. Vitrines com pequenas coleções de exemplares minerais, vegetais, de animais empalhados ou de instrumentos científicos passam a fazer parte das salas de aula [...] E, parece claro, é como derivação dessa prática e dessa noção de instrução pelo aspecto, da “lição de coisas”, que se organizam as exposições universais, muito especialmente a de 1889, graças a seu caráter marcadamente retrospectivo. Propunha-se um sistema didático para a apreensão do mundo em sua globalidade: a exposição panorâmica dos caminhos da evolução para que se tivesse podido chegar ao tempo presente; e, como objetivo maior, a exposição panorâmica do tempo presente, do *mundo moderno como paradigma*. (BARBUY, 1999, p. 58 e 59, *grifos nossos*).

Heloisa Barbuy (1999) apresenta uma pesquisa sobre a “Exposição das exposições”, a de 1889, em Paris, especialmente no que se refere a seu aspecto como fenômeno visual. Ela também traz considerações sobre o caráter instrutivo da mostra, que propunha apresentar uma ideia de evolução para o progresso, *a modernidade como paradigma*, caracterizada,

⁹² Refiro-me à Revolução Francesa (1789) e ao surgimento e consolidação dos estados nacionais, também à Revolução Industrial, que embora não tenha sido explorada no primeiro capítulo, é parte desse processo.

especialmente pela indústria, como é possível perceber pelo comentário do cronista Louis Rousselet, contemporâneo à exposição Universal de 1889:

[...] uma das mais interessantes inovações da grande Exposição é o amplo espaço dado a coleções destinadas a *resumir*, aos olhos do público, os desenvolvimentos e progressos de um dos ramos da indústria humana de suas origens aos nossos dias: história do trabalho, história da habitação, museu da guerra, galerias de assistência pública, de administração penitenciária etc. Constituíram-se, assim, *espontaneamente*, admiráveis museus que é lamentável ver dispersar e que forneceram, ao visitante estudioso, uma massa enorme de assuntos de instrução. (ROUSSELET apud BARBUY, 1999, p. 57, *grifos nossos*).

Esse comentário de Rousselet deixa evidente a ideia da exposição como museu e de museu como local de instrução. A Exposição Universal de 1889 seria uma construção visual que resumiria a história humana no que concerne ao seu desenvolvimento e progresso relacionado à indústria crescente. Já, a constituição espontânea desses espaços com características de museus (que seriam algumas das galerias da exposição), ousou questionar. Talvez o ímpeto da escrita contemporânea a um evento tão grandioso tenha realmente se entusiasmado, como é possível perceber em outros relatos de cronistas que Barbuy (1999) apresenta, mas com certeza, não podemos pensar em espontaneidade na construção dessa visualidade.

De qualquer modo, a ideia de instrução pelo olhar, o ver para aprender, também está posto, e de uma maneira que sai do âmbito da História Natural, não são animais empalhados que mostram ao visitante esse resumo da história do trabalho, por exemplo. “Grupos escultóricos em cera” representando cenas de trabalho desde a pré-história em cenários bastante realistas (BARBUY, 1999) estavam presentes na exposição de 1889, numa espécie de linha do tempo que associava a fabricação da pedra polida e do ferro a uma indústria primitiva até chegarmos na indústria moderna.

Contudo, estamos falando de uma grande exposição, de um evento. Proponho aqui pensar num universo micro, o da sala de aula, por exemplo, como se daria o método intuitivo para o ensino de História? Nem todas as escolas contavam com museus pedagógicos e as aulas de história não poderiam ser apenas nos dias em que se pudesse visitar um museu de História. O que seria ver a História?

2.1.1 “Lições de coisas” para o ensino da história, mas que coisas seriam estas?

Rui Barbosa, em um parecer de 1882 sobre a reforma Leôncio de Carvalho, afirmava que:

A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos: é um método de estudo; não se circunscreve a uma seção do programa: abrange o programa inteiro; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. (RUI BARBOSA apud VEIGA, 2007, p. 180).

Assim, todas as disciplinas deveriam utilizar o método da “lição de coisas”. Mas quais seriam as “coisas” para as lições da História? Da mesma forma como foi discutido no capítulo anterior, ter a História Natural como modelo para os museus de História, no caso do ensino escolar, por exemplo, implicaria em ter evidências materiais da História, ou representações dessa materialidade para que o método intuitivo pudesse ser colocado em prática.

É preciso aqui abrir um parêntesis para estabelecer algumas relações entre cultura visual e cultura material, para pensarmos não somente nas imagens de objetos, mas também, nas imagens como objetos, como as “coisas” das lições de História.

Primeiramente, importante definir que a cultura material é o principal objeto de estudo da Arqueologia, contudo a História, especialmente após a Escola dos Annales, passou a dar mais atenção às interpretações das evidências materiais, especialmente no que se refere à História da vida cotidiana (BUCAILLE; PESEZ, 1989). A cultura material não é objeto de estudo apenas da Arqueologia e da História, “os chamados Estudos de Cultura Material transcendem a arqueologia e compõem, atualmente, um campo bem mais amplo, emergente, de natureza transdisciplinar, que pesquisa a produção material da humanidade, passada e contemporânea” (LIMA, 2011, p. 12). Além disso, tão necessário como conhecer o contexto de produção de um objeto, importante considerar suas interpretações e as produções de significados, seja pelos arqueólogos, historiadores, ou quaisquer estudiosos da cultura material.

O que importa nesta tese é a visualidade (e contravisualidade) da cultura material, seu papel ativo nas relações sociais (LIMA, 2011). Assim, podemos olhar uma exposição como produto da cultura material e visual, da mesma forma, materiais didáticos, livros didáticos, por exemplo, podem ser analisados por sua materialidade e visualidade.

Podemos olhar para uma exposição como produto da cultura visual, composta por objetos e, da mesma forma, considerar as imagens como produto da cultura material, seja ela

uma tela representando um acontecimento histórico, ou imagens cunhadas numa moeda, ou ainda, a reprodução destas figuras em materiais didáticos⁹³.

Retomando o tema deste tópico sobre que “coisas” seriam essas para as lições da História, proponho um recorte nas imagens utilizadas no ensino de História, especialmente nos materiais didáticos, que pode ser considerada como a “coisa” mais palpável na vida escolar. Para tanto, apresento as considerações da professora Circe Bittencourt (2008a, 2008b) sobre a história dos livros didáticos no Brasil e análises de suas ilustrações, citando exemplos de algumas publicações analisadas por mim⁹⁴; também tecendo reflexões com as ideias de Peter Burke (2004). Primeiramente, entendendo o livro didático como produto da cultural visual e material, dentro da relação dialética entre materialidade e visualidade, discutida anteriormente, Bittencourt (2008a, p. 72) alerta para o fato de que o próprio livro didático deveria ser analisado como documento histórico, uma vez que ele é um produto cultural, “portador de um sistema de valores, de uma ideologia”.

E, ainda o produto de uma determinada época, as ilustrações sempre estão lá, para que se possa “„ver as cenas históricas“ [...] objetivo fundamental que justificava, ou ainda justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico” (BITTENCOURT, 2008a, p. 75).

Para concretizar a noção de tempo histórico, a imagem como ilustração incorre nos problemas já discutidos a partir de Peter Burke (2004) no capítulo anterior, como o problema de não se criticar a fonte, por exemplo.

Da mesma forma que os museus nacionais foram vetores na construção do “espírito da nação”, escolas e livros didáticos podem ser encarados, igualmente, como vetores nessa construção:

⁹³ Posso acrescentar aqui que os livros didáticos possuem uma seleção de imagens que são escolhidas não apenas para compor o texto de forma que o autor considere mais adequado, mas elementos como direitos de uso da imagem e a proposta da editora contratante interferem em tal seleção: “o livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição [...] como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização [...] como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor.” (BITTENCOURT, 2008a, p. 71).

⁹⁴ Durante a pesquisa de campo realizada no Museu Paulista em 2012, senti a necessidade de verificar livros didáticos de História utilizados no início do século XX, período em que o Museu Paulista assume sua vocação de museu de História, pois eu tinha evidências, a partir da bibliografia utilizada (tais como, BITTENCOURT, 2008a; BURKE, 2004; DOMINGUES, 2006), e de minha própria experiência como professora de História, de que são as imagens expostas em museus, especialmente as pinturas históricas, que eram (bem como ainda são) reproduzidas largamente, contribuindo com a construção do imaginário acerca da história. Não se trata de uma pesquisa sobre o livro didático de História, mas de um levantamento pontual para verificar alguns exemplos a partir do estudo de BITTENCOURT (2008b). Assim, analisei a visualidade de 28 livros didáticos de História publicados e utilizados em São Paulo no início do século XX, bem como publicações atuais que constam da lista do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) além do material distribuído nas escolas estaduais de São Paulo, para perceber a permanência desse tipo de visualidade, como falei mais adiante.

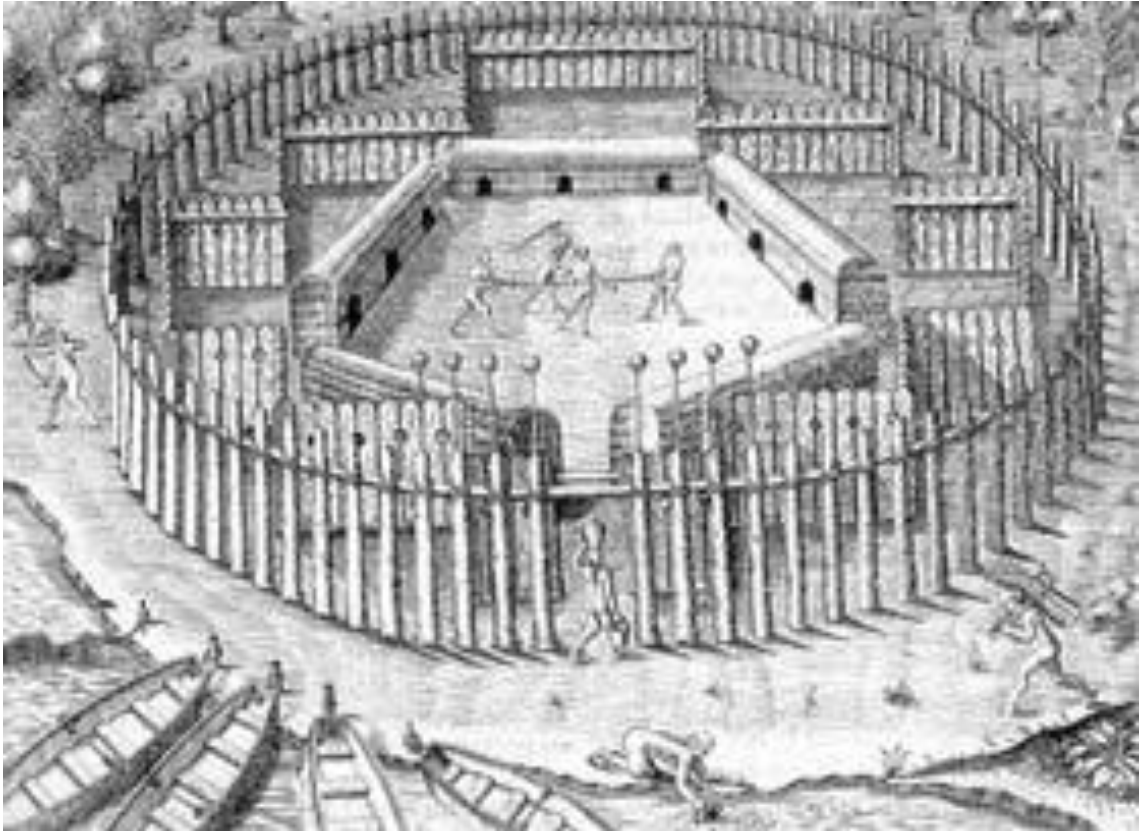
A origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração (BITTENCOURT, 2008b, p. 23).

Além disso, imagens expostas em museus, especialmente as pinturas históricas, eram (bem como ainda são) reproduzidas largamente, contribuindo com a construção do imaginário acerca da história:

Os quadros da fase do romantismo acadêmico, destacando-se as de Victor Meirelles e de Almeida Júnior, obras encomendadas pelo governo para compor a galeria dos “fatos históricos” nacionais, foram as que mais contribuíram para a construção do acervo iconográfico dos manuais de História e que perduraram no decorrer do século XX. A *Partida de monções* de Almeida Júnior, *A primeira missa no Brasil* e os quadros das batalhas da guerra do Paraguai de Vitor Meirelles de Lima e de Pedro Américo foram se tornando as preferidas, assim como o *Grito da Independência*, deste último pintor. (BITTENCOURT, 2008b, p. 200).

Segundo Bittencourt (2008a, p. 199), como a história social só passou a ser objeto de estudos históricos na escola muito recentemente, não existiam ilustrações didáticas que representassem a população brasileira, mas as populações indígenas têm sido representadas nos livros “desde os primórdios da ilustração na literatura escolar [o índio] era o personagem preferencial dos livros de História”. A autora evidencia em sua análise a coerência entre as tendências e abordagens históricas dos autores. Ainda assim, tratam-se de representações estereotipadas e generalizantes, como o caso da figura 19, que também traz a ideia de “imagem documento”, imagem “verdade” (BURKE, 2004), ela é a mais recorrente sobre este assunto nos livros didáticos de História do Brasil do início do século XX que consultei. No capítulo que fala sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, esta imagem, cuja legenda, normalmente era “Taba”, sem data, ou autoria, aparece com frequência:

Figura 19 – Theodore de Bry. “Taba de paliçada dupla”. [15--]. Gravura



Fonte: Projeto Memória⁹⁵.

A imagem da “Taba” (Figura 19) já foi tão reproduzida, tão facilmente localizada na internet, que foi difícil encontrar sua referência completa, a data, o título, a técnica. Imagens como essa são produzidas como sendo “testemunhas” de algo, como afirmou Burke (2004, p. 99) e podem ser muito úteis na “reconstrução da cultura material do passado [...] da cultura cotidiana de pessoas comuns, suas formas de habitação”, contudo, o autor sempre nos lembra de que não existe o olhar neutro, o “olhar inocente”. É fácil notar nesta imagem de De Bry (Figura 19), por exemplo, como ele chama a atenção para as cabeças troféu, exibidas na entrada da “taba”, e para uma organização que, talvez, ele tenha demonstrado na circularidade quase perfeita; da mesma forma, o grupo de pessoas retratadas não posaram para ele evidentemente, nesta imagem e outras dele dessa época, com essa temática, fica evidente como lhe chamou a atenção a antropofagia⁹⁶.

⁹⁵ Disponível em: <www.projetomemoria.art.br>. Acesso em: 14 mai. 2013.

⁹⁶ Theodor De Bry (1528-1598), artista flamengo, ourives, editor de livros e gravador, publicou uma obra conhecida popularmente como *As grandes viagens*, dedicada às narrativas de viajantes europeus ao Novo

Além da representação da “taba” de De Bry, os livros didáticos de História do Brasil do início do século XX, ao tratar das populações indígenas ou dos africanos escravizados, lançavam mão de imagens produzidas por artistas do século XIX, tais como Debret, Rugendas e Florence, que não só se baseavam em relatos de viajantes, como também participaram de expedições. Debret, por exemplo, além de pinturas históricas, tem uma grande produção que representa os índios, de forma romântica e estereotipada, “ora belo e forte, ora selvagem e obtuso” (COSTA; DIENER, 2009). As imagens desses artistas, também são usadas para “mostrar” o cotidiano da escravidão. Elas, dentro dos livros que tive acesso, muito raramente possuem indicada a autoria e, às vezes, na legenda aparece a data do acontecimento que está sendo narrado no texto, e não da produção da imagem. Dessa forma, essas imagens se prestam à “lição de coisas”, como as pranchas sobre a fauna e flora nas ciências naturais. No livro de Calmon (1938), por exemplo, aparece a indicação de onde foram reproduzidas as imagens, com legendas como: “Livro de Hans Staden”, “livro de Rugendas”, “do livro de Debret”, ou ainda, “gravura alegórica do tempo”, mas não diz que tempo.

Esse tipo de uso da imagem ainda é feito, como no exemplo a seguir:

Mundo. Composta de 13 volumes, A terceira parte, a *Americae Tertia Pars* publicada em 1592, baseia-se nos relatos de Hans Staden e Jean de Léry sobre suas viagens ao Brasil e sobre os habitantes destas terras, os tupinambás. Cabe ainda ressaltar que Jean de Léry indicou em seus relatos “como figurar um tupinambá”, destacando seus aspectos físicos e culturais. De Bry, que nunca veio ao Brasil, elaborou suas gravuras a partir das descrições dos viajantes e de suas orientações renascentistas, como por exemplo, um cânone de beleza derivado de Alberti, como analisa Chicangana-Bayona (2006). De Bry, que era protestante e fugiu de Liège para Estrasburgo por conta da invasão espanhola, também utiliza suas gravuras como uma forma de crítica a atuação dos espanhóis no Novo Mundo, daí, por vezes, suas imagens apresentarem a ordem social que os colonizadores espanhóis negavam. Além disso, os relatos de rituais antropofágicos, para o europeu do século XVI não eram apenas descrições etnográficas, e sim relatos carregados de julgamentos, o que também interferiu nos trabalhos de De Bry. (KALIL, 2011).

Figura 20 – Atividade proposta: 8º ano do Ensino Fundamental

 **SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2**
O PROCESSO DE ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO

Esta Situação de Aprendizagem tem como objetivo propiciar a análise das leis promulgadas no Brasil durante o Segundo Reinado, que contribuíram para a transição do trabalho escravo para o trabalho livre.



Escravas cozinhando na roça, 1858. Foto de Vitor Frond e litografia de Benoist

Após a observação da imagem e discussão com a classe sobre as questões a seguir, anote as suas conclusões.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: história*. São Paulo: SEE, 2009. v. 4, p. 9.

A imagem é apresentada com as referências de data e autoria, contudo podemos concluir que está no material didático apenas como ilustração, pois, ainda que sugira a sua observação para poder relacionar com outras discussões, as questões propostas são:

1. Como você definiria „escravidão“?
2. Durante a história do Brasil escravista, de onde e como eram trazidos os homens e as mulheres utilizados como mão de obra?
3. Quais os tipos de trabalho os escravos desempenhavam?
4. Como eram as condições de vida dos escravos?
5. Quais foram as formas de resistência à escravidão?⁹⁷.

Efetivamente, talvez o texto lido no livro didático ou as discussões em sala de aula anteriores ao exercício, respondam a essas questões, que em nenhum momento se referem à

⁹⁷ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: história*. São Paulo: SEE, p. 9-10.

imagem diretamente. Seria ela uma imagem “alegórica do tempo”? Essa fotografia de Vitor Frond (figura 20), ainda que com referências, está nesse material da mesma forma que De Bry, Debret, Rugendas, Florence, apareciam há cem anos atrás, “mostrando” um cotidiano ou um fato de uma determinada época.

A escolha desse tipo de imagem nos livros e materiais didáticos, não se dá ao acaso, uma vez que é preciso ter em conta que

[...] o livro didático é um importante *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. (BITTENCOURT, 2008a, p. 72, *grifos da autora*).

Ainda que as imagens estejam lá para ilustrar, elas são lidas de alguma forma, quero dizer, elas, como o livro didático, portam um sistema de valores, uma ideologia e uma visão de mundo e vão, assim, construindo o imaginário a respeito da História. Se pensarmos nas imagens citadas (Figuras 19 e 20), elas estão muito próximas do que Peter Burke (2004) fala da imagem testemunha, as imagens produzidas por De Bry, Debret, Rugendas e Florence, por exemplo, que durante muito tempo foram tratadas pela historiografia como registro iconográfico, carregado de verdade histórica, sem ser problematizado como a fotografia de Vitor Frond, tais imagens carregam consigo, em sua articulação com o texto “as tentações do realismo, mais exatamente a de tomar uma imagem pela realidade, são particularmente sedutoras no que se refere à fotografia” (BURKE, 2004, p. 25).

De modo que se encaramos o livro didático como portador de valores e ideologias e o uso das imagens como ilustrações, a leitura dessas imagens “como um simples reflexo ou instantâneo fotográfico acaba conduzindo a uma interpretação errônea” (BURKE, 2004, p. 143) ou deturpada dos grupos representados, corroborando com o discurso da cultura hegemônica.

É possível relacionar as reproduções dessas pinturas com o pensamento sobre a iconografia para a História no final do século XIX e até meados do XX, como quando Taunay em alguns artigos sobre iconografia que escreveu para o *Jornal do Commercio* de 1943 a 1944 explora as imagens de Debret e Florence como “testemunhas oculares” (BURKE, 2004), documentos carregados de verdade histórica. Ou ainda quando ele lamenta a falta de imagens que poderiam existir, por exemplo, sobre o café, no artigo que começa com a questão: “Qual o mais velho documento iconográfico cafeeiro de procedência brasileira?” (TAUNAY, 1944b, p. 385) e como inexistem imagens, ele diz: “como seria do maior interesse se tivéssemos

algum desenho reproduzindo o aspecto de uma dessas casas de sorvetes, chocolates, chá, café [...] Quão precioso este flagrante de costumes onde víssemos o ambiente dos nossos cafés primitivos...” (TAUNAY, 1944b, p. 386).

São estes desenhos ou gravuras, valorizados como fonte fidedigna que apareciam nos livros didáticos da primeira metade do século XX sem autoria, sem data, como “testemunhas oculares”. Cabe lembrar que essas imagens “documentais” serviram por vezes de base para as pinturas a óleo dos museus, reproduzidas nos livros didáticos, estas sim, na maior parte das vezes, com autoria declarada, diferentemente das imagens que ilustravam populações indígenas e africanas, contudo estão lá para ilustrar o texto, reforçando o ponto de vista da História oficial presente nos livros didáticos.

Mas se a história social não era o principal assunto nas “lições de coisas” da História, certamente não seriam estas as principais imagens, isso também poderia explicar a ausência de referências corretas nas ditas publicações. O mesmo não acontecia com as reproduções de pinturas históricas nos livros na virada dos séculos XIX/XX, que quase sempre possuíam autoria, especialmente as reproduções de grandes telas a óleo.

Como exemplo bastante direto das “lições de coisas” da História, cito a coleção de quadros murais para o ensino intuitivo elaborada por Menezes Vieira em 1881, que tem como título *Ensino intuitivo nas escolas e famílias brasileiras*, este material contém oito litografias com momentos históricos. Destaco aqui o trabalho de Menezes Vieira como um entusiasta do método intuitivo para todas as disciplinas e faixas etárias, inclusive sendo considerado um dos pioneiros da educação infantil no Brasil, o jardim da infância, como denominado na época (BASTOS, 2001)⁹⁸. A obra citada aqui é uma edição de 1894 e, segundo Bittencourt (2008b, p. 199), reflete também um pioneirismo “na divulgação de uma História Pátria baseada apenas em gravuras”; além disso, o trabalho de Vieira recebeu um prêmio da Comissão da Exposição Pedagógica de 1886, no Rio de Janeiro, cujo parecer “dentre outros elogios, afirmou que „com segurança pode asseverar-se que não haverá criança por mais acanhada e distraída que daqui por diante ignore os oito históricos episódios contidos nesses quadros”” (VIEIRA apud BITTENCOURT, 2008b, p. 199). Os oito episódios históricos escolhidos por Vieira foram conhecidos e aprendidos segundo o parecer da comissão que premiou o seu trabalho, as imagens foram as “coisas” dessa lição de História.

⁹⁸ Menezes Vieira era médico e educador, em 1875 fundou, juntamente com sua esposa Carlota de Menezes Vieira, um Jardim de crianças no Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, onde aplicava o método intuitivo que sempre defendeu. No seu colégio também havia um museu pedagógico no qual a seção histórica era composta por retratos de personagens da história do Brasil (BASTOS, 2001).

Esse tipo de material seguiu sendo produzido por décadas, como é possível perceber no material de divulgação *Quadros da historia pátria*, cuja propaganda circulava na Revista Nacional em 1922 (figura 21):

Figura 21 – *Quadros da história pátria*

QUADROS DA HISTORIA PATRIA

A maior, a mais completa e a mais nitidamente impressa
collecção de quadros historicos nacionaes

FORMATO 59,5 cms. × 79

Esta rica collecção, organizada pela **Cia. Melhoramentos de S. Paulo**, abrangendo os principaes acontecimentos da historia patria, comprehende 21 quadros, todos elles nitidamente lithographados em 6 cores.

TITULOS DOS QUADROS

- I — *Descobrimiento do Brasil*
- II — *Os primeiros factos da Historia Patria*
- III — *A colonização*
- IV — *Os Jesuitas*
- V — *O Dominio hollandez*
- VI — *A Guerra hollandeza — A libertação*
- VII — *As bandeiras*
- VIII — *O martyr da Independencia*
- IX — *A abertura dos portos*
- X — *A Independencia*
- XI — *O Brasil Imperio*
- XII — *A Guerra do Paraguay*
- XIII — *A redempção dos captivos*
- XIV — *A Republica — Proclamação*
- XV — *Consolidação da Republica*
- XVI — *A Republica — Os Governos Civis*
- XVII — *O Governo Rodrigues Alves*
- XVIII — *Os ultimos presidentes*
- XIX — *O Paladino do Direito e da Justiça (Ray Barbosa)*
- XX — *A Imagem da Patria (Olavo Bilac)*
- XXI — *Historia da Bandeira*

IMPRESSIONA O DISCIPULO
FAVORECE O PROFESSOR
FACILITA O ENSINO

Preço 60\$000 Para embalagem, porte
e registro mais 10 % =

Em preparação: *A Historia Patria em quadros*. Proprio para os discipulos este livrinho explica em linguagem facil, simples e suggestiva os acontecimentos historicos que vêm photographados nos *Quadros da Historia Patria*.

Seria um material didático voltado para professores, como foi a tônica do método intuitivo (SAVIANI, 2010)? “Quadros historicos nacionaes”, “abrangendo os principaes acontecimentos”, anuncia ainda que “impressiona o discípulo, favorece o professor, facilita o ensino” e que em breve estará à venda um “livrinho que explica” as 21 litografias, no qual “os acontecimentos históricos vem photographados”. Para não ter dúvidas, se foi fotografado (ainda que sejam fotografias dos quadros), pode ser verdade. A ideia do realismo fotográfico permeia o imaginário, a fotografia que é usada como registro muitas vezes pode contribuir para essa ideia de realismo, mas assim como qualquer imagem deve ser passível de crítica, pois, o olhar do fotógrafo, bem como a composição e revelação não são inocentes (BURKE, 2004), nem a exposição, divulgação e circulação de tais imagens⁹⁹.

Durante mais de 90 anos deste anúncio (figura 21), essas imagens ainda são reproduzidas, largamente, pois, apenas pelos dizeres da propaganda, sem ter visto tal material didático, é fácil deduzir quem seria o mártir da independência (prancha VIII) ou qual seria a prancha X anunciada.

Atualmente, é possível percebermos algumas tentativas de mudanças na utilização das imagens. Claudio Domingues, em sua pesquisa de Mestrado, observou que no exame promovido pela Secretaria de Educação, o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) em 2004 e 2005, para todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, havia questões que objetivavam a “análise de imagens da cultura visual: imagens publicitárias da mídia impressa (jornais e revistas) e tiras com charges de jornais e revistas em quadrinhos” (DOMINGUES, 2006, p. 77). Não são imagens como as que venho apresentando, mas demonstram uma afinidade com imagens que vêm sendo utilizadas nos livros de História atualmente, juntamente com as reproduções de pinturas históricas que permanecem, como veremos adiante. Contudo, importante destacar que o SARESP é composto por questões de múltipla escolha, o que, por si só, indicam possíveis interpretações e, inclusive uma que seria a correta.

Ainda cabe dizer que, nem todas as propostas do *Caderno do Aluno da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo* para o ensino de História com o uso de imagens são como as da figura 20, existem algumas que propõem a leitura da imagem, mas elas são a minoria, da mesma forma que nos livros didáticos distribuídos aos estudantes da rede pública. Vejamos o exemplo a seguir:

⁹⁹ Em um artigo que explora a visibilidade e invisibilidade do legado fotográfico das relações coloniais e a representação do passado colonial, Edwards e Mead (2013, p. 25) ressaltam que fotografias raramente são entendidas como objetos de museu, são percebidas como ilustrações de um discurso, “permanentes para a „verdade“ do passado”.

Figura 22 – Página do livro *História global*

No final do século XIX, foi implantada a República no Brasil. Entre outras medidas, os republicanos trocaram a bandeira do país, separaram a Igreja do Estado e fizeram uma nova Constituição.

Qual o alcance social das transformações republicanas?

GOVERNO PROVISÓRIO (1889-1891)

As mudanças institucionais

A queda do regime monárquico e a proclamação da República ocorreram num clima de ordem e de concordância entre as elites. Aparentemente, a ideia era mudar a forma de governo sem revolucionar a sociedade. Por isso, não houve interesse em convocar a população em geral para participar desse processo.

Num relato que ficou famoso, Aristides da Silveira Lobo, jornalista e ministro do primeiro governo republicano, expressou a ausência popular na tarde de 15 de novembro. Ele conta que, no dia em que foi proclamada a República, o povo assistiu a tudo “bestializado”, supondo que estivesse vendo, talvez, uma parada militar.

■ Formação do novo governo

Na noite de 15 de novembro de 1889, formou-se o governo provisório republicano para dirigir o país. O novo governo, organizado pelos grupos sociais que promoveram a República — militares, cafeicultores e profissionais liberais —, era liderado pelo marechal Deodoro da Fonseca, que deixara de ser monarquista às vésperas do golpe republicano.

Elaborou-se, então, um documento que proclamava as decisões tomadas pelo novo governo, declarando também suas intenções e objetivos.

Embora esse documento qualificasse, no início, a instituição da República como uma “revolução nacional”, os parágrafos seguintes contradiziam essa ideia. Eles deixavam claro que não haveria nenhuma transformação radical da sociedade e que a principal preocupação do governo provisório era defender a ordem pública já existente, a segurança e o direito dos proprietários brasileiros e estrangeiros. E, para acalmar possíveis temores dos países capitalistas, ainda declarava o compromisso do novo governo de pagar todas as dívidas do regime monárquico com credores externos.

■ Primeiras providências

Dentre as principais medidas adotadas pelo governo provisório, destacam-se:

- **Instituição do federalismo** – as províncias imperiais foram transformadas em estados-membros da federação; com isso, teriam maior autonomia administrativa em relação ao governo federal, cuja sede recebeu o nome de Distrito Federal, situado no Rio de Janeiro.
- **Separação entre Igreja e Estado** – foi extinto o regime do padroado, por meio do qual o Estado controlava a Igreja Católica no país, e o catolicismo deixou de ser a religião oficial do Estado. Em consequência, foram criados o registro civil de nascimento e o casamento civil. Até então, só havia a certidão de batismo, e as pessoas casavam-se na igreja.
- **Criação de novos símbolos nacionais** – para substituir os símbolos da Monarquia, foi criada, por exemplo, uma nova bandeira nacional, com o lema Ordem e Progresso (sugerido pelo ministro da Guerra, Benjamin Constant). O lema teve sua origem na filosofia do pensador francês Auguste Comte (1798-1857), que pregava o *amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim*.



A *Pátria*, obra de Pedro Bruno (1919).

A esposa de Benjamin Constant, positivista republicano, costura a nova bandeira do Brasil.

Na figura 22, por exemplo, podemos ver na legenda da tela de Pedro Bueno os dizeres: “a esposa de Benjamim Constant, positivista republicano, costura a nova bandeira do Brasil”, além da pintura ser posterior à época de que fala o texto, e isso por si só já demonstra a não utilização da imagem como documento a ser analisado, como por exemplo, explorando o imaginário acerca da proclamação da República 20 anos depois, ou ainda sobre a simbologia da bandeira nacional. A imagem está aí como ilustração da República, nesse sentido, poderia ser qualquer outra já que em nenhum momento o texto faz referência à imagem¹⁰⁰.

O livro de Cotrim¹⁰¹ apresenta muitas imagens no decorrer do texto que, como esta (figura 22) não são discutidas, nem analisadas, seguem a mesma ideia dos livros didáticos de cem anos atrás, o que parece, inclusive, contraditório com a proposta de leitura de imagens que acontece na abertura das unidades e dos capítulos e, em raríssimas exceções, no decorrer do texto. Por exemplo, na abertura dos capítulos, o autor denomina uma atividade como “treinando o olhar” (figura 23):

¹⁰⁰ Em uma exposição que trabalhei como educadora, esta pintura estava presente e me recordo que o que mais chamava a atenção era o fato de somente as mulheres estarem trabalhando na costura.

¹⁰¹ A obra é uma das recomendadas pelo PNLD – Plano Nacional do Livro Didático – e é distribuída para os alunos da rede pública estadual de São Paulo.

Figura 23 – *Alegoria à proclamação da República e à partida da família imperial. 1889.*

CAPÍTULO 5

A instituição da República



Fundação Maria Luiza e Oscar Americano, São Paulo, SP

Alegoria à proclamação da República e à partida da família imperial. Nesta obra de autor desconhecido, Deodoro da Fonseca e outros líderes republicanos entregam a bandeira da República à Nação, simbolizada pela figura feminina (1889).

Treinando o olhar

1. Na imagem acima estão representados, simultaneamente, dois momentos marcantes da história brasileira. Em sua opinião, qual deles recebeu mais destaque? Como isso fica evidenciado?
2. Descreva o grupo de pessoas que aparentemente não participa de nenhum dos núcleos de ação. Como você interpreta essa representação?

Fonte: COTRIM, Gilberto. *História global: Brasil e geral*. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 3, p. 70.

As questões que “treinam o olhar” variam de acordo com a imagem, que também podem ser reproduções de fotografias, charges ou esculturas. Questões que propõem um olhar

crítico, embora sempre remetendo ao tema da imagem, ou ao que ela representa; raramente tratando do contexto de produção ou de recepção da imagem. Mas, esse trabalho se perde no decorrer do texto.

Retornando aos livros didáticos do início do século XX, também encontrei a fotografia do Museu Paulista nos capítulos que tratavam da Independência do Brasil, também sem autoria ou data, por exemplo, em um livro de Rocha Pombo (1912, p. 65), *Brasil nas escolas*, no primeiro capítulo da segunda parte do livro intitulada “Independência ou Morte”, aparece uma fotografia do Museu Paulista, cujo primeiro plano aparece um grupo de homens, a legenda da foto é “Monumento do Ypiranga – S. Paulo. Situado no lugar onde D. Pedro I deu o grito da Independência” e não há nenhuma referência de autoria ou data e nem de quem são os homens retratados na fotografia¹⁰². A fotografia do Museu Paulista nos livros didáticos dessa época não é raro, e não posso deixar de relacionar esse fato com a construção de um imaginário em torno do local do grito de independência, da mesma forma que outras imagens contribuem para a construção de ideias sobre outros fatos históricos.

2.1.2 Livros e museus de história: ver para aprender o que?

Como já dito anteriormente, escolas e museus são instrumentos na construção dos estados nacionais, e se o século XIX trouxe a proposta do método do ensino intuitivo, escolas e museus pretendiam-se aliados nessa tarefa, seja pela criação dos museus pedagógicos, seja pela reprodução das imagens de suas coleções nos materiais didáticos ou mesmo da ida das escolas a esses espaços. No caso específico do ensino de História, assim como nos livros, nos museus a intenção é ver imagens para ver a História, ou seja, ver para aprender.

As reproduções de telas e esculturas que compõem o acervo de museus e exposições de história são amplamente utilizadas em livros didáticos, e se nestes, elas ainda podem ser vistas como ilustrações dos fatos, “explicações” visuais, nos museus e exposições as ditas telas e esculturas usadas para “decoração”, como dizia Affonso Taunay, geralmente estão lá, não somente para ilustrar uma história concebida por alguém, mas também como um discurso: “dada a riqueza da decoração do salão de honra alli ficariam muito mal collocadas vitrinas comuns; torna-se necessário recorrer a moveis artísticos, decorados em harmonia com

¹⁰² Não trato no texto sobre as reproduções de retratos nos livros didáticos, isso seria uma pesquisa a parte. Os retratos de personagens da História foram, e ainda são, utilizados da mesma forma que a fotografia 3x4 está em nossos documentos de identificação, para representar o sujeito, sem qualquer discussão a respeito.

o resto da sala e com os mesmos ornatos”¹⁰³, ou seja, toda a visualidade que inclui as obras de arte e o mobiliário compõem o discurso expositivo que traz uma concepção da História.

Mas, de acordo com Pomian (1984, p. 51-52), “não se pode dizer que as peças de coleção ou de museu estejam lá para decorar. Porque decorar, dispondo quadros e esculturas, significa quebrar a monotonia das paredes vazias que já existem para torná-las agradáveis”. Talvez se levarmos em conta os dois principais museus históricos brasileiros, o Museu Paulista e o Museu Histórico Nacional, suas exposições foram concebidas em paredes vazias que já existiam, contudo não podemos nos esquecer das intenções no preenchimento desses espaços.

Meneses (1992) refere-se à exposição concebida por Taunay para o Museu Paulista, mais especificamente o Salão Nobre, como “Teatro da História”. Explana sobre a construção de uma narrativa em que a visualidade tem papel fundamental, desde as imagens que se vê ao entrar no museu, os painéis e esculturas na escadaria, os retratos na sanca até desembocar no salão de honra, onde está a tela de Pedro Américo, *Independência ou morte!* E é lá onde se encontram os objetos, mas que, nesse caso, “servem, não propriamente para dar alguma informação, mas para caucionar, avalizar a informação basicamente já fornecida pelas imagens, para autenticar o que nelas aparece” (MENESES, 1992, p. 28).

Ainda, segundo Meneses (1994), toda essa narrativa visual merece ser compreendida como documento histórico, de teatro da memória passaria a laboratório da história.

Se nos reportarmos ao que foi discutido no primeiro capítulo sobre o surgimento dos museus de história vale ressaltar que

[...] no século XIX ocidental deu-se aquela operação cultural por meio da qual a visualidade passou a preponderar e, portanto, as coisas materiais, visíveis, ganharam maior importância na formulação e na disseminação de ideias. Daí que uma exposição de objetos, de pinturas, de animais, de plantas ou seja lá do que for, é espaço para a experiência sensível, visual sobretudo, forma de apreensão, de compreensão, de interpretação que se torna poderosa (BARBUY, 2002, p. 67).

Barbuy (2002) ainda segue apontando o papel destas instituições na educação escolar, época das “lições de coisas”, e ressalta a importância de se estudar a história dos museus vendo-os inseridos num amplo contexto cultural.

O discurso expositivo utiliza imagens que mediam uma ideia de alguém (indivíduo ou grupo) para o público visitante, tais imagens podem ser o foco da visita, ou seja, privilegia-se a leitura e interpretação das imagens, ou podem ser a cenografia, a decoração, ilustrando uma

¹⁰³ Relatório de atividades referente ao ano de 1924, p. 15.

narrativa. Seja como for, as imagens sempre são percebidas de alguma forma, são produzidos significados a partir delas que variam com o tempo, é importante percebermos uma exposição, assim como o livro didático, como uma produção cultural, para que possamos problematizar o que se vê e o que se aprende.

2.1.3 Permanências do ver para aprender

Fosse aqui uma conversa, uma visita num espaço expositivo, muito provavelmente este seria um momento para olharmos para a contemporaneidade. Por que pensar nas imagens em livros didáticos e exposições como “lições de coisas” se isto pertence a uma ideia pedagógica do século XIX? O século XX não a viu desaparecer por certo, mas estaria tal ideia presente nos dias de hoje em pleno século XXI? Até que ponto o ver para aprender nos rodeia?

As permanências do suporte visual como ferramenta para imaginar o passado (o meu calcanhar de Aquiles como mediadora e historiadora) ainda é uma expectativa do público em geral e dos professores em particular, que vão aos museus de História, como mostrarei a seguir, bem como o uso frequente das imagens para ajudar a ver o passado por parte dos educadores nos museus. Apresentarei dois exemplos referentes aos museus, pois, as permanências do uso das imagens para ver a história nos materiais didáticos já foram evidenciadas anteriormente.

O primeiro exemplo refere-se à expectativa de professores no Museu Paulista. Durante a pesquisa de campo e a partir da obra de Teresinha Franz (2003) que analisa o trabalho de professores de Arte com pinturas históricas, ressaltando o que ela denomina de “preconceito modernista” na formação de professores de Artes Visuais, me senti inquieta para saber se professores de Arte procuram o Museu Paulista, um museu de História. Assim, me propus a esboçar um perfil dos professores que levam seus alunos ao Museu Paulista, especificando se dentre eles poderiam ser encontrados professores de arte e quais suas expectativas diante da narrativa visual apresentada pelo museu.

Verifiquei nas avaliações realizadas pelos professores que agendaram visitas espontaneamente e visitas promovidas pelo programa Cultura é Currículo da FDE nos meses de junho e agosto de 2012, que eram meses de agenda cheia para o educativo, se professores de Arte procuravam agendar visitas ao Museu Paulista e quais as expectativas dos professores em geral. Estas avaliações foram elaboradas pelo Serviço de Atividades Educativas

(SAE/MP) e eram entregues aos dois professores que acompanhavam as turmas¹⁰⁴ no início da visita, para que fosse respondida durante o percurso. Era um procedimento obrigatório, tratava-se de um questionário com perguntas abertas que tinham o objetivo de identificar o professor e a escola, saber os motivos pelos quais agendaram a visita, se haviam trabalhado com os alunos antes algum conteúdo relacionado à exposição e, por fim, avaliar o trabalho do educador do museu. Ao todo foram consultadas 203 avaliações, sendo 90 de professores que foram ao museu pelo programa Cultura é Currículo e 113 que agendaram a visita por iniciativa da própria escola ou do professor. Um dado é que realmente professores de Arte não procuram agendar visitas no Museu Paulista¹⁰⁵, nesse recorte temporal de 2 meses, apenas 2,65% dos professores que agendaram suas visitas por iniciativa própria, eram de Artes. É um fato que o Museu Paulista é conhecido pela sua característica de museu de História e o próprio trabalho educativo baseou seus roteiros de visita na História de São Paulo e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História. Também é evidente que São Paulo é uma cidade com muitas opções de exposições e museus de arte para se planejar uma visita educativa, porém não pude deixar de relacionar esse dado ao “preconceito modernista” que Franz (2003, p. 138) se refere, como comentado anteriormente: “o olhar preconceituoso para a pintura histórica é também um olhar cultural, criado e reforçado pela cultura do modernismo”. Além disso, as justificativas dos professores para sua ida ao Museu Paulista trazem à tona questões que evidenciam o desconhecimento do acervo e o desejo de ver a História ilustrada.

Analisando as avaliações de visitas respondidas pelos professores nos meses de junho e agosto de 2012, na questão que procura investigar os motivos que levaram ao agendamento ao Museu Paulista: das 113 avaliações respondidas por professores de escolas que agendaram visita, 47,8% responderam diretamente que o motivo era “relacionar”/“ver” o conteúdo estudado em sala de aula, e mais 24%, de forma indireta, justificaram que era para “ver” ou “estudar” a História do Brasil, como uma professora disse, por exemplo: *conhecer a História do Brasil na época da Independência*, ou esta outra: *Estudar a História na prática*.

¹⁰⁴ Era um pedido do SAE que houvesse, no mínimo, dois professores acompanhando um grupo de cerca de 40 alunos, grupo que seria dividido em dois para a visita e assim, um professor estaria em cada um dos grupos. Isso é um procedimento comum na maioria dos museus.

¹⁰⁵ No conjunto de 113 avaliações preenchidas por professores de escolas que não foram ao museu pela FDE nesses dois meses, apenas em 3 questionários, 2,65%, especificou-se que o museu foi procurado pelo professor de Artes. Também, dentre as 113 avaliações das escolas que agendaram a visita por iniciativa própria, 57,5% são de Ensino Fundamental I (especialmente 5º Ano, 35%). Assim, é possível supor pelas avaliações que o agendamento foi feito pelo professor polivalente ou pelo coordenador da escola, já que 53% assinalaram tal resposta à pergunta sobre quem teria agendado a visita. Mesmo se considerarmos que o coordenador pedagógico centralize essa tarefa de realizar o agendamento a pedido do professor, dado que a avaliação não responde, mas é possível argumentar pelo conhecimento do cotidiano escolar, a especificação de que apenas 2,65% da procura pelo museu foi feita por professor de Arte foi um dado que sobressaiu. (ALENCAR, 2014).

A mesma questão, respondida pelos professores que estavam com as escolas que foram através do Programa Cultura é Currículo da FDE, dentre as 90 avaliações respondidas no mesmo período 25,5% responderam diretamente que o motivo era “relacionar”/“ver” o conteúdo estudado em sala de aula, e mais 36,6%, de forma indireta, justificaram que era para “ver” ou “estudar” a História do Brasil.

Ou seja, o “ver para aprender” é uma permanência das “lições de coisas”, ao menos na expectativa dessa amostragem de professores que levaram seus alunos ao Museu Paulista.

No segundo exemplo, podemos evidenciar o uso de imagens para ver o passado, a imagem como ferramenta no processo de mediação em dois casos. O primeiro caso, ainda no Museu Paulista, no momento do acolhimento, numa tentativa de contextualizar o edifício na história da cidade e do Brasil, reproduções fotográficas da região à época da construção e dos primeiros anos de funcionamento do museu são apresentadas ao grupo pelos educadores. É uma visualidade que ajuda, o mediador faz com que os estudantes observem o entorno, a ausência de prédios altos, ou automóveis, a presença de outra vegetação que não os jardins do Parque da Independência. Tudo isso faz perceber a época em que o museu surgiu, contudo, não se questionam essas imagens fotográficas como construção de um olhar, da mesma forma que o mediador, posteriormente, irá problematizar as imagens da exposição, que são pinturas. Isso ajuda inclusive, a reforçar a ideia de que fotografias trazem uma verdade, seria possível ver a história por meio delas (BURKE, 2004).

O outro caso que pode ser usado como exemplo de imagens para ver a história foi observado numa das atividades no *Museum of London*, numa sessão de manipulação de objetos e discussão, intitulada *London Docklands at War*, com crianças entre 8 e 9 anos.

A introdução/acolhimento desta atividade é muito semelhante a que ocorre no Museu Paulista, por exemplo, o mediador levanta questões sobre: onde estamos, o que vocês sabem sobre a segunda guerra etc. Depois as crianças são convidadas a olhar, manusear e escolher um objeto e uma foto e pensar o que é possível aprender/saber com esse objeto e foto. Existem documentos escritos que são entendidos como objetos, porém as imagens não, nem todas possuem legendas e elas acabam sendo usadas para ver o tempo, como anotei em meu diário de campo:

Os objetos têm muito apelo, (as crianças) podem colocar os capacetes, máscaras de gás, segurar um projétil. Já os escritos tem para alguns. As fotografias também têm apelo, as crianças usam para “visualizar” o tempo...

VER O TEMPO

As imagens não são só fotografias, na mesa Women (fotos, capacete com a letra W, objetos outros, cartazes, propagandas, sobre o papel da mulher na

guerra) por exemplo tem uma propaganda/cartaz de época, convocando as mulheres para o trabalho nas fábricas. Outros anúncios de revistas ou mesmo embalagens têm a visualidade que pode ser explorada como fonte histórica, mas não é... a ideia é imaginar o passado.¹⁰⁶

Ver o tempo, as imagens possuem uma visualidade e, ainda que não sejam entendidas como objetos, elas são as “coisas” dessa lição de História, elas são a permanência do ver para aprender.

2.2 Educação patrimonial: aprendendo a ver?

No percurso desta leitura/visita a uma história da relação entre imagens e história, museus e escolas, cujo um dos elementos que compõe nosso fio condutor é a educação, deixamos as “lições de coisas” para trás, carregando suas permanências no tempo, para nos questionar sobre mais uma estratégia de mediação: a metodologia da Educação Patrimonial. Fosse aqui uma visita, e eu, mediadora, provocaria: se atualmente, podemos verificar que as expectativas e ações educativas nos museus e exposições de História ainda reverberam as “lições de coisas”, por exemplo, no que se refere à imagem como suporte, como a “coisa” para ver o passado, em que medida a metodologia da Educação Patrimonial serviria para problematizar esse aspecto do ensino intuitivo? Podemos dizer que a Educação Patrimonial é uma proposta que sinalizou uma mudança do “ver para aprender” em direção ao “aprender a ver”?

Para adentrar nesta e noutras reflexões, é importante tecer algumas considerações sobre os conceitos de patrimônio e de educação patrimonial.

2.2.1 Patrimônio histórico, patrimônio cultural, patrimônio.

Patrimônio, segundo uma das definições do dicionário Houaiss (2009) é um “bem ou conjunto de bens naturais ou culturais de importância reconhecida, que passa(m) por um processo de tombamento para que seja(m) protegido(s) e preservado(s)”¹⁰⁷. A palavra patrimônio também carrega consigo um sentido de herança. Museus e acervos podem ser tombados como patrimônio. Então, proponho uma questão: uma pintura histórica pode ser

¹⁰⁶ Extraído do diário de campo de Londres, 30 jan. 2014.

¹⁰⁷ INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. *Houaiss eletrônico*. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

definida como patrimônio histórico? Ou seria artístico? Alguns poderiam dizer que isto dependerá do olhar que se tenha para ela, como afirmou Meneses:

Num museu de arte, uma tela, por exemplo, é documento plástico (mas sem considerar que a construção da visualidade integra a realidade histórica). Já no museu histórico, a mesma tela seria valorizada pelo tema, como documento iconográfico (mas ignorando a historicidade da matéria plástica). (MENESES, 1994, p. 16).

Este olhar que Meneses exemplifica de maneira geral, pode estar relacionado às ações dos museus e expectativas do público, ou seja, exibir e ver a obra de arte no museu de arte e exibir e ver a história no museu de História. Para complexar a questão, tomemos um exemplo de uma escultura fora do museu:

Figura 24 – Luigi Brizzolara. *Condor* (Monumento a Carlos Gomes). 1922. Bronze



Fonte: Centro de História da Arte e Arqueologia¹⁰⁸

¹⁰⁸ Disponível em: <<http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/search/>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

A figura 24 é uma fotografia de uma obra que faz parte do conjunto escultórico situado na Praça Ramos de Azevedo, em São Paulo, ao lado do Teatro Municipal. O dedo da mão esquerda da escultura que representa o personagem Condor está desgastado, devido a sua proximidade com o final da escadaria, onde as pessoas o tocam frequentemente, provocando o desgaste. Há uma espécie de lenda urbana que diz que tocar neste dedo traz sorte. Se a lenda surgiu em decorrência do desgaste, ou a conservação da peça ficou prejudicada por causa da lenda, seria uma discussão infrutífera no momento¹⁰⁹. O que nos interessa é perceber os olhares possíveis para esta obra: podemos ver como documento plástico ou iconográfico, mas também como uma produção cultural, não só produção de Brizzolara, mas também, produção do tempo, do crescimento urbano, das tradições culturais.

O conjunto escultórico na Praça Ramos de Azevedo é tombado pelo Conpresp (Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo), além de pertencer a área do entorno do Teatro Municipal que também é protegida em nível estadual pelo Condephaat (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Arqueológico, Artístico e Turístico)¹¹⁰, ou seja, foi considerado de “interesse público” uma vez que o Decreto-lei n. 25 de 30 de novembro de 1937 que entre outras medidas instituiu o instrumento do tombamento, define em seu artigo 1º o conceito de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional:

Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.¹¹¹

Relembrando a definição para o adjetivo *Histórico*, discutido no primeiro capítulo, o patrimônio seria histórico porque vinculado a fatos memoráveis da história do Brasil. Não é o

¹⁰⁹ “A estátua de Condor amolda-se à extremidade inferior do balaústre da escadaria. Quem desce a escadaria tem a impressão de que Condor lhe estende a mão, como num cumprimento. De tanto ser tocado, o bronze perdeu a pátina e São Paulo ganhou uma lenda: em visita à capital paulista, o viajante que tocar um dos dedos de Condor encontrará a sorte. Em respeito à tradição popular, restauradores do Departamento do Patrimônio Histórico (DPH) da Prefeitura de São Paulo optaram por não recompor a pátina da mão de Condor durante a restauração executada em 2001.” Informação disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/patrimonio_historico/adote_obra/index.php?p=4521%20target=blank>. Acesso em: 2 abr. 2015.

¹¹⁰ Informações disponíveis em: <http://www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC/menuitem.bb3205c597b9e36c3664eb10e2308ca0/?vgnnextoid=91b6ffbae7ac1210VgnVCM1000002e03c80aRCRD&Id=0fef342585bc010VgnVCM2000000301a8c0_____>. Acesso em: 4 abr. 2015.

¹¹¹ Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=20&sigla=PatrimonioCultural&retorno=paginaIphan>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

caso de retomar a discussão se patrimônio histórico ou de história. Mas gostaria de lembrar sobre as imprecisões da adjetivação no que se refere à escolha do que é considerado como histórico: a memória da cultura hegemônica, como sendo a memória de todos. Nesse sentido, o restauro de 2001 (ver nota 109) que deixou o desgaste na mão da escultura Condor trabalhou a partir de uma perspectiva contemporânea para a ideia de patrimônio, evidenciando outras memórias e questões culturais, que serão abordadas no próximo capítulo.

Vale também salientar que a própria definição de patrimônio foi revista pela Constituição Brasileira de 1988¹¹² que substituiu em parte a noção de excepcionalidade pela de representatividade, além de reconhecer a dimensão imaterial do que seria considerado como patrimônio:

A denominação *Patrimônio Histórico e Artístico* é substituída por *Patrimônio Cultural*. O conceito é assim ampliado de maneira a incluir as contribuições dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Essa mudança incorpora o conceito de referência cultural e significa uma ampliação importante dos bens passíveis de reconhecimento.¹¹³

Assim, assumindo a concordância com a ideia de patrimônio cultural, podemos tratar da visualidade desse patrimônio, numa proposta que não mais as “lições de coisas”, sem desconsiderar sua permanência no tempo, mas por outro viés educacional, agora não mais a instrução e sim a “Educação Patrimonial”.

2.2.2 Metodologia da Educação Patrimonial, visualidade ou contravisualidade?

Ainda que atualmente seja possível perceber na relação museu/escola uma expectativa de “ver para aprender” ou “aprender na prática”, como já exemplificada anteriormente, a relação do público com os objetos numa exposição de história – aquilo que foi considerado patrimônio –, muitas vezes, é permeada por curiosidade e admiração, como se os objetos fossem relíquias, testemunhos de história passada e distante. Como afirma Ramos (2004):

Atualmente, os debates sobre o papel educativo do museu afirmam que o objetivo não é mais a celebração de personagens ou a classificação enciclopédica da natureza, e sim a reflexão crítica. Se antes os objetos eram contemplados, ou analisados dentro da suposta “neutralidade científica”, agora devem ser interpretados. (RAMOS, 2004, p. 20).

¹¹² Artigo 216 da Constituição Federal, disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 mai. 2015.

¹¹³ Disponível em:

<<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=20&sigla=PatrimonioCultural&retorno=paginaIphan>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

Também Meneses (1992, p. 4) ressalta que “conviria conceber um museu histórico, não como instituição voltada para os objetos históricos, mas para os problemas históricos”, o que nos leva a refletir a respeito da expografia como um discurso, uma visualidade que pode reproduzir a história oficial ou operar dentro da ideia de problema histórico, que seria:

[...] a possibilidade de negar as perguntas tradicionais, as indagações que solicitam dados ou informações sobre datas, fatos ou certas personalidades. Por exemplo: quando foi proclamada a República? Quem proclamou a República? E assim por diante... No caso do museu: quais as peças expostas? Qual a data de tal quadro? A quem pertenceu certa cadeira?... Tais interrogações inclinam-se para o reflexo condicionado. Quando não há problemáticas historicamente fundamentadas, o resultado da pergunta é uma coleção de datas e fatos, uma linha cronológica pontuada de acontecimentos, sem relação dialética com o presente. [Já] A história-problema enxerga o passado como fonte de reflexão acerca do presente, indagando as inúmeras tensões e conflitos que se fazem em mudanças e permanências. (RAMOS, 2004, p. 25).

Ramos (2004) propõe em seu livro *A danação do objeto* uma relação entre a ideia da “palavra geradora” de Paulo Freire com o “objeto gerador”. Pensar no “objeto gerador” da “história problema” está em sintonia com o conceito de “Educação Patrimonial”, expressão para uma proposta metodológica que foi introduzida, em termos conceituais e práticos, a partir do 1º Seminário realizado em 1983, no Museu Imperial (Petrópolis/RJ), inspirando-se no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra sob a designação de *Heritage Education* (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Educação Patrimonial é um processo permanente e sistemático de trabalho educativo centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. [...] A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura. (HORTA, 1999, p. 6).

Novamente, como proposta, o objeto adquire valor educativo, contudo, diferentemente das “lições de coisas”, a proposta vai além da percepção sensorial que gera o conhecimento sobre o objeto em si, ou imagens que poderiam se assemelhar a ele, e se preocupa com a análise dos contextos desse objeto, contextos que se referem, no caso do museu, à origem e, algumas vezes, ao espaço expositivo. Isso também coincide com o que Meneses (1994) vai defender como o museu deixando de ser um “teatro da memória” para ser um “laboratório da história”, ou seja, a passagem do “objeto histórico” para o “problema histórico”.

A metodologia da Educação Patrimonial possui etapas específicas a serem cumpridas (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999):

1. Observação, esta etapa se assemelha às “lições de coisas”, pois prevê a identificação do objeto, suas funções e significados a partir da percepção visual.
2. Registro, que pode ser visual, escrito ou oral, aprofunda-se nesta etapa a observação esperando desenvolver a memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
3. Exploração, nesta etapa, a partir do próprio objeto ainda, a proposta é levantar hipóteses, discussões, questionamentos, além de ampliar a pesquisa em outras fontes.
4. Apropriação, esta última etapa tenta explorar a subjetividade com atividades de recriação, releituras, autoexpressão.

Nesta quarta e última etapa poderíamos encontrar o deslocamento do “ver para aprender” em direção ao “aprender a ver”, melhor dizendo, deslocar o foco do objeto para o sujeito, numa proposta de educação que problematize a própria ideia de patrimônio, que questione a cultura hegemônica, saindo da visualidade para a contravisualidade, procurando ser uma educação libertadora e emancipadora, no sentido dado por Paulo Freire e Jacques Rancière, respectivamente.

Porém, em atividade educativa em museus, me questionei várias vezes sobre esta etapa da “apropriação”, se ela de fato acontece e observei que, quando usada a metodologia da Educação Patrimonial, as duas últimas etapas não se concretizam, ou podem ficar prejudicadas. A “exploração” fica a mercê exclusivamente da ação do mediador, ainda que o tempo da visita seja curto para pesquisa em outras fontes, como seria uma das propostas, o levantamento de hipóteses, discussões e questionamentos, podem ser construídos de forma dialógica ou não, isto é, podem partir do grupo, mas podem simplesmente ser apresentadas pelo mediador; além disso, a associação com as próprias fontes que o museu traz na sua expografia também pode ser feita de forma instigadora ou apenas apresentada pelo mediador. A etapa da “apropriação” fica, da mesma forma, atrelada a postura do mediador, se ele se dispõe a ouvir ou não, e em que momentos, se leva em consideração ou não os contextos dos estudantes, entendendo que as “recriações” e “releituras”, dentro do tempo de uma visita, podem ser produções simples e até mesmo feitas oralmente, pois, reflexão também pode ser compreendido como produção.

Gostaria de ilustrar estes questionamentos com alguns exemplos de comentários que fiz nos diários de campo a partir das observações das atividades de mediação com grupos escolares. Primeiramente, sobre as observações no Museu Paulista, a partir da leitura da escultura que representa Fernão Dias Paes (figura 25):

Figura 25 – Luigi Brizzolara. *Fernão Dias Paes Leme*. 1922. Mármore. Museu Paulista



Fonte: Centro de História da Arte e Arqueologia ¹¹⁴.

Diante da escultura que representa Fernão Dias Paes Leme, após um momento de observação do grupo, as etapas seguintes da metodologia da Educação Patrimonial foram suprimidas. A mediadora não se propôs a trabalhar com a metodologia explicitamente, apesar de ser uma proposta que percorre o trabalho educativo do museu; além disso, as etapas denominadas registro e exploração foram provocadas pela mediadora a partir de perguntas

¹¹⁴ Disponível em: <<http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/3272>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

que incitavam o olhar e a leitura da obra, mas ela considerou apenas as respostas às suas indagações que auxiliavam o fio condutor já decidido previamente para sua visita, na qual a visualidade está lá para apoiar um discurso já elaborado, como anotei no diário de campo:

Em frente à escultura de Fernão Dias, um menino falou: “Estátua de Zeus”, isso poderia ter iniciado uma discussão sobre representação... mas ela não ouviu. Quando perguntou por que ele estava segurando a pedra junto ao peito, outro menino disse, brincando, “está posando para foto”. Essa “brincadeira” tinha que ter sido usada, posando? Vamos falar de representação agora!!!¹¹⁵

Não se trata de julgar a ação da mediadora, estagiária na instituição, ainda estudante. O meu posicionamento e comentário têm um contexto de quase vinte anos de atuação profissional. Apenas é um exemplo para identificar questões relativas a uma proposta que não é mais a do ensino intuitivo, contudo ainda carrega o foco no objeto e no discurso pronto sobre ele.

Outro exemplo advindo de minhas observações refere-se a uma proposta explicitamente de Educação Patrimonial, ocorrida numa sessão de manipulação de objetos do *Museum of London*, com artefatos arqueológicos do período romano. A atividade foi proposta da seguinte forma: cada grupo de estudantes divididos em cinco mesas recebeu um grupo de objetos e uma ficha para completar a partir dessa análise dos objetos com questões sobre: de que material é feito, se está inteiro ou quebrado, e o que seria; sendo que a tentativa de adivinhar o que seria estaria relacionada a uma associação que as crianças deveriam fazer entre o objeto e um dos temas propostos¹¹⁶. Um detalhe que observei também é que, como no Museu Paulista, para contextualizar os objetos os educadores utilizam imagens, para “ver o passado”, sem contextualizar ou problematizar tal visualidade. O mesmo acabou acontecendo com os objetos, que serviram para imaginar o passado:

Alguns dos objetos são muito difíceis de reconhecer ou associar, depois de um tempo, eles trocam os objetos de mesa e continuam... Fiquei pensando: cada grupo vai falar depois sobre seu processo de análise? Pois achei que estava demorando... talvez menos objetos poderia tornar a atividade mais complexa e mais interessante do que ficar tentando adivinhar o que seriam algumas daquelas coisas tão estranhas a nossa realidade. Qual o objetivo dessa adivinhação? A proposta de Educação patrimonial não é essa? Existe uma reflexão sobre artefatos arqueológicos? [...] Esse exercício vai se

¹¹⁵ Extraído do diário de campo do Museu Paulista, 5 set. 2012.

¹¹⁶ Nas sessões de manipulação de objetos do *Museum of London* e do *Museum of London Docklands*, os objetos são agrupados por diferentes temas, uma espécie de curadoria educativa, no caso desta sessão especificamente, os temas eram: . Vida doméstica (*Home life*), Viagem e transporte (*Travel and transport*), Comerciantes e negócios (*Merchants and trade*), Jogos e entretenimento (*Games and entertainment*), Indústria e manufatura (*Industry and manufacturing*).

estender ou se iniciou de alguma forma na sala de aula? Ou é só para tentar adivinhar como seria o passado?

É curioso, é divertido, mas e o problema histórico? Como é imaginar esse passado? Sair do juízo de valor...

Na hora de socializar, as crianças não falam sobre seu processo, a educadora apresenta as “respostas”, que objetos pertencem a que tema e ainda utiliza algumas imagens para ajudar a imaginar o tema e como o objeto era usado¹¹⁷.

Como coloquei nos meus comentários, a atividade tem seu atrativo, acredito que os estudantes além de observar e registrar, também exploraram e se apropriaram dos objetos na medida do possível naquele momento, mas não houve uma reflexão coletiva a respeito destas ações, me questiono se um dos objetivos da metodologia da Educação Patrimonial que é “levar ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6) é realmente atingido ou apenas seguimos reproduzindo a produção de significados da cultura hegemônica.

Refiro-me aqui ao trabalho desenvolvido com grupos de escolas apenas, porque foi o foco de minhas observações durante a pesquisa de campo, mas é evidente que o próprio museu assume o papel educativo, que é uma de suas funções sociais inclusive, pois, “para qualquer teoria de educação em museus, posições epistemológicas, se articuladas ou tácitas, determinam como deve ser exposto” (HEIN, 2005, p. 19, tradução nossa)¹¹⁸, ou seja, a exposição é mediadora por si só.

Segundo ponto de vista de alguns pesquisadores de educação em museus, podemos dizer que o foco, para além do objeto, pode também se deslocar para o visitante. George Hein (1999, 2005) propõe estabelecer uma relação entre teorias do conhecimento, de aprendizagem e tipos de museus¹¹⁹. As teorias do conhecimento são apresentadas por Hein (2005) como possíveis de classificação num processo contínuo entre dois extremos: do conhecimento que é externo ao aprendiz, como uma verdade objetiva a ser conhecida, o “realismo”; e do conhecimento que é produzido pelo aprendiz, por exemplo, os objetos existem porque nós os

¹¹⁷ Extraído do diário de campo de Londres, 25 nov. 2013.

¹¹⁸ “For any theory of museum education, epistemological positions, whether articulated or tacit, determine how it should be displayed”.

¹¹⁹ Aqui não são os tipos de museus como venho tratando: museus de ciências, de história, de artes... São tipos, nomeados por George Hein (1999), que diferem em relação à proposta expositiva e pedagógica: “o museu sistemático, o museu ordenado ou metódico, o museu de descoberta e o museu construtivista” (p. 77, tradução nossa, no original: *the systematic museum, the orderly museum, the discovery museum, the constructivist museum*).

percebemos, o “idealismo”¹²⁰. Entre os extremos da verdade existente além do sujeito e da verdade construída pelo sujeito, existem intermediações possíveis, nestas situações, Hein cita o trabalho de Paulo Freire e John Dewey.

Da mesma forma, Hein (2005, p. 23) classifica as teorias de aprendizagem num contínuo entre os extremos: de um lado a educação tradicional, a transmissão de conhecimento, adicionado “pouco a pouco para uma mente reativa (passiva)¹²¹” (tradução nossa), de outro a construção ativa de saberes que pode reestruturar o pensamento. No caso a educação em museus, seriam os extremos entre o foco estar no objeto ou no sujeito, respectivamente.

Segundo Hein, esses contínuos entre as teorias do conhecimento e de aprendizagem são independentes, ou seja, “um educador pode dispor de uma epistemologia mais realista ou idealista e acreditar que a aprendizagem é um processo de assimilação passivo [...]” (HEIN, 2005, p. 23, tradução nossa)¹²². Contudo, as teorias podem se cruzar. E é neste cruzamento que Hein (2005) identifica quatro tipos de museus e exposições:

1. Do tipo “didático”, “expositivo”, que estaria próxima às concepções realistas do conhecimento e de educação tradicional.
2. Do tipo “descoberta”, que opera próxima às teorias do conhecimento realista, mas no outro extremo do contínuo das teorias de aprendizagem que é a construção do conhecimento.
3. Do tipo “estímulo-resposta”, com a concepção idealista do conhecimento, mas da educação tradicional.
4. Por fim, do tipo “construtivista” que opera em direção à teoria do conhecimento idealista e à construção desse conhecimento pelo aprendiz.

Hein, defende o “museu construtivista”, mesmo sendo difícil de encontrar, pois, parte de uma proposta expográfica que possibilita diversas interpretações, são exposições nas quais o visitante constrói seus significados. De modo que no processo ensino/aprendizagem, mediado pela própria exposição e/ou trabalho do setor educativo, o foco deve ser o visitante ou, ao menos, o olhar do visitante deveria ser levado em consideração, pensando os museus como locais ativos de preservação da cultura, não apenas da cultura hegemônica, seja pelo

¹²⁰ Hein (2005) cita, por exemplo, Platão, Horace Romano Harré e Harold Osborne para expor um dos extremos do contínuo das teorias do conhecimento, o da teoria realista. No outro extremo estariam Berkeley e Ernst Von Glasersfield que fundamentam a teoria idealista.

¹²¹ “adding bit by bit to a reactive (passive) mind.”

¹²² “an educator may have either a more realist or idealist epistemology and believe that learning is a passive process of assimilation”

envolvimento da comunidade no processo curatorial, seja entendendo as diferentes produções de significados como produção cultural (HEIN, 2005):

As decisões fundamentais referem-se ao que deve ser incluído no museu e que significados devem ser atribuídos ao conteúdo dos museus. Essas atividades iluminam a importância da "interpretação" dos objetos e sua utilização pelo e com o público (isto é, o trabalho de educação em museus) (HEIN, 2005, p. 11, tradução nossa).¹²³

O “museu construtivista” que George Hein (2005) defende está associado à teoria do conhecimento idealista na qual o conhecimento seria produzido pelos aprendizes, em oposição à teoria realista na qual o conhecimento é pronto, baseado numa verdade pré concebida. Assim, segundo Hein, uma exposição que se apoia na epistemologia realista foca no conteúdo exibido e não se importa com os interesses ou com a produção de significados dos objetos pelos visitantes. Em oposição a isso “o curador idealista acredita que o significado de um objeto (ou de uma exposição como um todo) deriva não de alguma realidade externa, mas resulta de interpretação que é dada, seja pelo curador ou pelo visitante”. (HEIN, 2005, p. 21, tradução nossa)¹²⁴.

O objeto passaria a ser propositor de reflexões e significados a serem construídos, como explana Eilean Hooper-Greenhill (1999, p. 143) ao falar sobre os conhecimentos e experiências que o público tem previamente: “precisamos encontrar meios que possibilitam as pessoas perceberem os objetos em relação a um padrão, fazerem conexões entre os objetos e suas vidas, suas experiências e seus conhecimentos prévios” (tradução nossa)¹²⁵.

¹²³ “The crucial decisions concern what is to be included in the museum and what meanings are to be attributed to the contents of museums. These activities illuminate the significance of the 'interpretation' of objects and their use by and with the public (i.e. the work of museum education).”

¹²⁴ “The idealist curator believes that meaning of an object (or of an entire exhibition) derives not from some external reality, but arises from the interpretation it is given, either by the curator or by the viewer”.

¹²⁵ “we need to find ways to enable people to perceive the objects in relation to a pattern, to make connections between the objects and their lives, their experiences and their existing knowledges”

Figura 26 – Estudantes da EE Jorge Julian observando vitrine com medalhas, mechas de cabelo e outros objetos no Museu Paulista.



Fonte: Fotografia da autora. 2012.

Assim, podemos pensar no valor histórico, educacional e cultural do objeto, desde que se valorize também a atribuição de significados como uma construção histórica. Por exemplo, para validar as pinturas históricas e retratos encomendados para a Secção Histórica do Museu Paulista, Taunay expunha objetos e documentos, como as mechas de cabelo de membros da família real, próximas ao retrato de D. Leopoldina e filhos. Mais do que a atração que esses objetos ainda causam (figura 26), vale destacar a expografia também como uma construção histórica, e, numa proposta de mediação, é importante dialogar sobre os motivos que atraem o olhar para tais objetos hoje em dia.

Retomando a questão no título deste segundo tópico: “Educação Patrimonial: aprendendo a ver?”, podemos perguntar até que ponto esta metodologia realmente desloca o foco para as subjetividades do olhar? Não seria, na prática, uma “lição de coisas” revisitada? E ainda, por que é importante deslocar o foco para o sujeito, ao invés de manter o foco no objeto? Respondendo, primeiramente, porque como já foi discutido, a preservação da memória, o que é considerado patrimônio, historicamente está atrelado à história de um

determinado grupo social, para reproduzir valores da cultura hegemônica. Evidentemente, isso vem se transformando nas duas últimas décadas, mas comparativamente aos séculos de “verdades históricas”, ainda falta muito para falarmos em patrimônios culturais (no plural). Em segundo lugar, retomando a epígrafe que abre este capítulo: “leitura de obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor” (BARBOSA, 1998, p. 40), trata-se de um processo de educação do qual compartilho, uma postura do que procuro definir como educador mediador, conceito em construção que traz consigo a ideia de uma educação que constrói conhecimento em oposição à educação bancária (FREIRE), uma educação emancipadora em oposição ao processo embrutecedor (RANCIÈRE). Para isso, o objeto, a visualidade da exposição é importante, mas como gerador de questões que problematizem a própria visualidade, que provoquem um processo de contravisualidade (MIRZOEFF).

2.3 De instrução à mediação cultural, um processo em construção

Quando se falava nos museus como vetores na formação dos estados nacionais, a ação que definia o papel educativo dos museus, como nas escolas, era “instrução”. De acordo com seu significado no dicionário, instrução é:

1. transmissão de conhecimento ou formação de determinada habilidade; ensino, treinamento.
2. educação formal, fornecida por estabelecimentos de ensino.
3. corpo de conhecimentos adquiridos; cultura, educação, erudição.
4. explicação (sobre o uso de algo ou para a realização de algo).
5. ordem, prescrição.¹²⁶

Algumas ideias desta definição estão relacionadas às propostas educacionais do século XIX e, certamente, ecoaram no século XX, seja na educação formal, escolar ou na educação não-formal como a que acontece em museus e exposições (ALENCAR, 2008). O “ver para aprender” é a transmissão de conhecimento que deve ser adquirido por meio de explicações, ordens e prescrições, como se esse conhecimento fosse algo a ser depositado da cabeça do aprendiz.

Para além dos ecos dessa instrução, podemos encontrar no século XX muitos pensadores que a questionaram. Seguindo em nossa visita pela parte que trata da Educação nesta tese/exposição, eu provavelmente provocaria o grupo de visitantes/leitores a puxar pela memória sobre nomes desses pensadores da Educação no século XX. Talvez, surgissem

¹²⁶ INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. *Houaiss eletrônico*. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM

nomes, tais como: Piaget, Vygotsky, a crítica à educação bancária de Paulo Freire; a educação pela experiência e o próprio conceito de experiência de John Dewey; alguém poderia relacioná-lo ao movimento escolanovista no Brasil na década de 1930; outra pessoa poderia trazer nomes mais contemporâneos como Jorge Larrosa, ainda na ideia da experiência. Alguém poderia se lembrar de Ana Mae Barbosa e a Abordagem Triangular, já que estamos falando de imagens e educação em museus. Outros nomes poderiam surgir, inclusive desconhecidos para mim, ou ainda, mesmo se tratando de um grupo de pessoas que intui terem essa memória, poderiam não se lembrar de ninguém de imediato, além de uma porção de motivos que levam as pessoas numa visita a não quererem expor seus pensamentos. Eu poderia ainda emendar mais uma indagação sobre pensadores e/ou profissionais da Educação que trataram da relação museu/escola para adentrarmos no assunto da mediação cultural e, como nesta escrita/exposição eu não posso, neste momento, ouvir as expressões de seus pensamentos, proponho refletirmos juntos sobre a ideia de educação como mediação. Para tanto, partirei da relação museu/escola, ainda em meados do século XX, com o trabalho de Edgard Sússekind de Mendonça (1946), uma monografia que apresentou como parte do processo do concurso para assumir o cargo de Técnico de Educação do Museu Nacional.

Mendonça (1946, p. 22) ao falar da ação educativa do museu como complemento à educação escolar, apresenta o museu como o lugar do concreto, do ensino experimental, para ele, o Museu poderia “ser considerado o órgão por excelência da educação extra-escolar [...] É a fonte por excelência do ensino visualizado”.

É importante pensarmos na contratação de um técnico em educação pelo Museu Nacional neste período, enquanto no Museu Paulista durante a gestão Taunay, por exemplo, era o diretor que “falava” sobre o acervo, pois, em seus relatórios evidencia-se como parte de seu trabalho o atendimento às consultas por carta ou oralmente. Também, importante destacar que o Museu Paulista contratou um educador pela primeira vez em 2001, não que não houvesse trabalhos na área anteriormente, como ressalta Denise Peixoto:

Para a instituição, de certa forma, também foi um aprendizado ter uma área de educação e, assim sendo, nós fomos aprendendo conjuntamente. E embora eu tenha conhecimento de trabalhos educativos pontuais que foram realizados aqui, como cursos, cadernos para professores, e também de pessoas que se envolveram com a temática da educação, como a Ana Cristina Guilhotti, por exemplo, se não me engano ela era historiógrafa, mas não trabalha mais aqui, o fato é que formalmente o educativo foi criado em 2001, com minha contratação.¹²⁷

¹²⁷ Trecho da entrevista com a Educadora do Serviço de Atividades Educativas (SAE/MP), Denise Cristina Peixoto Catunda Marques, realizada em 13 de junho de 2012.

Não se trata de comparar se um ou outro museu estava mais a frente no quesito educação, mas sim de evidenciar uma postura da diretora no Museu Nacional na década de 1940, Heloísa Alberto Torres, que promoveu um concurso para a função de Técnico de Educação (BARBOSA, 2015), e as propostas de Mendonça que salientavam o papel educativo dos museus, principalmente na relação museu/escola momento em que ele discorre sobre o que “os museus devem à escola” e sobre o que “a escola deve aos museus”, defendendo uma relação de parceria entre as instituições (MENDONÇA, 1946).

Parceria que, muitas vezes, parece espinhosa, como comentado por Barbosa (2015) a respeito do Congresso da Museums Association em Leeds, em 1936, citado por Edgard Sússekind de Mendonça (1946):

Houve um apelo para que daquela data em diante fosse o museu considerado sócio solidário na tarefa educativa, e não apenas sócio benfeitor. Entretanto, até hoje presenciamos os museus atuarem como sócios benfeitores, pois os educativos de museus não conversam com as escolas e se mantêm na soberba posição de superiores, ditando o que deve ser a visita sem nenhuma atenção pelos interesses de professores e alunos. (BARBOSA, 2015, p. 295).

É uma crítica contundente, e podemos encontrar exceções a esses educativos de museus que não conversam com as escolas. Além disso, esbarra em questões que vão desde a autonomia ou subserviência do setor educativo dos museus até a questão da profissionalização dos mediadores, por exemplo: como a instituição concebe o seu setor educativo e suas propostas? A instituição percebe de forma positiva os grupos escolares? Os mediadores são profissionais da área? São estagiários? Como é o contrato de trabalho?¹²⁸

Por outro lado, podemos perceber por parte dos educadores de museus a expectativa de que o professor também estabeleça com a visita uma relação de parceria. Mendonça (1946, p. 54) já atentava para a necessidade de “uma visita prévia às coleções pelo professor da turma, seguida da comunicação à direção do museu dos assuntos que mais interessam à turma” e essa expectativa ainda pode ser exemplificada por alguns trechos da entrevista de Denise Peixoto, sobre uma percepção sua sobre a relação com os professores:

[...] muitas vezes, é a primeira vez que o professor vem ao Museu e vem junto com seus alunos e, se ele não veio antes, nem conhece o museu e suas propostas...

¹²⁸ Em pesquisa anterior que tratava da formação e profissionalização dos mediadores dos museus e exposições de Arte, evidenciei o caráter transitório da profissão, o que, muitas vezes pode estar associado a quebras de continuidade de um trabalho educativo, bem como o entendimento que muitas instituições têm do que é a formação para uma exposição ou formação contínua, considerando-a como parte do trabalho ou não. (ALENCAR, 2008)

Muitos professores, infelizmente, não lêem o material que recebem, parecem não se darem conta da importância de ler atentamente e se perguntarem, por exemplo: poxa, 1895 foi a inauguração, então, 1895, o que significa 1895? Que lugar é esse? Do que trata? E, o que percebo é que isso reflete barbaramente nos alunos.

[...] se a gente acredita em educação permanente, professor pesquisador, aquelas coisas todas que a gente aprende, o professor precisa se envolver de outra forma com a aprendizagem, e procurar entender o que é aprendizagem em museus.¹²⁹

O *professor* foi tratado nos comentários de forma generalizada, obviamente existem os professores comprometidos com o processo – talvez exceções, como os educativos de museus comentados anteriormente –, ousou dizer que o programa Cultura é currículo tem sido tão útil para os professores quanto para os alunos, tem ajudado a aproximar os docentes das instituições culturais, a conhecer o trabalho de mediação cultural em seus meandros, como fazer para agendar uma visita, como é o trabalho educativo em instituições diferentes...

Mas, é comum nos depararmos com professores que não visitam a instituição com antecedência, que não preparam a visita, por diversas razões pessoais e/ou profissionais. As impressões a respeito da atuação, ou não atuação, do professor não é um sentimento solitário da Supervisora do SAE/MP, pude experienciar essas impressões durante toda a minha vida profissional como mediadora cultural, desde 1996 como estagiária na Estação Ciência; também, posso citar um exemplo de depoimento que Franz utilizou para remeter à formação dos professores relacionada ao papel de mediador ao lidar com pinturas históricas:

A explicação do educador que atua no Museu Nacional de Belas Artes, que aqui chamamos Antônio e que colaborou no estudo empírico [...] “A grande maioria dos nossos professores não conhece esses lugares de construção da pátria. A gente observa pela prática no museu que, pelo fato de os professores verem esta reprodução nos livros de história, eles associam essa imagem com o fato ocorrido e não trabalham com o conceito de que isso é uma invenção da arte. Eles pensam que o artista esteve lá, retratando isso. Confundem o fato histórico com o fato pintura. O professor não consegue desconstruir este conceito na cabeça do aluno porque este conceito não está desconstruído na cabeça dele enquanto educador”. (FRANZ, 2003, p. 290).

Terezinha Franz usa esse depoimento como um exemplo para falar da defasagem na formação de professores de arte, este também é um assunto de sua pesquisa, ela tangencia a história da formação do docente em Artes no Brasil. Contudo, podemos perceber também na fala de “Antônio” muitas questões relacionadas à leitura de imagem, questões que discuti no

¹²⁹ Trechos da entrevista com a Educadora do Serviço de Atividades Educativas (SAE/MP), Denise Cristina Peixoto Catunda Marques, realizada em 13 de junho de 2012.

primeiro capítulo, sobre a utilização da imagem na História e como, ainda hoje, pinturas históricas são usadas como ilustração.

Sendo mediadora aqui, mediadora no sentido de promover um debate no qual museus e escolas são acusados de não procurarem uma relação solidária, mais do que culpabilizar uma ou outra instituição, gostaria de pensar no sujeito, educador e educadora, que também possuem suas visões particulares sobre esta relação museu/escola, que é um dos contextos que envolve o trabalho educativo, melhor dizendo, as expectativas desse educador ou educadora em relação ao grupo de escola com o qual vai desenvolver seu trabalho, e o seu entendimento de como a instituição museal percebe que seu trabalho não desaparece no momento da visita. Não desaparece nunca, compõe a sua subjetividade, juntamente com outros elementos de sua formação. Ter a consciência de tais diferentes contextos é uma das chaves para pensarmos educação como mediação.

O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. Sócrates falava da educação como parturição das ideias. Podemos por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso.

Finalmente, Paulo Freire consagra na contemporaneidade a ideia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém, aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo. (BARBOSA, 2009, p.13).

Ou seja, se relacionarmos essa história do termo mediação ao trabalho do educador, ainda que seja aquele educador das “lições de coisas”, o instrutor, digamos assim, podemos pensar em uma forma de mediação, pois, existe na proposta do “ver para aprender” as dimensões de organização, estímulo, questionamento e aglutinação, ainda que o foco no processo ensino/aprendizagem seja o objeto. O trabalho de Mendonça (1946, p. 54), por exemplo, citado anteriormente, carrega consigo a ideia do ensino intuitivo, ele apresenta o museu como o lugar do concreto, do ensino experimental, e sobre os “orientadores” (como ele denomina os educadores), ressalta a “necessidade de pessoal próprio, de técnicos que sejam verdadeiros *intérpretes dos objetos*, junto aos professores das turmas, que são os *instrutores de assuntos*” (*grifos do autor*).

Ora, isso é o que Bernard Darras (2009) descreveu como mediação diretiva:

No domínio cultural e artístico podem-se distinguir duas grandes abordagens de mediação. A primeira é diretiva e, em sua forma mais pobre, fornece só um sistema interpretativo, impondo um único tipo de compreensão do objeto cultural. Em sua forma mais tica, produz sistemas interpretativos que tentam se articular, ou não, e trabalhar conjuntamente. (DARRAS, 2009, p. 37).

Os exemplos citados anteriormente, Museu Paulista e *Museum of London*, apresentam nuances entre as formas mais pobres ou mais ricas de mediação definidas por Darras. Utilizar a visualidade da exposição para corroborar um discurso previamente elaborado ou tentar descobrir o que seria um objeto, atividades que vi repetidas vezes na fase de observação desta pesquisa, as nuances estavam na forma como o educador conduzia a atividade, se ouvia ou não as colocações e reflexões do grupo. Outro exemplo que gostaria de citar aqui foi de uma visita que pude observar com um grupo de estudantes na *National Portrait Gallery* em Londres, onde acompanhei como pesquisadora duas atividades realizadas com um grupo de estudantes da *High School*, entre 16 e 17 anos:

*A mediação é diretiva, a educadora tinha um roteiro pré-estabelecido, tenta dialogar, pergunta bastante, percebi que existe um conteúdo a ser discutido e ela usa as perguntas para conduzir a discussão para esse conteúdo. [...] O conteúdo da visita era explorar algumas possibilidades, técnicas e funções dos retratos, inclusive os contemporâneos. O encerramento foi rapidinho, em frente a uma obra, ela fechou com esta mensagem de que os retratos falam sobre nós também, que entendendo o contexto de produção, o retrato é mais que só a imagem de uma pessoa. Mas, fiquei pensando que será que só falar isso basta?*¹³⁰

Tal exemplo evidencia o que Darras chama de mediação diretiva, não que seja em sua forma mais pobre, pois, a diferença entre estar com a educadora ou estar usando um dispositivo de mediação como *audioguide*, por exemplo, é que você pode dialogar, mas, este diálogo tem um limite, neste caso.

Muitas vezes percebi essa mesma abordagem de mediação, o educador perguntava e só ouvia as respostas que contribuía para o seu discurso, mas também percebi outras ações educativas como esta que anotei e comentei em meu diário de campo a respeito de uma das educadoras do Museu Paulista: *Ela sempre provoca o grupo com questões como: “Como vocês contariam a História do Brasil? A gente poderia contar essa história de outra forma? Com outras imagens?” E ela sempre ouve e considera todas as respostas.*¹³¹

¹³⁰ Extraído do Diário de campo de Londres, 5 nov. 2013. Considerei a possibilidade de fazer a minha pesquisa de observação na *National Portrait Gallery*, pois, apesar de não ser um museu de História, a possibilidade de discutir sobre a visualidade nesse tipo de exposição me pareceu bastante interessante, como anotei no meu diário de campo nesse mesmo dia: *quer coisa que traga mais a ideia de representação do que retratos? São personagens da história oficial, mas são obras de arte e cultura visual se pensarmos nesses retratos propagados no tempo em moedas, selos, livros didáticos, filmes... Aliás, nos livros didáticos que pesquisei, os retratos nunca tinham data ou autoria.* Contudo, a instituição (ou seu setor educativo) não foi receptiva a minha proposta de acompanhar as atividades com os grupos escolares, apenas concedeu esse dia para que eu pudesse observar o trabalho do setor educativo, assim, não posso falar do trabalho do educativo como um todo, mas considerei emblemático o exemplo desta visita, bem como meus comentários, para tratar do assunto mediação diretiva.

¹³¹ Extraído do Diário de campo do Museu Paulista, 22 ago. 2012.

Ouvir, considerar e articular as respostas dos espectadores, entender isso como trabalho educativo, é pensar no educador como mediador, pois, a mediação diretiva pode ser uma forma de atuação como a da mediadora que citei da *National Portrait Gallery*, ou ainda, função dos dispositivos de mediação, como textos de parede, por exemplo. Elaborar um roteiro baseado em perguntas para que se possa construir um discurso, traz um problema, um único ponto de vista, não considera os diferentes contextos, os diferentes olhares para aquela visualidade. O contexto da mediação cultural acaba, assim, por se tornar um contexto de educação reprodutiva dos valores da cultura hegemônica, mesmo que o educador seja bem intencionado:

Tal é a preocupação do pedagogo esclarecido: a criança está compreendendo? Ela não compreende? Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em sua forma. [...]

Nobre preocupação. Infelizmente, é essa pequena palavra, exatamente essa palavra de ordem dos esclarecidos – *compreende* – a causadora de todo o mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavalheiro instruído, entre o senso-comum e a ciência. [...] A criança que balbucia sob a ameaça das pancadas obedece à fêrula, eis tudo: ela aplicará sua inteligência em outra coisa. Aquele, contudo, que foi *explicado* investirá sua inteligência em um trabalho de luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. (RANCIÈRE, 2011, p. 25, *grifos do autor*).

A citação de Jacques Rancière traz uma crítica à ideia de uma educação aparentemente progressista, quero dizer, muitas preocupações para explicar um conteúdo, muitas tentativas e propostas que não levam em conta a subjetividade de quem aprende, não considera o processo do outro, pois, esse só existe para uma conclusão final, a do educador/instituição/exposição. Levando em conta os contextos do leitor da imagem, suas produções de significados, pode levar a contravizualidade (MIRZOEFF), mas aprofundarei essa discussão no próximo capítulo.

Retomando as abordagens de mediação de Darras, “a segunda abordagem da mediação é construtivista. Por diversos meios interrogativos, problemáticos, práticos, interativos, ela contribui para o surgimento da construção de um ou vários processos interpretativos pelo „destinatário“ da mediação” (DARRAS, 2009, p. 38).

Esta segunda abordagem também pode estar associada a certos tipos de dispositivos de mediação: alguns com forte apelo tecnológico hoje em dia, como aplicativos para tablets e celulares que possibilitam outro olhar para a exposição, ou mesmo no próprio espaço expositivo, materiais digitais que apresentam contextos e problemas para refletir sobre as

obras, ou ainda materiais gráficos simples que provocam uma leitura de obra. Normalmente tais dispositivos de mediação são utilizados para o público em geral, com o objetivo de fazer o espectador entender e/ou refletir sobre uma determinada obra, objeto ou imagem.

Mas é na figura do educador como mediador que quero focar aqui, o educador mediador é aquele que pode utilizar o objeto ou a imagem para ver a História, pode lançar mão da metodologia da Educação Patrimonial. Contudo, o diferencial está no processo da mediação, como ele irá trabalhar com os diferentes contextos envolvidos na leitura das imagens: o contexto de produção sim, mas também o contexto de recepção, o da instituição e o seu próprio. Tudo isso deve ser considerado:

Quando nós falamos sobre aprendizagem e, particularmente educação em museus, não estamos falando sobre aprender somente fatos. Educação inclui fatos, mas também experiências e a emoção. Requer esforço individual, mas é também uma experiência social. Nos museus é a experiência social que é frequentemente lembrada. (HOOPER-GREENHILL, 1999, p. 21, tradução nossa)¹³².

Hooper-Greenhill (1999) dentro da abordagem da hermenêutica discute sobre os contextos de recepção nos museus para abordar o assunto das comunidades interpretantes, o contexto social também interfere na produção de significados, e esse contexto é múltiplo, segundo a autora, as comunidades interpretantes não são estáveis, bem como as pessoas transitam entre diferentes comunidades. E esse é mais um dado que o mediador precisa levar em conta.

É o processo e a reflexão que acontece sobre o próprio processo de aprendizagem que podemos relacionar com o conceito de experiência de John Dewey (1979), e o aprender pela experiência carrega consigo o foco na subjetividade, na construção de significados mediados pelo educador.

Fosse aqui uma visita talvez você pudesse questionar a partir das citações de Rancière e Hooper-Greenhill expostas acima se o educador não deve, então, nada explicar, ou se iremos cair num relativismo total. Não, a proposta é provocar e pensar até que ponto as estratégias de mediação são diretivas ou construtivistas. E ainda, se perguntar se o mediador tem o costume de refletir sobre o próprio trabalho? Quando ele está atuando num museu nacional de História, por exemplo, percebe o discurso hegemônico e tenta desconstruir com outro discurso pronto, ou provoca percepções, para além da pedagogia da pergunta? Percepções que podem fazer

¹³² “When we talk about learning, and particularly learning in museums, we are not talking about learning facts only. Learning includes facts, but also experiences and the emotion. It requires individual effort, but is also a social experience. In museums, it is the social experience that frequently is best remembered”.

com que para além de fatos sobre a exposição, possibilitem leituras de mundo, provoquem expectadores críticos, retomando a epígrafe que abre este capítulo, emancipados no sentido rancieriano, autônomos na construção de conhecimentos e significados.

Assim, talvez os mediadores possam parar de se preocupar tanto se o professor preparou a visita ou não, isso também é um dado, também é um contexto. Também poderiam considerar as diferentes interpretações daquele grupo de visitantes para uma determinada exposição,

[...] pois, as interpretações nunca são completas e definitivas. A mediação pode potencializar esse processo de interpretação, seja no momento da ampliação, quando o mediador alimenta o leitor com novas informações, seja na articulação dessas informações, quando o mediador instiga o leitor com questões que provocam reações. (COUTINHO, 2009, p. 176).

Seguindo em nossa tese/exposição, após ampliar as discussões conceituais sobre museus de História, Cultura Visual e Educação em Museus, articulando informações, pensamentos e ideias, fosse aqui uma visita acredito que teria instigado algumas (ou muitas) reflexões, provocando reações. Assim, continuando nossa escrita/visita, gostaria de compartilhar um pensamento, uma conversa informal que certa vez tive com uma amiga, também mediadora, pesquisadora e formadora de educadores Christiane Coutinho. Certa vez, conversando sobre formação de educadores ela me disse algo mais ou menos assim: “a gente fala em desconstruir, mas precisamos lembrar que nem sempre eles [os educadores] têm algo construído, é só nos lembrarmos desses momentos. A gente tinha uma concepção de educação, de arte, de museu, ainda que flexível, para ser desconstruída”. Essa conversa me fez pensar muito sobre meu trabalho como mediadora. Daí estes dois capítulos que trazem as discussões conceituais da minha pesquisa, no que se refere a museus e sua visualidade e aos processos de educação como mediação. Partir dessas discussões que embasam a proposta que vem a seguir.

Fosse aqui uma visita, mudaríamos de sala, e eu perguntaria: você já parou para pensar na relação do seu trabalho como mediador – seja professor, curador, educador de museu – e sua história de vida? O quanto de sua subjetividade está no seu percurso e atuação profissional? Você poderia retrucar e me dizer que são perguntas muito pessoais e não se relacionam com o conteúdo desta exposição/tese. Mas, se vamos seguir adiante, é importante que não paire dúvidas sobre a proposta de educação como mediação com a qual eu compartilho, proposta que entende a mediação como um estar entre muitos contextos, e que

considera o conceito de experiência estética de Dewey, revisitado por Jorge Larrosa que cito por fim, antes de prosseguirmos:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160).

3 “ÁRVORE DA VIDA” E A POTÊNCIA DE PROVOCAR DISSENSOS

É um fato comprovado, desde há algumas dezenas de milhares de anos, que elas [as imagens] fazem agir e reagir.
(Régis Debray)¹³³

Figura 27 – Vista do interior da Galeria África, *British Museum*



Fonte: Fotografia da autora. set. 2013. À esquerda, a obra de Kester, Hilario Nhatugueja, Fiel dos Santos e Adelino Serafim, *Árvore da vida*, Moçambique, 2004.

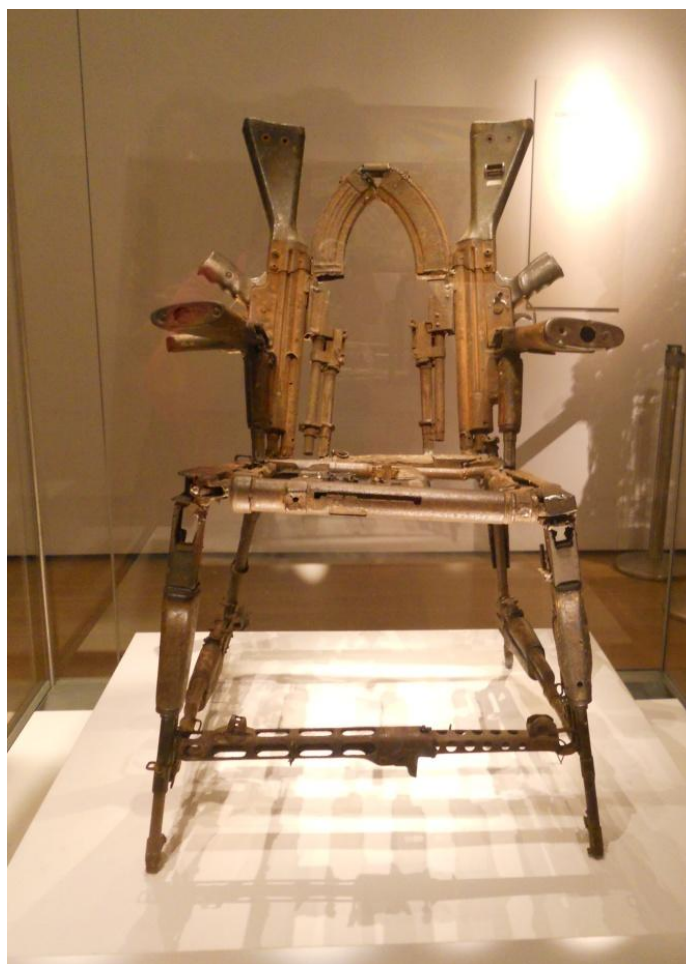
Na primeira vez que fui ao *British Museum*, após sair da sala *Enlightenment*, ou a *exposição de tudo que conquistamos pelo mundo*, como comentei no meu diário de campo (ver capítulo 1), desci as escadas e fui à sala denominada África, *African galleries*. Eu estava com minha filha, o museu é enorme, tínhamos um mapa nas mãos (mas não havíamos nos debruçado sobre ele, ainda), ela queria ver as múmias (uma expectativa das crianças em qualquer museu), pensei que pudessem estar na África. Sim, por um momento me esqueci que a historiografia ocidental, a escola e os museus, atuaram na construção de um imaginário que fez parecer que o Egito não pertence ao continente africano¹³⁴. O fato é que não vimos

¹³³ DEBRAY, 1994, p. 15

¹³⁴ O ponto de vista do colonizador sobre a História da África prevaleceu ao tratar o antigo Egito mais como um país mediterrâneo do que pertencente ao continente africano, especialmente pelos conceitos de civilização em

múmias ali. Mas, vi uma expografia diferente, uma proposta que chamou minha atenção: o acervo de etnografia estava organizado por temas e, dialogando com estas peças, obras de arte contemporânea, de artistas africanos, como a figura 27, com a obra *Árvore da vida*, feita com carcaças de armas recolhidas em uma campanha de desarmamento, pós-guerra civil em Moçambique¹³⁵. A campanha denominada TAE, “transformar armas em enxadas”, convidou artistas para produzirem obras com as armas descartadas, como a *Árvore da vida* (figura 27) e o *Trono das Armas*¹³⁶:

Figura 28 – Cristóvão Canhavato, *Trono das armas*, 2001



Fonte: Fotografia da autora. Set. 2013.

oposição à barbárie, ou de história e pré-história. O Egito faraônico foi historiografado como civilização, enquanto que a África subsaariana como povos ainda vivendo a pré-história (tal como os indígenas americanos e os aborígenes australianos). O próprio *British Museum* separa o acervo de Egito do acervo de África, especialmente e nos materiais impressos.

¹³⁵ A guerra civil em Moçambique durou de 1976 a 1992.

¹³⁶ Sobre a *African galleries*: <http://www.britishmuseum.org/explore/galleries/africa/room_25_africa.aspx>; sobre a obra *Árvore da vida*:

<http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight_objects/aoa/t/tree_of_life.aspx>; sobre a obra *Trono das armas*:

<http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight_objects/aoa/t/throne_of_weapons.aspx>; e, sobre o projeto TAE no *British Museum*:

<http://www.bbc.co.uk/portuguese/africa/news/story/2005/02/050204_arvorevidagc.shtml>.

Estas obras produzidas a partir do projeto TAE foram trazidas ao *British Museum* para uma exposição de curta duração em 2005, depois, incorporadas ao acervo, são apresentadas na Galeria África numa proposta curatorial, que provoca a contravisualidade (MIRZOEFF, 2011), pois, é uma expografia que causa estranhamento, quero dizer, propõe que o visitante não apenas olhe para os artefatos conquistados pelo Império Britânico, mas perceba a região, que um dia fora conquistada, como um local independente, com seus próprios problemas e soluções, inclusive, em última instância, problemas advindos do próprio processo colonizador. As obras de arte contemporânea presentes no espaço expositivo dialogam com os artefatos do período imperialista, um diálogo, a meu ver, forte e intenso, propõe questionamentos, problematiza a colonização, potencializa dissensos no sentido que Rancière nos provoca a refletir em *O espectador emancipado*. Nesta obra, Rancière (2014) apresenta sua proposta de educação emancipadora em relação ao espectador, defendendo que é preciso partir do pressuposto da igualdade de inteligências e capacidades também no que se refere à produção artístico-cultural, da mesma forma como nas relações de aprendizagem, defendendo que

[...] o poder comum aos espectadores não decorre de sua qualidade de membros de um corpo coletivo ou de alguma forma específica de interatividade. [E sim] o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que torna semelhante à qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra. (RANCIÈRE, 2014, p. 20)

A subjetividade é potencializada, não existiria “a” interpretação de uma determinada visualidade, mas a possibilidade de interpretações múltiplas, não apenas o discurso reprodutor da cultura hegemônica, mas outras formas de interpretação. Ainda, nas palavras de Rancière (2014, p.48) “dissenso quer dizer uma organização do sensível na qual não há realidade oculta sob as aparências, nem regime único de apresentação e interpretação do dado que imponha a todos a sua evidência”.

As ideias de contravisualidade e dissenso dialogam também com a de rasgadura¹³⁷ que Didi-Huberman (2010a) explora a partir do conceito de sintoma freudiano e estabelece uma relação entre imagens do sonho e imagens que vemos acordados, por assim dizer:

¹³⁷ Na edição espanhola (2010a), que foi utilizada no processo desta pesquisa, a palavra é *desgarro*. Huchet (2010b) usa o termo “dilaceramento” para a mesma palavra no prefácio de *O que vemos, o que nos olha* (DIDI-HUBERMAN, 2010b). “Rasgadura” é a palavra utilizada para a tradução de *Ante la imagen* para o português, sobre o termo, o tradutor Paulo Neves indica: “Uma primeira aproximação para renunciar ao esquematismo da história da arte: a *rasgadura*. Abrir a imagem, abrir a lógica” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 185). Como se trata de um conceito chave na obra de Didi-Huberman, utilizarei o termo de sua tradução brasileira: rasgadura.

No despertar lúcido que supõe nossa relação com o visível, na plenitude ideal que propõem os dispositivos de representação, algo – um resto, pois, um sinal de esquecimento – vem ou volta *de qualquer maneira* a trazer sua perturbação noturna, sua potência virtual. Algo que altera o mundo das formas representadas como uma matéria que viria alterar a perfeição formal de um traço. Algo que deva chamar um *sintoma*, tanto é verdade que não existe sintoma – no sentido freudiano – sem algum trabalho de esquecimento. (DIDI-HUBERMAN, 2010a, p. 207-208, *grifos do autor*, tradução nossa)¹³⁸.

Na obra citada, Didi-Huberman se posiciona contra a retórica da História da Arte e apresenta o conceito de sintoma como uma potência de rasgadura, sintoma não como uma enfermidade, mas um arriscar-se a não saber diante de uma imagem, a *rasgar*, provocar uma incisão no discurso retórico.

O risco do não saber também está em Dennis Atkinson (2011), ao tratar da pedagogia do evento, entendendo evento não como a aprendizagem em si, mas aquilo que potencializa a aprendizagem.

A exposição citada na abertura deste capítulo é potente no que se refere à contravisualidade, dissenso ou sintoma, ao propor que o espectador teça suas relações sobre o continente africano temporalmente, esteticamente, politicamente¹³⁹. Mas, e se considerarmos uma expografia que não tenha uma potência de provocar dissensos? Uma expografia que opere no campo da cultura hegemônica, apresentando uma visualidade associada à construção de um espírito de nação, como potencializar a contravisualidade? O trabalho do educativo poderia ter tal atribuição. E, nesse sentido, podemos ainda fundamentar essa discussão, lançando mão das ideias de contravisualidade (MIRZOEFF, 2011), dissenso (RANCIÈRE, 2014) e sintoma (DIDI-HUBERMAN, 2010a), numa perspectiva que envolva o processo ensino/aprendizagem, estabelecendo um diálogo com a pedagogia do evento proposta por Atkinson (2011).

Nesta tese/exposição, ora discorrendo como pesquisadora, ora como mediadora, discuti conceitos nos capítulos anteriores associados ao museu de história enquanto um tipo de museu nacional, à ideia de representação, à visualidade, à relação entre imagens e história

¹³⁸ “en el despertar lúcido que supone nuestra relación habitual con lo visible, en la ideal plenitud que proponen los dispositivos de representación, algo – un resto, pues, una señal de olvido – viene o vuelve *de todas formas* a aportar su perturbación nocturna, su potencia virtual. Algo que altera el mundo de las formas representadas como una materia vendría a alterar la perfección de un trazo. Algo que hay que llamar un *síntoma*, tanto es verdad que no hay sintoma – en el sentido freudiano – sin algún trabajo del olvido.”

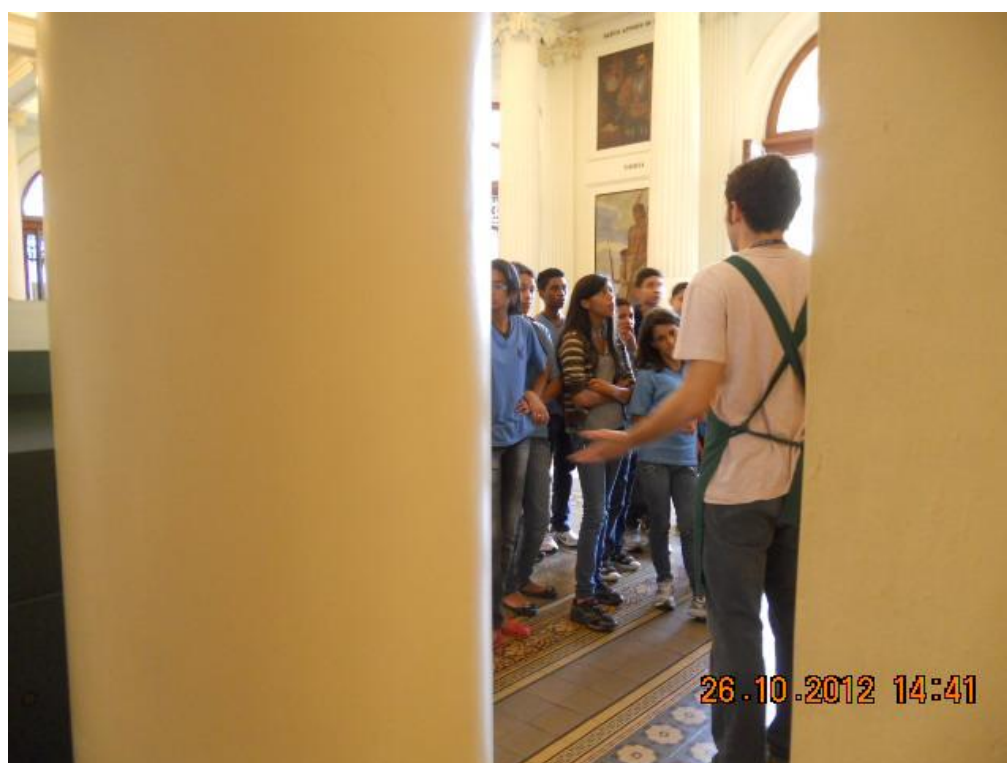
¹³⁹ Importante lembrar que parte do continente africano, o Egito não está na Galeria África, especialmente, na expografia do museu como um todo, prevalece a narrativa história eurocêntrica. Também, como uma reflexão possível, deixo meu comentário extraído no diário de campo de Londres de 21 mar. 2014, quando participei da visita: “volta ao mundo em 90 minutos”: *Não passamos em África, nada que se considere highlight? É a exposição que mais gosto, onde a curadoria tentou fugir do discurso hegemônico...*

e a diferentes perspectivas de educação em museus de história. Agora convido o leitor/visitante a relacionar tais ideias, conceitos e histórias num exercício de refletir sobre o papel do educador mediador em possíveis ações em uma exposição tradicional. Para isso, retomo o exemplo do Museu Paulista, especificamente a exposição concebida por Taunay, para imaginar propostas possíveis que potencializem dissensos.

3.1 Museu do Ipiranga, Museu Paulista, Museu de histórias

*Nossa, se eu soubesse que era o Museu do Ipiranga eu teria preparado melhor os alunos!*¹⁴⁰

Figura 29 – Mediador e estudantes da EE Jorge Julian no Museu Paulista.



Fonte: Fotografia da autora. 2012.

Museu Paulista? Ou Museu do Ipiranga? Claro que do Ipiranga, afinal às margens plácidas do riacho que dá nome ao bairro, ouviram o brado retumbante do povo heróico! Uma vez ouvi tal explicação de um professor de Língua Portuguesa sobre a inversão do sujeito no Hino Nacional. Desde então a música cantada obrigatoriamente às sextas-feiras antes da aula passou a fazer um pouco mais de sentido para mim, bem como o nome do museu com o qual

¹⁴⁰ Comentário de uma professora após a visita, alegando desconhecer que o nome do Museu do Ipiranga era Museu Paulista.

sempre tive afinidade e carinho, pois, nascida no bairro, quantas não foram as vezes em que fui passear no Parque da Independência e entrei neste museu? Tenho fotos antigas, bebê ainda, em frente à edificação, além de fotografias com parentes de outros bairros que em visitas à nossa casa num domingo de sol, levávamos lá.

Só mais tarde, quando aluna da USP no curso de História vim saber seu verdadeiro nome, Museu Paulista. E, somente quando me propus a fazer uma pesquisa de campo lá, ao observar o trabalho de mediação cultural, pude descobrir que o museu é maior do que eu imaginava, possui mais de uma exposição; de modo que precisei fazer um recorte nesta pesquisa, recorte que procura enfatizar a exposição concebida por Afonso Taunay em 1922, o trabalho realizado pelos educadores neste roteiro de visita, bem como propostas para este roteiro, propostas que vão à direção de provocar dissensos.

Primeiramente, sobre o Museu Paulista, muitas pesquisas tratam da idealização, construção, inauguração e, especialmente, das duas primeiras gestões do Museu. Só para citar algumas, a tese de Maria José Elias (1996) apresenta a história da instituição; Lilia Schwarcz (2010)¹⁴¹ que ao falar da “Era dos Museus no Brasil” fez um recorte nos anos iniciais do Museu Paulista, sob a administração de Hermann Von Ihering, pois, segundo a autora, juntamente com o Museu Nacional do Rio de Janeiro e o Museu Paraense Emílio Goeldi, seriam os grandes museus etnográficos brasileiros, no final do século XIX. No caso dessas duas obras não há uma preocupação em apresentar a coleção histórica.

Ana Maria de Alencar Alves (2001) apresenta uma análise de vasta documentação que abrange desde os antecedentes da formação do Museu Paulista até a gestão Taunay, com foco no período em que o Museu esteve sob a direção de Hermann Von Ihering (1893-1916). Também em Alves pude encontrar informações sobre o papel do Museu na instrução, porém, a autora demonstra que a maior procura das escolas era por assuntos ligados a História Natural, ainda assim, é possível verificar que o museu sempre foi visitado por grupos escolares, desde sua inauguração.

Ana Claudia Brefe (2005), em livro resultado de sua pesquisa de doutorado, apresenta uma história do Museu Paulista, durante a gestão de Afonso Taunay e traz importantes informações a respeito da idealização da Seção Histórica e a configuração do Museu Paulista como um museu de História. A autora ainda discorda de Schwarcz (2010), pois, considera um equívoco tratar o Museu Paulista, o Museu Nacional do Rio de Janeiro e o Museu Paraense

¹⁴¹ A edição consultada aqui é a 9ª reimpressão, a 1ª edição desta obra é de 1993. Considero importante destacar esta informação para evidenciar que, ao final do século XX, se intensificam as pesquisas sobre a história da instituição.

Emílio Goeldi como “,museus etnográficos nacionais”, pois nenhum deles se dedicou exclusivamente à etnografia ou à antropologia” (BREFE, 2005, p. 52)

Também existem muitas pesquisas sobre questões específicas do acervo do Museu Paulista, parte delas aqui mencionadas que se referem à coleção de história e à iconografia presente no museu, por exemplo: Ulpiano Bezerra de Menezes, que foi diretor da instituição, tem uma série de textos publicados sobre o uso documental de objetos em coleções e museus, dentre os quais destaco a organização de *Como explorar um museu histórico* (1992), no qual discute sobre o papel dos museus de história, destacando parte do acervo do Museu Paulista.

Fábio Rodrigo de Moraes (2008) faz um detalhado levantamento das aquisições para a coleção de história, de artes e numismática durante a gestão de Hermann Von Ihreing. Paulo Garcez Marins que, dentre outros trabalhos, destaco o artigo *Nas matas com pose de reis* (2007) no qual discute a representação dos bandeirantes nas pinturas e esculturas do Museu Paulista a partir de uma convenção pictórica.

Estes são apenas alguns poucos exemplos de pesquisadores que tiveram a história do Museu Paulista e de seu acervo como objeto de estudo, certamente existem outros, basta uma rápida leitura dos sumários da publicação periódica do museu, por exemplo.

Assim, percebendo o Museu Paulista como um museu nacional, cuja vocação para ser um museu de História se consolidou na gestão de Affonso Taunay (1917-1945), procurei apresentar a visualidade da expografia concebida por ele, como um exemplo para propostas que possam problematizá-la. Para além de uma leitura crítica da expografia, o que já é feito pelos mediadores do museu, minha proposta aqui é refletir sobre ações que potencializem a contravisualidade, o dissenso, em relação à cultura visual: “a missão educativa que cabe supor para a cultura visual não consistiria tanto em evidenciar relações de poder, mas na provocação de rupturas nas configurações dos espaços e tempos do ver e do dizer” (AGUIRRE, 2011, p. 73).

3.1.1 Mais algumas palavras sobre patrimônio

No capítulo anterior discuti a definição de patrimônio, a partir do que é proposto pela Constituição Federal e pelo IPHAN, que substituiu a denominação Histórico e Artístico Nacional por Cultural o que significa uma ampliação no conceito de patrimônio, de modo a reconhecer “diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”¹⁴². Tal discussão foi o

¹⁴² Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

mote para a problematização da metodologia da Educação Patrimonial, repensando em que medida a proposta metodológica seria eficiente em sua etapa de apropriação, deslocando o foco do objeto (como era o objetivo das “lições de coisas”) para a relação sujeito/objeto.

Retomando a ideia de patrimônio, gostaria de abrir um parêntesis para refletir sobre a noção de patrimônio cultural, em sintonia com as provocações deste capítulo que consideram a contravisualidade, o dissenso, o sintoma e o evento como potencialidade no processo de mediação. Por exemplo, o Museu Paulista é tombado pelo IPHAN, a exposição concebida por Affonso Taunay é considerada patrimônio¹⁴³, quero dizer, ela apresenta uma visualidade que narra uma versão da História que foi patrimonializada. Mas, o que isso pode significar para o público atualmente, uma versão da História que já foi revista, criticada, inclusive compartilhada entre o senso comum¹⁴⁴. Qual o sentido deste patrimônio hoje?

Imanol Aguirre (2008, p. 90) propõe rever a ideia de Patrimônio Cultural, a partir da própria relação entre patrimônio e cultura para tratar de questões relacionadas à difusão e acesso ao patrimônio. Segundo ele, partindo da ideia de Geertz, se tomarmos a noção de cultura desde uma perspectiva antropológica¹⁴⁵, como “um sistema dinâmico, em permanente transformação”, isso faria com que observássemos “de que maneira se relacionam os significados diversos das diferentes crenças e produtos estéticos, permitindo-nos alcançar, assim, uma dimensão mais real da forma em que o patrimônio e vida real interagem” (AGUIRRE, 2008, p. 94, tradução nossa)¹⁴⁶.

¹⁴³ Ouvi muitas vezes os mediadores do museu afirmarem que é uma exposição tombada, mas nunca encontrei uma referência que comprovasse isto. O edifício é tombado pelo Condephaat em 1975. Mas a resolução n. 2 de 2 abr. 1975 não menciona o interior do edifício, apenas o local onde hoje se situa o Parque da Independência, resolução disponível em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaGratuitaDODocumento.aspx?pagina=40&SubDiretorio=&Data=19750403&dataFormatada=03/04/1975&Trinca=NULL&CadernoID=1/4/1/0&ultimaPagina=64&primeiraPagina=0001&Name=&caderno=Poder%20Executivo&EnderecoCompleto=/PortalIO/diario1890-1990/Entrega_2006-12-01/Remessa09/001065/I05_04_02_07_03_002/1975/PODER%20EXECUTIVO/ABRIL/03/Scan_2234.pdf>.

Acesso em: 3 jun. 2013. A edificação foi tombada pelo Iphan em 1998, o que talvez fundamente a afirmação de que a exposição foi tombada, pois, além disso, segundo a professora Leticia Squeff, é conhecido que a exposição possui obras chumbadas na parede, caso da tela *Independência ou Morte!*, o que, segundo ela, “ajudaria a explicar porque a exposição não pode ser mudada facilmente” (em conversa por correio eletrônico em 17 set. 2012).

¹⁴⁴ Refiro-me a livros e programas de televisão, ficção e não-ficção, que criticam, ou até ironizam, a forma como a História foi narrada por Taunay (não só por ele, mas a versão oficial da História do Brasil). Também, como ouvi muitas vezes, nas visitas que acompanhei, professores e estudantes questionando sobre a pintura de Pedro Américo, por exemplo, que ela não seria um retrato da realidade.

¹⁴⁵ Aguirre parte das premissas de Clifford Geertz (2009) que propõe um olhar para a cultura para além de produtos, mas como sendo uma rede de significados.

¹⁴⁶ “um sistema dinâmico, em permanente transformación”. [...] “de qué manera se relacionan los significados diversos de las distintas creencias y productos estéticos, permitiéndonos alcanzar así una dimensión más real de la forma en la que patrimonio y vida real inteactúan”.

O problema, segundo Aguirre (2008), estaria no fato de que a escolha do que deve ser entendido como patrimônio ou não, também é uma construção cultural a partir de uma seleção feita por especialistas (historiadores, conservadores, arquitetos, museólogos etc.), que legitimam interpretações da cultura, pois, os critérios envolvidos nas escolhas do que seja patrimonial,

[...] as noções de beleza e qualidade ou de rigor histórico tem sido e são mecanismos muito eficientes para a segregação cultural, para a manutenção da hegemonia de uns modos de cultura sobre outros, para o controle ideológico e, inclusive, para encobrir ações políticas ou econômicas de longo alcance. (AGUIRRE, 2008, p. 96, tradução nossa)¹⁴⁷.

Isso remete à formação dos museus nacionais, por exemplo, um grupo de especialistas elegendando o que deve ser memorado, patrimonializado, para a formação do espírito da nação (como foi discutido no primeiro capítulo). Como diz Rancière (2009) quando trata da partilha do sensível como sendo a existência de um *comum* partilhado e que,

[...] essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. O cidadão, diz Aristóteles, é quem *toma parte* no fato de governar e ser governado. Mas uma outra forma de partilha precede esse tomar parte: aquela que determina os que tomam parte. (RANCIÈRE, 2009, p. 16-16, *grifos do autor*).

Se tomarmos o *comum* como o patrimônio nacional, a partilha primeira estaria em determinar quem determina o que deve ser tornado patrimônio para a construção e instrução do espírito de nação. Essa decisão não é compartilhada por todos e Aguirre ainda aponta que a ideia de

[...] pertencimento a um coletivo está por trás da consideração do *patrimônio regional, nacional ou universal*. Sem dúvida, conforme avançamos no nível de generalização, comprovamos que a produção de significados fica exclusivamente nas mãos das instituições culturais. (AGUIRRE, 2008, p. 101, *grifos do autor*, tradução nossa)¹⁴⁸.

Um dos problemas, segundo Aguirre (2008), dessa imposição de um sentimento de pertença, é que, em muitos casos, a identificação cultural seria substituída pela veneração do que foi e é considerado patrimônio. Pude perceber isto em minhas pesquisas de campo. Por

¹⁴⁷ “las nociones de belleza y calidad o de rigor histórico han sido y son mecanismos muy eficientes para la segregación cultural, para el mantenimiento de la hegemonía de unos modos de cultura sobre otros, para el control ideológico, e, incluso, para el encubrimiento de acciones políticas o económicas de largo alcance.”

¹⁴⁸ La idea “de pertenencia a un colectivo, está tras la consideración del *patrimonio regional, nacional o universal*. Sin embargo, conforme ascendemos en el nivel de generalización, comprobamos que la producción de sentido queda exclusivamente en manos de las instituciones culturales”.

exemplo, o fato de muitos visitantes considerarem a ideia de que o Museu Paulista fora a residência do imperador pode estar relacionado ao estilo palaciano da edificação, mesmo que nunca tenham entrado num palácio, já travaram contato com essa visualidade de alguma forma. Como quando estudantes, ao entrarem, notarem a escadaria e o tapete, como comentei diversas vezes em meu diário de campo do Museu Paulista, certa vez uma estudante de cerca nove anos exclamou: *foi aqui que a Cinderela deixou o sapatinho*¹⁴⁹. Eu, no “velho mundo”, pude experienciar um olhar semelhante ao das crianças ao entrar no Museu Paulista, pois, me sentia muitas vezes, como elas, entrando num palácio, observando certa riqueza distante de mim e, ao mesmo tempo, próxima, pois muitas das imagens eram estranhas conhecidas. Esse meu ponto de vista pode ser percebido em uma reflexão que fiz a partir dos comentários de duas ex-alunas minhas sobre as fotos que eu compartilhava na rede social:

É difícil deixar de me deslumbrar com a cidade, tem história para todo lado. [...] Uma ex-aluna, comentando as primeiras fotos que postei no Facebook, disse várias vezes algo do tipo: “isso é que é civilização”... Nossa, achei tão colonizada sua fala, que parei para pensar se eu não estava sendo assim também. Olhar criticamente, acredito, passa por tentar me distanciar, pensar que esse conceito de civilização a que ela se refere é culturalmente construído [...].

*Outra ex-aluna, com uma postura mais crítica, um dia me disse para fotografar alguma coisa feia. Foi uma piada, mas soou como uma provocação, no bom sentido, seria meu olhar como a daquela que só vê a “civilização”? Não vi coisas “feias”? Ou não as considere em minhas fotografias escolhidas para postar na internet?*¹⁵⁰

Não se trata aqui de negar este encantamento, tampouco uma postura iconoclasta, mas levar em consideração a construção cultural da ideia de patrimônio:

Se adotarmos uma ideia de cultura baseada na mudança e na transformação estaremos abrindo novos caminhos na questão do patrimônio; estaremos impulsionando uma ideia de patrimônio que não só se sustenta no que foi, mas que se articula com o que está sendo; uma ideia de patrimônio que não gira em torno do que as coisas ou as ideias significaram algum dia, mas o que elas significam para os seus usuários hoje. (AGUIRRE, 2008, p. 103-104, tradução nossa)¹⁵¹.

Uma noção de patrimônio que vá além do sentido de herança, “legado do passado [que] remete, como a ideia de pai, a uma atitude de respeito inquestionável” (AGUIRRE,

¹⁴⁹ Extraído do diário de campo do Museu Paulista, 16 out. 2012.

¹⁵⁰ Extraído do diário de campo de Londres, 16 out. 2013.

¹⁵¹ “si adoptamos una idea de cultura basada en el cambio y la transformación estaremos abriendo nuevas vías en la cuestión del patrimonio; estaremos impulsando una idea de patrimonio que no solo se sustenta en lo que ya sido, sino que se articula con lo que está siendo; una idea de patrimonio que no gira en torno a lo que las cosas o las ideas significaron algún día, sino a lo que significan para sus usuarios hoy.”

2008, p. 104, tradução nossa)¹⁵². Pois, se a cultura é entendida como em transformação, a recepção deste patrimônio também deve ser situada culturalmente, a recepção também é uma produção: de significados. Como já falei anteriormente, as pessoas que veem a tela de Pedro Américo no Museu Paulista hoje não tem o mesmo modo de olhar de cem anos atrás, outros contextos e produções de significados são mobilizados na leitura desta visualidade. Imanol Aguirre (2008), ainda nos provoca com a proposta do uso do termo “matrimônio”, que pertencendo ao campo semântico da palavra mãe, conclama a uma noção de compromisso, reciprocidade, sem a anulação de um em relação ao outro, seria uma metáfora para refletir sobre a relação entre as pessoas e o acervo cultural:

Futuro por realizar frente a um passado de significado fechado; conjunção do diferente frente à repetição mimética do que foi herdado; adaptação frente à conservação acrítica; identidade contingente frente à identidade essencial, histórica e fixa; dinamismo e mestiçagem frente à imanência cultural. (AGUIRRE, 2008, p. 105, tradução nossa)¹⁵³.

O processo de restauro d’O Condor de L. Brizzolara (figura 24), comentado no segundo capítulo pode ser percebido dentro desta noção de “matrimônio”, outras ações podem se concretizar em outros exemplos, mas a ação que Imanol Aguirre chama a atenção, e que também é foco desta tese, é a da mediação cultural. A ideia de Aguirre, com a qual compartilho é de uma mediação que não opere no campo da educação bancária (FREIRE, 1992), que leve em consideração as comunidades interpretantes (HOOPER-GREENHILL, 1999), a possibilidade de múltiplas leituras e narrativas acerca do patrimônio cultural, e não apenas a visão dos especialistas, que deve ser levada em consideração, mas é preciso ir além, ou seja, relacionar a herança cultural com as experiências dos sujeitos. O foco nessa proposta de mediação não estaria nem no objeto, nem no sujeito, mas nas problematizações dessa relação sujeito/objeto, potencializando um acesso democrático ao patrimônio.

Mudar a noção de patrimônio pela de matrimônio significa fazer votos pelo compromisso e pela responsabilidade compartilhada, pela troca de conhecimentos e sensibilidades e pela negociação de critérios entre o corpo de especialistas, as instituições culturais e os cidadãos. (AGUIRRE, 2008, p. 107, tradução nossa)¹⁵⁴.

¹⁵² “legado del pasado [...] remite, como la idea de padre, a una actitud de respeto incuestionado...”

¹⁵³ “Futuro por realizar frente a pasado de significado cerrado; conjunción de lo diferente frente a repetición mimética de lo heredado; adaptación frente a conservación acrítica; identidad contingente frente a identidad esencial, histórica y fija; dinamismo y mestizaje frente a inmanencia cultural.”

¹⁵⁴ “Cambiar la noción de patrimonio por la de matrimonio significa hacer votos por el compromiso y la responsabilidad compartida, por la transacción de conocimientos y sensibilidades y por la negociación de criterios entre el cuerpo de expertos, las instituciones culturales y los ciudadanos.”

Fosse aqui uma visita, fecharia esta reflexão posta entre parêntesis acerca da noção de patrimônio cultural e, ainda utilizando as palavras de Aguirre, proporia imaginarmos alternativas para um acesso democrático ao patrimônio cultural, alternativas que provoquem o dissenso, a contravisualidade. Mas, como aqui é uma tese/exposição e uma escrita/mediação, é exatamente isso que proponho então: conhecer a exposição concebida por Affonso Taunay no Museu Paulista em 1922, o roteiro criado pelo Serviço de Atividades Educativas do Museu Paulista (SAE/MP), seguir pela exposição para compartilhar as experiências dos mediadores do SAE e imaginar possibilidades para a mediação cultural que potencialize dissensos, contravisualidades, sintomas e eventos.

3.1.2 *Affonso Taunay conta uma história Paulista*

*A abertura das novas salas dá ao Museu a sua feição essencialmente brasileira e paulista.*¹⁵⁵

Affonso d'Escragnolle Taunay (1876-1958), filho do Visconde de Taunay e bisneto de Nicolas Antoine Taunay¹⁵⁶, formou-se como engenheiro civil pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Historiador autodidata, ocupou o cargo de Diretor do Museu Paulista entre 1917 e 1945 (LEITE, 1964). Taunay é autor de uma vasta obra bibliográfica, além de muitos artigos, publicou diversos livros dentre os quais se destaca a *História geral das bandeiras paulistas*¹⁵⁷.

Fosse aqui uma visita, este poderia ser o momento de trazer para a discussão informações que contextualizam o Museu Paulista para tentar entendê-lo como um museu de história e procurar situar qual versão da história nacional ele apresenta. Mas, como já disse anteriormente, o Museu tem mais de uma exposição, então, este contexto tem um recorte, a administração de Taunay e a consolidação do Museu como sendo de História a partir de seu projeto expográfico de 1922.

A coleção de História do Museu Paulista começou a ser constituída anteriormente a gestão de Taunay. Fábio Rodrigo de Moraes (2008) apresentou um detalhado levantamento ano a ano da aquisição de objetos que compuseram o acervo do museu, a partir da análise da

¹⁵⁵ TAUNAY, Affonso de. *Relatório de atividades referente ao ano de 1922*, p. 4.

¹⁵⁶ Seu pai, Alfredo d'Escragnolle Taunay, além de escritor, também foi Senador do Império. E seu bisavô Nicolas Antoine Taunay, foi um dos pintores da Missão Artística Francesa de 1816.

¹⁵⁷ Publicação em 11 volumes (1924-1950). Leite (1964, p. 56) denomina Taunay de “historiador dos bandeirantes”, pois, a pesquisa de Taunay sobre os Bandeirantes Paulistas foi extensa, seus trabalhos sobre os paulistas começaram em 1914, com uma biografia de Pedro Taques. Podemos dizer que suas publicações, bem como a expografia idealizada por ele no MP contribuíram para a constituição do imaginário acerca deste personagem na História.

correspondência, desde os antecedentes da inauguração do Museu Paulista até o final da gestão de Hermann Von Ihering (1893-1916)¹⁵⁸.

Segundo Moraes (2008), Ihering nunca se esqueceu do simbolismo do local, do que ele representava para a história brasileira e de que no regulamento da instituição¹⁵⁹ havia um artigo dedicado à seção histórica: “Art. 3º - Além das coleções de ciências naturais haverá no Museu uma seção destinada a História Nacional e especialmente dedicada a colecionar e arquivar documentos relativos ao período de nossa independência política” (TAUNAY, 1937, p. 45). Assim:

A análise serial da documentação institucional permite compreender que a coleção de História Pátria sempre recebeu uma atenção especial de Ihering, desde o início de sua direção. Tendo em mente que o Museu estava no local „criador“ da nacionalidade brasileira, Ihering esteve ciente da importância da seção histórica do Museu Paulista. Na própria *Revista do Museu Paulista*, de 1895, Ihering afirma que a seção histórica era uma das que ainda não o satisfazia, o que revela não só sua preocupação com ela, como sua intenção de desenvolvê-la. (MORAES, 2008, p. 218).

Contudo, na mesma revista citada, em uma análise dos artigos publicados na gestão Ihering, Schwarcz constatou que 70% deles tinham “como tema central questões de zoologia – área de atuação de Von Ihering [...] pouco espaço sobra para as demais disciplinas: antropologia (10%), botânica (5%), biografia (4%), geologia e arqueologia (4%)” (SCHWARCZ, 2010, p. 81).

Não nos cabe aqui discutir se a História deveria ou não merecer espaço na *Revista do Museu Paulista*, estes dados servem para reforçar a tese de que ainda que Ihering não tenha deixado de lado a coleção de história do Museu, esse não era o seu foco de interesse, não era a sua área de interesse.

Nos relatórios de atividades do Museu Paulista elaborados por Taunay durante sua gestão, ele fez questão de evidenciar, inúmeras vezes, um certo descaso com o acervo de história por parte da diretoria anterior, evidências que ele expressou de forma contundente no *Guia da seção histórica do Museu Paulista*: “Obedecendo às tendências e preferências de seu espírito de especialista entendeu o Dr. Ihering criar um instituto por assim dizer exclusivamente consagrado ao estudo da sciencia que já aliás, lhe valera elevado renome de zoologo” (TAUNAY, 1937, p.45).

¹⁵⁸ Oficialmente o Museu Paulista foi inaugurado em 7 de setembro de 1895, mas a constituição do acervo se iniciou em 1893, quando se decidiu, após muitos debates que ocorreram desde antes de sua construção, que o edifício-monumento deveria ser a sede do Museu Paulista e Ihering, que era pesquisador da Comissão Geográfica e Geológica, foi escolhido para dirigir a instituição (MORAES, 2008).

¹⁵⁹ Regulamento do Museu Paulista criado pelo decreto n. 249 de 1894. Os trechos citados foram extraídos de Taunay, 1937, p. 45-46.

E ainda, segundo Brefe:

Ao percorrer os relatórios da gestão Ihering, fica claro que essas afirmações de Taunay, apesar de um pouco exageradas, têm um fundamento verdadeiro, pois as coleções históricas não cresceram na mesma proporção que as coleções de ciências naturais, e a maior parte das aquisições na época de Ihering foram feitas por meio de doações. (BREFE, 2005, p. 89).

Taunay tinha um objetivo muito claro, como historiador, membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP), ele pretendia contar uma História do Brasil a partir do ponto de vista paulista: o surgimento do povo brasileiro, o crescimento da nação, possível pela ação desse povo desbravador, isto é, os bandeirantes, foco dos estudos de Taunay, bem como a posição geográfica de São Paulo, inclusive, já que o surgimento da nação teria sido ali, com a proclamação da Independência.

A invenção do passado nacional, com uma origem determinada, marcos históricos precisos, heróis e símbolos memoráveis, apresentava-se *naquele momento* da história de São Paulo como poderoso instrumento pedagógico capaz de forjar uma identidade nacional intrinsecamente comprometida com os interesses das elites políticas e intelectuais paulistas. (BREFE, 2005, p.118-119, *grifos nossos*).

Cabe ressaltar que *aquele momento* é o início do século XX, mais precisamente 1922, e podemos ver a elite paulista atuando em outras frentes, como na Semana de Arte Moderna, por exemplo, e, também, a ideia de São Paulo, locomotiva da nação, pode ser interpretada numa leitura do Monumento à Independência, de Ettore Ximenes, inaugurado nesse mesmo ano, no mesmo parque onde se situa o Museu Paulista¹⁶⁰.

Para poder contar a sua versão da História do Brasil, Taunay soube utilizar as imagens, criou uma narrativa visual que foi muito bem encomendada, explorada e utilizada por ele. Importante ressaltar aqui que Taunay, renomado membro do IHGSP, seguia a tendência positivista nos seus estudos da História e, a neutralidade era uma característica positivista, o historiador neutro é aquele que vai buscar a verdade histórica nos documentos que

[...] “são os rastros que nos deixaram os pensamentos e os atos dos homens de outrora”; aquilo que não deixou rastros “ou cujos rastros visíveis desapareceram, está perdido para a história: é como se jamais tivesse existido... Porque nada substitui os documentos: sem documentos não há história”. (LANGLOIS; SEIGNOBOS apud BREFE, 2005, p. 71).

¹⁶⁰ O Monumento à Independência foi inaugurado em 1922, ano do centenário. Atualmente é uma das unidades do Museu da Cidade de São Paulo, instituição que atuei como Supervisora da equipe de educadores, entre 2010 e 2012. A interpretação citada de São Paulo como locomotiva da nação, bem como as características republicanas no monumento é parte da produção de significados atuais, de reflexões em trabalhos e reuniões de formação com a equipe de mediadores.

A ideia era pensar a História enquanto uma ciência objetiva, a preocupação com as subjetividades dos produtores de tais documentos é algo que não estava presente no positivismo e, conseqüentemente, em Taunay. Por exemplo, nos artigos escritos por ele sobre iconografia para o *Jornal do Commercio*, como já foi dito anteriormente, ele ressalta de forma positiva quando há documentação iconográfica e lamenta quando de sua ausência. Em um dos artigos, refere-se à *Benção das Canoas*, desenho de Hercules Florence que inspirou Almeida Júnior, como sendo um documento fiel sobre a época e fato, e sobre outros desenhos de Florence ainda comenta que “foram feitas várias e grandes telas a óleo, respeitadoras fieis dos documentos” (TAUNAY, 1943a, p. 418).

Não só os desenhos de Florence, mas de outros artistas, gravadores e fotógrafos, serviram de “fonte” para as encomendas de Taunay que “orientou a confecção de telas a óleo, fundamentado em documentos e, na inexistência destes, utilizou lendas, imaginário popular ou literatura, recriando uma realidade” (MAKINO; ALMEIDA; ALCÂNTARA, 2002, p. 47)

Vale acrescentar, a partir das correspondências trocadas com os artistas que executaram as pinturas e esculturas encomendadas por Taunay, que além de dispor da iconografia quando existente, ele também conferia e recomendava modificações nas obras, a partir dos esboços que os artistas lhe enviavam durante o processo (BREFE, 2005), sendo que não havia apenas a preocupação com a imagem em si, mas com o discurso expositivo que ela iria compor: “Sem dúvida alguma, a construção de um novo universo estético foi o grande suporte de Taunay na composição histórica do museu [...] São as imagens e a forma pela qual elas foram dispostas que reconstruíram o espaço e o dotaram de sentido” (BREFE, 2005, p. 102); sentidos que são, também, construídos pelo visitante a revelia de Taunay, pois, a produção de significados também tem seu contexto de recepção.

Então, retomando a proposta de pensar na expografia planejada por Taunay, uma visualidade que apresenta uma história oficial, preocupada com a formação do espírito de nação, do espírito paulista como sendo o condutor desta nação, não se trata de uma expografia potente para gerar dissensos por si só, de forma que o trabalho de mediação pode atuar nessa direção. Assim, é preciso entender como Taunay pensou visualmente suas ideias, as encomendas e a disposição das obras no espaço, a partir de uma tela já existente no museu desde sua inauguração, *Independência ou Morte!*, de Pedro Américo e o acervo que ele foi constituindo e encomendendo.

Para Taunay, segundo Bogus:

[...] uma exposição é um produto visual realizado a partir de pesquisa elaborada em fontes escritas e em iconografia. A exposição é constituída por documentos escritos, telas de época ou produzidas por encomenda e por objetos originais. As telas surgem como uma ilustração e os objetos como um atestado para confirmar os temas abordados. As telas produzidas para as exposições, referentes à história da nação mas principalmente à de São Paulo, irão formar um novo universo de referências visuais, largamente difundidos pelos livros didáticos, imprensa e outros meios de comunicação, ajudando a construir um imaginário centrado na história paulista. (BOGUS, 2002, p. 60).

Assim, salienta-se que Taunay, em busca de sua narrativa visual, pesquisou em documentos a sua verdade sobre a História de São Paulo e do Brasil, além dessa sua história ter saído para além das portas do Museu, em livros e filmes, por exemplo¹⁶¹. Algumas das pinturas e esculturas presentes no Museu Paulista são tão comumente reproduzidas que muitas vezes utilizei a expressão “estranhas conhecidas” em meu diário de campo, pois, observando os estudantes frente à tela *Independência ou morte!*, por exemplo, não havia surpresa quanto à pintura de Pedro Américo, mas as surpresas eram outras, como anotei em meu diário de campo:

*[...] destaques que SEMPRE chamam a atenção: moldura, tamanho e saber quanto tempo demorou para pintar a tela, porque é uma pintura muito grande, segundo as crianças.*¹⁶²

A palavra *sempre* está em destaque, pois, realmente tais detalhes em relação a esta pintura eram sempre observados pelos estudantes, e, mesmo que este comentário seja do início do período de observação, tal anotação não se modificou com o passar do tempo. Acreditando que estes detalhes que chamavam a atenção dos estudantes poderiam ser uma porta de entrada para discussões que relacionassem a visualidade à vida real, mais até que a interpretação ou leitura adequada da tela, seguirei apresentando o SAE/MP e sua estratégia de mediação, para imaginar tais relações.

¹⁶¹ O cineasta Humberto Mauro enviou uma carta para Taunay em 9 de maio de 1939, solicitando revisão e sugestões para o roteiro do filme *Bandeiras*. Em resposta a esta carta (12 mai. 1939), é possível depreender que quadros do MP, que retratam/idealizam os bandeirantes, estão no filme.

¹⁶² Extraído do diário de campo do Museu Paulista, 5 set. 2012.

3.1.3 O Serviço de Atividades Educativas do Museu Paulista

As informações apresentadas aqui sobre o SAE/MP foram obtidas durante a pesquisa de campo, bem como a entrevista realizada com a educadora Denise Peixoto, conversas informais com os mediadores, além das anotações em um dos meus diários de campo.

Importante lembrar que o Museu Paulista sempre esteve ligado a uma proposta educativa, como está no artigo 2º de seu regulamento: “serve o Museu de meio de instrução pública...” (TAUNAY, 1937, p. 45) e sempre estabeleceu relações com escolas, desde sua inauguração em 1895, como aponta Alves (2001, p. 99) em seu estudo sobre o assunto durante a gestão Ihering: “As escolas pediam orientação sobre assuntos de História Natural, duplicatas de espécimes e número da *Revista do Museu Paulista*. Também visitavam o *Museu* a fim de ver os objetos lá expostos”.

Mesmo durante a gestão Taunay a autora aponta que ainda que não houvesse “a ideia de integração da instituição a um plano ou programa amplo, visando instruir a população, prosseguiram as consultas sobre assuntos de História Natural, pedidos de exemplares, solicitações da *Revista* e visitas por parte das escolas” (ALVES, 2001, p. 154). Contudo, Alves (2001, p. 156) lembra que na prática, “na década de 1920, a maioria da população ainda era analfabeta e as discussões sobre a necessidade de instrução continuavam na ordem do dia”.

Também, vale lembrar que os primeiros grandes museus brasileiros, criados no século XIX tinham a preocupação com a instrução pública, o que era comum na Europa desde o XVIII: “no final do século XVIII o espírito enciclopedista dá provas marcantes de uma preocupação educativa do museu, que deveria permitir que as coleções servissem a esse fim não só aos artistas, mas a toda a população” (VALENTE, 2003, p. 27), como foi discutido no capítulo anterior.

Além disso, nos relatórios de atividades feitos por Taunay, é possível perceber que a ida de escolas ao Museu era constante “attendendo ao facto que às quintas costumam vir collegios...”¹⁶³, bem como os de “visitantes eminentes” e as “consultas feitas a Secção de

¹⁶³ *Relatório de atividades referente ao ano de 1926*, APMP/FMP, L10, p.11. Esse trecho do relatório apresenta uma proposta de cobrança de entrada no Museu Paulista, como ela se repete em vários anos seguintes, essa informação também é uma constante.

Historia”, itens que eram escritos todos os anos em seus relatórios que embora não apresentem o atendimento a escolas, alguns dos consulentes são professores¹⁶⁴.

O Museu Paulista é um museu universitário¹⁶⁵, foi o último dos museus da Universidade de São Paulo (USP) a ter oficialmente um Serviço Educativo, em 2001, como explicitado no capítulo anterior. Pode parecer curioso pensar que um educativo formal só tenha surgido mais de cem anos depois da inauguração da instituição, mas algo assim era impensável até meados do século XX, os primeiros serviços educativos em museus de arte em São Paulo, por exemplo, são de 1947 e 1953, podendo o Museu de Arte de São Paulo (MASP) e o Museu de Arte Moderna (MAM) respectivamente, serem considerados pioneiros (ALENCAR, 2008). Ao relacionar o Museu Paulista às ideias que nortearam sua concepção, como um museu nacional criado na virada dos séculos XIX/XX, percebo um reflexo de tal contexto a um olhar da instituição sobre si mesma, uma maior preocupação ao longo de sua história com a preservação do que com a difusão. Não que a exposição não fosse considerada, mas era como se o discurso expositivo, por si só se encarregasse de instruir o espírito da nação, pois, o patrimônio é inquestionável (AGUIRRE, 2008), e a reflexão sobre o acervo e a expografia ficaria a cargo dos pesquisadores especialistas. Dessa forma o trabalho educativo também tendia a não ser encarado como pesquisa e produção de conhecimento.

O Museu Paulista, assumindo suas características de museu de história (BREFE, 2005), teve na proposta de Taunay a concretização das ideias de instrução pública dos museus do século XIX, adentrando no XX com o uso pedagógico das exposições que ele idealizou. Cabe ressaltar que em todos os relatórios de sua gestão ele apresentava uma relação extensa de todas as pessoas que o consultaram sobre diversos temas relacionados às suas pesquisas, ao acervo do museu e às exposições. Também, desde a abertura do Museu Paulista, as escolas iam visita-lo, para as “lições de coisas”, como já foi dito anteriormente.

Talvez, com esse caráter de museu educativo, a necessidade da constituição de um serviço para tal finalidade não se fizesse latente, pois, como afirma Meneses (1992, p. 29) a respeito da exposição idealizada por Taunay, que está lá tal e qual ele construiu, “pela evocação, permite a celebração, com seus efeitos pedagógicos [...] a alegoria montada ainda é eficaz”. Meneses (1992, p. 29) refere-se às possibilidades de um olhar crítico à exposição de Taunay, pensando no museu de história a partir de um problema histórico, mas dada a eficácia

¹⁶⁴ O item “consultas feitas a secção de história” é uma relação de nomes que Taunay atendia por carta ou oralmente, como especificado por ele, há muitos professores, padres e freiras. Este item aparece em todos os seus relatórios, bem como o de “visitantes eminentes”, no qual apenas uma vez foi listado “escolas”, no de 1929.

¹⁶⁵ O Museu Paulista passou a ser “um dos institutos anexos à Universidade de São Paulo” em 1934, segundo Taunay. *Relatório de atividades referente ao ano de 1934*, p. 5.

didática do cenário, “esta verdadeira catedral cívica é ainda lugar cultuado por massas de „romeiros“ que, particularmente na Semana da Pátria, ocorrem no Ipiranga”. Assim, no final da década de 1990, com o surgimento das grandes exposições e ações educativas em diversos museus brasileiros (ALENCAR, 2008), e novos estudos sobre educação em museus, começou a se aventar a possibilidade de um serviço educativo no Museu Paulista.

Contudo, vale salientar que, ainda que tardiamente constituído, o SAE/MP tem um papel importante, de acordo com sua educadora Denise Peixoto, no que se refere ao espaço que ocupa e atuação junto às exposições, não só no trabalho de atendimento ao público (visitas mediadas e encontros de professores, por exemplo), bem como nos projetos curatoriais. Segundo Denise, a Educação é também pesquisa para o Museu, faz parte das propostas de curadoria e *não de uma coisa que seja só do ponto de vista da prática, da reprodução de um modelo de atividade, de uma monitoria, de uma visita guiada*¹⁶⁶, em conformidade com uma percepção atual de educação como pesquisa, como dito anteriormente.

Assim, podemos entender que o SAE/MP foi pensado para além do trabalho prático das visitas mediadas, quero dizer, para além de ser considerado como um trabalho de guia, que explica uma exposição concebida por especialistas, sem a possibilidade de tomar parte nas pesquisas¹⁶⁷. Embora a maior demanda dos mediadores ainda seja a exposição concebida em 1922 por Taunay, faz parte do trabalho do SAE/MP pensar estratégias de mediação para ela, bem como avaliar o trabalho realizado.

Este pensar passa pela formação da equipe composta por estagiários, estudantes da Universidade de São Paulo¹⁶⁸, que, de acordo com Denise Peixoto, *vêm para um estágio de formação e nesse processo atuam como educadores, não gosto da palavra monitor, atuam como mediadores*¹⁶⁹. O trabalho de mediação realizado por contratos de estágio é uma realidade que possui dois ângulos a serem considerados: se por um lado é um mercado de trabalho que se abre ainda no período de graduação, contribuindo para uma formação em educação não-formal, tema pouco ou nada estudado na maioria dos cursos de Licenciatura,

¹⁶⁶ Trecho da entrevista com a Educadora do Serviço de Atividades Educativas (SAE/MP), Denise Cristina Peixoto Catunda Marques, realizada em 13 de junho de 2012.

¹⁶⁷ Vale ressaltar aqui que a Educadora Denise Peixoto destacou a participação e envolvimento do SAE/MP nas pesquisas para a criação da exposição *Imagens recriam a História: arte e história no Museu Paulista*.

¹⁶⁸ Havia vagas para 20 estagiários, 10 em cada período. Contudo, durante o tempo em que permaneci lá este quadro nunca esteve completo, devido a dois fatores, principalmente, uma característica do estágio que é a rotatividade e a transitoriedade, e o outro fator é a burocracia na contratação, é um processo demorado, desde a seleção até a efetivação do contrato, pode demorar um mês, ou mais.

¹⁶⁹ Trecho da entrevista com a Educadora do SAE/MP, Denise Cristina Peixoto Catunda Marques, realizada em 13 de junho de 2012.

por outro lado contribui para uma das características do campo da educação em museus que é a transitoriedade, a noção de que este trabalho é um “bico” (ALENCAR, 2008); ou seja, é por ser um estágio que o trabalho é sempre temporário, pois, mesmo que o estagiário não se desligue da ocupação por conseguir outra posição com direitos trabalhistas, em dois anos de qualquer forma ele sairá, porque é o limite máximo de tempo para estagiar numa mesma instituição¹⁷⁰.

No caso do SAE/MP, os estagiários com os quais convivi durante a pesquisa de campo eram estudantes de História (6), Geografia (1), Letras (2), Ciências Sociais (1) e Lazer e Turismo (4), sendo que estas quantidades variaram, mas continuaram sendo em sua maioria das áreas de História e Lazer e Turismo. Ainda que nem todos tivessem Licenciatura, existia uma reflexão sobre o trabalho educativo em museus, como pude observar, uma preocupação em que a visita fosse produtiva, que se construísse conhecimentos, que o museu deixasse de ser o teatro da memória para ser o laboratório da história (MENESES, 1994).

3.1.4 Eixo Taunay, observação e imaginação: um exercício

Conceber a arte como experiência e a obra como relato aberto oferece-nos um ponto de partida privilegiado para melhorar a motivação dos estudantes para a educação artística, porque permite incluir, como objeto de estudo, os artefatos de sua própria cultura estética, promovendo, desse modo, uma maior integração entre suas experiências vitais e a arte. (Imanol Aguirre)¹⁷¹

A citação acima, extensa talvez para uma epígrafe, foi extraída de um artigo de Imanol Aguirre que sugere uma imaginação de um futuro para a educação artística com a proposta de um professor ironista, a partir do pensamento de Richard Rorty. Para Aguirre (2009, p. 178) “um novo imaginário para a educação artística deveria evitar que a crítica cultural [...] mantenha seu foco excessivamente no racionalismo, e esqueça a dimensão emotivo-afetiva que comportam as culturas visuais ou estéticas de maneira mais geral”.

Não é propósito desta tese discutir as ideias que Aguirre apresenta acerca da atitude ironista do professor, mas importante dizer que uma postura ironista está relacionada a

¹⁷⁰ A Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, em seu artigo 11 estabelece que “a duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência”, disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812CD2239D012CDFC2CA6F44A7/capa-cartilha-estagio-web.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

¹⁷¹ AGUIRRE, 2009, p. 170-171.

proposta do educador mediador que considerei no capítulo anterior, além de podermos relacionar o professor ironista aos conceitos que estão sendo discutidos neste capítulo. O que importa neste momento é imaginar uma ação que provoque dissensos em uma exposição que não aparente tal potência, cabendo ao mediador tal provocação. E é isso que pretendo fazer agora, como numa via de mão dupla, pretendo alternar a proposta expográfica de Taunay, através de seu *Guia da secção histórica* (1937) e a mediação e leitura dessa exposição hoje, levando em conta as falas dos mediadores e dos estudantes registradas em meu diário de campo, bem como minhas observações e propostas imaginadas, numa atitude menos racionalista e considerando as dimensões emotivo-afetivas (AGUIRRE, 2009).

Assim, apresentarei o roteiro *A história do Brasil segundo Affonso Taunay*, apelidado informalmente pelos mediadores de *Eixo Taunay*, ou apenas *Eixo*, passo a passo: acolhimento, o momento no qual os estudantes são recebidos e têm uma conversa inicial contextualizando o Museu Paulista e a exposição a ser visitada. A seguir, o *Eixo Taunay*, as propostas de leitura da exposição no peristilo, escadaria e salão de honra. Por fim, algumas considerações sobre o encerramento da visita.

Entendendo todos estes momentos como parte da visita, seria possível uma proposta que considerasse uma pedagogia do evento (ATKINSON, 2011) desde o momento do acolhimento? Quais estratégias de mediação podem potencializar dissensos (RANCIÈRE, 2014) no decorrer da visita? Arriscar-se a encarar os sintomas que provoquem rasgaduras (DIDI-HUBERMAN, 2010a) no discurso do mediador poderia ser um caminho?

Acolhimento

As catracas giram freneticamente, produzindo um som que ecoa na edificação, catracas que Taunay tanto solicitou para que pudessem contar com exatidão o número de visitantes, já em 1926, quando quase 217 mil pessoas foram ao museu e que segundo ele os números eram duvidosos “já que [havia] dificuldade para contar as verdadeiras multidões que, por vezes, accorrem ao Museu”¹⁷².

Os estudantes entram, um a um, olhares dispersos, a escadaria chama a atenção: *COMO O TAPETE DA ESCADARIA CHAMA A ATENÇÃO!*, anotei esse comentário no diário em 22 de agosto de 2012, dias iniciais da pesquisa de campo, e continuei percebendo o fascínio pelo tapete da escadaria durante todo o período em que estive lá.

¹⁷² Relatório de atividades referente ao ano de 1926, APMP/FMP, L10, p.6.

Dois mediadores recebem o grupo, um conversa com os professores e o outro com os alunos, rapidamente, numa tentativa de acalmar algumas ansiedades, o grupo de 40 alunos então é dividido em dois, 20 com cada educador e um professor com cada turma. Isso pode variar às vezes, algumas vezes, por questões de ausência ou demora na contratação dos estagiários, pode apenas um educador receber os 40 estudantes, o número de professores também pode variar.

Banheiro e água é uma espécie de lei para quem trabalha com educação em museus, é certo que não uma lei escrita, mas uma regra geral, ainda mais se pensarmos nas distâncias percorridas pelos ônibus que levam as escolas aos museus. No caso do Museu Paulista, os banheiros e bebedouros ficam no subsolo, local que o grupo não visitará com o mediador e local que chama a atenção com imagens, pinturas e esculturas, os alunos demoram um certo tempo, alguns observam mas sem discutir sobre o que veem.

Após isto, uma conversa, numa sala à parte do espaço expositivo. Algumas vezes este acolhimento pode ser feito no saguão, se a escola se atrasou, por exemplo, e as salas estão ocupadas, mas isso é raro e é ruim, pois, o eco das catracas e das vozes é um ponto contra o trabalho de mediação no peristilo. Também, algumas vezes a divisão do grupo é feita apenas após o acolhimento, mas não é essa a proposta.

Esse momento inicial é crucial para uma visita, é nessa etapa que se estabelecem as regras e objetivos, momento em que pode (ou não) se estabelecer uma cumplicidade com estudantes e professores.

Acredito que Affonso Taunay não pensou nestas salas para, vazias, serem utilizadas para um acolhimento, mas ele acreditou na eficácia de uma contextualização do museu em seu *Guia*: “A parte meramente descritiva deste guia resolvemos, a título de intróito útil, fazê-la precedida de um histórico relativo aos factos que motivaram a edificação do palácio de Bezzi no alto do Ypiranga” (TAUNAY, 1937, p. 4).

E esta é a proposta, contextualizar o Museu Paulista, independente de qual seja o roteiro, a primeira parte do acolhimento sempre procura trabalhar as seguintes questões: o nome do museu, o bairro, a Independência, o conceito de monumento e patrimônio, a construção do prédio e a criação do Museu.

É um momento de contextualização que pode demorar tempos e interações diversas, já que os mediadores são diferentes, alguns com mais experiência, ou mais didática, sabem explorar esse momento com bastante diálogo, outros são mais discursivos.

A forma também desse primeiro momento varia, pois, existe a preocupação do vínculo, da ligação, com o contexto da exposição que se vai visitar, mas existem preocupações primordiais, como apontou a supervisora do SAE, Denise, em entrevista:

Eu brinco um pouco com eles, eu falo assim: olha gente, se eles saírem daqui sabendo que D. Pedro não morou aqui é um ganho, pois muitas pessoas ainda saem achando que ele morou. É lógico que não é só isso, eu insisto que existem algumas questões primordiais que não podem ser negligenciadas: o momento da construção, o porque da construção do edifício-monumento, a relação existente com o processo de independência, a independência posta aqui a partir dos olhos da República, de se considerar que é o tema da independência tratado no Museu Paulista.¹⁷³

Para a conversa sobre o momento da construção do edifício e sua relação com a Independência, os mediadores utilizam imagens como material de apoio, contudo, tais imagens são utilizadas para ilustrarem a fala, para ver o tempo, sem serem problematizadas. Acredito que não é objetivo deste momento fazer tal discussão, mas reflito como pode ser complicado o uso destas imagens de tal maneira no acolhimento e depois, na visita, problematizar outras imagens, dizendo que são representações.

A utilização das imagens no acolhimento acaba por construir uma visualidade temporal, é evidente que elas chamam a atenção por mostrarem os arredores do Museu Paulista tão ermo, sem o jardim, sem prédios, para que se crie a ideia de qual São Paulo estamos falando, da cidade há mais de cem anos.

A abstração temporal necessária para associar aquele período à construção do prédio e afastá-lo de 1822, por vezes me pareceu um raciocínio complexo. Não é propósito aqui tecer considerações acerca do ensino de História nas escolas, mas da mesma forma que pinturas históricas estão além de serem verdade ou mentiras, como discutido anteriormente, a proposta de que História não é decorar datas e fatos talvez venha sendo interpretada de maneira equivocada, como fala Denise Peixoto em sua entrevista:

[...] hoje eles não têm mais certeza de onde estão as coisas. Eu não estou falando de se recuperar heróis ou dar ênfase à cronologia. A gente quer saber que imagens, que informações eles tem desse longo período da história do Brasil, a gente quer verificar o que é mais significativo para eles. De certa forma, a matriz que se quis desconstruir da história oficial ainda é o que aparece, por exemplo: Pedro Álvares Cabral, Tiradentes, D. Pedro I, mas não de forma organizada. A proposta de uma história mais reflexiva às vezes acontece e às vezes não. Os nomes e acontecimentos surgem na memória, mas de forma desconexa, desarticulada. Em linhas gerais, há necessidade de se saber que a independência aconteceu depois da chegada dos portugueses ao Brasil e antes da República e que tudo isso tem data,

¹⁷³ Trecho da entrevista com a Educadora do SAE/MP, Denise Cristina Peixoto Catunda Marques, realizada em 13 de junho de 2012.

*mas não se trata não de data pela data, até porque elas foram instituídas. O que interessa é que existem marcos temporais de referência, é assim que quero chamar..*¹⁷⁴

Isso pode implicar diretamente na leitura da exposição, por mais que o acolhimento procure situá-los espacial e temporalmente, sempre me questionei se isso realmente acontece, ainda mais sendo um dos motivos recorrentes apontados pelos professores para a visita: *conhecer e estudar a história do Brasil na época da Independência*¹⁷⁵. Em nenhuma visita que acompanhei os alunos souberam dizer, por exemplo, o ano da Independência, 1822, o 7 de setembro sim, até mais como um conceito do que uma data, mas o ano, nunca. E, como já dito por Denise, não é a data em si, mas “marcos temporais de referência”.

Para o segundo momento do acolhimento foi criada uma dinâmica que nem todos os mediadores utilizavam, mas que eu relatarei aqui, pois acredito na sua eficácia. A proposta é: se os estudantes tivessem que montar uma exposição em comemoração ao centenário da Independência do Brasil, o que eles escolheriam como imagem, o que e quem deveria estar nessa exposição. Então, com um desenho que representa o saguão e a escadaria, o mediador vai anotando e afixando com notas autoadesivas as sugestões de objetos e imagens nos locais que os alunos sugerem a partir do questionamento: *se vocês fossem montar uma exposição contando a história do Brasil até 1822, que elementos vocês usariam?*

Essa proposta de exercício durante o acolhimento com o grupo prestes a visitar o roteiro *A história do Brasil segundo Affonso Taunay*, apelidado informalmente de *Eixo Taunay*, ou apenas *Eixo*, pelos mediadores, foi planejada para que os estudantes exercitem o pensamento do que é contar uma história em uma exposição, o que avaliei de forma bastante positiva, como ressalti no diário de campo: *O que fica? Acho que a possibilidade de diferentes formas de se montar uma exposição, de se contar uma história*¹⁷⁶.

¹⁷⁴ Trecho da entrevista com a Educadora do SAE/MP, Denise Cristina Peixoto Catunda Marques, realizada em 13 de junho de 2012.

¹⁷⁵ Informação extraída das avaliações respondidas por professores, como explicitado no capítulo 2.

¹⁷⁶ Extraído do diário de campo do Museu Paulista, 26 set. 2012.

Figura 30 – Dinâmica realizada com alunos da EE Jorge Julian.



Fonte: Fotografia da autora. 2012.

Figura 31 – Mediador durante a dinâmica realizada com alunos da EE Jorge Julian.



Fonte: Fotografia da autora. 2012.

No caso destes registros fotográficos (Figuras 30 e 31), é preciso destacar que o acolhimento, variando de mediador para mediador, no geral remete a esse aspecto de sala-de-aula. Apenas uma vez presenciei um mediador sentado no chão com os estudantes nesta sala que apelidei de “sala das almofadas”, por conta de umas almofadas redondas que ficam empilhadas para que cada pessoa da turma pegue uma, se sente no chão, o que cria um clima aconchegante, mas o mediador sempre fica em pé, utilizando a dinâmica citada, ou não.

A partir da proposta, se revela uma confusão temporal, Getúlio Vargas, Lula e Neymar são citados, por exemplo; o mediador tenta situá-los no tempo, afinal o acolhimento, a esta altura já está longo e as ansiedades de professores e estudantes afloram. Não fosse esse outro tempo, o da visita e da paciência, sugeriria discutir a aparição dessas figuras tão contemporâneas.

O meu exercício de imaginação nesse momento da visita passa pelas ideias de Dennis Atkinson (2011) sobre “evento”, para tanto o autor faz uma distinção entre

[...] *aprendizagem normativa* que constitui a maior parte do processo de aprendizagem, ensino e avaliação e *aprendizagem real* que envolve um salto em direção a um novo espaço, onde o evento da aprendizagem precipita uma nova ordem de vir a ser¹⁷⁷, que tenha o potencial para invocar novos estados de existência. (ATKINSON, 2011, p. 9, *grifos do autor*, tradução nossa)¹⁷⁸

A proposta de aprendizagem real envolve as ideias de John Dewey, citado pelo autor¹⁷⁹, e isso se aplicaria a estudantes e professores, no caso desse exercício de imaginação que proponho aqui, aos visitantes e mediadores, ou seja, ambos com potencial de precipitar novos estados de existência. Conheceríamos o discurso de Taunay ou o discurso crítico do mediador, mas também prevejo uma ação em que o visitante possa construir seu próprio discurso a partir de seus questionamentos a um contato ou provocação inicial. Assim, mais do que apenas travar contato com a história oficial e sua crítica, o evento poderia acontecer, uma vez que “o evento não é a aprendizagem, mas aquilo que acontece para precipitar a aprendizagem” (ATKINSON, 2011, p. 9, tradução nossa)¹⁸⁰.

¹⁷⁷ “new order of becoming” no original está relacionada a uma ideia que o autor discutirá um pouco mais adiante sobre como a escola tende a encarar o estudante, como aquele indivíduo que ainda não é, que virá a se tornar, contudo, no contexto de um processo de aprendizagem normativa, o potencial para se tornar é limitado e os estudantes inexistem no espaço pedagógico, outrossim, num processo de aprendizagem real, os indivíduos seriam reconhecidos como seres e o “se tornar” teria a potência de novos estados de existência em relação ao conhecimento e ao processo ensino/aprendizagem. (ATKINSON, 2011).

¹⁷⁸ “*normative learning* comprising much of the daily learning, teaching and assessment processes and *real learning* involving a leap into a new space, where the event of learning precipitates a new order of becoming that has the potential to invoke new states of existence.”

¹⁷⁹ Atkinson refere-se a obra de Dewey, *Human nature and conduct* (2001).

¹⁸⁰ “event is not the learning but that which happens to precipitate learning”.

Para Atkinson (2011, p. 17), mais do que assimilar conhecimento, a pedagogia do evento¹⁸¹ tenta acomodar encontros que precipitem novas formas de aprendizagem, novas práticas pedagógicas nos espaços educacionais “onde poderíamos repensar identidades do professor/facilitador e estudantes, bem como as ideias sobre conhecimento e habilidades”. (tradução nossa)¹⁸².

Compartilhando com as ideias de Atkinson, minha proposta imaginativa para o acolhimento seria a de fazer a dinâmica já utilizada pelo SAE/MP, mas de outra forma. A mesma planta do interior do edifício poderia ser utilizada, mas, com mais de uma cópia da planta, eu dividiria o grupo de 20 estudantes em 4 grupos menores, cada grupo faria sua curadoria sobre imagens que contam a História do Brasil. Um início de discussão sobre o que cada grupo construiu seria feito ainda no acolhimento, mas munidos de seus projetos curatoriais, digamos assim, percorreriam a exposição nos três espaços: saguão, escadaria e salão de honra, e, depois de observar cada espaço, antes de mudarem de uma sala a outra, o mediador abriria a discussão sobre o que existe na planta de cada grupo, o que tem no espaço expositivo do museu, quais foram as escolhas e os motivos que levaram a elas, escolhas e motivos de cada grupo e do próprio Taunay, nesse caso, a partir das informações do mediador.

Tal proposta vai ao encontro da pedagogia do evento que Atkinson (2011) defende como proposta de uma pedagogia contra o estado, como um movimento em direção a um novo estado ontológico de aprendizagem que leve em conta as subjetividade dos estudantes. O evento pode ser entendido como uma ruptura, para tanto Atkinson lança mão, dentre outros conceitos, da ideia de partilha do sensível de Rancière, do mesmo modo, acredito que tal proposta imaginada por mim também procuraria exercitar tal partilha, uma vez que teria a potência de equalizar as narrativas visuais, problematizando-as. Para Atkinson (2011, p. 15), a “pedagogia contra o estado é um termo que abrange ambos os estados de representação e de encontro” (tradução nossa)¹⁸³, sendo o estado de representação aquele da aprendizagem normativa, que envolve o dia a dia de professores e alunos e no qual conteúdos e práticas são assimilados. Já, o estado de encontro, aprendizagem real, envolve uma punção nestas assimilações e demanda uma mudança no aprendizado.

¹⁸¹ O conceito de evento a que Atkinson se refere está em Badiou, especialmente na obra *Logics of world* (2009).

¹⁸² “where we might rethink teacher/facilitator and learner identities, as well as ideas about knowledge and skill.”

¹⁸³ “pedagogy against the state is a term which embraces both states of representation and encounters”.

Peristilo

“O termo Peristilo é aplicado para a arquitetura clássica, é o corredor coberto (ou saguão coberto), mas ladeado por muitas colunas, uma fiada de colunas, como templo grego. Já saguão é um corredor ou pátio coberto, em qualquer edifício, não precisa ter colunas”, segundo informação da arquiteta, Profa. Dra. Manoela Rufinoni¹⁸⁴. Atualmente, não ouvi nenhuma vez esta palavra para designar o local, apenas saguão ou hall, mas é interessante notar que Taunay a utilizava, naquela época, talvez fizesse sentido associar o Museu Paulista a um “templo grego”, o *mouseion*, sentido que, pelo que pude perceber, não se perdeu no tempo, ainda que a denominação tenha sido deixada de lado.

Assim, “vencida a escadaria monumental que dá acesso ao Museu, e ao penetrar no perystilo do edifício, tem o visitante á direita e á esquerda, duas grandes estatuas de mármore [...]” (TAUNAY, 1937, p. 57)

Figura 32 – Mediador durante a visita com alunos da EE Jorge Julian no Museu Paulista.



Fonte: Fotografia da autora. 2012.

¹⁸⁴ Em conversa informal por correio eletrônico em 1 abr. 2013.

Diferente da proposta de Taunay em seu Guia (1937), a visita começa pelos painéis de J. Wasth Rodrigues (figura 33), isso porque em 1922 a entrada ao Museu Paulista era a escadaria, e não as portas laterais de hoje, bem como é preciso levar em conta, no caso dos grupos escolares, a ida ao banheiro e o acolhimento.

Assim, a figura 32 retrata o momento em que a mediação com as imagens do peristilo já aconteceu, eles estão prestes a subir a escadaria. Mas a proposta idealizada por Taunay seguirá, como anotei em meu diário:

O roteiro do Eixo sempre é:

- *D. João III e João Ramalho*
- *Martim Afonso e Tibiriçá*
- *Escultura dos bandeirantes*
- *Ânforas*
- *Bandeirantes da escadaria*
- *Pedro Américo (sempre é um “salve a tela”, mas poderia ser mais lida pelos alunos)*

É a idealização de Taunay (“teatro da memória”), mas com proposta de problematização dessa exposição pelos mediadores (“laboratório da história”). Por exemplo, os quatro painéis de J. Wasth Rodrigues que representam D. João III, Martim Afonso de Souza, João Ramalho e Tibiriçá e as duas esculturas de Luiz Brizzolara que representam Antonio Raposo Tavares e Fernão Dias Paes Leme, ao invés de relembrem “os vultos essenciaes do quinhentismo paulista: o Rei povoador e seu grande delegado americano da colonização inicial [...] o pequenino mameluco, ao lado de seu pae luso e do seu avô brasilico” e simbolizar os “dous grandes cyclos bandeirantes: o da caça ao indio [...] e o do ouro” (TAUNAY, 1937, p. 57), recebem uma abordagem diferente. Não o de dizer que são imagens mentirosas e que não era nada disso, como disse Denise Peixoto:

[...] porque percebemos que para o público em geral é uma relação automática: se a imagem não é aquilo que ela representa, ela não é, se ela não é, então ela é uma farsa, sendo que alguns dizem que fomos todos enganados, que os artistas estavam em conluio com o diretor do museu [...]

A proposta é: analisando, lendo, interpretando as imagens, analisar, ler e interpretar o discurso visual de Taunay e entendê-lo como histórico, a partir do discurso do mediador. Por exemplo, a atenção para a data de produção das obras é solicitada sempre; os mediadores também provocam ou direcionam (depende do mediador) o olhar para a pose e os elementos que compõem a cena dos retratados, em pinturas ou esculturas, para perceberem um certo padrão de representação.

Figura 33 – Mediador durante a visita com alunos da EE Jorge Julian no Museu Paulista.



Fonte: Fotografia da autora. 2012. Ao fundo os painéis de J. Wash Rodrigues, os retratos de D. João III e João Ramalho.

Mas, o diálogo, às vezes não é frutífero, comecei a refletir sobre as perguntas que são feitas, como anotei em meu diário de campo:

Em outras paradas para leituras de pinturas me lembrei do que fala Fernando Hernandez no prefácio do livro de Terezinha Franz¹⁸⁵ sobre a questão “o que você vê?” que sugere que haja uma verdade a ser encontrada¹⁸⁶.

Ou seja, percebi que, no caso de mediações diretivas (DARRAS, 2009), o diálogo não vingava, talvez porque as perguntas fossem muito objetivas: *o que você vê?* Ou, *o que você acha que o pintor quis dizer?* São questões que parecem provocar uma leitura certa ou errada:

[...] é importante pensar sobre as perguntas quando se pretende facilitar atos de compreensão. Uma pergunta que não problematiza não ajuda a

¹⁸⁵ FRANZ, 2003.

¹⁸⁶ Extraído do diário de campo do Museu Paulista, 15 ago. 2012.

compreender. [...] As perguntas não são inocentes e dirigidas apenas para que os visitantes digam o que vêem, [...] Fazer „boas perguntas“ requer, por exemplo, definir com mais rigor o que significa interpretar uma obra (e neste caso não se trata somente de falar sobre o que se vê, como se tratássemos de um expressionismo verbal), e sobretudo qual o caminho que se pretende percorrer a partir das perguntas. (FRANZ, 2003, p. 10-11).

O que você vê, poderia ser uma questão elaborada de outras formas, como alguns mediadores fazem, por exemplo, quando solicitado que comparem as quatro imagens de J. Wasth Rodrigues para perceberem semelhanças e diferenças, ou ainda, quando perguntam qual sensação essas figuras provocam, e outras perguntas que privilegiam a subjetividade do espectador, para construir um olhar sobre a exposição.

Enquanto o discurso expositivo de Taunay procura apresentar o paulista com uma matriz portuguesa e índia, e o bandeirante como povoador e responsável pela extensão territorial, o trabalho de mediação procura evidenciar a proposta de Taunay, isto é, durante a visita no roteiro do Eixo, seja ela mais ou menos dialogada, os mediadores têm como objetivo elucidar que aquele discurso é um discurso, feito por uma pessoa, que conta uma versão da história, utilizando aqueles elementos. Porém, sempre me questionei se esse trabalho superava a visualidade da exposição. O discurso expositivo de Taunay está para além das portas do Museu Paulista, pois, ajudou a construir um imaginário acerca dessa história do Brasil contada pelo ponto de vista paulista que perdura no tempo. Acredito que algumas visitas que acompanhei, mais dialogadas, levando em conta as subjetividades, as construções de novos sentidos, possam ter tido mais sucesso na busca desse objetivo. Essas reflexões deveriam passar primeiramente pelo próprio educador, por exemplo, como anotei em meu diário, sobre o comentário de uma educadora que estava se deslocando com o grupo em direção à escadaria: *“eu me sinto pequena aqui” em relação a arquitetura, ela poderia ter explorado esse sentimento nos alunos, será que se sentem assim também? Alguns acenaram afirmativamente com a cabeça após seu comentário*¹⁸⁷.

Uma boa proposição no início da visita é a pergunta que ouvi de uma outra mediadora certa vez: *O Brasil começa quando?*¹⁸⁸ Ainda que seja possível argumentar que tal pergunta exige uma resposta correta, a mediadora se dispôs a correr o risco de, no mínimo, ouvir duas

¹⁸⁷ Diário de campo do Museu Paulista, 29 ago. 2012.

¹⁸⁸ Diário de campo do Museu Paulista, 29 ago. 2012. Ouvi essa pergunta outras vezes, a partir de alguns mediadores, às vezes no acolhimento, às vezes no começo da visita.

respostas: 1500 ou antes de 1500¹⁸⁹. A partir daí, pode-se discutir com base no que os estudantes já conhecem sobre o assunto, o que eles entendem por Brasil, para poder perceber o discurso de Taunay como uma tentativa de construção de espírito de nação.

Gostaria de exercitar a imaginação a partir destas duas falas de mediadoras citadas, a primeira construída a partir de uma percepção em relação ao espaço e a segunda de uma proposição que envolveria o conceito de estado nacional e noções de história.

Primeiramente, imaginando que estaríamos fazendo a visita que propus no acolhimento, com o grupo de cerca de 20 estudantes dividido em grupos menores, cada um com sua planta do museu e expografia hipotética do que estaria no saguão em suas versões da história do Brasil até 1822 (lembrando que essa era a proposta do exercício), discutiríamos as suas hipóteses. Antes de qualquer intervenção discursiva do mediador, a sugestão seria caminhar por aquele espaço, observaríamos a narrativa visual criada por Taunay e compararíamos o que cada grupo propôs como expografia e o que está posto de fato. Na discussão sobre as expografias hipotéticas e a de Taunay, imagino, seriam evidenciadas visualidades e contravisualidades (MIRZOEFF, 2011), quero dizer, uma problematização da visualidade (im)posta. Não se trata de legitimar uma possível versão dos estudantes que elegem Getúlio Vargas, Lula e Neymar (como dito anteriormente), mas de discutir o porquê tais imagens não estão na exposição e, então, refletir porque as que estão foram legitimadas. Como dito no primeiro capítulo a partir das ideias de Mirzoeff (2011), seria dar o direito de visão a estas pessoas, para que possam questionar a visualidade (ex)posta.

Evidentemente esse exercício de “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2009) depende quase que exclusivamente do mediador, que precisaria estar atento para orientar tais reflexões, para isso precisaria exercitar a suspensão de seus conhecimentos, valores e crenças, não se trataria de buscar uma neutralidade, mas de refletir sobre sua subjetividade e se colocar em risco de não saber (ATKINSON, 2011; DIDI-HUBERMAN, 2010), possibilitando o dissenso que “põe em jogo, ao mesmo tempo, a evidência do que é percebido, pensável e factível e a divisão daqueles que são capazes de perceber, pensar e modificar as coordenadas do mundo comum” (RANCIÈRE, 2014, p. 49).

Provocar dissensos passa por se colocar em risco de não saber, como dito por Atkinson (2011), o “*risk taking*” é uma noção comum entre os arte-educadores para promover a criatividade nos estudantes, mas a proposta é que os estudantes corram o risco. O que o

¹⁸⁹ Esta afirmação tem como base tanto a observação realizada no Museu Paulista, bem como minha experiência como professora de História, pois, atualmente no ensino de História há discussão sobre a história das populações indígenas anteriormente da chegada dos europeus na América.

autor nos provoca a refletir é que o educador deve também correr o risco para promover o “evento”, para que ocorra uma aprendizagem real. Para Didi-Huberman (2010a), a História da Arte deveria arriscar-se,

[...] saber permanecer no dilema *entre saber e ver*, entre saber algo e não ver outra coisa em todo caso, mas ver alguma coisa em todo caso e não saber qualquer outra coisa... Em nenhum dos casos se trata de substituir a tirania de uma tese pela de uma antítese. Trata-se somente de dialetizar: pensar a tese *com* a antítese, a arquitetura com suas falhas, a regra com sua transgressão, o discurso com seu lapso, a função com sua disfunção [...] ou a tela com sua rasgadura. (DIDI-HUBERMAN, 2010a, p. 190, *grifos do autor*, tradução nossa)¹⁹⁰.

Talvez seja possível contra-argumentar esse meu exercício de imaginação dizendo que o peristilo do Museu Paulista é um espaço que faz muito eco, difícil de separar o grupo e depois de organizá-los novamente para uma conversa reflexiva. Também é possível que cada grupo de quatro ou cinco estudantes não disponha de sua própria planta do espaço, pois, isso implicaria num custo. Assim, como seria ainda possível provocar dissensos?

Talvez fosse o momento de retomar aquele desabafo de uma das mediadoras: “*eu me sinto pequena aqui*” e aliar às impressões que chamam a atenção dos estudantes ao entrar no edifício, a escadaria e o tapete, à noção de palácio, mas não qualquer palácio, à moradia de um rei, uma associação frequente, como já explicado. Mas então, você leitor/visitante poderia me questionar: e o conteúdo da exposição? Ao que eu provocaria: qual conteúdo, a narrativa criada por Taunay que apresenta um ponto de vista sobre a história ou as leituras críticas feitas pelos mediadores com seus outros pontos de vistas? Por que não permitir que o visitante crie os seus significados a partir de suas relações com o espaço e o diálogo com o grupo? Como diz Eilean Hooper-Greenhill (1999, p. 21) sobre o processo de aprendizagem em museus, que não se trata “apenas da aprendizagem dos fatos. Aprendizagem em museus inclui fatos, mas também experiências e a emoção. Ela requer esforço individual, mas é também uma experiência social. Em museus, é a experiência social que é frequentemente melhor lembrada” (tradução nossa)¹⁹¹.

¹⁹⁰ “saber permanecer en el dilema *ente saber y ver*, entre saber algo y no ver outra cosa en todo caso, sino ver algo en todo caso y no saber cualquier otra cosa... En ningún caso se trata de sustituir la tiranía de una tesis por la de una antítesis. Se trata solamente de dialectizar: pensar la tesis *con* la antítesis, la arquitectura con sus fallas, la regla con su transgresión, el discurso con su lapsus, la función con su disfunción [...] o la tela con su desgarró”

¹⁹¹ “... we are not talking about learning facts only. Learning in museums includes facts, but also experiences and the emotion. It requires individual effort, but is also a social experience. In museums, it is the social experience that frequently is best remembered”.

Além disso, se a proposta imaginada aqui é provocar dissensos, emancipar o espectador/aprendiz, seja pelo exercício das curadorias ou pela experiência do indivíduo em relação ao espaço do museu, estaríamos, acredito, propondo uma nova partilha do sensível, independente dos desejos dos artistas, de Taunay ou do mediador, entendendo as obras de arte que compõem a exposição, a exposição em si e o trabalho educativo em suas dimensões políticas, como dito por Rancière:

Arte e política têm a ver uma com a outra como formas de dissenso, operações de reconfiguração da experiência comum do sensível. Há uma estética da política no sentido de que os atos de subjetivação política redefinem o que é visível, o que se pode dizer dele e que sujeitos são capazes de fazê-lo. Há uma política da estética no sentido de que as novas formas de circulação da palavra, de exposição do visível e de produção de afetos determinam capacidades novas, em ruptura com a antiga configuração do possível. Há, assim, uma política da arte que precede as políticas dos artistas, uma política da arte como recorte singular dos objetos da experiência comum, que funciona por si mesma, independentemente dos desejos que os artistas possam ter de servir esta ou aquela causa. O efeito do museu, do livro ou do teatro tem a ver com as divisões de espaço e tempo e com os modos de apresentação do sensível que instituem, antes de dizer respeito ao conteúdo desta ou daquela obra. Mas esse efeito não define nem uma estratégia política da arte nem uma contribuição calculável da arte para a ação política. (RANCIÈRE, 2014, p. 63-64).

Seja pela proposta de uma história oficial que procurava (e ainda procura) instruir, agindo como vetor na criação de um espírito de nação, seja pela desconstrução desta proposta pelo mediador que procura exercitar a crítica a expografia, a política da arte está relacionada às percepções dos sujeitos, comumente desconsideradas pelas estratégias e dispositivos de mediação.

Escadaria

“A escadaria do Museu é, pela riqueza e harmonia da architectura, uma das mais bellas cousas do Brasil, senão da America do Sul” (TAUNAY, 1937, p. 59). Não é à toa que a educadora se sentira pequena ali, e possivelmente outros visitantes também, pois, além do tapete vermelho que chama a atenção, como já foi dito, a arquitetura é palaciana, são as colunas, o mármore... Ainda podemos acrescentar todo o peso da tradição daquele local, e todas as associações possíveis que se pode fazer, assim, ainda que seja a primeira visita àquele espaço, os estudantes já viram imagens desse tipo de arquitetura, mesmo que em filmes, onde esse tipo de edificio representa riqueza, opulência, história, poder; e é nesse local que está inserido o discurso de Taunay:

Figura 34. – Lance central da escadaria do Museu Paulista. Fotografia



Fonte: Taunay, 1937 ¹⁹².

Ao entrar no museu é para este cenário (figura 34) que se direciona o olhar dos estudantes, percebi isso em todas as visitas que acompanhei, é monumental, tem o tapete vermelho, e é “importante”¹⁹³. A arquitetura tem seu momento na visita durante o acolhimento, é nesse momento que é dito ao grupo, a partir de fotografias, sobre a construção do prédio, a finalidade inicial da edificação, que foi um Museu de História Natural inicialmente e se transformou. Contudo, no espaço expositivo não se retoma essa discussão e, muito menos, sobre as sensações que essa arquitetura provoca.

Não posso deixar de destacar aqui que, em pesquisa no serviço de documentação textual e iconográfica do Museu Paulista, a partir de um levantamento no banco de imagens, as fotografias da instituição durante a gestão Taunay, não encontrei uma única foto do museu com visitantes e só algumas com o próprio Taunay posando no espaço expositivo. Além de se repetir em diversos relatórios de atividades redigidos por ele, a justificativa do fechamento do

¹⁹² Esta imagem foi extraída de Taunay, 1937. Sem data ou autoria, apenas com a seguinte legenda: “Vestíbulo monumental. Lance central da escadaria. Sobre as pilastras vasos contendo água dos maiores rios do Brasil”.

¹⁹³ 21 respostas das avaliações dos professores que verifiquei utilizaram este adjetivo ao justificarem a ida ao Museu Paulista: por ser um patrimônio ou referência cultural *importante*.

museu em dias de chuva “sobretudo por causa das creanças que tudo sujam sem tomar cuidado de limpar os pés nos capachos” (TAUNAY, 1922, p. 42). Em todos os relatórios nos quais precisou justificar o fechamento do museu por causa da chuva, Taunay utilizou esta justificativa, aliada ao fato dos poucos funcionários que tem o Museu Paulista para poder deixá-lo limpo.

Retomando a narrativa sobre a visita, confesso que na primeira visita que observei, me espantei com o fato dos estudantes sentarem na escadaria (fiquei imaginando o que Taunay teria pensado e não pude deixar de achar certa graça). Dois motivos levam a isso, é o momento central da visita, sentar ajuda a descansar e colocar as ideias discutidas em ordem, também é preciso tempo para ver todas (ou quase todas) as informações que estão nesse espaço, não é só uma passagem, um caminho.

Figura 35 – Estudantes e professor da EE Jorge Julian com mediador no Museu Paulista. Escadaria.



Fonte: Fotografia da autora. 2012.

Também, associei esse momento com uma apropriação do espaço. Lembro-me de quando estava na graduação, final da década de 1990, de ter ido ao Museu Paulista e ficado abismada com o caminhar dos grupos escolares, em fila indiana, um professor à frente e outro ao final da fila, andando, caminhando, olhando todo o museu, sem nenhum momento de diálogo, apenas contemplando o “importante patrimônio”. Como dito por Roquete Pinto, citado por Mendonça sobre as visitas ao Museu Nacional:

[...] tenho, por curiosidade, assistido ao desandar de algumas escolas pelas galerias do Museu Nacional. Que tristeza! Todo mundo vai andando, vai olhando, vai passando... como um fio d'água numa lâmina de vidro engordurada. Quem quiser aprender num museu, deve primeiro preparar-se para a visita. Aquilo é apenas o *atlas*; o texto deve vir com o estudante. (PINTO apud MENDONÇA, 1946, p. 54).

Mendonça (1946) vai usar tal citação para embasar seu discurso do porque os professores devem fazer uma visita prévia à Instituição, como já foi falado no capítulo anterior, mas não pude deixar de comparar a percepção de Roquete Pinto à minha, do final dos anos 90. Assim, o sentar-se na escadaria mostra-se como uma pausa para possibilitar uma apropriação, ainda que a vista esteja sendo pautada numa mediação mais diretiva, esta pausa provoca reflexões ou um diálogo; foi o que presenciei, invariavelmente, independentemente da postura do mediador, mais ou menos dialógico, a própria disposição dos corpos no espaço, parar e poder olhar ao redor, sempre promovia questionamentos de ambos, do educador para iniciar uma conversa, ou dos estudantes por conta das imagens e, especialmente, das ânforas (figura 36).

Há muito que se discutir na escadaria, os painéis dos ciclos bandeiristas, as esculturas dos bandeirantes, a de D. Pedro I, as ânforas com as águas dos rios brasileiros e os retratos da sanca, bem como a arquitetura. Obviamente que não é possível trabalhar todas essas dimensões naquele momento, naquele tempo. Ainda que alguns educadores mais explicadores tentem, no geral, os mediadores procuram eleger alguns pontos fazendo um recorte próprio, a partir das reflexões que vem propondo desde o saguão, ou a partir do que chama a atenção dos estudantes. As ânforas (figura 36) sempre são comentadas, seja arbitrariamente ou não.

Figura 36 – Vaso com ânfora e estudantes da EE Jorge Julian no Museu Paulista. Escadaria.



Fonte: Fotografia da autora. 2012.

Sobre os pilares que acompanham os diversos lances da escadaria destacam-se grandes e artísticos vasos de bronze, da autoria do escultor De Giusto, coroados por ânforas de vidro contendo as águas dos grandes rios do Brasil, a simbolizarem o conjunto do território nacional. (TAUNAY, 1937, p. 59).

Mais do que os vasos em si, as diferentes cores das águas são motivos de comentários. Alguns alunos associam as águas mais escuras a rios poluídos, sempre! Um significado que não seria produzido na época de Taunay provavelmente. A esse comentário, além do reconhecimento de alguns nomes de rios, o mediador traz a informação que são águas de nascentes por isso não poluídas, e sim as cores se devem ao fato dos minerais presentes nessa água... Para, a partir daí, explicarem/informarem/conversarem sobre o motivo desses vasos estarem aí.

Outro ponto importante da escadaria são os bandeirantes, as esculturas comparadas às do saguão, identificando um padrão – ou porque Goiás está escrito com “y” (a antiga

ortografia chama a atenção, o que alguns mediadores aproveitam para iniciar uma conversa sobre a época da exposição ou fazem observar os nomes dos estados e datas abaixo das esculturas, para falar da proposta de Taunay) –, ou os painéis que

[...] recordam phases capitaes da nossa historia nacional: *O cyclo da caça ao Índio*, por Henrique Bernadelli, o dos *Criadores de gado*, pelo mestre João Baptista da Costa, o do *Ouro*, do Prof. Rodolpho Amoedo, e a *Tomada de posse da Amazonia por Pedro Teixeira*, do Prof. Fernandes Machado. (TAUNAY, 1937, p. 61, grifos do autor).

E foi numa observação e explicação/informação/conversa sobre os painéis que pude anotar em meu diário de campo outra produção de significado que me chamou a atenção:

Na escadaria a pintura “cyclo da caça ao índio” chamou a atenção de um dos alunos, já que estávamos falando das maneiras de representar o bandeirante como herói desbravador, ele questionou muito incomodado: “como assim herói, aquele quadro fala de caçar índio?”. Então, o [o educador] lembrou/falou que os valores mudam com o tempo, a exposição é de 1922 [...]”¹⁹⁴

Esse exemplo foi emblemático no momento em que ocorreu, primeiramente porque o estudante em questão levantou a mão para fazer sua pergunta e como o educador estava concluindo o assunto da visão do bandeirante como herói, o estudante precisou esperar e ficou impaciente. Quando pode falar, fez a questão citada. Ele estava bastante incomodado com o fato de ser aquela imagem uma das que tratassem do bandeirante herói e desbravador, ele já havia entendido que era uma construção de outra época, mas essa imagem não se enquadraria nessa construção, com certeza um significado atual para aquele painel.

¹⁹⁴ Extraído do diário de campo do Museu Paulista, 26 set. 2012.

Figura 37 – Henrique Bernadelli. *Cyclo da Caça ao Índio*, 1923. Óleo sobre tela.



Fonte: Acervo do Museu Paulista.¹⁹⁵

A escadaria é o momento, a meu ver, onde o mediador procura esclarecer a produção de significados da visualidade construída por Taunay e como a historiografia atual discute o tema “bandeirante”. O significado dessa visualidade pelos estudantes, seja em uma mediação diretiva ou dialogada, passa ao largo. Percebo que existe uma preocupação em desmitificar a imagem: nem herói, nem vilão, o bandeirante era uma pessoa que agia dentro de um contexto

¹⁹⁵ Disponível em: <<http://leituraspossiveis.blogspot.com.br/2008/09/bandeirantes.html>>. Acesso em 27 mai. 2015.

histórico e social, que a historiografia da virada dos séculos XIX/XX glorificou¹⁹⁶ e, que posteriormente foi revisitada, relativizando e problematizando seu papel na história. Contudo, não poderiam as percepções dos estudantes, não apenas a esta mencionada imagem sobre o bandeirante, como também no caso das águas “poluídas”, serem pontos de partida para se falar da história de São Paulo? É habitualmente mencionado pelos mediadores que o Museu Paulista apresenta um ponto de vista sobre a história do Brasil, um ponto de vista paulista e, nesse sentido, podemos entender que o museu trata da história de São Paulo efetivamente. Da mesma forma, a única imagem de Tiradentes que aparece na exposição¹⁹⁷, não poderia ser problematizada também com tal objetivo? Tiradentes que costuma ser lembrado pelos estudantes – não com a mesma frequência que Getúlio Vargas, Lula e Neymar, mas é bastante mencionando – e, reconhecida sua imagem, não tão destacada como a dos bandeirantes até então, por que não usar tais percepções e produções de significados como propositores para uma reflexão sobre a produção da História?

Percebendo os questionamentos e observações dos estudantes, que acompanhei em visita, como eventos (ATKINSON, 2011) que poderiam potencializar a real aprendizagem (“real learning”), meu exercício de imaginação para um processo de mediação na escadaria do Museu Paulista levando em conta o sintoma que provoca uma rasgadura (DIDI-HUBERMAN, 2010a), isto é, a possibilidade de arriscar-se a não-saber por parte do mediador. Didi-Huberman chama sintoma a potência da rasgadura para o historiador da arte se este abandona a retórica de sua ciência e se arrisca a não-saber. Faço aqui uma analogia ao papel do mediador, seja na continuação do exercício de curadoria proposto previamente, seja no olhar dos estudantes para as imagens da forma como já ocorre, por que não abandonar o discurso de leitura crítica previamente concebido? O mediador poderia partir dos problemas levantados: se por acaso com a dinâmica de curadoria, algum grupo utilizasse a figura de Tiradentes, poderia ser problematizada sua localização nas expografias hipotéticas dos estudantes e sua localização de fato, quais os motivos que podem ser supostos para sua localização; ou ainda, seu tamanho, a importância que a narrativa de Taunay deu a esta

¹⁹⁶ Historiografia especialmente, como já foi dito anteriormente, baseada nas pesquisas de Taunay (LEITE, 1964).

¹⁹⁷ Existe o retrato de Tiradentes acima de um dos painéis que representa um dos ciclos bandeiristas. Como dito por Taunay: estes retratos “relembra dous anceios coloniaes de Independencia do Brasil: a Inconfidencia Mineira, e a revolução pernambucana de 1817, pellas effigies de Tiradentes e Domingos José Martins.” (1937, p. 61). Existem outros retratos de personagens da história no entorno da escadaria, mas dentre eles, o de Tiradentes é o único que por vezes os estudantes reconhecem e associam à História, pois é uma imagem bastante reproduzida em livros didáticos, mesmo que não exatamente a mesma imagem, mas a mesma forma de retratar Tiradentes, de barba e cabelos longos.

imagem. Muitas poderiam ser as possibilidades de discussão e, tais observações supostas aqui, poderiam abrir uma discussão sobre as ideias de decoração e exposição, por exemplo.

Sobre os bandeirantes, como no exemplo citado acima (por ocasião da interpretação da tela de Bernadelli, figura 37), o estudante que, mesmo entendendo a explicação do mediador a respeito da construção visual de outra época, não se satisfaz, quero dizer, sua inquietação passava pelo fato de como alguém que caça e escraviza pessoas pode algum dia ter sido identificado como herói. Não seria esse momento de refletir sobre esse sintoma, sobre essa rasgadura na leitura da imagem? Didi-Huberman (2010a) critica a iconologia de Panofsky por rechaçar o sintoma, e então não romper para outras possibilidades de interpretação de imagens, que, segundo Didi-Huberman, seriam infinitas, e a iconologia “pretende definir as condições do que seria *pensável* em uma obra, para um artista ou para uma época inteira” enquanto que “a abertura ao sintoma nos proporciona acesso a algo como um *impensável* que vem diante de nossos olhos atravessar as imagens” (DIDI-HUBERMAN, 2010a, p. 238, *grifos do autor*, tradução nossa)¹⁹⁸.

Tal crítica também pode ser percebida em Burke (2004, p. 46), já que segundo ele “Panofsky insistia na ideia de que imagens são parte de toda uma cultura e não podem ser compreendidas sem um conhecimento daquela cultura”, sem os significados culturais da produção das imagens; a crítica se faz na relação da iconologia para a relação imagem/história, pois há que se questionar o “significado para quem”, pois, “não é razoável adotar a ideia da homogeneidade cultural de uma época” (BURKE, 2004, p. 51-52).

Assim, discutir hoje o significado da construção daquele herói bandeirante deveria ir além do significado da imagem para a época, mas arriscar-se a não saber e refletir junto com os estudantes sobre o que é a construção de um herói nacional, que talvez não seja mais o bandeirante, e que heróis são criados o tempo todo.

¹⁹⁸ “pretende definir las condiciones de lo que sería *pensable* en una obra, para un artista o para una época entera” [...] “la apertura al síntoma nos proporciona acceso a algo *impensable* que viene ante nuestros ojos a atravesar las imágenes”.

Salão de Honra

Aqui é o lugar onde todos querem ir e querem ver, por diferentes motivos, e onde a ideia de Taunay começou, a tela de Pedro Américo estava lá desde a inauguração do Museu Paulista, retratando um Imperador herói em tempos republicanos¹⁹⁹. O surgimento da nação, em território paulista, deveria então estar aliado aos paulistas, “no conjunto que foi sendo construído até 1922 e, mesmo posteriormente, a história foi instituída de maneira crescente, inclusive espacialmente, culminando e dotando de sentido integral o quadro de Pedro Américo” (BREFE, 2005, p. 103).

Assim, o surgimento do povo – a miscigenação entre portugueses e índios na figura da criança que acompanha João Ramalho no saguão (figura 33, imagem ao fundo) –, a consolidação do território – pelos bandeirantes paulistas heróis desbravadores –, culmina no surgimento da nação brasileira – *Independência ou Morte!*.

Da tela, tratarei mais adiante, agora cabe lembrar que no salão de honra, Taunay elaborou um discurso visual a partir de encomendas de pinturas que foram “caucionadas” por objetos, como foi discutido no segundo capítulo. “Tudo aquilo que está nas pinturas, convergindo para a maior delas, é, pois, „verdadeiro“. [...] José Bonifácio deixou seu selo pessoal na carta de 1822 que escreveu a D. Leopoldina; esta, também, foi figura de carne, osso – e cabelos” (MENESES, 1992, p. 28).

Aliás, sobre os retratos femininos no salão de honra, da imperatriz D. Leopoldina e D. Maria Quitéria de Jesus, cabe destacar a justificativa de Taunay para Basílio de Magalhães, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que considerava a segunda uma “figura de valor meramente moral no processo da Independência” (BREFE, 2005, p. 116): “estas duas figuras femininas farão excelente efeito estético na galeria de homens” (TAUNAY apud BREFE, 2005, p.116).

Estas imagens, bem como as outras telas e objetos não são discutidas na visita, mas, como chamam a atenção dos alunos, ao fim da visita, eles ficam no salão e acabam questionando e conversando informalmente com o mediador sobre algumas pinturas e objetos (figuras 26 e 38.)

¹⁹⁹ Cabe lembrar que a encomenda da tela *Independência ou Morte!* e sua conclusão (1888) se deu ainda no período do Brasil Imperial.

Figura 38 – Mediador e estudantes da EE Jorge Julian conversando sobre objetos em vitrine no Salão de Honra. Museu Paulista



Fonte: Fotografia da autora. 2012.

Estas conversas informais ocorrem, por um lado, dado ao tempo da visita, pois, não é possível explorar toda a sala e, por outro, porque ao entrar no salão os alunos se dirigem automaticamente para o banco disposto em frente à tela de Pedro Américo, como se entendessem ou transferissem o ritual da sala de aula, se posicionando em frente para onde haverá uma explicação. Se outra(s) turma(s) estiver ocupando o espaço, o educador espera desocupar e fica subentendido que é para se sentarem no banco. Poucas vezes, por conta das datas próximas ao sete de setembro, observei sentarem-se no chão com o grupo nesta sala. Notei que a disposição dos corpos (figura 39) modifica o rumo da visita, mesmo para os grupos que estão com mediadores que dialogam, que propõem leituras, que ouvem os estudantes, ao assumirem essa postura no Salão de Honra, a visita passa a ser uma palestra.

Figura 39 – Estudantes da EE Jorge Julian com mediador no Salão de Honra. À direita a tela *Independência ou Morte!* de Pedro Américo. Museu Paulista.



Fonte: Fotografia da autora. 2012.

As fotografias das figuras 39 e 40 foram feitas numa semana em que os bancos estavam especialmente distantes da tela de Pedro Américo²⁰⁰. Quando me posicionei para fotografar esse momento, pensei em como essa imagem sintetiza o distanciamento que pode haver entre o discurso de Taunay e o público de hoje, entre a fala dos mediadores e os estudantes, ainda que em outras semanas os bancos estivessem mais próximos, ou das tentativas de alguns educadores em vencer o distanciamento, caminhando pelo espaço vazio (figura 40).

²⁰⁰ A disposição dos bancos no Salão de Honra é sempre a mesma, mas a distância em relação à tela não, em algumas semanas estão mais próximos dela.

Figura 40 –Estudantes da EE Jorge Julian com mediador no Salão de Honra. À direita a tela *Independência ou Morte!* de Pedro Américo. Museu Paulista.



Fonte: Fotografia da autora. 2012.

Sobre a tela de Pedro Américo, “quadro famoso, certamente um dos mais populares do nosso paiz, e alvo de innumeras reproducções pictoreas e esculptoreas” (TAUNAY, 1937, p. 63), há muito a se dizer dele em relação ao público escolar observado durante a pesquisa de campo. Para iniciar, transcrevo aqui uma conversa que tive com minha filha em 8 de fevereiro de 2013, com nove anos na época, quando eu estava vendo a reprodução da tela no livro *O Brado do Ipiranga* (OLIVEIRA; MATTOS, 1999):

Eu: Você já viu esse quadro?

Helena: Não me lembro, acho que já.

Eu: Ajude-me? Conte-me o que você acha que está acontecendo nessa cena, o que te parece?

H: Vejo um monte de cavaleiros fazendo uma luta. Guerreiros do reino [guarda de honra] versus invasores. À esquerda os trabalhadores que estão olhando...

Eu: Por que um reino?

H: Por causa das roupas [apontando para o elmo dos dragões da independência].

Esta conversa sintetiza o que invariavelmente acontecia após sentarem-se nos bancos e olharem para a tela de Pedro Américo, ainda que os estudantes fossem de uma faixa etária

maior que minha filha: *é uma guerra, é uma briga, ou é uma luta*, eram as respostas imediatas, as primeiras frases, sempre seguidas de suas perguntas: *de quando é? Ele fez sozinho? Quanto tempo demorou? É de ouro?* Esta última pergunta referindo-se a moldura.

Há duas questões evidenciadas: o tema da tela e, o que Jessica Davis e Howard Gardner (1999) denominaram “abordagem numérica ou quantitativa” (*numerical or quantitative approach*).

Primeiramente, sobre o tema da tela, podemos tentar entender a leitura dos alunos a partir da classificação e relação que Terezinha Franz (2003) fez entre o que ela denominou níveis e âmbitos de compreensão. Os âmbitos seriam cinco: histórico/antropológico, estético/artístico, pedagógico, biográfico e crítico/social; e os quatro níveis seriam: ingênuo, principiante, aprendiz e especialista. Esta classificação foi feita por Franz a partir das ideias de Verónica Mansilla e Howard Gardner sobre maneiras de avaliar a compreensão dos alunos e também, a partir das entrevistas de grupos que analisavam a obra de Victor Meireles, *Primeira Missa no Brasil*, mas é possível fazer uma analogia com a tela de Pedro Américo. Essa leitura inicial, *guerra, batalha*, poderia se enquadrar no nível de compreensão ingênua, no qual prevalecem as concepções intuitivas e míticas nos cinco âmbitos (FRANZ, 2003). No caso do trabalho de mediação no Museu Paulista, há uma tentativa de que o olhar crítico ao discurso expositivo, culminando na tela, propicie uma discussão ao nível principiante, que “mistura crenças intuitivas com fragmentos de conhecimento disciplinário” (FRANZ, 2003, p.284). De modo que, frente a estas leituras, os mediadores procuram provocar o olhar para explorar a tela, olhar o segundo plano, quem está em evidência no quadro e assim por diante. Não percebo tais níveis como uma evolução, mas como camadas de leituras, que vão se revelando conforme se discute a pintura.

No que se refere aos aspectos físicos da tela, como anotei em meu diário de campo: *SEMPRE chama a atenção: moldura, tamanho e saber quanto tempo demorou para pintar a tela*²⁰¹, existe uma admiração por tais aspectos; quando Davis e Gardner (1999) vão transpor o conceito de “inteligências múltiplas” para os museus, propõem cinco diferentes “janelas” ou “portas” para se dialogar com pinturas numa exposição: janela narrativa, abordagem numérica ou quantitativa, abordagem de base, abordagem estética e abordagem experiencial ou prática²⁰². Quando tratam da abordagem numérica ou quantitativa, referem-se ao valor das obras, número de pinturas, idade do artista, materiais usados etc. Esse pode ser um início de

²⁰¹ Diário de campo do Museu Paulista, 5 set. 2012.

²⁰² “narrational window, numerical or quantitative approach, foundational approach, aesthetic approach e experiential, or hands-on, approach.”

uma conversa sobre a obra, já que chama a atenção, sempre, uma discussão que comparasse essa tela as outras da sala, por exemplo, ou entender os motivos pelos quais ela chama a atenção. Não presenciei tal exercício de observação em nenhuma das visitas que acompanhei, o mediador acaba sempre informando as respostas como data e tamanho e logo se parte para a leitura da tela, leitura crítica, mais dialogada ou menos, mas a crítica do mediador, que estaria no nível de compreensão do aprendiz, relacionando intuição com conceitos disciplinares tradicionais (FRANZ, 2003).

Para propor um exercício de imaginação que envolva um trabalho de mediação que provoque dissensos, a minha corre solta pelo Salão de Honra: proporia desde questionar o próprio nome da sala, até pensar em uma visita nesse mesmo roteiro que começasse por este espaço, pois, a tela de Pedro Américo está lá desde sempre, desde a edificação ser inaugurada como um memorial, passando a ser um museu de História Natural, servindo a seguir como a imagem geradora para as encomendas e a narrativa visual concebida por Taunay. Mas, seguindo as ideias que sustentam este capítulo: a pedagogia do evento de Atkinson (2011), o sintoma que potencializa uma rasgadura na História da Arte como nos fala Didi-Huberman (2010a), a contravisualidade proposta por Mirzoeff (2011) e a potência de provocar dissensos como proposta por Rancière (2014), imaginar um processo de mediação que considere tais reflexões passa por arriscar-se a não saber, a ouvir mais do que falar/explicar:

A questão consiste, uma vez mais, em ter em conta o momento no qual o saber do símbolo se põe em crise e se interrompe frente ao não-saber do sintoma, que, por sua vez, abre e impulsiona seu simbolismo em um ressurgir exponencial de todas as condições de sentido que operam em uma imagem. (DIDI-HUBERMAN, 2010a, p. 235, tradução nossa)²⁰³.

Não se trataria de negar informações ou deixar que os estudantes saiam da exposição pensando que a tela de Pedro Américo seja uma guerra mesmo. O exercício de imaginação/mediação que proponho aqui partiria desta leitura inicial, tanto da forma que chama a atenção (moldura e tamanho, por exemplo) como da cena em si, e promover a contravisualidade como uma autonomia, um direito de olhar (MIRZOEFF, 2011).

Por que não considerar as curiosidades sobre o tamanho da tela? A pintura é conhecida dos estudantes, sua reprodução já foi vista, numa escala muito menor (considerando as reproduções em livros didáticos), não seria o caso de relacionar o que e onde eles se lembram de ter ouvido ou lido sobre a imagem com seus espantos sobre suas dimensões? Por que não

²⁰³ “La cuestión consiste, una vez más, en tener en cuenta el momento en el que el saber del símbolo se pone en crisis y se interrumpe frente al no-saber del sintoma, que, a su vez, abre y propulsa su simbolismo en un resurgir exponencial de todas las condiciones de sentido que obran en una imagen.”

partir do que mais chama a atenção na leitura? Normalmente é o personagem à esquerda na tela, cuja faixa vermelha amarrada à cintura, em muitas visitas que acompanhei, alguns estudantes viram sangue. Habitualmente, depois de o educador solicitar um olhar mais atento, eles mudavam e conformavam suas leituras, mas, não seria a associação desse “sangue” à cavalaria que, num primeiro olhar, ajuda a produzir o significado da guerra? Não tenho uma resposta para esta pergunta, mas por que não considerar as imagens que Pedro Américo faz referência em sua tela?²⁰⁴ Talvez aí possamos encontrar a imagem da guerra.

Esse é o ponto. Não houve uma visita que acompanhei em que os estudantes não vissem uma guerra nesta pintura, o educador sempre chamava a atenção para isso, discursando ou dialogando. Ao final, acreditava-se que todos concluíssem não se tratar de uma cena de guerra. Em um trabalho realizado na EE Jorge Julian²⁰⁵ com os estudantes após sua visita ao museu, num exercício de construir narrativas visuais, com imagens vista na exposição e outras, sobre a história do Brasil, a pintura de Pedro Américo foi utilizada por cinco dos seis grupos em que dividi a turma para este exercício. Além de construir seus discursos visuais sobre a História do Brasil, um grupo deveria ler o trabalho de outro. Tanto nas construções como nas leituras, a imagem da tela *Independência ou Morte!* foi interpretada como guerra, mais de uma vez, inclusive fora de contexto, como por exemplo, uma guerra pela libertação dos indígenas escravizados²⁰⁶. Até que ponto, afinal, o discurso do educador na visita ao museu interferiu na primeira leitura da imagem? A proposta de um olhar crítico para a exposição parece não ter surtido muitos efeitos com este grupo.

Assim, imaginando uma visita pelo Salão de Honra, penso num momento de cinco ou dez minutos sem que o grupo precisasse escutar o mediador, só observariam e conversariam entre si. Antes de entrar na sala, ainda sentados na escadaria, o mediador poderia dividir os estudantes em grupos menores, e propor um jogo, para cada grupo com uma frase retirada

²⁰⁴ “Já há bastante tempo reconhece-se, por exemplo, uma das fonte privilegiadas do *Independência ou Morte!* nas telas de batalha de Ernest Meissonier. De fato, o artista estudou detalhadamente quadros como a *Batalha de Friedland* (1875), ou o célebre *Napoleão III na Batalha de Solferino* (1863) e não há como negar a semelhança entre os traços essenciais dessas duas obras e a tela aqui em questão.” (OLIVEIRA; MATTOS, 1999, p. 97).

²⁰⁵ A EE Jorge Julian, situada no município de Carapicuíba, região metropolitana de São Paulo, visitou o Museu Paulista pelo programa Cultura é Currículo da FDE. Foi a escola que autorizou o registro fotográfico que aparece nesta tese, bem como a realização desta atividade por mim, duas semanas após a visita. O trabalho realizado na escola contou com a colaboração de Thamara Emília Aluizio Nunes, na época estagiária do SAE/MP, e de Sidiney Peterson Ferreira de Lima, então estudante de Mestrado do Instituto de Artes/UNESP. Ambos auxiliaram no registro dos dados da atividade, além de produzirem um relatório sobre suas observações e experiências. Sobre o trabalho realizado na escola foi produzido um artigo que apresenta uma análise da atividade em si, bem como das narrativas visuais construídas pelos estudantes (ALENCAR, *no prelo*).

²⁰⁶ Interpretação de um estudante à narrativa visual que apresentava a reprodução da imagem da citada tela de Pedro Américo à direita da reprodução de uma litografia de Debret que mostra uma família Guarani escravizada por caçadores de escravos índios. Disponível em:

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Debret_cativos.jpg>. Acesso em: 2 jul. 2015.

do livro de Taunay (1937), ou da historiografia sobre a independência, por exemplo, solicitaria que percorressem a sala, observassem tudo e escolheriam algo que pudessem relacionar com a frase. Na discussão posterior, caberia ao educador, mediar as reflexões e leituras de objetos e/ou imagens, sem a preocupação das escolhas realizadas. Será que a tela seria uma imagem eleita? Se sim, a partir de que reflexões? Como afirma Didi-Huberman, a partir de sua crítica a proposta iconológica panofskiana:

Não se olhará, portanto, uma imagem da arte como se olha um velho conhecido que cruzamos na rua e que, já identificado, levantaria polidamente seu chapéu para nós. No entanto, é o que muitos historiadores desde Vasari fizeram, fazem ou fingem fazer. Eles se colocam diante da imagem como diante do retrato reconfortante de alguém cujo nome já gostaria de conhecer e do qual exigem implicitamente a “boa figura” [...]. Mas o mundo das imagens jamais se constituiu com a única finalidade de fazer boa figura para uma história ou um saber a constituído sobre elas. Muitas imagens – mesmo aquelas com as quais desde séculos nos acreditamos familiarizados – agem como o enigma cujo exemplo Freud introduziu a propósito do trabalho da figurabilidade: elas correm despenteadas, o chapéu voando no ar, às vezes correm mesmo sem cabeça... Pois tal é o trabalho do sintoma que muitas vezes chega a decapitar a Ideia ou a simples razão a se fazer de uma imagem.” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 239).

Encerramento

As visitas que acompanhei no Museu Paulista não tinham uma proposta de encerramento, me refiro àquele momento em que se concluem alguns pontos da visita, provocam-se outros e se ouve os visitantes para saber suas reflexões sobre o processo, uma espécie de conclusão. Apenas presenciei essa forma de finalização uma vez. O que por vezes ocorre, ao fim da leitura da tela *Independência ou Morte!*, os estudantes e professores são informados que há mais salas no museu, que eles podem seguir visitando na sequência ou voltar em outro dia, informa-se que o museu só estava fechado na segunda-feira etc. A minha ansiedade por realizar este momento final tem como referência minha experiência e reflexões sobre como deve ser uma visita e, se vamos falar em “problema histórico” e “laboratório da história” (MENESES), sinto ainda mais necessidade de tal momento de síntese.

Talvez, o tempo de visita a um Museu desse porte seja um entrave, mas, como mediadora, acolhimento e encerramento são entendidos por mim como parte desse tempo. Assim, todas as atividades imaginadas por mim para esta visita, provavelmente extrapolassem em muito os 90 minutos em que os estudantes teriam para percorrer o *Eixo*, mas são propostas para que reflitamos sobre os conceitos que poderiam estar envolvidos num processo de

ensino/aprendizagem numa narrativa visual em um museu de história, para provocar dissensos.

O exercício de imaginação proposto aqui não foi aplicado, testado e seus resultados verificados, é como disse, uma imaginação, provocada pelas minhas observações de campo, vinte anos de experiência como mediadora e por autores que fundamentaram esse exercício.

Contudo, fosse esta tese uma exposição e esta escrita uma visita mediada, eu teria também ouvido as propostas imaginadas por vocês, leitores, pois, não importa tanto a minha imaginação, mas o fio condutor que aglutinaria todas as imaginações: o risco do não saber, risco que passa por ouvir as leituras e reflexões sobre a visualidade exposta.

Fosse aqui uma visita, eu encerraria chamando a atenção para o título e imagem que abrem este capítulo/sala: “*Árvore da vida*” e a *potência de provocar dissensos*, relacionando não apenas a obra que apresentei na figura 27, mas ao próprio símbolo da árvore, da vida ou outras, que está presente em diferentes culturas, relacionada muitas vezes a seus mitos de criação, então, sujeita a múltiplas interpretações e produções de significados, bem como a exposição citada no *British Museum*. Como o conto que gostaria de compartilhar:

A árvore de frutos humanos

Um dia, um homem muito pobre foi procurar um feiticeiro para lhe expor sua miséria. O feiticeiro lhe deu uma galinha, um cachorro, uma vaca e uma semente. Ele disse ao pobre homem que plantasse a semente.

– Dentro de sete anos, a árvore que sairá desta semente será muito grande – explicou. – Se ela florescer, não deixe ninguém tocar na flor. Essa árvore vai produzir gente em lugar de frutos.

O homem plantou a semente, e, no tempo previsto, a árvore deu como fruto mil meninos. No ano seguinte, deu mil meninas.

Toda vez que bicava o chão em busca de alimento, a galinha retirava do solo prata e ouro. Seu dono mandou recolher esse ouro e essa prata e guardou no depósito.

Quando o cachorro se deitou pela primeira vez, surgiu nesse local um celeiro repleto de arroz.

Quanto à vaca, sempre que voltava do campo – ou seja, todo dia –, trazia um bezerro com ela, além de carne, um feixe de painço e uma cabaça de leite para a família do dono. Todo mundo se fartava, e ainda sobrava comida e leite.

Um chefe invejoso decidiu então acabar com tanta felicidade, e mandou seu carpinteiro cortar a árvore. Um leão matou a vaca, e uma pantera matou o cachorro. Uma hiena apareceu para levar a galinha. Qual desses quatro talismãs você teria gostado de salvar?²⁰⁷

Extraído de um livro infanto-juvenil, não apenas para servir como exemplo do símbolo árvore da vida nesta escrita/mediação, mas também para provocar reflexões. Qual origem deste conto? O título do livro, *O homem frondoso e outras histórias da África*, não nos dá

²⁰⁷ Extraído de O HOMEM frondoso e outras histórias da África, 2011, p. 26.

muitas pistas²⁰⁸. É um olhar para a África que não identifica sua diversidade, como o olhar imperialista que separou o Egito da África e sintetizou o restante do continente. Por outro lado, o fato de ser uma obra infanto-juvenil traz uma leveza e uma proposta de ensinamento pela tradição oral. Neste momento, gostaria de, a partir da pergunta final do conto, propor como reflexão as seguintes questões: o que os museus salvaram? E para quem eles salvaram? Pressupondo que, salvar tudo, uma história total, é impossível, como provocar dissensos, através da mediação visando emancipar o espectador, no sentido rancieriano?

Como disse anteriormente, senti falta do momento “encerramento” nas visitas que acompanhei no Museu Paulista, de modo que, nesta tese/exposição o encerramento será nossa próxima e última etapa, nossas considerações finais, não apenas porque toda tese deve ter uma conclusão, mas porque, como pesquisadora/escritora/mediadora percebo este momento que passa por conclusões, de fato, mas também alimenta-se de mais provocações e é potente como evento para promover dissensos.

²⁰⁸ A obra original francesa tem como título: *Contes africains*. A edição brasileira tem um texto de apresentação, por Daniel Delas que também traz a ideia genérica de contos africanos, e enfatiza a tradição oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS / ENCERRAMENTO?

*... a leitura da palavra não é apenas precedida pela
leitura do mundo mas por uma certa forma de
“escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de
transformá-lo através de nossa prática consciente.*
(Paulo Freire)²⁰⁹

Quando releio as palavras de Paulo Freire na epígrafe supracitada, um turbilhão de pensamentos acorre a minha mente no que se refere à leitura da palavra e, também, a de imagens numa exposição: as leituras de mundo que devo considerar em uma mediação, a escrita ou reescrita desse mundo, leituras de mundo dos outros, as minhas, igualmente, enquanto mediadora e, da mesma forma, as nossas escritas e reescritas.

A hipótese que moveu esta pesquisa – de que o discurso expositivo criado nos museus de história desde o século XIX, para construir uma memória nacional desde a utilização de uma visualidade, ainda se faz presente e reverbera no trabalho de mediação cultural, reproduzindo ou criticando tal visualidade –, aliada à minha formação e experiência profissional, foram as inquietações iniciais para tecer reflexões que interligassem imagens, história, museus e educação. A hipótese também considera a relação entre as leituras de mundo, sua escrita e reescrita, por parte de todas as instâncias envolvidas no processo de mediação cultural: instituições, curadoria, serviço educativo, mediadores, público, além das minhas próprias leituras, escritas e reescritas.

Para discorrer sobre isso, numa tentativa de refletir sobre a leitura de imagens em exposições de história, precedidas pela leitura de mundo e modos de escrevê-lo e reescrevê-lo, esta tese/exposição envolveu um exercício de escrita/mediação, que procurou, através de uma prática consciente, refletir sobre leituras de imagens e possibilidades de transformações. É fato que Paulo Freire não foi o principal teórico que fundamentou minha pesquisa, ou melhor, o teórico mais referenciado, mas é fato também que suas ideias são parte da minha vida, se confundem com meu próprio pensamento e ação, estão na minha pele por assim dizer, conseqüentemente, estão envolvidas nesse processo, na minha atuação profissional e na minha proposta de escrita dialógica.

Ao final desta visita mediada, eu poderia propor algumas dinâmicas de encerramento para que possamos sintetizar o pensamento, ou as ideias, propor novas reflexões, por exemplo: *que título você daria para esta exposição? Que palavra você usaria para sintetizar*

²⁰⁹ FREIRE, 2006, p. 20.

o que viu/leu? Fosse aqui uma visita, essas poderiam ser perguntas possíveis neste encerramento. Quanto a mim, gostaria de iniciar minha síntese com esta imagem:

Figura 41 – Visitantes observando o Parque da Independência, a partir do saguão do Museu Paulista



Fonte: Fotografia da autora. Out. 2012.

Olhar para fora do museu. O que permanece para o visitante (e para o mediador), em sua(s) vida(s), depois de ter estado um certo tempo em uma visita? É possível reescrever sua leitura de mundo? Acredito que sim, se não uma reescrita total, ao menos a inclusão (ou exclusão) de trechos aqui e ali, uma nova ideia ou uma nova palavra.

Volto, então, a proposta de sintetizar esta tese/exposição com palavras, àquelas que estão envolvidas nesta pesquisa, primeiramente: imagens/história (desta forma, como uma única palavra, pensando nas relações), museus, representações, visualidades e contravisualidades. É um dos meus calcanhares de Aquiles a falta de prolixidade na discussão de conceitos, maior ainda foi o desafio de discorrer sobre eles na forma que me propus a escrever, como mediação. Então, a partir da discussão do adjetivo “histórico” utilizado para caracterizar museus e exposições que têm como principal temática a história, iniciei uma das principais questões dessa pesquisa, a da visualidade construída pelos museus nacionais,

legitimadas, por isso histórica, pela cultura hegemônica. Para isso, considerei importante contextualizar o surgimento dos museus de história e sua relação com os estados nacionais, museus que apresentavam – e ainda apresentam – visualidades objetivando construir o espírito de nação. Também, para que fosse aprofundada a relação imagem/história, o conceito de representação foi discutido. O conceito de contravisualidade veio problematizar o discurso oficial, a partir de possibilidades de liberdade de interpretações múltiplas das narrativas visuais hegemônicas, interpretações que podem ser potencializadas pelo trabalho educativo em exposições.

A relação imagens/história, relação cara para mim, foi posta novamente em discussão quando o assunto foi educação. Procurei iniciar pelo recorte temporal do surgimento dos museus de história, século XIX especialmente, abordando o método intuitivo de ensino, as “lições de coisas”, já que o objeto passou a ser elemento fundamental dessa metodologia, e a imagem como objeto da mesma forma. A metodologia da Educação Patrimonial foi abordada para problematizar até que ponto podemos verificar permanências no tempo das “lições de coisas” e quando a leitura de mundo, digamos assim, passa a ser valorizada. Entender a posição do objeto e do sujeito no processo educativo, e o valor dado a sua relação é fundamental para entender a ideia de educação como mediação, e mediação como um processo dialógico.

Por fim, o Museu Paulista, enquanto instituição, a exposição concebida por Affonso Taunay como projeto curatorial, o trabalho educativo observado, bem como o público e minhas reflexões, serviram de mote para imaginar propostas que provocassem dissensos. Dissenso, contravisualidade, sintoma e evento foram conceitos que embasaram as propostas de mediação cultural a partir de uma exposição que utiliza imagens para contar uma história em um museu nacional, trazendo o risco como um elemento motivador no trabalho do mediador.

Retomando a hipótese apresentada, é fato que o discurso expositivo construído a partir da cultura hegemônica reverbera no trabalho de mediação cultural, seja reproduzindo-o ou criticando-o, tais concepções são parte dos contextos de produção e recepção dessa visualidade. O problema se dá quando tal reprodução ou crítica são (ex)postos como verdades, ou únicas leituras possíveis, desconsiderando a leitura e escrita de mundo dos sujeitos envolvidos na mediação, não correndo o risco consciente de outras possibilidades e produzindo novos e outros conhecimentos sobre a própria exposição e, por que não, sobre a vida, as escritas e reescritas de mundo, o olhar para fora do museu comentado a propósito da figura 41. Certa vez, conversando com um mediador do Museu Paulista, após observar sua

visita, dentre outros comentários, ele me disse: *não que tenha uma leitura [da pintura] correta, mas uma leitura adequada deve ter*²¹⁰. No momento dessa declaração fiquei incomodada, o que seria uma *leitura adequada* para ele? A palavra *adequada* me perseguiu durante muito tempo. Acompanhando outras visitas e em conversas informais com a equipe entendi que o que ele chamava de *leitura adequada* seria o que já foi dito/lido/interpretado por historiadores da arte. Certamente, se sabemos do contexto de produção de uma obra, nossa leitura pode mudar, mas prefiro pensar em ampliar contextos, ampliar as camadas de leitura. Esperar pela leitura adequada, ou ainda, explicar qual seria a leitura adequada, ainda que seja no caminho de um olhar crítico à visualidade legitimada pela cultura hegemônica, acaba por abrir mão do risco do não saber, não provoca a rasgadura, no sentido que Didi-Huberman nos leva a pensar. Continua a ser a reprodução do discurso hegemônico, não mais o proposto pela narrativa visual, mas o ditado pela História e pela História da Arte.

É fato também, que à revelia da narrativa visual ou da narrativa oral, o visitante faz as suas leituras, mas o empoderamento desse olhar, esse direito de olhar, parafraseando Mirzoeff, pode ser potencializado pelo mediador, se ele ou ela arriscarem-se a não saber. Essa possibilidade foi proposta no terceiro capítulo, mas de antemão posso dizer que não seriam úteis em potencializar dissensos, contravisualidades e sintomas, se o mediador assumir o seu discurso como o único possível.

Os conceitos envolvidos no exercício de imaginação no terceiro capítulo foram possíveis também por um problema levantado por mim na introdução, porém não explorado formalmente na tese: por que não a Abordagem Triangular em museus e exposições de História? A Abordagem Triangular, proposta sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa, foi inicialmente denominada como Metodologia Triangular, “uma designação infeliz”, segundo ela, no prefácio da reedição do livro *A imagem no ensino de arte* (BARBOSA, 2012, p. XXVI). Segundo ela também, “metodologia é a construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta ou Abordagem Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação”. (BARBOSA, 2012, p. XXVI-XXVII). Assim, me apropriei da Abordagem e imaginei uma metodologia para um processo de ensino/aprendizagem na exposição concebida por Taunay no Museu Paulista, que mobiliza não só conteúdos das Artes Visuais, mas também da História.

²¹⁰ Extraído do diário de campo do Museu Paulista, 15 ago. 2012.

Ao tomar contato com a Abordagem Triangular pela primeira vez²¹¹, acreditava que pela minha formação em História, trabalhando em exposições de arte, a contextualização seria o vértice inicial deste triângulo para mim. Com o tempo, a leitura da imagem (outro vértice), se imiscuía no contexto, muitas vezes, lendo a imagem discutíamos sobre o contexto de sua produção. O fazer, a produção? Bem, a produção seria o último vértice, uma vez que não tenho as habilidades da Arte. Era o que eu pensava.

O processo de formação contínua no e a partir do trabalho na educação não-formal que foi discutido por mim na pesquisa de Mestrado (ALENCAR, 2008), certamente foi uma experiência que me fez rever práticas e ampliar o que eu pensava sobre a Abordagem Triangular. Passei a entender que contextualizar está muito além da História, nas palavras de Ana Mae Barbosa (1998, p. 38): “a contextualização é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista”, que o contexto não é um, ele é múltiplo. E, que a produção não se resume a pintar, esculpir, modelar, cortar, colar (referências de minha época de estudante nos anos 1980), mas que reflexão também é produção, também é experiência (DEWEY, 1979), claro, a prática faz parte do ensino de Artes, mas ela também é múltipla, como podem ser as leituras.

A proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna [...] e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade. (BARBOSA, 1998, p. 41).

Então se há uma forte relação entre contexto e leitura, também há entre leitura e produção e, produção e contexto. Daí surgiu a provocação, a partir da minha própria experiência: a formação inicial do educador no museu é um fator importante, mas não é suficiente. Será na reflexão sobre a prática e a partir dela que será possível passar do explicador da imagem para a construção de leituras de mundo, “arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo” (BARBOSA, 2012, p. 4). Assim, os conteúdos da História podem também ser mobilizados a partir da Abordagem Triangular, a leitura da visualidade de uma exposição de história, é leitura de imagem, mas também é História, quando o contexto de produção e

²¹¹ Eu já havia lido sobre o assunto ou ouvido falar, mas em abril de 2001, num curso de formação de educadores para a primeira exposição no Centro Cultural Banco do Brasil (que foi inaugurado em 21 de abril, com a exposição do artista brasileiro Tunga), realizado pela a empresa Arteducação Produções, coordenado pelas professoras Rejane Coutinho, Ana Amália Barbosa e Sofia Fan, pude travar contato com a Abordagem Triangular, nesse trabalho e nos que se seguiram no mesmo ano, executando a proposta e tecendo reflexões sobre. O trabalho de formação contínuo da equipe de educadores fez com que pudesse iniciar um processo de pesquisa sobre arte/educação/história que nunca se esgotou.

recepção dessa visualidade são problematizados, quando se produz reflexões que provocam novas leituras.

Como disse, posso não ter explorado conceitualmente o uso da Abordagem Triangular para além do ensino de arte na tese/exposição, mas ocupei-me com o ver/produzir/contextualizar na proposta da escrita/mediação que termino aqui, tanto na pesquisa que explorou contextos, olhares e na minha ação ao escrever, como também na sua ação, leitor ou leitora. Não só porque a proposta foi a escrita como mediação, mas qualquer leitor, de qualquer texto, pode ter esta experiência, assim, a escrita como mediação foi pensada como potencializadora desse processo.

Aqui nesta tese/exposição, considerando o encerramento como parte de uma visita mediada, não apenas para sintetizar o que foi discutido, mas para fazer novas provocações, a possibilidade de experienciar a Abordagem Triangular para além do ensino da Arte, envolveu o exercício da escrita e o da imaginação e se pretende continuar em futuras pesquisas e práticas.

Há muita apropriação adequada da Proposta Triangular por professores de outras áreas. Como essa proposta não se baseia em conteúdos, mas em ações, é facilmente apropriada a diversos conteúdos. A Abordagem Triangular corresponde aos *modos* como se aprende, não é um modelo para o que se aprende. (BARBOSA, 2012, p. XXVII, *grifos nossos*).

Assim, penso que correr o risco do não saber para propiciar uma pedagogia do evento (ATKINSON, 2011), pode envolver o *modo* como o mediador considera os contextos, leituras e produções do outro. Uma leitura nunca antes pensada estaria entrelaçada a um contexto de recepção específico e pode ser o evento que propiciará uma produção de conhecimento. Ou ainda, seria um modo de provocar o sintoma que potencializa a rasgadura (DIDI-HUBERMAN, 2010) e rompe com a retórica da História da Arte, um outro *modo de* possibilitar uma contravisualidade (MIRZOEFF, 2011). Ampliaria as camadas de leituras, mas também o *modo* como se aprenderia isso, estaria na direção de emancipar o espectador (RANCIÈRE, 2014).

Ainda gostaria de acrescentar o quão foi trabalhoso intitular esta tese/exposição, foi como lapidar palavras que juntas compusessem um convite para uma leitura/visita. Assim que, durante o processo de escrita/mediação destas considerações finais / encerramento as palavras “conversas” e “interpretações” foram inevitáveis. Conversa por eu entender a mediação em exposições também com esta característica, e interpretações, porque ainda que eu não tenha focado neste conceito, o uso do termo se adequou a minha proposta, uma vez

que dialoga com a ideia de multiplicidade de leituras e interpretações na relação imagens/história.

Não poderia terminar esta visita também, sem um pensamento que me provoca há quatro anos, sintetiza muito do que foi discutido e, espero, provoque vocês igualmente:

Dispensar as fantasias do verbo feito carne e do espectador tornado ativo, saber que as palavras são apenas palavras e os espetáculos apenas espetáculos pode ajudar-nos a compreender melhor como as palavras e as imagens, as histórias e as performances podem mudar alguma coisa no mundo em que vivemos. (RANCIÈRE, 2014, p. 26).

FONTES

Arquivo permanente do Museu Paulista – Fundo Museu Paulista (APMP/FMP)

ROBBE, J. A. J. *Relatório de atividades referente ao ano de 1945*, APMP/FMP, Livro 29.

TAUNAY, Affonso de. *Relatório de atividades referente ao ano de 1917*, APMP/FMP, Pasta 5.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1922*, APMP/FMP, L6.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1923*, APMP/FMP, L7.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1924*, APMP/FMP, L8.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1925*, APMP/FMP, L9.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1926*, APMP/FMP, L10.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1927*, APMP/FMP, L11.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1928*, APMP/FMP, L12.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1929*, APMP/FMP, L13.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1930*, APMP/FMP, L14.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1931*, APMP/FMP, L15.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1932*, APMP/FMP, L16.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1933*, APMP/FMP, L17.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1934*, APMP/FMP, L18.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1935*, APMP/FMP, L19.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1936*, APMP/FMP, L20.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1937*, APMP/FMP, L21.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1938*, APMP/FMP, L22.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1939*, APMP/FMP, L23.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1940*, APMP/FMP, L24.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1941*, APMP/FMP, L25.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1942*, APMP/FMP, L26.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1943*, APMP/FMP, L27.

_____. *Relatório de atividades referente ao ano de 1944*, APMP/FMP, L28.

Arquivo permanente do Museu Paulista – Coleção Affonso d’Escragnolle Taunay

HUMBERTO MAURO. *Carta para Affonso Taunay*. Rio de Janeiro, 9 mai. 1939.

TAUNAY, A. de E. *Carta para Humberto Mauro e Roquete Pinto*. 12 mai. 1939.

Produção bibliográfica de Affonso d'Escragnolle Taunay

TAUNAY, A. de E. Relatório do Museu Paulista referente ao ano de 1916. *Revista do Museu Paulista*, t. 10, 1918.

_____. Relatório de atividades referente ao ano de 1918. *Revista do Museu Paulista*, separata, t. 11, 1919.

_____. Relatório de atividades referente ao ano de 1920. *Revista do Museu Paulista*, separata, t. 13, 1923.

_____. Relatório de atividades referente aos anos de 1921, 1922, 1923. *Revista do Museu Paulista*, separata, t. 14, 1926.

_____. *Guia da secção histórica do Museu Paulista*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1937.

_____. A propósito da exposição relativa aos artistas da missão de 1816 na Pinacotheca Nacional. *Mensário do Jornal do Commercio*, t.12, v. 3, p. 589-593, 1940.

_____. Almeida Junior. *Mensário do Jornal do Commercio*, t. 18, v. 2, p. 261-269, 1942.

_____. Iconografia das Monções. *Mensário do Jornal do Commercio*, t. 22, v. 2, p. 417-421, 1943a.

_____. Galeria do Museu Paulista. *Mensário do Jornal do Commercio*, t. 22, v. 2, p. 487-491, 1943b.

_____. Cavalhadas brasileiras e sua iconografia. *Mensário do Jornal do Commercio*, t. 25, v. 1, p. 3-10, 1944a.

_____. A mais velha iconografia do café. *Mensário do Jornal do Commercio*, t. 28, v. 2, p. 385-389, 1944b.

_____. Iconografia cafeeira primeva do Brasil. *Mensário do Jornal do Commercio*, t. 28, v. 3, p. 465-469, 1944c.

_____. Velhas estampas cafeeiras. *Mensário do Jornal do Commercio*, t. 28, v. 3, p. 513-517, 1944d.

_____. Estampas antigas. *Mensário do Jornal do Commercio*, t. 28, v. 3, p. 549-553, 1944e.

_____. Feiras de Sorocaba e sua iconografia. *Mensário do Jornal do Commercio*, t. 29, v. 1, p. 103-106, 1945a.

_____. Iconografia das tropas. *Mensário do Jornal do Commercio*, t. 29, v. 1, p. 145-148, 1945b.

_____. A propósito do próximo cinquentenário do Museu Paulista (1895-1945). *Mensário do Jornal do Commercio*, t. 31, v. 3, p. 495-500, 1945c.

_____. Cinquentenário do Museu Paulista (1895-1945). *Mensário do Jornal do Commercio*, t. 31, v. 3, p. 525-529, 1945d.

_____. Contribuição do Museu Paulista à cultura nacional. *Mensário do Jornal do Commercio*, t. 31, v. 3, p. 553-557, 1945e.

Livros didáticos

CALMON, Pedro. *Pequena história da civilização brasileira: para a escola primária*. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1938.

COTRIM, Gilberto. *História global: Brasil e geral*. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 3.

ROCHA POMBO. *Brazil nas escolas: leituras progressivas*. 4. ed. rev., aum. e il. com muitas gravuras. São Paulo: [s. n.], 1912.

ROCHA POMBO. *História do Brasil: para o ensino secundário*. 15. ed. São Paulo: Melhoramento, 1925.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: história*. São Paulo: SEE, 2009. 8º ano do Ensino Fundamental, v. 4.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: história*. São Paulo: SEE, 2009. 9º ano do Ensino Fundamental, v. 4.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: história*. São Paulo: SEE, 2009. 1º ano do Ensino Médio, v. 1.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: história*. São Paulo: SEE, 2009. 2º ano do Ensino Médio, v. 1.

VIEIRA, Menezes. *Ensino intuitivo nas escolas e famílias brasileiras*. [S. l.: s. n., 1894?].

Filmografia

INDIANA Jones e o Reino da Caveira de Cristal. Direção: Steven Spielberg. Produção: Frank Marshall. Intérpretes: Harison Ford, Cate Blanchett, Karen Allen, Ray Winstone, John Hurt e outros. Roteiro: David Koepp. Música: John Williams. Los Angeles: Lucasfilm, 2008. 1DVD (122 min). Disponível em: <<http://onlinemovies.pro/indiana-jones-and-the-kingdom-of-the-crystal-skull-2008/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

Bibliografia

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIRRE, Imanol. Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. In: _____ et al. *El acceso al patrimonio cultural: retos y debates*. Navarra: Universidade Pública de Navarra, 2008. p. 67-118. (Cadernos da Cátedra Jorge Oteiza).

_____. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Educação na cultura visual: narrativas de ensaio e pesquisa*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 157-186.

_____. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 69-111.

_____. Ana Mae Barbosa ou como navegar entre a fidelidade a um ideário e a “incessante busca de mudança”: prefácio. In: BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de Arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. xi-xxiv.

ALENCAR, Valéria Peixoto de. *O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes/UNESP, São Paulo, 2008.

_____. Isto não é um bandeirante!: o trabalho de mediação na exposição *Imagens Recriam a História*. *Revista Vox Musei: arte e patrimônio*. Lisboa, v. 1, n. 2, p. 403-415, jul/dez. 2013. Disponível em: <<http://voxmusei.fba.ul.pt/publicacoes.html>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

_____. Arte para ver a história, história para falar da arte: arte/educação em museus históricos. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 24., 2014, Ponta Grossa, PR. *Arte/educação contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender: anais*. Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <<http://www.isapg.com.br/2015/html/areas/Artes%20Visuais/8/11.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

_____. Beyond museum walls: visual narratives through images and history. *International Journal of Education Through Art – IJETA*. No prelo.

ALVES, Ana Maria de Alencar. *O Ipiranga apropriado: ciência, política e poder: o Museu Paulista, 1893-1922*. São Paulo: Humanitas, 2001.

ARBEX, José. *Nacionalismo: o desafio à nova ordem pós-socialista*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ATKINSON, Dennis. *Art, equality and learning : pedagogies against the state*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

BACON, Francis. *Nova Atlântida*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

BANN, Stephen. *As invenções da história: ensaios sobre a representação do passado*. São Paulo: Ed. UNESP, 1994.

BARATA, Mário. Origens dos museus históricos e de arte no Brasil. *Revista IHGB*, Rio de Janeiro, v. 147, n. 350, p. 22-30, jan./mar. 1986.

BARBOSA, Ana Mae T. B. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Com Arte, 1998. p. 30-51.

_____. A cultura visual antes da cultura visual. *Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2001.

_____. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p. 13-22.

_____. *A imagem no ensino de Arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. Edgar Sussekind de Mendonça: a educação em museus e o ensino do desenho gráfico. In: _____. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 287-308.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

BARBUY, Heloísa. *A exposição universal de 1889 em Paris: visão e representação na sociedade industrial*. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. Museus, exposições e cidades: cultura visual no século XIX. In: _____. (Org.). *Imagem e produção de conhecimento*. São Paulo: Museu Paulista, 2002. p. 66-78.

_____. A comunicação em museus e exposições em perspectiva histórica. In: MAGALHÃES, Aline Montenegro; BEZERRA, Rafael Zamorano; BENCHETRIT, Sarah Fassa (Org.). *Museus e comunicação: exposição como objeto de estudo*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2010. p. 113-129.

_____. Cultura de exposições em São Paulo, no século XIX. In: LOPES, Maria Margaret; HEIZER, Alda (Org.). *Colecionismos, práticas de campo e representações*. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011. p. 257-268.

BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 31-79.

BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

BENNETT, Tony. *The birth of the museum: history, theory, politics*. London: Routledge, 1995.

_____. *Pasts beyond memory: evolution, museums, colonialism*. London: Routledge, 2004.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2008a. p. 69-90.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGUS, Ricardo Nogueira. Exposições num Museu de História. In: BARBUY, Heloísa (Org.). *Imagem e produção de conhecimento*. São Paulo: Museu Paulista/USP, 2002. p. 58-65.

BOURDIEU, Pierre. Modos de produção e modos de percepção artísticos. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 269-294.

BRAGA, Carlos d'Almeida. A secção histórica do Museu Paulista. *Revista de Numismática*, separata, São Paulo, t. 1, n. 2, [1933 ou 1934].

BREFE, Ana Cláudia Fonseca. *O Museu Paulista: Affonso de Taunay e a memória nacional, 1917-1945*. São Paulo: Ed. UNESP: Museu Paulista, 2005.

BRITISH MUSEUM. Disponível em: <<http://www.britishmuseum.org/>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BUCAILLE, Richard; PESEZ, Jean-Marie. Cultura material. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Lisboa: Imprensa Oficial, 1989. Disponível em: <http://jmir3.no.sapo.pt/Ebook2/Cultura.Material_Einaudi.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

BURKE, Peter. *A escola dos Annales: a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

_____. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CARDOSO, Rafael. Coleção e construção de identidade: museus brasileiros na encruzilhada. In: BITTENCOURT, José Neves; BENCHETRIT, Sarah Fassa; TOSTES, Vera Lúcia Battrel (Ed.). *História representada: o dilema dos museus: Livro do Seminário Internacional*. Rio de Janeiro: Museu Histórico nacional, 2003. p. 183-196.

- CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHIARELLI, Tadeu. Anotações sobre arte e história no Museu Paulista. In: FABRIS, Annateresa (Org.). *Arte & política: algumas possibilidades de leitura*. São Paulo: FAPESP; 1998.
- CHICANGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo. Do Apolo de Belvedere ao guerreiro tupinambá: etnografia e convenções renascentistas. *História*, Franca, v. 25, n. 2, p. 15-47, 2006. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742006000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 mai. 2015.
- COELHO, Teixeira. *O que é indústria cultural*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- COSTA, Thiago; DIENER, Pablo. A compreensão do homem na obra de Jean-Baptiste Debret. In: ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0958.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2015.
- COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p. 171-185.
- DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p. 23-52.
- DAVIS, Jessica; GARDNER, Howard. Open windows, open doors. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean. *The educational role of the museum*. 2.ed. London: Routledge, 1999. p. 99-104.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DEWEY, John. Experiência e pensamento. In: _____. *Democracia e educação*. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. p. 152-166.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ante la imagen: pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Múrcia: CENDEAC, 2010a.
- _____. *O que vemos, o que nos olha*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010b.
- _____. *Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DOMINGUES, Claudio Moreno. *O olhar de quem olha: cultura visual, arte e mediação na aula de história – o uso da imagem na construção do conhecimento histórico*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes/UNESP, São Paulo, 2006.
- EDWARDS, Elizabeth; MEAD, Matt. Absent histories and absent images: photographs, museums and colonial past. *Museum & Society*, Leicester, v. 11, n. 1, p. 19-38, mar. 2013. Disponível em: <<http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/museumsociety/volumes/volume-11-2013>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

- ELIAS, Maria José. *Museu Paulista: memória e história*. 1996. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.
- _____. *Isto não é um cachimbo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.
- FRANZ, Teresinha Sueli. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural. In: _____. *O saber local*. Novos ensaios em antropologia interpretativa. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 142-181.
- HASKELL, Francis. *History and its images: art and the interpretation of the past*. New Haven: Yale University Press, 1993.
- HEIN, George E. The constructivist museum. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean. *The educational role of the museum*. 2. ed. London: Routledge, 1999. p. 73-79.
- _____. *Learning in the museum*. London: Routledge, 2005.
- HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. Ir além da visão e da satisfação: a educação para a compreensão crítica da cultura visual: prefácio. In: FRANZ, Teresinha Sueli. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- _____. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- O HOMEM frondoso e outras histórias da África. Reunidos por Claude Blum ; ilustrações de Grégoire Vallancien ; tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. *The educational role of the museum*. 2. ed. London: Routledge, 1999.
- _____. *Museums and the interpretation of visual culture*. London: Routledge, 2000.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.
- HUCHET, Stéphane. Passos e caminhos de uma teoria da arte: prefácio. In: DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010b.
- IBRAM. Instituto Brasileiro de Museus. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br>>. acesso em: 15 dez. 2014.
- INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. *Houaiss eletrônico: dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.
- IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaInicial.do>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

- KALIL, Luis Guilherme Assis. Os espanhóis canibais: análise das gravuras do sétimo volume das Grands Voyages de Theodore de Bry. *Tempo*, Niterói, v. 17, n. 31, p. 261-284, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042011000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 mai. 2015.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 6. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2012.
- LEITE, Mario. *Afonso d'Escragnoille Taunay: historiador de São Paulo: capitania, província, estado*. São Paulo: [s.n.], 1964.
- LIMA, Tania Andrade. Cultura material: a dimensão concreta das relações sociais. *Boletim do Museu paraense Emilio Goeldi, Ciências Humanas*, Belém, v. 6, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2011.
- LOPES, Maria Margareth. A favor da desescolarização dos museus. *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 40, p. 443-455, dez. 1991.
- LOPEZ, Eneritz; KIVATINETZ, Magali. Replanteando lãs estrategias de pensamiento visual: um método controvertido para la educación em museos. In: MIRANDA, Fernando; VICCI, Gonzalo. *Cultura visual: educación y construcción de identidad*. [S.l.]: Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, [2003]. p. 32-48.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. *Da pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2010.
- MAKINO, Miyoko. Pintura no Museu Paulista. In OLIVEIRA, Cecília Helena S. (Coord.). *Museu Paulista: novas leituras*. São Paulo: Museu Paulista, USP, 1995. p. 38-57.
- MAKINO, Miyoko; ALMEIDA, Adilson José; ALCÂNTARA, Aureli Alves de. Imagens de fazendas cafeeiras. In: BARBUY, Heloísa (Org.). *Imagem e produção de conhecimento*. São Paulo: Museu Paulista/USP, 2002. p. 42-57.
- MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MARINS, Paulo César Garcez. Nas matas com pose de reis: a representação de bandeirantes e a tradição da retratística monárquica europeia. *Revista do IEB*, n.44, p. 77-104, fev. 2007.
- MARQUES, Denise Cristina Peixoto Catunda. *Arqueologia e educação: uma proposta de leitura do patrimônio*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Museu de Arqueologia e Etnologia/USP, São Paulo, 2005.
- MARTINS, Ana Rita. Bandeirantes: heróis ou vilões? *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 217, out. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mudou-imagem-422991.shtml>>. Acesso em: 20 abr. 2013.
- MARTINS AFONSO, Micheli; PRIMON SERRES, Juliane. Casa-museu, museu-casa ou casa histórica?: uma controversa tipologia museal. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, nov. 2014. Disponível em: <www.eumed.net/rev/cccss/30/casa-museu.html>. Acesso em: 13 fev. 2015.
- MATOS, Odilon Nogueira de. *Afonso de Taunay: historiador de São Paulo e do Brasil – perfil biográfico e ensaio bibliográfico*. São Paulo: [s.n.], 1977.
- MENDONÇA, Edgar Sússekind de. *A extensão cultural nos museus*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946. (Museu Nacional, publicações avulsas, 2).
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista/USP, 1992.

- _____. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista: história e cultura material*, São Paulo, v. 2, p. 9-42, jan./dez. 1994.
- _____. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.
- MIRZOEFF, Nicholas (Ed.). *The visual culture reader*. 2. ed. London: Routledge, 2002.
- _____. *An introduction to visual culture*. 2. ed. London: Routledge, 2009.
- _____. *The right to look: a counterhistory of visibility*. London: Duke University Press, 2011.
- MITCHELL, W. T. J. Showing seeing: a critique of visual culture. In: MIRZOEFF, Nicholas (Ed.). *The visual culture reader*. 2. ed. London: Routledge, 2002. p. 86-101.
- MONTALVÃO, Cláudia Soares de Azevedo. Visualizando o passado: museus e história. In: BITTENCOURT, José Neves; BENCHETRIT, Sarah Fassa; TOSTES, Vera Lúcia Battrel. (Ed.) *História representada: o dilema dos museus: livro do Seminário Internacional*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003. (p. 113-126).
- MORAES, Fábio Rodrigo de. Uma coleção de história em um museu de ciências naturais: o Museu Paulista de Hermann Von Ihering. *Anais do Museu Paulista: história e cultura material*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 203-233, jan./jun. 2008.
- MUSEU PAULISTA. Disponível em: <www.mp.usp.br>. Acesso em: 22 dez. 2014.
- MUSEUM OF LONDON. Disponível em: <<http://www.museumoflondon.org.uk/london-wall/>>. Acesso em: 22 dez. 2014.
- MUSEUM OF LONDON DOCKLANDS. Disponível em: <<http://www.museumoflondon.org.uk/docklands/>>. Acesso em: 22 dez. 2014.
- NATURAL HISTORY MUSEUM. Disponível em: <<http://www.nhm.ac.uk/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.
- OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. O Museu Paulista e o imaginário da independência. In: _____ (Coord.). *Museu Paulista: novas leituras*. São Paulo: Museu Paulista/USP, 1995. p. 5-11.
- OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles; MATTOS, Cláudia Valladão de (Org.). *O brado do Ipiranga*. São Paulo: EDUSP: Museu Paulista/USP, 1999.
- PATRIMÔNIOS, expressões e produções: subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos: 7ª. e 8ª. Séries – Ensino Fundamental. São Paulo: [s.n.], 2008.
- POULOT, Dominique. Museu, nação e acervo. In: BITTENCOURT, José Neves; BENCHETRIT, Sarah Fassa; TOSTES, Vera Lúcia Battrel. (Ed.) *História representada: o dilema dos museus: livro do Seminário Internacional*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003. p. 25-62.
- POMIAN, Krzysztof. Coleção. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi: memória-história. Lisboa: Imprensa Oficial, 1984. p. 51-86.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2004.
- RANCIÈRE, Jacques. *Os nomes da História: um ensaio de poética do saber*. São Paulo: EDUC, 1994.

- _____. *A partilha do sensível: estética e política*. 2. ed. São Paulo: EXO experimental, 2009.
- _____. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- _____. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- SALIBA, Elias Thomé. *As utopias românticas*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Os museus etnográficos brasileiros: “Polvo é polvo, mulusco também é gente”. In: _____. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1879-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SEVCENKO, Nicolau. Museu Paulista: história, mito e crítica. In: *ÀS MARGENS do Ipiranga: 1890-1990: Catálogo*. São Paulo: Museu Paulista/USP, 1990.
- SHOHAT, Ella; STAM, Robert. Estereótipo, realismo e luta por representação. In: _____. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 261-312.
- SUANO, Marlene. *O que é museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SZYMANSKI, Heloísa (Org.). *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. 4. ed. Brasília: Liber Livros, 2011.
- VALENTE, Maria Esther. A conquista do caráter público do Museu. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (Org.). *Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos Museus de Ciências*. Rio de Janeiro: Access, 2003. p. 21-45.
- VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.
- VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livros, 2007.
- WALKER, John A.; CHAPLIN, Sarah. *Visual culture: an introduction*. Manchester: Manchester University Press, 1997.
- WATSON, Sheila. Myth, memory and the senses in the Churchill Museum. In: DUDLEY, Sandra H. (Ed.). *Museum materialities: objects, engagements, interpretations*. London: Routledge, 2010. p. 204-223.
- ZACCARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arilda Schmidt. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. *Cadernos EBAPE*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 550-563, set. 2010.