

maginar

revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

57

número temático
dinâmica entre escolas e museus







F T É I C N I H C A Í N D I C E

PROPRIEDADE INTELECTUAL

© 1988-2014 Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual
Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor

E D I Ç Ã O

Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

R E G I S T O

International standard serial number (ISSN)

1646-6845

Número de registo de depósito legal

25344/88

P E R I O D I C I D A D E

Bianual

D A T A

Fevereiro de 2014

E Q U I P A

Editor: António Serafim Pereira

Comissão Científica, por ordem alfabética: Ana

Barbero, Ana Bela Mendes, Ana Nolasco da

Silva, Genoveva Oliveira, Leonardo Charréu,

Margarida Rocha e Teresa Matos Pereira

Designer: Sofia de Eça

C O N T A C T O

edições APECV, através do correio electrónico "revistaimaginar@apecv.pt"

A U T O R E S

Marta Sobral Antunes Ornelas, Elizabeth Aparecida Duque Seabra, Maria do Céu Melo, Georgina Furtado Franca, Eliene Dourado Bina, Sónia da Silva Duarte, Simone Cristiane Silveira Cintra e Maria Isabel Leite, Catarina Moura, Fátima Pais, Tatiana Gentil Machado

C A P A

Marty Rodrigues, Fotografia da entrada do Museu Histórico Nacional, Brasil, Relatório da visita

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Várzea da Rainha Impressores, S.A.

0 5 Editorial

António Serafim Pereira

0 8 Visitar um museu: cruzamento de perspetivas de professores, alunos e monitores

Marta Sobral Antunes Ornelas

1 6 Entre a política dos Museus: visitantes na exposição dos 200 anos da vinda da Família Real para o Brasil

Elizabeth Aparecida Duque Seabra e Maria do Céu Melo

2 6 Entre o sagrado e o profano no centro cultural São Francisco - Uma investigação de teatro performativo

Georgina Furtado Franca

3 4 Educação Básica e Museus: O Património Cultural como recurso didático

Eliene Dourado Bina

4 2 Modos de Ver e Ouvir ou a Iconografia Musical: o Professor Reflexivo para a Multidisciplinaridade e a Transdisciplinaridade no Ensino Artístico

Sónia da Silva Duarte

5 0 Experiências museais na formação de educadora(s) da infância

Simone Cristiane Silveira Cintra e Maria Isabel Leite

5 8 Utopia ou desafio?! A Escola e o Museu

Catarina Moura

Recuperações / textos fora de contexto...

6 3 Museu no recreio: um "Meeting Point"

Fátima Pais

6 7 Museu, ambiente de aprendizagem informal: estratégias e princípios de mediação e interação em projetos expositivos

Tatiana gentil Machado

8 4 Regulamento

8 6 Notícias

EDITORIAL

Mais uma outra vez, estamos a editar um número temático na Imaginar, desta vez subordinado ao tema *Dinâmica entre escolas e museus*. Este tema galvanizou, logo de início, alguns colaboradores que não deixaram de querer marcar aqui a sua presença. Trata-se de um tema pertinente e urgente, no sentido de se tomarem medidas para estreitar estas instituições (escolas e museus) através de parcerias ou programas que visem estimular o público estudantil e com ele contribuirmos, num futuro próximo, para um público mais alargado aos museus e centros de arte. O conjunto dos trabalhos apresentados dá-nos um panorama da realidade por que passa, nos nossos dias, esta inter-relação entre escolas e museus, que se pode considerar, ainda, muito incipiente e praticamente inexistente, ainda longe de corresponder a um universo alargado dos problemas que envolvem esta temática, que hoje preocupa alguns professores e responsáveis/diretores de museus e muitos monitores/mediadores. O resultado é uma alargada e abrangente perspetiva que decerto irá corresponder ao vosso interesse, merecer a vossa atenção, bem como alertar e provocar uma reflexão sobre o assunto.

Os trabalhos que apresentamos inserem-se em duas categorias: uma primeira e mais substancial, que colocamos à leitura, são textos que se debruçam diretamente sobre as questões relacionadas com a Expressão Plástica e a Comunicação Visual no que diz respeito à inter-relação entre escolas e museus; uma segunda, sobre duas recuperações da responsabilidade única do editor, pela razão de que, embora não se tratem de textos que se enquadrem diretamente na área da Comunicação Visual e não respeitem alguns dos requisitos normativos da revista, ainda assim, nós (conselho editorial) consideramos haver alguma pertinência em aqui os incluir devido a, em relação ao primeiro, acharmos que contribui com uma ideia interessante para os professores da área da Comunicação Visual e que o poderão tomar como exemplo, e, quanto ao segundo, devido a nos alertar para os requisitos, e design, dos projetos expositivos e, da análise, incluindo o uso das novas tecnologias, dos seus processos de mediação.

Assim, passamos a apresentar os artigos que os nossos colaboradores gentilmente nos enviaram para publicação:

Artigos / trabalhos subordinados ao tema: DINÂMICA ENTRE ESCOLAS E MUSEUS

1. De Marta Ornelas, temos o artigo: "Visitar um museu: cruzamento de perspetivas de professores, alunos e monitores". Trata-se de, através da análise de uns questionários, dar a conhecer a realidade da inter-relação entre os interlocutores das escolas e museus: das suas conclusões parte-se para um conjunto de recomendações que ambas as instituições (escolas e museus) podiam adotar através de parcerias possíveis que melhor serviriam o público-alvo dos diversos meios escolares. Constata-se, da leitura efetuada ao seu texto, a necessidade de as instituições (escolas/professores e museus/monitores) avaliarem a eficácia das visitas para, sobre os dados obtidos, reformularem o seu contributo / desempenho.

2. A Elizabeth Aparecida Duque Seabra e Maria do Céu Melo apresentam-nos "Entre a política e a poética dos Museus: visitantes na exposição dos 200 anos da vinda da Família Real para o Brasil". O texto apresentado expõe a análise da experiência de um grupo de estudantes brasileiros de licenciatura em História a uma exposição sobre "Um novo mundo, um novo Império – a Corte Portuguesa no Brasil – 1808-1822" no Museu Histórico Nacional na cidade do Rio de Janeiro - Brasil. Como nos refere no seu resumo de apresentação "A visita ao Museu Histórico Nacional possibilitou abordar as relações entre políticas e poéticas, as relações com a memória, o património e a história nos usos educativos dos museus pelos visitantes". Salienta-se, a dado trecho do seu artigo, a crítica instaurada pelo coletivo de estudantes sobre a não referência ao papel da escravatura tão presente na época e que ficou arredada por completo na referida exposição.

3. A Georgina Furtado Franca apresenta o seu trabalho, fruto de uma investigação enquanto doutoranda na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, "Entre o sagrado e o profano no centro cultural São Francisco - Uma investigação de teatro performático". Este trabalho coloca em evidência, como a autora pretende, "a necessidade de criar uma arte que pudesse romper as fronteiras disciplinares e cujo ato pedagógico pudesse ser um processo que envolvesse o contato

direto com a vida e as coisas do mundo". A autora põe a hipótese do corpo humano (o ator/performer), enquanto objeto de produção artística e cultural, emergir, na dinâmica do seu gesto e movimento, o sagrado e o profano que reside nos objetos museológicos/artísticos.

4. Eliene Dourado Bina, museóloga, pedagoga e doutoranda em Museologia apresenta-nos o seu trabalho sobre "Educação Básica e Museus: O Patrimônio Cultural como recurso didático". Trata-se de um texto que evidencia ações do foro educativo e de inclusão cultural e social que os Museus Baianos levam a efeito. Neste particular salienta-se, de forma especial, o museu Eugénio Teixeira Leal, de São Salvador da Bahia, que, de igual modo que os seus congêneres, tem realizado junto das comunidades estudantis locais, de todos os níveis de ensino, e com forte tónica nas mais desfavorecidas, atividades extra curriculares através do programa Museu-Escola, que contempla os currículos dos diversos tipos e níveis de ensino, para inserção de mais conhecimento e produção de experiências reflexivas, de forma a desenvolver e fortalecer o espírito de cidadania e uma melhor e maior participação ativa que não o mero papel passivo de observador, aquando das suas visitas aos museus.

5. O artigo que nos propõe Sónia da Silva Duarte, "Modos de Ver e Ouvir ou a Iconografia Musical: o Professor Reflexivo para a Multidisciplinaridade e a Transdisciplinaridade no Ensino Artístico", é o resultado de uma comunicação que tem o seu foco centrado nos professores e nos monitores/mediadores dos museus, pela simples razão de que apresenta novos modos de ver e ouvir música retratada na iconografia musical quatrocentista e quinhentista, um pouco por todo o país e de países com alguma ligação a Portugal, mas, muito em especial, nos museus da região do Grande Porto – que podem estar representadas, tanto nos museus como em qualquer edifício de cariz religioso, seja ele imponente, simples capela ou qualquer peça artística da época.

6. As autoras, Simone Cristiane Silveira Cintra e Maria Isabel Leite, que nos apresentam o artigo "Experiências museais na formação de educadora(s) da infância", trazem, como elas próprias referem, "à discussão aspectos e possibilidades da apreciação artística no contexto da formação de educadora(s) de crianças". Trata-se de, especialmente, analisar o cruzamento de experiências vividas em contexto museológico, entre as narrativas dos professores/educadores de creches e do ensino primário com as crianças, na Rede Municipal de Educação da cidade de Suzano, estado de São Paulo, Brasil. Desta análise pressupõe-se a necessária ampliação das práticas de criação e fruição artística e estética por parte dos interlocutores (educadores e crianças). Torna-se, deste

modo, urgente a criação de programas culturais de ensino direcionado para colmatar estas lacunas.

7. De Catarina Moura temos "Utopia ou desafio?! A Escola e o Museu". O texto da Catarina é de leitura fácil, sedutora, e expressa, desde logo, além de referências históricas ao edifício do Museu do Chiado (seu local e espólio) os desvios de interesse que os estudantes manifestam nas visitas de estudo que fazem na sua deslocação ao museu. Expõe os problemas que há muito vêm incomodando quem anda por estas lides de visitas de estudo e expõe algumas considerações para a sua superação.

Recuperações / textos fora de contexto...

(Trata-se de uma seção onde colocamos dois textos em contexto de propostas/eventos e/ou comunicações/exposições ainda sobre escolas versus museus).

8. Por Fátima Pais temos a exposição de uma comunicação, efetuada no seminário "Construir Pontes entre Escolas e Museus", que obedece ao tema "Museu no recreio: um "Meeting Point" na escola". Fátima Pais expõe-nos, aqui, uma ideia promissora de não só trazer os museus aos espaços dos recreios das crianças em ambiente escolar como a ambientes frequentados por adultos e com um considerável espaço de lazer como sejam os lares, casas de repouso ou outros similares. Uma boa sugestão para os professores na área da Expressão e Comunicação Visual.

9. Por último, Tatiana Gentil Machado, Museu, ambiente de aprendizagem informal: estratégias e princípios de mediação e interação em projetos expositivos. O trabalho que a Tatiana nos apresenta, não sendo numa primeira leitura, de especial interesse para a área a que está vocacionada a nossa revista, não deixámos de o incerir por duas razões essenciais: a primeira porque, de certo modo, se enquadra no tema que dá substância a esta edição; e, uma segunda, mais pertinente, porque, não abordando diretamente um museu relacionado com as expressões plásticas não deixa de lhe ser lateral e focando aspetos, bastante concretos, no que diz respeito à comunicação visual em museus e, nesta perspetiva, trazer-nos algumas considerações que nos podem ser úteis para reflexão e renovação de propostas. Ainda, porque a questão da montagem de uma exposição requer, igualmente, uma compreensão e entendimento de como se processa a Comunicação Visual dos conteúdos a expor. Embora, o texto da Tatiana, não se reporte a um museu de arte mas sim de um museu da ciência, estamos convictos de que muitas questões, como as que se prendem com a inter-ação dos visitantes, com museus deste tipo, também se colocam nos museus de arte. O tema que corporiza esta edição nº 57 da Imaginar – As dinâmicas entre escolas e museus, é uma

área temática transdisciplinar que não consideramos esgotada e concluída, bem pelo contrário, esperamos um incremento, nos próximos tempos, muito significativo, ou pelo menos muito necessário, para que se apresentem sobre várias frentes (escolas, museus, e outras instituições, e/ou diretamente da tutela do Ministério da Educação e Ciência) iniciativas que proponham uma verdadeira dinamização de programas específicos de atividades culturais e de ensino no âmbito das parcerias possíveis entre todas estas instituições.

Como nota final, e como os nossos leitores mais assíduos já se devem ter apercebido, através das últimas edições da Imaginar, a Imaginar ela própria, a revista tem andado à procura de uma outra “identidade”, está diferente! Daí ter havido algumas alterações nos últimos números, desde o aspeto da capa, o formato, a estrutura gráfica de apresentação dos conteúdos – layouts interiores – e a alternância de edições com alguns números temáticos. Assim, e de modo a melhorar e dinamizar as edições da APECV, chamamos a nossa atenção para a recuperação de um conceito editorial da APECV – os Cadernos APECV, que nestes últimos anos não tem tido expressão! Por isso mesmo, gostaríamos de aprofundar a vossa opinião quanto ao ressurgimento desses Cadernos APECV, em edição anual, organizada em conteúdos temáticos e/ou exposições de artigos/temas longos de autor. Estamos, desde já, recetivos para aceitação, em contínuo, de propostas e/ou artigos que a seu tempo serão objeto de aceitação de um conselho científico e integrados com a celeridade possível em temas/conceitos que abracem os trabalhos, entretanto, recebidos. Convidamos os interessados, neste sentido, para uma edição próxima subordinada ao tema: Arte Pública: Conhecimento, Pedagogias e Didáticas. Os interessados podem enviar as suas sugestões e/ou propostas de apresentação de trabalhos para antoniopereira@apecv.pt às quais terão, atempadamente, uma resposta.

Na tentativa de cativar os leitores e associados da APECV, continuamos, apesar da crise que também tem afetado a Associação, a procurar definir novas formas de chegar com motivação e interesse junto de vós. O nosso Obrigado pela vossa permanência associativa, nestes tempos... , bem necessária, para que a nossa/vossa voz e preocupações académicas possam continuar a ser difundidas e partilhadas.

Boas leituras!

VISITAR UM MUSEU: CRUZAMENTO DE PERSPECTIVAS DE PROFESSORES, ALUNOS E MONITORES

R E S U M O

No âmbito do projecto europeu ITEMS – Innovative Teaching for European Museum Strategies, recolheu-se um conjunto de opiniões junto de diferentes intervenientes, sobre a relação entre escolas e museus portugueses, que compreendeu, entre outras fases, um questionário, aplicado após uma experiência num museu, dirigido a alunos e professores acompanhantes (de três escolas localizadas em diferentes pontos do país: Lisboa, Torres Novas e Castelo Branco), bem como aos monitores que dinamizaram a experiência. Este questionário, de resposta fechada e anónima, com um campo aberto para sugestões e opiniões, foi aplicado no Museu Coleção Berardo, em Março de 2012. A análise destes questionários deu-nos a conhecer um pouco da realidade relativamente à percepção que os museus têm das escolas e vice-versa, permitindo-nos referir, neste artigo, um conjunto de recomendações que escolas e museus poderiam adoptar para melhorar o seu desempenho.

P A L A V R A S - C H A V E

Relação escola-museu; professores; alunos; monitores; questionário.

Marta Sobral Antunes Ornelas
Doutoranda em Artes y Educación na Universidade de Barcelona.
Mestrado em Museologia e Património pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
Design de Comunicação pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Vínculo - Universidade de Barcelona;
Centro de Estudos de Migrações e Relações Interculturais (CEMRI-UA);
Bolseira FCT.
martasobralornelas@gmail.com

1. Introdução

O projecto europeu ITEMS – Innovative Teaching for European Museum Strategies – decorreu no biénio 2010-2012 para delinear estratégias com vista à melhoria da relação entre escolas e museus, incluindo a utilização das novas tecnologias, apelando a factores de mobilidade, qualidade, formação contínua e parcerias (ANISA, 2010). Envolveu seis países e sete parceiros: de Itália, a Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell'Arte (ANISA) e a Associazione Idee per la Cultura (ECCOM); do Luxemburgo, a Université du Luxembourg; da Hungria, a Moholy-Nagy University of Art and Design Budapest; de Portugal, a Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV); de França, o Institut National d'Histoire de L'Art; da Letónia, a associação Tris Krasas.

Foi no âmbito deste projecto que recolhemos um conjunto de opiniões junto de diferentes intervenientes, sobre a relação entre escolas e museus portugueses, que compreendeu três fases:

- 1- Uma primeira fase em que os museus portugueses foram inquiridos e cujas respostas serviram para a elaboração de um relatório apresentado aos parceiros do projecto (Eça & Ornelas, 2011). Este relatório encontra-se disponível em: www.apecv.pt ou www.anisa.it
- 2- Uma segunda fase em que foi aplicado um questionário a professores de artes visuais sobre a sua relação com os museus, cujos resultados foram apresentados no seminário "Construir Pontes Entre Escolas e Museus", no Museu Colecção Berardo em Fevereiro de 2012. Apresentação encontra-se disponível em <http://www.apecv.pt/items/>
- 3- Uma terceira fase em que foi aplicado um questionário, após uma experiência num museu, dirigido a alunos e professores acompanhantes, bem como aos monitores que dinamizaram a experiência, cujos resultados foram dados a conhecer no seminário "Atravessar Pontes entre Escolas e Museus", na Fundação de Serralves em Outubro de 2012 e que agora aqui também se apresentam.

A análise dos questionários das três fases permitiu-nos ter consciência de que nem sempre os discursos dos museus vão ao encontro das necessidades das escolas, bem como nem sempre as atitudes das escolas são compatíveis com o desenvolvimento de um trabalho produtor por parte dos museus. É caso para pensarmos que tanto os museus como as escolas têm uma ideia formada sobre o que se passa em cada uma das instituições, criando expectativas de atitudes, comportamentos e discursos que ocorrerão do "outro lado". Essas expectativas acabam por, muitas vezes, não corresponder à realidade, contribuindo, assim, para a dificuldade de as duas instituições trabalharem em parceria.

Regra geral, os museus tipificam os seus visitantes e constroem ideias sobre os comportamentos dos professores e dos alunos, que, idealmente, "devem acreditar no que o museu expõe, posicionando-se a partir dos mesmos valores, conhecimentos e expectativas de quem organiza a exposição" (Padró, 2010, p.41). O Museu de Serralves está em crer que a diferença entre a aprendizagem no museu e na escola reside no facto de, ao contrário da escola, no museu os temas abordados estão "intimamente ligados à vida e à sociedade contemporâneas" (Leite & Victorino, 2008, p.13). Esta afirmação pode causar estranheza no meio escolar, já que as escolas se encontram sensibilizadas, através do que se encontra definido no currículo nacional, para utilizarem metodologias de trabalho que pressuponham uma ligação à comunidade em que se inserem, abordando temas "relevantes, actuais e orientados por uma visão de escola aberta ao património artístico e natural, sempre que possível partindo da relação com o meio envolvente, de propostas dos alunos ou da abordagem ao universo das artes visuais em Portugal." (DEB, 2001, p.161).

O mesmo texto de Serralves alerta para a necessidade de o professor avaliar os seus alunos tendo em conta o comportamento destes em várias situações e contextos:

O cumprimento da função formativa da avaliação exige uma diversidade de instrumentos. Caberá ao (à) professor(a) estudá-los. Será, contudo, preciso ter em atenção que a avaliação de qualquer educando baseada apenas num comportamento isolado ou numa dada situação é frágil, é pouco significativa. Talvez seja pertinente conhecer o seu comportamento noutras situações e mesmo noutros contextos, para não se fazerem juízos apressados ou falsos juízos; é preciso que no espaço/aula o factor confiança seja cultivado. Sem uma base de confiança entre professor/aluno/grupo, o trabalho relacional pode sucumbir. (Leite & Victorino, 2008, p.23)

Apesar de esta consideração ser verdadeira, parece um pouco insólito que seja o museu a indicar como é que o professor deve proceder, ou os erros que não deve cometer, na avaliação dos seus alunos, já que o processo de avaliação educativa se encontra determinado pelo respectivo ministério, bem como pelos critérios de avaliação adoptados por cada escola. Quanto à necessidade de "cultivo" do factor confiança, é uma afirmação pertinente, na medida em que, nas disciplinas de educação artística, o professor passa apenas 90 minutos semanais com cada uma das suas turmas. Poder-se-á argumentar que o importante não é o tempo, mas sim a qualidade desse tempo, a forma como é ocupado. No entanto, este tempo parece-nos insuficiente para a criação de uma confiança sólida, para além das conclusões de um estudo da Universidade de Stanford, Center for the Support of

Excellence in Teaching, comprovarem que o tempo que o professor passa com os alunos contribui em 50% para o sucesso escolar (Baldriga & Rech, 2011).

Um pouco mais à frente, ainda no texto de Serralves, há uma referência negativa ao trabalho desenvolvido em algumas das escolas participantes na iniciativa do museu:

(...) é apenas um tempo de recreio, é uma grande confusão, é uma falácia, dado que a escola, pela sua estrutura e função, não permite a realização deste tipo de experiências; não há rigor nos processos, só alguns alunos trabalham, ou então são os professores os autores dos projectos e os alunos os obreiros a mando daqueles, para que os produtos finais sejam "bem feitos" e possam agradar à comunidade educativa; a avaliação é feita a sentimento e não clarifica sobre o que se aprendeu; o que é preciso é ensinar as matérias programáticas prescritas e não entrar em fantasias. (Leite & Victorino, 2008, p.24)

Por incómoda que seja, esta afirmação encontra reflexos naquilo que é defendido por professores sobre as limitações impostas ao seu trabalho: "o sucesso educativo (...) passa sim pela elaboração de currículos mais flexíveis e ensino mais individualizado, o que é quase impossível com turmas numerosas." (Marinho & Eça, 2007, p.26); "seria tão mais fácil trabalhar melhor se não tivéssemos um sistema tão burocrático e tão pouco respeitador da dignidade profissional e da imaginação dos agentes educativos!!!" (Eça, 2008, p.3). Por sua vez, os professores também apresentam ideias pré-concebidas e expectativas sobre o funcionamento dos museus: "espera-se que os mediadores culturais saibam que não será apenas pela fruição, ou pela contemplação desinteressada ou ainda pela apreciação de obras de artes visuais que atingiremos nossas metas." (Eça, 2010). E se muitos professores entram em contacto com os museus para que estes lhes preparem visitas e actividades específicas relacionadas com o currículo escolar, devem ter em conta que, de acordo com a perspectiva dos monitores, "o professor que leva os alunos ao museu para uma visita orientada ou outro tipo de actividade, não a deve considerar como uma extensão da aula, mas sim uma actividade na qual se pretende uma forma diferente de olhar a arte, de estar e participar na sociedade" (Oliveira, 2010, p.198), pois os museus também têm um programa e objectivos a cumprir, que não são os mesmos das escolas.

Um possível cruzamento de perspectivas entre monitores, professores e alunos pode ser encontrado na análise aos questionários aplicados a cada um destes grupos sobre uma experiência num museu. O Museu Coleção Berardo, em Lisboa, recebeu em Março de 2012, entre outros, alunos e professores de três escolas localizadas em diferentes pontos do país (Lisboa, Torres Novas e Castelo Branco) para a realização de actividades que variaram

entre visitas temáticas e workshops. Foi neste contexto que cada um dos intervenientes respondeu a um questionário de resposta fechada e anónima sobre a experiência vivida no museu.

Os alunos têm entre 15 e 18 anos e frequentam o ensino básico ou secundário, entre o 9º e o 12º ano de escolaridade em áreas artísticas. Os professores do 9ºano leccionam Educação Visual, ou outra disciplina de Educação Artística de oferta de escola, e os professores do secundário leccionam disciplinas artísticas diversas, como Desenho ou História da Cultura e das Artes. Os monitores têm uma formação artística, sobretudo, mas muito diversificada. No total, foram inquiridos 79 alunos, 8 professores e 5 monitores.

2. O que pensam os professores

Os 8 professores que responderam ao nosso inquérito são os professores dos mesmos alunos que responderam também. Sobre a experiência que acabaram de presenciar, todos a classificam com um grau elevado de satisfação (Bom ou Muito Bom). Quando questionados sobre a tipologia de visita que mais interesse lhes desperta para encaminhar os seus alunos, revelam preferência pelas visitas orientadas tradicionais e pelos workshops, em detrimento das visitas interactivas e das que contêm a inclusão de Tecnologias de Informação e Comunicação. Todos são unânimes ao considerar que este tipo de experiência no museu é altamente relevante para o currículo artístico das escolas. Sobre a preparação dos alunos para a visita, 4 afirmam tê-los preparado de forma mediana, 3 consideram tê-los preparado bastante e 1 refere tê-los preparado de forma elevada. A pergunta não especifica que tipo de preparação foi efectuada pelo professor, não sendo possível, por isso, retirar qualquer conclusão sobre a adequação deste processo.

À excepção de 1 professor, todos os outros irão avaliar os alunos sobre as aprendizagens realizadas naquela actividade e a maioria atribuirá um peso importante a essa avaliação. Como comentários finais, numa questão de resposta aberta, de entre os que responderam a esta pergunta, os professores puderam expressar o seu agrado da seguinte forma: "visita muito pertinente e adequada ao público-alvo. (...) Excelente interacção da guia, com linguagem rigorosa mas inteligível para os alunos"; "é bom ouvir o entusiasmo dos alunos com este tipo de abordagem à arte"; "considero muito importante o contacto dos alunos com as obras. (...) o diálogo e a observação das diferentes peças inseridas nos diversos contextos é fundamental".

Os professores mostraram-se, regra geral, agradados com a experiência, não deixando de referir nestes comentários algumas das suas preocupações, como o facto de ser proveitoso

que os alunos visitem museus com mais frequência – “as visitas a museus servem para despertar o lado artístico de cada aluno. Deviam ser mais frequentes” – ou por nem todos os alunos estarem motivados – “os alunos na sua maioria nunca tinham visitado um museu, pelo que estavam desmotivados e pouco expectantes”. Tanto numa situação como noutra, se bem que a frequência das visitas seja condicionada por diversos constrangimentos, como já referimos atrás neste texto, não deixa de caber ao professor um papel activo, quer na dinamização de actividades de relacionamento dos seus alunos com museus, quer numa preparação adequada destes antes de cada visita.

3. O que pensam os alunos

A maior parte dos alunos referiu a experiência no museu como algo de que gostaram e demonstraram intenções de voltar. Consideraram que a experiência foi interessante, envolvente e na qual adquiriram conhecimentos de que não dispunham. Vivem sobretudo em estruturas familiares onde os pais e as mães têm o 9º ou o 12º ano de escolaridade e um número significativo de mães tem uma habilitação universitária. Os alunos do secundário frequentam uma área artística e os alunos do 9º ano têm Educação Visual como disciplina opcional. São, por isso, alunos com ligação às artes por opção e cerca de metade visitou pelo menos um museu nos últimos 2 meses. Contrariamente ao que foi referido pelos professores, para esta visita específica, mais de metade dos alunos das 3 escolas afirmou não ter tido qualquer preparação prévia e apenas 31% dos que se prepararam indicaram o professor como o orientador dessa preparação, tendo os restantes optado por fazer pesquisas na internet por iniciativa pessoal.

O quadro altera-se quando analisamos o resultado no conjunto das 3 escolas ou quando separamos os resultados por escola. Por exemplo, denota-se que os alunos que vivem em Lisboa (do secundário) têm pais mais escolarizados e mais oportunidades de visitar museus, enquanto para muitos alunos de Torres Novas (a 100kms de Lisboa), do 9ºano, foi a primeira vez que tiveram oportunidade de visitar um museu.

Foram também estes alunos do 9ºano que, no final da visita orientada, apresentaram uma quantidade maior de opiniões menos positivas, possivelmente também devido à falta de preparação que tiveram antes da visita. Eram também estes os alunos mais novos das 3 escolas e com menos anos de escolaridade, pelo que uma maior preparação e orientação, sem limitar a possibilidade de descoberta, teria sido benéfica. Quase metade destes alunos indicaram não ter apreciado a experiência, por razões diversas. Alguns tinham expectativas sobre as obras que iriam ver, que acabaram por ser defraudadas: “não vi obras de arte

de grandes pintores como Picasso ou Dalí”; “não achei muito interessante, pois estava à espera de ver outro tipo de obras de arte”. Outros referiram ter visto poucas obras, comparativamente com o que estava exposto: “vimos muito pouco, e as peças que mais gostava de ver não foram mostradas”; “podiam-nos ter apresentado mais obras”. Outros ainda, preferiram ter feito uma visita sem mediação: “teria aproveitado muito mais se tivesse visto as obras sozinha para poder reflectir sobre elas”; “preferia não ter tido uma visita guiada, porque podia concentrar a minha atenção em obras de arte onde eu via alguma coisa de especial”. Quanto ao acompanhamento das educadoras que dinamizaram as visitas, alguns alunos referiram falta de interacção: “a guia devia ter interagido mais, pois isso tornava a visita mais interessante”; “somos um grupo de adolescentes e por isso deveriam ter estimulado a nossa atenção”; “foi muito tempo dentro do museu”; “a nossa monitora apenas nos elucidou sobre 3 obras e a sua explicação não foi interessante, mas sim algo monótona”. Uma preparação adequada teria permitido, por exemplo, esclarecer que tipo de obras iriam encontrar no museu e alertar para o facto de uma visita com duração superior a 1h30 pode ser cansativa e neste tempo não se poderá reflectir sobre muitas obras, tendo necessariamente que haver uma selecção das obras a visitar na exposição. Essa selecção poderia ter sido acordada previamente entre o educador museal e o professor, e até com os próprios alunos, podendo o professor prepará-los para a apreciação das obras. Mas é também entre estes alunos do 9ºano que se encontram opiniões francamente positivas, curiosamente entre os mesmos que indicam ter tido uma preparação prévia feita pela professora: “foi muito emocionante, pois pude ver obras de muitos artistas”; “foi um bom momento de aprendizagem”; “achei bastante interessante e culturalmente enriquecedor”. Um dos grupos inseridos no conjunto destes alunos de Torres Novas não teve a possibilidade de beneficiar de uma visita completa de hora e meia, tal como os seus colegas, por constrangimentos do museu. Nessa tarde, o museu iria receber um número elevado de escolas, pelo que teve que reduzir as visitas ao tempo máximo de uma hora. Os alunos sentiram-se prejudicados e espelharam essa opinião no questionário: “não completámos a visita, logo, não aprendi nada”; “não aprendi muito, (...) a nossa guia foi-se embora mais cedo do que o previsto”; “achei um bocado aborrecido ter ficado sem guia”. Não é possível, neste momento, averiguar de que forma lhes foi dada a notícia, ou mesmo se chegaram a ter conhecimento deste facto quando iniciaram o percurso. Neste caso, foi o museu o responsável pela desmotivação dos alunos e pela opinião negativa que acabaram por expressar.

Tal como os alunos de Torres Novas, os alunos de Castelo Branco (a 230kms de Lisboa)

também não têm tantas oportunidades de visitar museus, alguns revelam não ter visitado nenhum nos últimos 12 meses, o que certamente condicionará as suas aprendizagens e descobertas. Quase todos referem também não ter tido qualquer preparação prévia, mas talvez por este grupo ter realizado um workshop de desenho dentro do museu, em vez de uma visita temática ou orientada, todas as opiniões dos alunos foram positivas e entusiásticas: “gostei bastante”; “interessante e envolvente, com muita informação para o curso de artes”; “agradável e criativo”; “recolhi muita informação”; “é destas experiências que é preciso”; “foi muito divertido”; “muito bom!”. É muito importante que o professor, conhecendo os seus alunos, seleccione as actividades propostas pelo museu que mais se adequam aos grupos-turma, nem sempre optando pelo mais tradicional.

Quanto ao grupo de alunos de Lisboa, que fizeram uma visita temática, apresentam um comportamento e atitude concordante com o facto de residirem na capital do país, estudarem no secundário, terem famílias escolarizadas e estarem habituados a visitar museus. Muitos conheciam o Museu Colecção Berardo e alguns deles deslocam-se lá com regularidade. Alguns ainda ficaram na exposição, mesmo depois de terminada a visita, quer por vontade, quer por não terem qualquer condicionalismo relativamente ao transporte de regresso a casa, pois todos se deslocaram de transportes públicos ou com boleia dos pais. Cerca de metade afirma ter tido preparação, uma parte pela professora, outra por iniciativa própria. As opiniões sobre a experiência foram todas favoráveis: “gostei muito de apreciar as obras e de aprender conceitos que não conhecia”; “gostei bastante da experiência, surpreendeu-me de forma positiva”; “gostei muito e relembrei conceitos”; “gosto muito deste museu”; “sempre que venho acho sempre interessante”; “bastante interessante e, principalmente, muito informativo”.

4. O que pensam os monitores

Os questionários continham algumas perguntas que suscitaram dúvidas e tiveram que ser merecedoras de esclarecimento. Como foram formulados por professores e investigadores, que não conhecem o funcionamento prático do museu, tal como os programadores e monitores não conhecem o funcionamento prático das escolas, as questões colocadas poderiam ser respondidas, quer por quem programa as actividades, quer por quem as dinamiza no terreno, o que significa que as respostas seriam diferentes conforme fosse um programador ou um monitor a responder. No caso do Museu Colecção Berardo, as linhas orientadoras da programação educativa são definidas pela coordenadora do Serviço Educativo, de acordo com os objectivos definidos para o museu, e/ou para

determinada exposição em concreto, cuja programação artística e curatorial não é da sua responsabilidade. Após a definição das linhas orientadoras, cada monitor elabora propostas de actividades que poderá dinamizar. Essas propostas são apresentadas à coordenadora do Serviço Educativo, por meio de sinopses textuais com informações indispensáveis, tais como o tipo de público a quem se destinam, a duração, os objectivos, uma descrição sumária da actividade, o material necessário, as obras seleccionadas. Estas sinopses são aprovadas, ou eventualmente ajustadas, para depois poderem passar à prática, dinamizadas preferencialmente por quem as elaborou. No entanto, existe por vezes a necessidade de determinada actividade ser dinamizada por um monitor diferente do proponente, no caso de sobreposição de grupos de visitantes. Quando isso acontece, inevitavelmente, a abordagem à actividade resultará de forma diferente. Neste sentido, uma das questões que versava sobre a programação das actividades foi respondida, mas a análise das respostas não permite retirar ilações fidedignas.

Ainda assim, a maioria dos monitores inquiridos refere que organiza reuniões prévias com os professores para realizar as visitas, fornecendo-lhes materiais específicos. Afirmam ter em conta o currículo das escolas e, embora aparentemente desconhecendo as críticas dos alunos, referem ter que ser muito flexíveis no sentido de se adaptarem aos diferentes grupos que visitam o museu: “públicos muito diversificados com níveis de interesse e referências muito distantes”; “o trabalho em serviços educativos é tratar de imponderáveis”; “todos os dias aprendo algo novo, não há monotonia”. Quando questionados sobre eventuais dificuldades que encontram no desenvolvimento do seu trabalho, a maioria refere que existem algumas dificuldades de logística para a organização de actividades. A maioria indicou ainda que os grupos de alunos que se encontram melhor preparados para seguir uma visita ou actividade museal são os alunos do ensino secundário dos cursos humanísticos.

5. Conclusões

Os questionários analisados neste texto podem ser um ponto de partida para uma investigação mais profunda. Por um lado, as respostas fechadas limitam a expressão de opinião, têm tendência para tipificar o inquirido, prevendo o tipo de respostas que este poderá dar. Por outro lado, as respostas dadas dependem sempre do contexto em que os inquiridos se encontram. Assim, os dados recolhidos devem ter sempre em atenção o contexto dos inquiridos, por forma a não se misturarem respostas, sob pena de forçar resultados. Foi o que acabou por ser feito nesta análise, dividindo grupos e esclarecendo dúvidas, quer com as professoras, quer com a coordenadora do Serviço Educativo do Museu

Colecção Berardo, através de uma posterior conversa telefónica ou por email. Não obstante, seria benéfico que esta pesquisa se pudesse vir a desenvolver no campo da investigação qualitativa, por forma a conhecer melhor os contextos, as opiniões, as particularidades de cada caso.

O conjunto de questionários analisado permitiu-nos conhecer um pouco da realidade relativamente à percepção que os museus têm das escolas e vice-versa. Os museus têm um número muito significativo de actividades direccionadas para o público escolar. Contudo, verificam-se algumas falhas na conjugação dos procedimentos entre as escolas e os museus:

Sentimos que universidades e profissionais da educação artística quer seja em escolas, museus, associações, clubes recreativos ou outros locais andam de costas voltadas. Não existe grande impacto da investigação no terreno. Não existem pontes entre artistas, universidades e educação artística e isso é sobretudo agudo em Portugal. (...) [é necessário] abrir os muros das universidades para que a pesquisa seja praticada como instrumento de sistematização e enriquecimento da prática docente. (Passarinho & Eça, 2008, p.32)

Se a prática de investigação não tem efeitos sobre a actividade docente, será importante inverter esta tendência, em conjunto com outras medidas que respondam a problemas sentidos por escolas e museus, tais como os que seguidamente se descrevem.

As agendas dos museus e das escolas são muito diferentes. Museus e escolas concordam que a preparação de cada ano escolar é sempre feita num prazo curto, o que não permite, muitas vezes, programar actividades entre escolas e museus com a devida antecedência. Apesar da crítica da OCDE ao facto de as escolas apostarem demasiado em práticas de sala de aula centradas no professor (Santiago et al, 2012), muitas escolas voltam-se apenas para projectos internos, pouco abertos à relação com os museus, ou até com outras instituições, uma situação que se está a generalizar em virtude também da crise económica que o país atravessa permitir cada vez menos despesas com deslocações extraordinárias. Além disso, as escolas deparam-se com processos burocráticos muitas vezes demovedores da realização de actividades em museus, para além de não criarem meios activos de circulação de informação, e também de veicularem o estigma de os alunos “perderem” aulas de cada vez que saem da escola.

Como o transporte entre as escolas e os museus é dispendioso, as escolas tentam rentabilizar os recursos de que dispõem, pelo que muitas vezes levam aos museus um número de alunos excessivo e tempo demasiado limitado, sobretudo as escolas que se deslocam de longe. Estas condicionantes resultam na quebra da motivação dos alunos para

as visitas e num conseqüente decréscimo da qualidade das mesmas. Ainda assim, escolas e museus devem esforçar-se para garantir as condições acordadas na marcação da visita, quer respeitando horários, quer aproximando o mais possível o número de alunos previsto e o número de alunos que comparece (por parte das escolas), quer respeitando o tempo e o programa previsto, quer fazendo uma correcta adequação do discurso ao grupo visitante (por parte dos museus). E se se souber antecipadamente que algo não vai correr como previsto, a escola deverá informar previamente o museu e vice-versa, com a maior antecedência possível.

As escolas, deveriam dispor de formação adequada para professores no que respeita às relações com museus, pois uma preparação insuficiente gera desmotivação nos alunos. As actividades seleccionadas devem respeitar as características do grupo de alunos e aos monitores deve ser dada o máximo de informação para que este também se possa preparar de forma adequada:

Efectivamente, a visita orientada ou visita jogo ou oficina está muitas vezes dependente das características do grupo, do número que o constitui e das informações que o educador possui logo de início acerca do mesmo. E, nem sempre o educador museal, possui a priori, informação suficiente em relação às características do grupo que irá receber, logo, a capacidade de improvisação terá necessariamente de existir. (Oliveira, 2010, p.197)

Os museus deveriam optar por uma prática mais recorrente de chegar às escolas, mas muitos museus têm dificuldades de cariz financeiro e escassez de recursos humanos, o que os impede de realizarem projectos mais ambiciosos. No entanto, é absolutamente fundamental que, pelo menos, os museus, dentro do seu espaço, adaptem os seus discursos a diferentes níveis etários e diferentes níveis de ensino, o que nem sempre acontece: “Não necessitamos de adaptar os nossos documentos complementares à visita guiada a diferentes níveis de ensino. Qualquer pessoa minimamente escolarizada consegue compreender o nosso discurso”¹. Esta é uma perspectiva não inclusiva, que pode ser contraposta com a seguinte afirmação:

Se há alunos que continuarão a ter o privilégio de ir ao museu de forma continuada por influência do seu ambiente familiar e dos amigos, existem aqueles que no seu estado adulto não vão favorecer esses espaços identitários como lugares preferenciais dos seus tempos livres, por diversas razões socioeconómicas e culturais.

É trabalhando com esses grupos, e particularmente nos pequenos museus locais

¹ Versão adaptada de uma comunicação pessoal de um director de museu que preferimos manter no anonimato.

que podemos vir a fidelizar novos públicos para as instituições de cultura. (Duarte, 2007, p.81)

Normalmente as parcerias entre escolas e museus têm um carácter unidireccional, propostas apenas por uma das partes, mais regularmente pelos museus do que pelos professores. Os museus propõem as suas actividades planeadas para as escolas e professores, e se quiserem, os professores integram-nas na sua prática curricular. A relação entre museus e escolas podem ter melhor impacto educativo com actividades de planeamento conjunto assegurados por trabalho em equipa entre monitores e professores da escola.

A iniciativas conjuntas dinamizadas pelos organismos tutelares de cada instituição, além de serem quase inexistentes, carecem de uma avaliação rigorosa tornada pública, o que compromete a elucidação sobre a eficácia dos resultados. Por exemplo, a avaliação do "Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar", lançado pelo Ministério da Educação, desde 2010/2011, não é conhecida, pelo menos através do seu site oficial, no qual a publicação das principais rúbricas que se encontra "em desenvolvimento" (DGIDC, s.d).

Apesar das dificuldades, muitos professores continuam a promover o contacto de alunos com as colecções de museus, superando uma longa lista de constrangimentos, tais como a visita ser aprovada pela direcção da escola, conselho pedagógico e respectivos conselhos de turma, planejar e planificar o programa, contactar a instituição de acolhimento, contactar empresas de transporte de passageiros, obter permissões dos pais, recolher o dinheiro e fazer pagamentos, accionar seguros, colocar os alunos nos autocarros e passar horas a acompanhá-los, com toda a responsabilidade e sem qualquer recompensa profissional. Os professores que são voluntários para ter essas responsabilidades extra e trabalho extra deviam ser recompensados, o seu esforço não deveria ser minimizado.

Por seu turno, a grande maioria dos museus luta com falta de recursos e excesso de burocracia. A crise económica e a falta de interesse político para a cultura tem consequências nas actividades dos museus para as escolas. O trabalho como educador em museus é uma profissão instável, e o trabalho de concepção criativa das atividades muitas vezes não é pago. Monitores não têm facilidade em frequentar cursos de formação. Além disso, muitos trabalham a tempo parcial ou como um segundo emprego (Oliveira, 2009). Normalmente com o argumento, verdadeiro, da falta de tempo, monitores e professores não têm o hábito de trabalhar em parceria. No entanto, seria benéfica a implementação de acções conjuntas, de forma que ambos pudessem aprender numa relação entre pares. Tal poderia ser conseguido através cursos de formação profissional para ambas as partes.

Estas medidas poderiam ampliar as competências dos monitores e dos professores, que se tornariam mais confiantes no planeamento e gestão das actividades com o museu como recurso. Neste contexto, é ainda importante referir que estas medidas só serão aceites com motivação se a cada um destes profissionais forem dadas condições para que possam trabalhar com tempo e sem despesas acrescidas.

R E F E R Ê N C I A S

ANISA. (2010). ITEMS Innovative Teaching for European Museum Strategies – Our Mission. Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell'Arte. Disponível em: <http://www.anisa.it/items.htm> acedido a 1 de Junho de 2011.

Baldriga, I. & Rech, C. (2011, Março). La scuola ben fatta. Professionalità, formazione e apprendimento. Comunicação apresentada no "III Seminário di Formazione Docenti: Il Museo Come Spazio di Formazione", Roma.

DEB – Departamento de Educação Básica. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Educação Visual. Lisboa: Ministério da Educação.

DGIDC. (s.d). Educação Estética e Artística. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/eea/index.html> acedido a 1 de maio de 2012.

Duarte, A. (2007). "Museus e Comunidades". In Barriga, S. & Silva, S. (Coord.). Serviços Educativos na Cultura, col. Públicos. Porto: Sete Pés. Pp. 79-95.

Eça, T. (Ed.). (2008). "Editorial". In Imaginar. N°49. Janeiro 2008. Porto: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. P. 3.

Eça, T. (2010). "O Museu como Interface entre Cultura Local e Cultura Global". In Semedo Alice; Nascimento, Elisa Noronha (coord.). Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. 2, Pp. 275-282.

Eça, T. & Ornelas, M. (2011). Innovative Teaching For European Museum Strategies: Report From APECV – Portugal. Disponível em: http://www.anisa.it/items_documents.htm acedido a 16 de Junho de 2011.

Leite, E. & Victorino, S. (2008). Serralves: Projectos com Escolas. Porto: Fundação de Serralves.

Marinho, M. (Dir.) e Eça, T. (Ed.). (2007). "XIX Encontro da APECV - Porto, 17/18 de Fevereiro de 2007: Dois dias muito cheios". In Imaginar. N°48. Julho 2007. Porto: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. Pp. 26-29.

Oliveira, G. (2009). "A importância da comunidade no processo artístico: Quando a Escola vai ao Museu." In Revista Noesis Online. DGIDC. Disponível em: http://sitio.dgdc.min-edu.pt/revista_noesis/Paginas/DaEscolaparaaEscola.aspx acedido a 9 de Junho de 2011.

Oliveira, G. (2010). "Educação nos museus de arte moderna e contemporânea portugueses: um lugar no feminino?" In Semedo Alice; Nascimento, Elisa Noronha (coord.). Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. 2, P. 193-206.

Passarinho, A. & Eça, T. (2008). "Sobre o Congresso da Rede Ibero Americana, Beja/Portugal, Maio, 2008". In Eça, T. (Ed.). Imaginar. N°50. Julho 2008. Porto: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. Pp. 30-33.

Padró, C. (2010). "Compartiendo Momentos de Tránsito:

la investigación educativa en museos como un espacio de posibilidad intermedia". In Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola. Volume 2. pp. 34-46.

Santiago, P. et al (2012). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Portugal: Main Conclusions. April 2012. OECD. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/21/10/50077677.pdf> acedido a 4 de Maio de 2012.

R E F E R Ê N C I A P A R A C I T A Ç Ã O D O T R A B A L H O

Ornelas, M. (2014). Visitar um museu: cruzamento de perspectivas de professores, alunos e monitores. *Imaginar*, 57, 08-15.

Elizabeth Aparecida Duque Seabra
Professora do Ensino Básico; Professora Universitária; Coordenadora de Licenciatura em História; Autora de Livros didáticos; produção de textos acadêmicos
Ensino da História, Investigação histórica, Museu, Memória
Pós- Doutoranda pela Universidade do Minho, Portugal
Licenciatura e Mestrado em História, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP
bethseabra@uol.com.br

Maria do Céu de Melo
Professora Associada, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal
Professora de Mestrados em ensino da História e Geografia, Mediação Educacional, Professores do 1º e 2º ciclo Básico, Supervisão Pedagógica; Supervisão de Mestrados e Doutoramento nas áreas referidas; Diretora do Mestrado em ensino da História e Geografia; Investigadora do grupo de investigação – Literacias- práticas e discursos em contextos educativos; Produção de textos académicos
Literacia visual histórica, Discursos de professores e alunos, Ideias tácitas
Curso Superior de Educação pela Arte, Conservatório de Lisboa
Licenciatura e Mestrado em ensino da História e Ciências Sociais, Universidade do Minho
Doutoramento em Educação Histórica, Universidade de Londres
mariaceumelo@gmail.com

R E S U M O

Este texto apresenta a análise da experiência museal de um grupo de estudantes de licenciatura em História (Instituto Superior de Educação da Faculdade Pedro Leopoldo, Belo Horizonte, Brasil) que visitaram a exposição "Um novo mundo, um novo Império a Corte Portuguesa no Brasil – 1808-1822" realizada no Museu Histórico Nacional (MHN), localizado no Rio de Janeiro¹. Ele refaz o percurso da visita considerando o discurso expositivo do museu e a formação histórica dos visitantes. Investiga-se como os visitantes descrevem, analisam, interpretam e fundamentam suas escolhas e gostos diante da exposição. A visita ao Museu Histórico Nacional possibilitou abordar as relações entre políticas e poéticas, as relações com a memória, o patrimônio e a história nos usos educativos dos museus pelos visitantes.

P A L A V R A S - C H A V E
Museus; visitantes; educação histórica; exposições.

**Entre a política e a poética
dos Museus: visitantes na
exposição dos 200 anos da vinda
da Família Real para o Brasil**

Introdução

O objetivo central deste texto é confrontar as formas simbólicas criadas pelo MHN, como as exposições comemorativas e os impressos produzidos para diferentes públicos, tais como o catálogo da exposição, com os relatos escritos e as fotografias produzidas pelos visitantes, materiais pedidos aos estudantes que evocam uma forma específica de se apropriar e fazer circular narrativas históricas.

A pesquisa ^{II} que dá origem a este trabalho analisou um grupo de 17 estudantes do curso de Licenciatura em História do Instituto Superior de Educação da Faculdade Pedro Leopoldo, na região metropolitana de Belo Horizonte (Brasil), que durante sua trajetória acadêmica visitaram diversos museus e exposições compondo o conjunto de narrativas de visitas escritas e visuais que se constituíram como bases documentais para a discussão da perspectiva dos visitantes de museus diante das suas exposições ^{III}.

A escolha do Museu Histórico Nacional (MHN) e da exposição “Um novo mundo, um novo Império a Corte Portuguesa no Brasil – 1808-1822” relacionou-se com o fato de apresentarem uma proposta expositiva e conteúdos que permitiriam abordar, no âmbito da formação e educação histórica, conhecimentos disciplinares e experienciais dos visitantes presentes na análise de exposições históricas. As visitas a museus permitem pôr em relação sistemas culturais diferentes ou discutir a questão das fronteiras culturais e seus hibridismos. O contato do visitante com o museu pode ser pensado não como um “contrato”, mas como uma confrontação que destaca as formas de temporalidade e historicidade não contidas na noção de cultura européia, e tornando possível a emergência de um pensamento e práticas inventivas e improváveis de hibridismo (Gruzinski, 2001).

No MHN efetiva-se o peso da tradição histórica e mantém-se ligado até os dias atuais à busca da “autenticidade” em vestígios materiais, e manifestando um caráter de “verdade comprovada” à história que busca narrar. A exposição convida os visitantes a não romperem com uma visão de museu-memória que considera os objetos como fonte de culto e certificação da História (Santos 2006). Nesta dinâmica entre o museu e os visitantes é possível explorar a ideia de ‘circuito de cultura’ a partir dos dispositivos visuais e narrativos propostos na exposição.

O museu estabelece, no contato com o visitante, uma rede de opiniões e um quadro de diferentes reações frente à materialidade da prática museal. Reconhece-se que cada museu possui uma narrativa distinta, e que a análise que o público faz da exposição se inicia com a identificação das marcas emitidas por essa fala autorizada. A interpretação é, pois, constituída pelo público no confronto entre as promessas do “gênero museu” e expectativas

dos visitantes.

1. O MHN e as comemorações dos 200 anos da vinda da Família Real para o Brasil

A exposição museal pode ser considerada na atualidade como o principal meio pelo qual o passado é publicado e apresentado. A função central dos museus é oferecer aos olhos do público uma série de procedimentos que pretendem falar diretamente ao visitante, usando recursos que podem ser chamados de “embalagem” dos objetos: um cenário ou cena, a iluminação, o embelezamento midiático e as escolhas de aspectos pitorescos ou estereótipos (Choay, 2006). Os museus procuram assim valorizar as informações trazidas pelos objetos (obras) inaugurando uma crítica fundada na experiência visual e na apreensão direta das obras e não mais só na leitura de textos.

O MHN fala, portanto, desse lugar conceituado e de culto à memória, de transmissão às novas gerações do legado dos antepassados. Assim, ele não poderia ficar de fora dos festejos de “um grande acontecimento que marcou a história do Brasil”. Festejar as datas nacionais faz parte da agenda do Museu. Esta adoção faz com que as escolas possam aderir a esse objetivo, agendando visitas específicas nestas ocasiões, cumprindo também a sua missão de dar a conhecer a História do Brasil. A narrativa do MHN fica mais explícita quando se percebe que essas comemorações ocorreram de forma mais enfática no Rio de Janeiro, que foi considerada a “capital de Portugal” do início do século XIX. Esta visualização deu ênfase ao fato de que a vinda da Corte portuguesa transforma “a nossa cidade”, como realçado no material educativo, em Capital do Império Luso projetando imagens de desenvolvimento econômico e político comuns na historiografia brasileira ao longo dos séculos XIX e XX. A exposição do MHN ^{IV} foi considerada como

... a única exposição prevista na agenda de eventos do Rio de Janeiro que enfatizará os aspectos econômicos, políticos e culturais da vinda da família real portuguesa, dando a oportunidade aos brasileiros de conhecerem melhor o contexto histórico que cercou D. João VI, o primeiro monarca europeu a atravessar o oceano Atlântico e o responsável pelo estabelecimento da sede do maior império das Américas, entrelaçando para sempre a história do Brasil e de Portugal.

A concepção de História presente no MHN está materializada nos objetos selecionados e dispostos nas exposições permanentes e temporárias. Na visita a esta exposição específica observa-se que existiram acontecimentos fundamentais na formação da sociedade brasileira, que foram estabelecidos pelo museu no marco cronológico -1808-1822.

A demanda por uma “rememoração” desta história política é parte da visão do MHN

que explicita um reforço da identidade nacional em detrimento de outras demandas por valorização de um patrimônio cultural local e regional. Esta visão integradora da cultura contrasta com as orientações mais abrangentes da Política Nacional de Museus, que redefine o papel dos museus como “dispositivo estratégico de aprimoramento dos processos democráticos” e a “noção de patrimônio cultural, do ponto de vista museológico”, implica na “relação dos diferentes grupos sociais e étnicos com os diversos elementos da natureza, bem como a respeito das culturas indígenas e afro-descendentes” (Brasil, 2003, p. 8). O catálogo da exposição apresenta os objetos históricos (retratos, armas, armaduras, tronos, móveis, moedas, medalhas) argumentando com o fato de terem pertencido a vultos políticos (V. Fig. 1). A proposta da exposição pautou-se por este tipo de objetos, já incorporados ao acervo institucional, pois no primeiro catálogo publicado pela instituição, em 1924, já constavam as salas dos Tronos e do Cetro, com “grandes peças de mobiliário pertencentes ao rei D. João VI” (Bittencourt, 2003, p.158).

No catálogo podem ser lidas as intenções dos organizadores do evento, denunciando que nenhuma comemoração passa incólume pela disputa política por memórias e narrativas. E esta tensão pode ser vista já no texto de apresentação do catálogo intitulado Palavras prévias. Nele, o então ministro de Estado da Cultura, o músico Gilberto Passos Gil Moreira, abre oficialmente a mostra do MHN reconhecendo a vinda da família real portuguesa em 1808 como um evento fundador da “identidade nacional” e da “nação”.

A apresentação da exposição começa, então, marcada pela ambiguidade. O ministro, de um lado, parece criticar a “grande narrativa da nação” que exclui os afro-descendentes, mas por outro lado, faz a conexão entre a narrativa proposta pelo MHN e o pertencimento à “comunidade imaginada” nacional da qual todos fazem parte. Também o então presidente da Fundação Calouste Gulbenkian, parceira do evento, Rui Vilar ressalta que a exposição é monumental e testemunha o diálogo entre Brasil e Portugal.

Ela reúne mais 300 peças e documentos inéditos, que constituem interessantes e apelativos testemunhos, capazes de transportar o visitante para a época que o Rio de Janeiro se tornou a sede da corte portuguesa e em que as artes europeias entraram em frutuoso diálogo com o clima acolhedor e com as belas paisagens do Brasil. (Tostes, 2008)

A imagem de Dom João VI evocada na exposição também procura diminuir as disputas historiográficas sobre o papel da vinda da família real portuguesa para o Brasil na dinâmica colonial (V. Fig. 2) ^{vi}. A exposição ressalta a personalidade do governante português em tom quase pessoal: o “nosso, comum príncipe regente” e o acontecimento – a vinda da família

real – com uma dupla face – os interesses do Brasil e de Portugal, que precisavam ser igualmente contemplada.



Fig. 1_ Reprodução da Capa do Catálogo da “Exposição Um novo Mundo, um novo império. A corte portuguesa no Brasil. 1808-1822”. Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro. 2008.



Fig. 2_CARDINI, João, fl. 1804-1825?D. João Príncipe do Brasil, regente de Portugal.

A gravura (1807) de João Cardini traz a inversão da figura de Dom João VI, que passa a ser considerado príncipe do Brasil e regente de Portugal. A celebração é justamente deste caráter insólito do acontecimento. As comemorações são, segundo o catálogo, realizadas no Brasil e em Portugal.

2. O visitante entre a cultura material e a experiência estética

Os relatos dos visitantes^{VII} contribuíram para reorganizar as recordações da prática de visita e invocar uma memória do grupo de estudantes que, ao produzir e selecionar as imagens disponibilizadas pelo museu traz à lembrança um conjunto de situações vividas e que sustentam a escrita e o conhecimento histórico por eles elaborado.



Fig. 3_Marly Rodrigues, Fotografia da entrada do Museu, Relatório da visita

Uma visita guiada a uma exposição e uma rápida passagem pelas várias dependências do Museu Histórico Nacional deixou vestígios dessa experiência evanescente entre os estudantes. Uma visitante sintetiza o que viu:

Por meio de uma visita guiada que nos deixou à vontade para apreciar toda a exposição, que por si só, nos permite interagir. Ela é dividida em núcleos temáticos, ou seja, separados por temas ou recortes cronológicos. A exposição conta com objetos e documentos de importantes instituições públicas e particulares, brasileiras e portuguesas, muitos dos quais são objetos inéditos. Na visita tive a oportunidade de acompanhar desde a situação na Europa com as guerras napoleônicas, que motivaram a vinda da Corte para o Brasil, até os motivos que levaram à proclamação da Independência do Brasil pelo Imperador Pedro I. O núcleo inicial aborda as conquistas de Napoleão na Europa, em especial na península Ibérica, seguidas de biografia dos personagens envolvidos no conflito- Napoleão, Carlos IV, D. Maria I e Jorge III. Através de acervo iconográfico cedido por instituições portuguesas. O núcleo seguinte aborda o embarque em Lisboa e as dificuldades enfrentadas ao longo de 54 dias de travessia do Atlântico. A chegada à Bahia, em 22 de janeiro de 1808, está representada pela monumental tela de Cândido Portinari 'A chegada de D. João VI a Salvador', gentilmente cedida pelo Banco BBM S.A. e Associação Comercial da Bahia. A exposição é imensa para apreciar todo o seu acervo seria necessário um dia inteiro, tempo que não tínhamos. Porém, trata-se de um local que gostaria de prestigiar se tiver a oportunidade de retornar a cidade do Rio de Janeiro. A organização do MHN, além de seu grande acervo, com exposições permanentes e itinerantes utiliza projeções áudio visuais em 3D possibilitando uma nova interação com as exposições que agradam todo o tipo de público (Daniele Paulo Marques).

Do ponto de vista do museu, a exposição é celebrativa, mas o poder de escrever a História com objetos só se efetiva se as suas portas estiverem abertas à aprendizagem e às posturas investigativas em relação aos procedimentos museológicos no tratamento dos temas da memória e do patrimônio. Da parte dos estudantes, a visita realizou-se como um rito coletivo e de caráter performativo, porque o museu foi entendido como um lugar público de debate sobre a História, acreditando que, de certo modo, ele estava mais autorizado do que o campo acadêmico (a historiografia e a instituição universidade).

Assim, a primeira atitude do grupo de estudantes foi avaliar os modos como o museu apresentou os objetos expressa numa trilha específica. Num primeiro momento, eles aceitaram os parâmetros da exposição, fazendo ressoar a ideia do museu como aquele que escreve a História com os objetos de seu acervo. Eis a fala de um estudante:

Ali está exposto todo um acervo, muito bem preservado e identificado como: carruagens,

louças, pratarias, armas, objetos pessoais, santos religiosos, móveis, quadros entre outros dando a oportunidade principalmente a nós historiadores de poder conhecer melhor todo o contexto histórico que cercou D. João VI e sua vinda com sua corte ao Brasil, entrelaçando a história do Brasil e de Portugal (Fabiana Cristina dos Santos)

A novidade nesta observação foi a criação de uma referência de identidade profissional do grupo - "nós historiadores". O uso do museu histórico foi entendido pelo que ele traz de objetos. A organização, a classificação pode ser feita pelos visitantes que entendem como funciona a montagem e desmontagem de exposições, e poderem assim usar livremente de critérios diferentes daqueles adotados pelo museu. Alguns estudantes reconheceram também que o museu promoveu uma das exposições mais importantes sobre a época da corte no Brasil, que seu acervo é enorme, mas não deixaram de observar a falta de algumas dimensões da vida de então:

Percebi ali uma idealização de padrão de vida e uma inibição sobre um tema que predominava durante todo o século XIX: a escravidão. Não vimos pela cidade sequer vestígios de que ali viviam em maior porcentagem a população escrava que trabalhava para a coroa. Uma espetacularização da cultura onde monumentos e documentos ganham valor extraordinário e perdem muitas vezes em se mostrar o valor real daqueles objetos, principalmente no Museu Histórico Nacional (Priscila Braga Gonçalves)

Este comentário trouxe uma crítica historiográfica e cultural identificando um excesso visível na encenação dada às comemorações e na ausência de 'sinais' da população escrava. Ele só é possível devido à mobilização dos seus conhecimento prévios históricos. A crítica da espetacularização da cultura é marcada pela forma como o museu trabalha com os objetos, que transforma os documentos em monumentos ao atribuir-lhes um valor extraordinário, ou seja, de raridade, de curiosidade e não de vestígios ou testemunhos. A história do Brasil apresentada pelo MHN é, pois, uma versão idealizada e excludente em relação a outras versões historiográficas, implicando uma certa veneração pelo passado ou tradição. À medida que a cultura é exposta ela se reveste de outros sentidos menos transcendentais. Os estudantes resistiram culturalmente a esta proposta, e estabeleceram uma distância face ao que o museu e sua exposição estavam propondo. Ainda que haja um efeito de encantamento, ele não chega a bloquear as imagens circundantes e silenciar tudo em volta do objeto.

A parte que mais gostei, foi o museu todo, mas a que mais me prendeu a atenção foi a parte onde se encontra os canhões, pelo que pude contar, contei 48 canhões. E gostei também das pratarias, e da parte da medicina, tudo lá é muito bonito e muito bem conservado (Claudilene Aparecida de Almeida)

O evento é memorável porque significa um marco na "formação do Estado nacional brasileiro com o estabelecimento da sede do governo do mundo português em terras tropicais" (Tostes, 2008).

Uma outra constante é visível nas fotografias onde os seus autores (os estudantes) se como parte da exposição e do acervo (v. Figuras 4 e 5).



Figs. 4_Frederico Amorim, Montagem fotográfica, Relatório da visita.

Fig. 5_Fernando Daniel Braga, Relatório da visita.



Pensando em outros públicos que não os escolares, defende-se que não há uma única forma de estabelecer a relação entre visitantes e museus. Também não há a passagem imediata de um campo ao outro, ou uma linguagem diferente que pertença ao museu e outra ao visitante. Há uma partilha dos códigos simbólicos e a criação de um espaço cultural de intercâmbio. A matriz cultural do museu é avaliada pelos visitantes onde são estabelecidas diferenças, mas onde se institui um novo circuito de cultura.

A exposição é vista como ação de difusão nos museus, e ocupa contemporaneamente uma função ao lado das ações de pesquisa e preservação antes vistas como prioritárias. A linguagem visual é priorizada e assumida pelos visitantes que elaboram novas imagens e narrativas visuais sob as formas apresentadas pelo museu.

No caso dos estudantes, eles colocaram em circulação a sua própria imagem como parte da exposição, exercitando a sua habilidade analítica e criando novas instâncias de produção de sentido na vida cultural diária (V. Fig. 4 e 5). Estas práticas implicam uma ampliação da dimensão de produção de conhecimento histórico. No entanto, alguns estudantes ficam mais próximos dos sentidos apresentados pelo museu, limitando-se a uma descrição da visita, contrariamente a outros que buscam de forma mais abrangente inserir a narrativa do museu em um cenário político, social, cultural mais amplo, são sujeitos da produção de novos sentidos para o patrimônio musealizado. Ao selecionarem imagens e reescreverem informações sobre a exposição, os estudantes demonstram habilidades de reordenar aspectos que lhes chamaram a atenção, passando a circular em outro circuito para além do dado pelo museu. São, pois, sujeitos-autores de uma nova narrativa à medida que buscam compreender como se dá a produção do conhecimento cultural e histórico.

Outra dimensão presente nos relatórios dos estudantes foi o destaque dado ao caráter monumental da exposição não esquecendo os seus objetivos didáticos. A montagem de uma linha cronológica que vai da vinda de Dom João VI à declaração de independência por Dom Pedro I é remontada nos textos e fotografias. Em alguma medida, esse caráter documental e monumental da exposição é reconhecido por alguns estudantes que também o aceitam como um testemunho das intenções políticas que subjazem a criação deste evento (V. Figura 6).

O entendimento de que a exposição é uma produção cultural e uma forma de escrita da História também aparece em diversos relatos. Marly Rodrigues afirma: "A exposição foi pensada de modo a suscitar no visitante uma visão ampla e crítica em relação à história e a formação social brasileira, tirando também um pouco daquela visão de D. João como glutão e bobo". O reconhecimento desse gênero de museu como habitação do patrimônio é quase imediata. Ainda do lado de fora do prédio, a mesma estudante já escrevia no seu relatório: "O prédio do Museu Histórico Nacional é considerado um dos mais importantes de seu acervo. Remonta ao período em que o Brasil era colônia de Portugal

e os franceses ainda disputavam com os portugueses a posse da Baía da Guanabara [...]". Outra estudante, apropriando-se de um trecho de um folheto de divulgação do museu, destaca as concepções da instituição e suas funções no momento da visita:

Ao trabalhar com as noções de memória, história e patrimônio cultural de forma lúdica e educativa, o MHN acredita fazer com que o público perceba a importância e o papel dos museus, estreitando assim os laços de identidade e afetividade com as instituições, tornando sua presença mais freqüente e espontânea, estimulando entre amigos e familiares a disseminação dos museus como agentes de mudança e desenvolvimento. (Michelle Xavier. Relatório de visita)

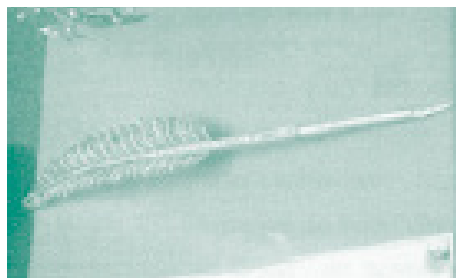
Ela refere-se a uma meta-linguagem do museu que se substancia num discurso lúdico e educativo sobre a História que justificaria as funções museais frente a outras instituições de memória e patrimônio cultural. O museu tenta encantar cada visitante para que haja ressonância, ou seja, para que o poder do objeto exibido alcance um mundo maior e além de seus limites formais e seja capaz de evocar em quem os vê as forças culturais complexas e as dinâmicas das quais emergiu (V. Figura 7).

O conceito de evidência material trabalhado pelo museu não é o mesmo utilizado pela historiografia. Enquanto no museu a exposição visa "ilustrar" uma interpretação historiográfica gerada em outros lugares (textos, ensaios, livros), a historiografia trata a cultura material como fonte de pesquisa. Do ponto de vista dos visitantes a função do acervo não é documental e ao mesmo tempo já é uma versão da história. A forma de apresentação dos objetos ainda dá o status de testemunhos, mostrando a importância da materialidade para a comprovação/validação das narrativas históricas. A exposição, como forma de reunir um acervo que não pertence ao museu, confere-lhe maior poder de criar visibilidade. É isso que parece fazer a visitante Michele Oliveira Xavier que reúne novamente o acervo do museu após sua visita. Ela recria seu percurso e o patrimônio do Museu Histórico Nacional em uma nova exposição.

Considerações finais

O relato da visita como prática de memória e de História amplia-se em uma narrativa que reorganiza as recordações do acontecimento, e invoca uma memória do grupo de estudantes ao selecionar as imagens e trazer à lembrança um conjunto de situações vividas e interpretadas, muitas não registradas, que sustentam uma rede de opiniões e formam diferentes quadros de sentido.

Os estudantes fizeram uma análise da exposição, praticando a museologia, mesmo não tendo um treinamento especial e sistemático do ofício museológico. Elaboraram um pensamento museal identificando marcas deixadas pelos quadros de referência enunciados pelo MHN. A interpretação foi constituída pelos visitantes no confronto com suas expectativas e as promessas não cumpridas pelo



Figs. 6_Frederico Amorim, Montagem fotográfica, Relatório da visita.

Figs. 7_Michele Xavier. Montagem fotográfica, Relatório de visita

museu. As fotografias selecionadas e apresentadas e os trechos dos relatos destacados apontaram um deslocamento vivido entre a escola e a chegada ao Museu, onde se reinstalam no lugar de visitante e imersos na cultura museal, escrevendo um 'capítulo novo' da H(h)istória.

Reconhece-se que a reflexão sobre o processo de educação política e dos sentidos se ampliou, e que o debate historiográfico recebeu novos elementos das visões sobre o museu que se cruzam na cabeça dos visitantes, nomeadamente, o que os especialistas dizem sobre o museu, o que viram no Museu do Escravo (numa outra visita) e aquilo que a escola lhes ensinou sobre a história da escravidão. Pode-se afirmar que na elaboração dos relatos das visitas emergiram uma série de efeitos formativos nos estudantes e professores/formadores. As visitas desencadearam perguntas sobre a identidade social privada e nacional, verbalizaram sentimentos, pensamentos, aspectos de suas experiências sociais e estimulou a reflexibilidade.

A escrita dos relatórios permitiu que os estudantes discutissem e, em alguns casos, validassem algumas construções teóricas à medida que operavam com a tradução de concepções simbólicas particulares e localizadas (agendas política e do museu) em uma consciência prática e discursiva histórico-didática de natureza mais ampla. Também permitiram reconhecer e dar visibilidade pública e social a realidades locais, e multiculturais, que contribuíram para contrariar formas hegemônicas de produção de conhecimento já instituídas e institucionalizadas nas rotinas de formação.

Ao apresentar de forma ampla o uso feito pelos estudantes das visitas de estudo (trabalho de campo) é possível ir além de uma mera crítica aos museus, e discutir também como eles interpretam as propostas expositivas das instituições visitadas valorizando particularmente os diálogos com a herança cultural e as práticas de preservação da memória e do poder. Por outras palavras, perceber como eles elaboram uma nova narrativa frente às imagens que lhes são apresentadas, e confrontar com pedidos de críticas centradas nas intenções explícitas e ou nas possíveis ambiguidades presentes na atividade dos museus.

Esta dimensão é tão mais relevante quando será difícil esperar de um museu histórico uma postura reflexiva e retrospectiva quando trabalha com a memória. Diferente das perguntas que orientam a escrita da História pelos historiadores, o discurso do museu, mesmo quando elaborado por especialistas e, dentre eles, historiadores renomados, tende a persistir no tempo dado a natureza de instituição oficial que se caracteriza pela lentidão nas suas mudanças. Por outro lado, o museu coloca-se no lugar do memorial conservando o culto aos monumentos do passado. Como instituição tem por função não apenas continuar a mobilizar a memória e deliberadamente lutar contra a prática do esquecimento, como garantir a proteção e a valorização do patrimônio: resguardar, tornar intocáveis, manter fora do alcance, em áreas protegidas o culto do patrimônio.

O MNH com a exposição "Um Novo Mundo, Um Novo Império: A Corte Portuguesa no Brasil"

interpelou um público em torno do tema das comemorações dos 200 anos da vinda da Família Real, criando diálogos específicos entre museu e visitantes. Ele colocou-se no lugar daquele que participa da criação do próprio evento-comemoração em torno da data, e construiu o próprio acontecimento à medida que configurou uma narrativa escolhendo textos e imagens, e a formatou uma abordagem que conduzira os sentidos dos prováveis visitantes. O Museu indicou claramente qual foi o seu papel na disputa pelas memórias e visões de História, e no seu próprio protagonismo face aos acontecimentos celebrados.

O Museu Histórico Nacional elaborou uma narrativa sobre a vinda da família real a ser divulgada e ensinada. O movimento dos estudantes pela exposição permitiu identificar algumas tensões presentes nessa narrativa. A principal delas foi identificar que o sujeito inscrito no texto do Museu – o visitante ideal não possuiu uma correspondência imediata com aqueles que efetivamente o visitaram.

Os estudantes não estiveram necessariamente em plena sintonia com o proposto pela exposição. Exerceram simultaneamente, com diferentes graus de 'compromisso', 'mestria' e 'autonomia', o ofício de criadores e de aprendizes de historiador.

N O T A S

- I Museu Histórico Nacional - Exposição comemorativa dos duzentos anos da vinda da Família Real ao Brasil. 2008.
- II Este texto sustenta-se na minha tese de doutoramento sob orientação da professora Doutora Ernesta Zamboni, defendida na Unicamp em abril de 2012. Ver Seabra, 2012
- III Ligado ao Ministério da Cultura através do Departamento de Museus e Centros Culturais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, conta com a museóloga Vera Lúcia Bottrel Tostes na direção desde 1994. Ver: http://www.museus.gov.br/sbm/cnm_conhecaosmuseus.htm. Acesso em 2010
- IV (<www.rio.rj.gov.br/culturas>. Acesso em maio de 2008)
- V Os estudantes não tiveram acesso a esse catálogo. Ele foi adquirido em momento posterior à visita presencial ao museu.
- VI Gravura: buril e água-forte, p&b. 9,6x6 cm 1807. Catálogo da exposição "Um Novo Mundo, Um Novo Império - A Corte Portuguesa no Brasil". 2008, p.18.
- VII Os relatórios foram elaborados individualmente após as visitas ao MHN como uma narrativa visual (fotografias) e escrita que refletisse a interação e dos visitantes e uma apreciação/avaliação da exposição.

R E F E R Ê N C I A S

BRASIL. Ministério da Cultura. Departamento de Museus e Centros Culturais (2003). Política Nacional de Museus. Brasília. Disponível em < WWW. museus.gov.br>. Acesso em 2008.

IBRAN- Instituto Brasileiro de Museus. Cadastro Nacional de Museus. Disponível em <www.museus.gov.br> Acesso em 2010

FIPEL – Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo. Instituto Superior de Educação de Pedro Leopoldo. (2008) Relatório de visita ao Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro. 7º período. Curso de História. Pedro Leopoldo. MG.

Museu Histórico Nacional. (2008) Um novo mundo, um novo império. A corte portuguesa no Brasil.1808/2008 Brasil-Portugal. Setor Educativo. 50 páginas.

Tostes, Vera Lúcia Bottrel. (2008) Um novo mundo, um novo império: a corte portuguesa no Brasil, 1808-1822. Catálogo da exposição. Curadora Vera Lúcia Bottrel Tostes, curadoria adjunta Lia Silva Peres Fernandes. Rio de Janeiro. Museu Histórico Nacional. 192p.

Anderson, Benedict (2008) Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras.

Bittencourt, José Neves (2003) Cada coisa em seu

lugar. Ensaio de interpretação do discurso de um museu de história. Anais do Museu Paulista. Ano/vol. 8/9, n. 9, São Paulo, p. 151-176.

Chagas, Mario de Souza (2003) Imaginação museal. Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 307 p.

Choay, Françoise. (2006) A alegoria do patrimônio. 3ª. ed. São Paulo: Estação Liberdade; UNESP.

Gruzinski, Serge (2001). O pensamento mestiço. São Paulo: Companhia das Letras.

Santos, Myrian Sepúlveda dos (2006) A escrita do passado em museus históricos. Rio de Janeiro: Garamond, Minc, Iphan, DEMU.

Seabra, Elizabeth Aparecida Duque (2012). Visitas de estudantes a museus: formação história, patrimônio e memória. Tese (doutoramento) Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, SP. 202 p.

Oliveira, Vânia Dolores Estevam de (1998) De casa que guarda relíquias à instituição que cuida da memória. A trajetória do conceito de museu no Museu Histórico Nacional. Anais do Museu Histórico Nacional, vol. 28, p. 65-89.

R E F E R Ê N C I A PARA CITAÇÃO DO TRABALHO

Seabra, E.; Melo, M. (2014). Entre a política e a poética dos museus: visitantes na exposição dos 200 anos da vinda da família Real para o Brasil. *Imaginar*, 57, 16-25.

**ENTRE O
PROFANO
CULTURAL**

**SAGRADO E O
NO CENTRO
SÃO FRANCISCO**

Uma investigação de Teatro Performático

R E S U M O

Este trabalho é fruto de pesquisa teórico-prática do curso de Doutorado em Educação Artística, na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal. A motivação principal da pesquisa doutoral, **a necessidade de criar uma arte que pudesse romper as fronteiras disciplinares e cujo ato pedagógico pudesse ser um processo que envolvesse o contato direto com a vida e as coisas do mundo.** Sendo assim, é no Centro Cultural São Francisco, na Paraíba, no Brasil, na construção de um “espaço possível”, entre dois outros espaços antagônicos, o de Arte Sacra e o de Arte Popular, que se realizará a nossa ação-investigação de Teatro Performático. Partiremos em busca de um “gesto” que como metáfora de transformação, possa fazer com que o limite entre o Sacro e o Profano se erga e se problematize. A partir da desconstrução dos trabalhos artísticos em experiência interpretativa, nas trocas com os visitantes do Centro Cultural, o ator-performer irá se constituindo da hibridez das linguagens, entre os trabalhos artísticos populares e a obra sacra que lá se estabelece ou se (ins)tabelece nas suas dinâmicas de dentro e fora. **Como gerar vida da própria vida?** Talvez este seja um dos grandes desafios da nossa pesquisa.

P A L A V R A S - C H A V E

Ator-performer; desconstrução; hibridização; Arte Sacra; Arte Popular.

Georgina Furtado Franca
Doutoramento em Educação Artística – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto-Portugal
Doutoranda/Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto-Portugal
Licenciatura em Teatro – Universidade Federal da Paraíba - Brasil
Vínculo: Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto-Portugal

Um gesto que se inscreve no espaço urbano. Mas que gesto é este? Segundo Giorgio Agambenⁱ, um “gesto” de “escritura”, é parte de um processo de subjetivação, uma presença invisível cuja forma-de-vida aparece justamente naquilo que a silencia, em um lugar vazio. O Centro Cultural São Franciscoⁱⁱ, em João Pessoa na Paraíba, no Brasil, será a busca pela construção metafórica deste “gesto” a partir do trabalho do ator-performer. Situado no centro da cidade de João Pessoa, o conjunto arquitetônico é formado pelo Adro, Igreja de São Francisco, Convento de Santo Antônio e Cruzeiro, construído a partir do século XVI, anos após a chegada da ordem religiosa franciscana à Paraíba.

Um monumento que esconde em seu interior memórias, historicidades de um povo que lá esteve, mas que de alguma forma ainda o está, submerso nos textos ocultos dos seus trabalhos artísticos. E é em seu interior, no pulsar de dois espaços antagônicos, o de Arte sacra, e o de Arte popular que desenvolveremos a nossa investigação, na construção de um “**espaço possível**” entre eles. Procuraremos por este **gesto invisível** de que nos fala Agamben, que nega a si mesmo quando está prestes a dizer o que não pode ser dito e que por isso prolonga-se ao infinito, formando uma corrente que busca encontrar-se.

I-No Pulsar das Tensões entre o Sacro e o Profano

No trânsito de um espaço temporal externo, no seu interior as tensões culturais, através do sacro e do profano tentam ultrapassar os seus limites. Um monumento cujo coração é composto do movimento do devir constante e efêmero das transições, entre os trabalhos artísticos populares e a obra sacra que lá permanece, como que justificasse uma pertença, um espaço, uma história. Tensões entre Passado, Presente e Futuro, em pleno contemporâneo que se estabelece ou talvez se (ins)tabelece nas suas dinâmicas de dentro e fora.

Com seu grande manto o Centro Cultural São Francisco se impõe como obra, como significante, mas concomitantemente urge uma vontade, **uma potência de virar-se ao avesso**. De ir além do próprio significante, uma vontade que trespassa os vários povos que dele fizeram a sua história e que também circulam hoje seus espaços e contempla o seu acervo.

O ator/performer corresponde também a esta vontade, na construção de uma “realidade” que faz parte de um rasgo diferencial no tempo e que só torna-se possível fazer-se referência, em uma **experiência interpretativa**. Esta experiência, por não propor um sentido único, tampouco o assume, salvo em movimento de referencialidade diferencial entre os vários elementos envolvidos (Derrida apud Lesage, 2010). Desta forma, os variados tempos e espaços que se cruzam tornar-se-ão “acontecimento”, transformar-se-ão a partir do trabalho do ator-performer e suas inter-relações com o público em **uma “realidade” possível**, em um **espaço possível**,

um lugar de compromisso e de encontro entre tempos e gerações (Agamben, 2009).

II-Jogando com as imagens de uma presença-ausência

O Centro Cultural São Francisco revela imagens através dos trabalhos artísticos que se dispersam e que de alguma forma se coadunam, um movimento efêmero de distorções e aproximações: homens que trabalham nos moinhos de cana-de-açúcar, bonecos de pano que dançam ciranda, anjos que preenchem todo o teto da igreja entre taças e oferendas, e o grito calado da boneca de barro. Este último, de forte carga dramática, nos faz pensar nos procedimentos de delimitação do discurso de que nos fala Foucault (1970), para dominar o acontecimento, o acaso, a voz calada dos excluídos e marginalizados. O trabalho do ator-performer busca **reverter estas imagens para fora**, indo ao encontro não de um significado, mas da profundidade de todo sentido possível, na imagem manifesta de uma presença-ausência (Blanchot, 2005).

Criando um jogo entre os elementos artísticos, o público participante, e os espaços e tempos, o ator/performer vai construindo o discurso de forma participativa e implicada. Pondo em ação os signos que movimentam-se em direção contrária ao significante e assim elaborando uma escrita múltipla, onde atuam práticas descontínuas, que se cruzam, justapõem, se ignoram ou se excluem. O texto vai sendo escrito no aqui e agora, como nos sugere Barthes (2004), não existindo outro tempo além da enunciação.

Um trabalho onde cada um dos elementos envolvidos e todos ao mesmo tempo participam da sua elaboração e põem em causa a própria noção de sujeito e autor, que torna-se assim **um estado em suspenso, uma dispersão material** (Foucault, 1970). Muito embora, estaremos atuando na obscuridade inata da procura, atravessando obstáculos entre imagens distorcidas da nossa própria vã interpretação, pela luta contra a “verdade” que tenta se impor das imagens sacras da igreja e sendo impulsionados por **uma voz que quer manifestar-se em seu próprio gesto de libertação**.

O ator vai criando a sua arte a partir das outras artes, ou melhor, ele se constitui da hibridiz de linguagens e vai se transformando a cada dinâmica interpretativa. Este ator não nasce pronto, mas se faz em processo, por isso se mescla entre os espectadores e se confunde com os mesmos. Como em uma metamorfose ele tem seu **corpo dissolvido em acontecimento** e faz do acaso, da obscuridade, os germes do seu processo criativo. Mas também traz consigo uma herança, daqueles que estiveram em outros “palcos” e que assim como ele, iam ao encontro da arte do ator do seu tempo, e que não estando em um local determinado, ia perpassando outros tempos e lugares. O alavancar de algo “novo”, assim como sugere Foucault (1970), que não

encontrava-se naquilo que era “dito”, mas no acontecimento do seu retorno. Será possível fazer com que o trânsito de imagens, relatos, pessoas, obras e trabalhos artísticos no interior do Centro Cultural São Francisco se **reverta ao espaço externo**? Como criar uma **comunicação entre dentro e fora**, entre Arte Sacra e Popular? Como falar disto ou tornar-se isto a partir do corpo que fala nos seus gestos, nas suas ações físicas, no limiar entre real e fictício? Será possível criar este corpo que ganha vida a partir destas tensões?

III-O sujeito vazio no limiar entre real e fictício

Falar do ser humano hoje, nos tempos considerados pós-modernos, é ser jogado em um mundo de possibilidades e escolhas, mas que acima de tudo nos joga em uma busca ou confirmação daquilo que somos ou nunca seremos, mas somos impulsionados a ser. Talvez **uma questão identitária**. Mas de qual identidade estaríamos nos referindo? Esta busca por este corpo, que também é cinestésico, sensorial, mas que também perpassa culturas e torna-se acontecimento.

Existiu um tempo em que os assim chamados atores, eram aqueles que tinham uma capacidade de recriar a vida, a mimese da vida. Ser capaz de criar um jogo arte e vida. Mas o que é ser ator hoje, quando a performance desestabiliza conceitos tradicionais? Para o antropólogo Victor Turner ⁱⁱⁱ, a performance seria parte fundamental da antropologia da experiência, um termo que derivado do francês antigo *parfournir*, quer dizer, “completar” ou “realizar-se inteiramente”. A performance estaria relacionada ao momento da expressão, ou seja, ao ato de completar uma experiência (Turner, 1986). A performance segundo Turner seria reflexo da experiência, um espelho do homem, portanto da dinâmica da vida, em constante transformação.

Andar com um enorme pano vermelho, deitar sobre ele em uma praça e elevar os braços ao céu, talvez seja visto como uma performance ou apenas um desejo de encontrar um recanto ao sol. Talvez a grande diferença esteja no jogo, na comunicação e como isto poderá gerar outros desmembramentos, outros signos, **ultrapassando ou desestabilizando o próprio significativo**. E talvez seja neste momento que possamos encontrar a arte do ator, do ator contemporâneo. A capacidade de se manter e de se transformar a cada instante assumindo os riscos de estar e não estar, neste limiar entre real e fictício.

Romper as fronteiras entre aquele que faz e aquele que assiste envolve riscos. Desestabiliza os meios de controle do dito ator e que no exato momento transfere-se ao “outro”. Um momento de generosidades mútuas. Surge então um terceiro corpo feito do encontro dos dois e onde não podem haver hierarquias mas um jogo limpo entre as partes ou como refere-se Homi Bhabha (1996), daí surgiria um **terceiro espaço**.

IV-Do “espaço possível” a uma Cultura Visual em Movimento

Falar de cultura hoje é se libertar do conceito de culturas únicas e determinadas, mas falar de um sistema cultural onde estudar o ser humano é entendê-lo em seu contexto sócio-histórico, mas também em um contexto que se transforma a partir das trocas e relações. A Cultura Visual torna-se não mais o estudo única e exclusivamente de artefatos visuais, mas de como a combinação entre estes e o contexto onde se inscrevem são capazes de gerar novos relatos, gerar uma pequena vida, um **gesto**, como do ator solitário da praça, um gesto que se vá ao infinito, não por indeterminação das suas partes, mas pelo desejo de **comunicação entre dentro e fora**. Uma comunicação que vá além. **Uma comunicação que urge do corpo, e de como ele está inserido no mundo**.

Um trabalho de desconstrução se torna premente em nossa investigação. Desconstruir obras e trabalhos artísticos, espaços e tempos, para construir este corpo cuja etnografia pretendemos estudar e de onde emerge o sagrado e o profano. Que gesto é esse que no centro de João Pessoa queremos encontrar, a partir de uma obra que se insere no espaço urbano? Quais as aproximações e distorções que podem ser elaboradas a partir do sagrado e do profano? O nosso instrumento de investigação é o corpo, o **corpo físico, mas virtual das imagens geradas e tensões geradoras com as demais linguagens artísticas e meios midiáticos**. Mas este corpo também trás consigo uma herança, que transformando-se vai retornando a uma origem que nunca se firma como tal, mas pelo contrário, está sempre imersa no movimento do devir constante.

Na nossa investigação vamos construindo **uma cultura visual que emerge da dinâmica entre linguagens**, uma rede de relações/transformações, onde nunca “sou” o que “sou”, mas me transformo no contato com o “outro”. Faz-se necessário, que este “algo” de mim se desprenda ao “outro”, e do encontro do “eu” e do “outro” transformados, dá-se então o surgimento de um corpo ao mesmo tempo uno e coletivo. A dramaturgia do ator/performer vai tornando-se a voz manifesta, o gesto invisível, do que nos fala Agamben, que nega a si mesmo quando está prestes a dizer o que não consegue ser dito. E por isso prolonga-se ao infinito, formando uma corrente que busca encontrar-se. E é este gesto que buscamos em nossa pesquisa.

V-Percorrendo as Heranças do Teatro Performativo

Investigar o sagrado e o profano a partir do Teatro Performativo requer adotar uma postura diferenciada com relação ao ator e ao seu processo criativo, mas também um compromisso ético com o ofício, já que o mesmo está envolto em transformações que fizeram e fazem parte

da história do teatro e de seus protagonistas. Precisamos então recuar no tempo até o início do século XX, até as chamadas vanguardas modernistas e que podem ser consideradas como possuidoras dos genes do teatro atual.

Neste momento histórico, surgem as primeiras tensões entre drama e teatro. Uma ânsia por emancipação. É o início da cisão entre o discurso do texto e o do teatro, uma relação que vai transformando-se ao longo do século, até uma quase ou total ausência de relação. Busca-se um novo texto que a literatura única e exclusivamente não mais consegue elaborar.

Partindo de uma visão antropológica, a história do teatro na sua dinâmica de retroalimentação no passado, buscava no **ritual**, nas origens do teatro, no fazer, na prática, o seu sentido de existir. Pois era do ritual, da experiência, que o teatro se configurou inicialmente, como modo de comportamento, antes de qualquer escritura. Nas antigas formas rituais do teatro eram apresentados processos com forte carga afetiva (caça, fecundidade), em que se usavam máscaras, fantasias e se combinavam dança, música e representação de papéis. Uma prática simbólica pré-escrita, corporal e que representava um **“texto” escrito no e pelo corpo**. Ao contrário do teatro literário moderno, onde o texto escrito, a literatura, estava em primeiro plano na hierarquia cultural. E quando o texto predominava como oferta de sentido (Lehmann, 2007, p.76) onde os outros recursos teatrais tinham de estar ao seu serviço, sendo controlados pela razão.

Na primeira metade do século XX surgem reflexões a respeito desta ânsia por mudanças no âmbito teatral. Desenvolvem-se definições de drama mais abrangentes, que tentavam revelar o desejo pela autonomia dos elementos não literários. Georg Fuchs por exemplo, afirma em *A revolução do teatro* (*Die revolution des Theaters*): “Em sua forma mais simples, o drama é movimento rítmico do corpo no espaço” (Fuchs. Apud Lehmann, 2007. p.76).

O termo drama aqui se atribui ao sentido de ação cênica e desse modo, de “teatro”. Também são elaborados pensamentos de ação cultural como “drama” e essa ação simbólica e cultural seria contraposta ao mimos, como imitação da realidade.

Busca-se uma nova realidade ou o avesso do real, um desejo de superar as fronteiras entre a vida e a arte, um motivo de encontrar outros meios para o teatro. Um deles, **o deslocamento da obra para o acontecimento**, com a participação do espectador. Este, o acontecimento, torna então explícita tanto a processualidade que lhe é própria, quanto à imprevisibilidade nela implícita. Os processos criativos tornam-se ato, cena, processos em desenvolvimento no aqui e agora. E quando estes processos dizem respeito ao trabalho do ator passa a ser chamado **Dramaturgia do Ator ou Dramaturgia Corporal**.

Considerando os primórdios do Teatro Burguês estruturado em termos da afirmação de uma

classe e seus valores (intimidade do lar burguês), o discurso do Teatro Moderno parece operar sob o signo do questionamento/contradição dos próprios parâmetros da atividade teatral. Em suas diversas concepções e experiências, a cena do Teatro Moderno indaga: Qual a razão de ser do teatro? O que o teatro significa para os envolvidos nesta atividade?

Além disso, os desdobramentos da corrente filosófica denominada Niilismo indicam a dissociação das partes que formam o todo da cultura. A morte do sentido, ausência de finalidade, de respostas aos “porquês”. Se cada parte reclama autonomia, o todo/unidade perde sua posição de domínio ou destaque. Intensificam-se os graus de tensão ao compreender o mundo multifacetado culturalmente: Então, como lidar com as possíveis contradições entre fragmento e unidade?

Baseado na desconfiança/incerteza moderna sobreposta e em conflito com a afirmação burguesa, a leitura atenta das obras de Konstantin Stanislavski^{iv} destaca a passagem da linha histórica e análise textual nos primeiros escritos do autor para a ênfase nas ações físicas conforme as últimas experiências e reflexões do encenador. Assim, o texto dramático deixa o lugar *privilegiado na criação teatral em benefício do jogo do ator*.

Em um dos seus livros *Teatro, Solidão, Ofício, Revolta*^v, Eugenio Barba^{vi} nos fala da busca por **um teatro capaz de transcender a si mesmo**, na transformação e descoberta dentro do ofício a partir da **prática da alteridade**. Nos fala do teatro como um **povo de um ritual vazio**. Seria do reconhecimento de si no outro a partir da experiência, nas trocas, que o ator seria capaz de transformar-se e assim ser capaz de transformar a sociedade, o todo cultural com o qual se relaciona. Partiria da busca por uma identidade, das nossas heranças, por um sentido e que não poderia ser encontrado ausente do contato direto com o mundo e com as pessoas que dele participam e suas culturas. **Inventar um sentido** seria também segundo ele, buscar um modo de encontrá-lo, em **processo pedagógico que nega a si mesmo**, “aprendendo a aprender” (Barba, 2010, p.97) e assim posicionar-se em relação ao seu tempo.

VI- A Dramaturgia do Ritmo e o Processo do Teatro Performativo

Dos estudos dos livros de Konstantin Stanislavski e Eugenio Barba percebi que as concepções sobre ritmo em ambos os autores eram originárias de um princípio comum, **a vida**, esta por sua vez, constituída de tensões corporais, de saltos de energia. Da minha interpretação destas leituras crio uma abordagem teórico-prática híbrida na fronteira das concepções de ambos os autores, que tem o ritmo como unidade elementar e do qual denominei Dramaturgia do Ritmo. Esta operação teatral demanda a relação dinâmica entre parte e todo. Se antes o fragmento se apaga na composição do inteiro, agora ocorrem configurações temporárias – colagem,

justaposição e atrito entre os segmentos. Embora haja ainda certo nível de síntese, o todo se configura em termos de tensão entre as partes em lugar da ânsia da pura harmonia/afirmação. O ritmo em nossa pesquisa constitui-se e desmembra-se em três aspectos ou procedimentos:

Primeiro, quando gerador de sequências de ações que impulsionam o processo criativo do ator, através de ações físicas ou psicofísicas. Estas sequências de ações criam uma composição formada de partituras (sequências de ações externas) e subpartituras (materiais subjetivos, estímulos, motivações, imagens, associações pessoais, etc.) Portanto, seria a variação da velocidade dos movimentos ao longo do tempo que revelam estado e comportamento do ator, produzindo contextos e sentidos.

Segundo, quando entendido como potência, diferença de forças opostas. Portanto, as intenções e comportamentos do ator seriam guiadas por uma diferença de potencial, gerada a partir da oposição de forças nervosas e musculares.

Terceiro, quando da conexão dos dois aspectos anteriores, na inter-relação entre estes, na criação do ritmo que se faz individual e coletivo das trocas entre atores, espectadores, direção pedagógica, espaços, objetos e meios midiáticos.

Desta forma, ao longo do processo envolvendo as três concepções acima sobre o ritmo, configura-se uma dramaturgia corporal em contato com a corporeidade do mundo, das relações, do pensamento – comprometida com a reflexão em torno de possíveis dinâmicas entre parte e todo. Ao mesmo tempo cria-se um corpo que no limiar de sua criação, torna-se um eu dissolvido, composto de tensões, experiências, subjetividades.

Esta dramaturgia vai seguindo em um processo ritualístico, transformando-se, e junto com ela também os seus integrantes, na construção de **um corpo que ao mesmo tempo informa e é informado pelo mundo, através de percepções**. Para isto as operações que conduzem a dinâmica do processo, são feitas por intermédio de combinações entre os vários elementos e é dentro desta dinâmica que a dramaturgia cresce, intensifica-se e transforma-se.

Uma dramaturgia que não sendo mais voltada a representação de um sentido único revelado por um discurso pronto do texto literário, se propõe multiplicar discursos a partir dos relatos produzidos pelo ator/performer. São as variadas operações envolvidas de justaposição, fusão, exclusão e inclusão entre os variados materiais de atuação (elementos materiais e imateriais do Centro Cultural São Francisco) como imagens, memórias, associações pessoais, etc. originárias do jogo entre os variados trabalhos artísticos, de onde proveremos os discursos através do sacro e do profano.

Segundo Foucault (1970) o princípio de autor limitava a disseminação de discursos, limitava o acaso mantinha-se no jogo de uma identidade que tinha a forma da individualidade e do eu.

O princípio do Teatro Performático é de multiplicar discursos, **o eu é dissolvido**, e o trabalho investigativo envolvendo pequenos enunciados vai aos poucos se transformando em novos relatos, em sentidos múltiplos. E embora haja certo desnível entre o “texto” primeiro e o “texto” segundo, neste momento de transformação ambos desempenham papéis solidários (Foucault, 1970). E assim, o que chamamos mais acima de dramaturgia vai ampliando-se, renovando-se e transformando-se ao logo do processo da **escrita performática**, em uma **possibilidade aberta de falar** (Foucault, 1970). Daí **nasce o discurso, como um jogo que envolveria escrita, leitura e intercâmbio**, o que nós chamamos de dramaturgia, onde são postos em ação os signos (Foucault, 1970).

O trabalho do ator/performer vai nos conduzindo por caminhos muitas vezes obscuros na tentativa de fugir da ordem do significante, já que isto acontecendo anularia a nossa possibilidade aberta de fala e consequentemente de discurso. Precisaremos manter o caráter de acontecimento, portanto nos equilibrando entre os problemas e obstáculos, encontros e desencontros inerentes ao próprio processo criativo. Mas é justamente **nas tensões originárias de dentro e fora do próprio processo criativo que o sagrado e profano serão mobilizados**. Isto querendo dizer que aspectos considerados “fora” como imagens recorrentes de vídeos, gravações, debates entre os envolvidos, relatos escritos, farão parte do processo como um todo e estarão “dentro” apesar de aparentemente estarem “fora”. Onde estará o gesto? A voz calada dos excluídos e marginalizados que se transforma em gesto e vice-versa atravessando o sagrado e o profano? Quais serão os elementos norteadores ou desorientadores neste processo? Do que estaremos falando? Ainda não sabemos. E de tudo isto talvez só reste apenas pequenos traços.

VII - A Transgressão e o Centro Cultural São Francisco

Um gesto que se prolonga ao infinito...

Na imensidão do espaço celestial da igreja somos lançados em uma verdade imposta. Nos deparamos com um céu inalcançável, possibilitado apenas pelos anjos, crianças, que lá conseguem estar e aqueles que destes se assemelham. São ofertas, oferendas, mas não são todos que destes participam.

Segundo Foucault (1970) existiriam três grandes sistemas de exclusão: a palavra interdita, a partilha da loucura, a vontade de verdade. Vamos estar atuando em um **espaço de riscos, do falar daquilo que não pode ser dito** e em uma busca obstinada, que em alguns momentos para alguns beira a loucura, a uma fala feita de ruídos. Mas no trabalho do ator este momento incomunicável, ausente de todo código, faz parte do processo, onde o vazio é ausência, mas

também é potencialidade, já dizia o diretor teatral Eugenio Barba. Pois seriam os rasgos, as fendas que conduziriam a uma vida inesperada (Eugenio Barba, 2010).

Estranha situação, precisamos concluir, mas algo nos impulsiona a escrever. Um terminar que é apenas o começo. Sentimos que sempre tem um algo mais que precisamos colocar, ou melhor, nos sensibilizar, nos afetar, nos infectar e assim continuar. Um ainda não. Um quase fim que é só começo. Transgredir, “transgressão” talvez seja esta a palavra que nos leva à um pouco mais e nos mobiliza e nos tensiona através do sagrado e do profano. Segundo Foucault a **transgressão não busca opor uma coisa a outra, mas traçar uma linha onde o limite se ergue e eu diria se transforma, se problematiza** (Foucault apud Stuart Hall, 2006).

Na busca de um gesto, vamos nos prolongando, através de uma **metáfora de transformação**, imersos no processo criativo do ator-performer. Para Stuart Hall (2006) as metáforas de transformação nos levam a imaginar a respeito do que aconteceria se os valores predominantes fossem questionados e transformados, se as hierarquias fossem derrubadas e novas **configurações comesçassem a surgir da inversão dos valores**. Questões que são jogadas e mais uma vez problematizadas chegando ao fim que é apenas o começo. Sendo assim, ficamos aqui, do impulso de ir além e da certeza que não estaremos sozinhos.

“Em um vilarejo africano, quando um contador de histórias chega ao fim de sua fábula, ele coloca a palma de sua mão no chão e diz: “Eu coloco a minha história aqui.” Então acrescenta: “Para que uma outra pessoa possa continuá-la em um outro dia.” (Peter Brook, 2000, p.312)

N O T A S

- I AGAMBEN, Giorgio. Profanazioni (2005) Profanações, Edições Cotovia (2006), tradução de Luisa Feijó.
 II O Centro Cultural São Francisco encontra-se tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde 1952, devido a sua relevância histórica. Pertence a Arquidiocese da Paraíba e tem convenio financeiro com o Governo do Estado da Paraíba.
 III Victor Turner, foi um antropólogo britânico (1920-1983): “O pensamento clarifica e generaliza a experiência vivida, mas a experiência é carregada de emoção e vontade, fontes de julgamento de valores e preceitos, respectivamente” (Turner, 1982, pag. 13).
 IV Konstantin Stanislavski (1863-1938) foi um ator, produtor, diretor russo e pedagogo.
 V BARBA, Eugenio. Teatro: Solidão, Ofício, Revolta . Brasília: Teatro Caledoscópio, 2010.
 VI Eugenio Barba (1936-) é diretor, teórico e fundador do Odin Teatret e da ISTA (International School of Theatre Anthropology).

R E F E R Ê N C I A S

- AGIRRE, Imanol. Teorías y prácticas en Educación Artística. Navarra: Octaedro/EUB, 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. Profanazioni (2005) Profanações, Edições Cotovia (2006), tradução de Luisa Feijó.
- _____. O que é contemporâneo? e outros ensaios. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- _____. O Autor como gesto. In: Profanações. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BARTHES, Roland. A Morte do Autor. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BLANCHOT, Maurice. O Livro Por Vir. Trad. Leyla Perrone. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BHABHA, Homi . Culture's In-Between. In: HALL, Stuart; GAY, Paul du (Org.). Questions of Cultural Identity. Londres: Sage Publications, 1996.
- BARBA, Eugenio. A Canoa de Papel: Tratado de Antropologia Teatral. São Paulo: Hucitec, 1994 (Trad. Patrícia Alves)
- _____. A Arte Secreta do Ator: Dicionário de Antropologia Teatral. Campinas: Hucitec, 1995.
- _____. Teatro: Solidão, Ofício, Revolta . Brasília: Teatro Caledoscópio, 2010.
- BORNHEIN, Gerd. O Sentido e a Máscara. Perspectiva, 1992.
- BROOK, Peter. Fios do Tempo: memórias. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas Híbridas. Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- DELEUZE, Gilles e Félix Guattari. Mil Platôs: vol. 3. São Paulo: Editora 34 Letras, 1999.
- _____. Espinosa, Filosofia Prática. São Paulo: Editora Escuta, 2002.
- EFLAND, Arthur, D. FREEDMAN, Kerry. STUHR, Patricia. Trad. Lucas Verma. La Educación en el arte posmoderno. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A, 2003.
- EISNER, Elliot W. Trad. Genís Sánchez Barberán. The Arts and the Creation of Mind. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A, 2004.
- FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. Trad. Edmundo Cordeiro. Paris: Éditions Gallimard, 1970.
- GUINSBURG, J, FERNANDES, Sílvia. O Pós-dramático: um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2010.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. Trad. Ana Death Duarte. Catadores da Cultura Visual. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- LESAGE, Dieter. Portafolio y suplemento. In Em Torno a la Investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica. Barcelona: Bellaterra, 2011.
- LEHMANN, Hans-Thies. Teatro Pós-Dramático. Trad. Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac&Naify, 2007.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- QUILICI, Cassiano Sydow. Antonin Artaud: teatro e ritual. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.
- HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo

Horizonte: Editora UFMG, 2003.

STANISLAVSKI, Konstantin. A Preparação do Ator. 22ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2006.

_____. A Criação de um Papel. 11ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005.

TURNER, Victor. The Anthropology of Experience. Illinois: Illinois Books edition, 1986.

_____. Dramas, Campos e Metáforas. Niterói: Eduff, 2008.

_____. O Processo Ritual. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. "Betwixt and between: o período liminar nos ritos de passagem". In: Floresta de símbolos. Niterói: EdUFF, 2005. p. 137-158.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WALKER, John. A., CHAPLIN, Sarah. Una introducción a la Cultura Visual. Barcelona: EUB. Ediciones Universitarias de Barcelona, S.L, 2002.

R E F E R Ê N C I A P A R A C I T A Ç Ã O D O T R A B A L H O

Franco, G. (2014). Entre o sagrado e o profano no centro cultural de São Francisco. *Imaginar*, 57, 26-33.

EDUCAÇÃO BÁSICA E MUSEUS: O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO RECURSO DIDÁTICO

Elene Dourado Bina
Museóloga e pedagoga; doutoranda em Museologia
– Universidade do Porto, Portugal; bolsista da CAPES
6055/10/9; directora do Museu Eugénio Teixeira Leal,
Salvador, Bahia, Brasil (em licença).
edouradobina@gmail.com

R E S U M O

Este trabalho desvela significativas experiências educativas e culturais que se desenvolveram na Museologia baiana e contribuíram com a educação formal em interação entre museus e escolas, na busca pela inclusão social, participação, democratização e acessibilidade comunicacional dos espaços museológicos, especialmente à população menos favorecida economicamente. Os museus, na contemporaneidade, têm buscado exercer a sua função social contribuindo cada vez mais com o desenvolvimento da comunidade, em especial, a escolar. Para tanto, realiza ações que contribuem com a educação básica, das redes públicas e particulares de ensino, através de atividades extra-curriculares, por meio do Programa Museu-Escola, dentre outras atividades. Com o desenvolvimento de um conjunto de ações educativas, o museu tem disseminado a diversidade cultural, de modo a proporcionar ao visitante abandonar o papel do observador, para atuar na produção do seu próprio conhecimento, na capacitação e aperfeiçoamento profissionais, equidade na oferta de produtos culturais, fortalecimento da identidade cultural e exercício de sua cidadania, visto que o processo reflexivo, interativo e aprendizado ocorreram de forma natural e gradativa.

P A L A V R A S - C H A V E

Acessibilidade; educação; escola; inclusão social; museu.

1. A Função social do museu: antecedentes norteadores

Vários encontros museológicos foram realizados pela UNESCO, através do Conselho Internacional de Museus – ICOM, nas Américas Latina e do Norte com o objetivo de discutir problemas comuns aos mesmos e estabelecer novas diretrizes propiciadoras de uma maior interação entre os diversos públicos, especialmente o escolar, e estes espaços culturais. Dentre eles podem ser destacados o Seminário Regional da Unesco, intitulado A Função Educativa dos Museus, realizado no Rio de Janeiro, em 1958, cujo tema traduz a preocupação com o processo educacional desenvolvido pelos museus, assim como, o modo de expor os objetos e o aperfeiçoamento profissional necessário, devido à diversificação das tipologias de coleções. Nele foi enfatizada a relação museu/processos educativos, na compreensão de que:

O museu pode trazer muitos benefícios à educação. Esta importância não deixa de crescer. Trata-se de dar à função educativa toda a importância que merece, sem diminuir o nível da instituição, nem colocar em perigo o cumprimento das outras finalidades não menos essenciais: conservação física, investigação científica, deleite, etc. (PRIMO, 1999).

Em maio de 1972, ocorreu em Santiago, no Chile, um encontro intitulado A Mesa-Redonda sobre o Papel dos Museus da América Latina de Hoje, também organizado pela UNESCO, onde foram discutidos os principais problemas do campo museológico, pelos países envolvidos no evento. Esse encontro produziu a Declaração de Santiago que conceituou a instituição museal como “Museu Integral”, por defender e trabalhar o patrimônio de forma global, de maneira a desvelar a importância dos seus aspectos culturais, materiais, voltados para a educação da comunidade, para a resolução de problemas comuns e o fortalecimento de sua identidade. Para os representantes dos diversos países assinantes da Declaração de Santiago,

[...] o museu é uma instituição a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve; que ele pode contribuir para o engajamento destas comunidades na ação, situando suas atividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas atuais, isto é, ligando o passado ao presente, engajando-se nas mudanças de estrutura em curso e provocando outras mudanças no interior de suas respectivas realidades nacionais. (Declaração de Santiago, 1972, in PRIMO, 1999).

Importante assinalar que a Declaração de Santiago registra, também, preocupação com a comunicação museológica, mesmo que incipiente, ao recomendar que, “as técnicas museográficas tradicionais devem ser modernizadas para estabelecer uma melhor comunicação

entre o objeto e o visitante.” Ou seja, fazer com que o patrimônio cultural desempenhe o seu papel social, para atingir o público, efetivamente, pois a comunicação possibilitará ou não a acessibilidade à exposição. O encontro indica, também, para a criação de mecanismos avaliativos que diagnostiquem a eficácia das ações museológicas desenvolvidas junto à comunidade.

Quase 12 anos depois de lançadas essas políticas, a Declaração do Quebec, resultado do I Atelier Internacional Ecomuseus ¹/Nova Museologia ², realizado em outubro de 1984, que estabelece outros aspectos que marcam a evolução da museologia, na contemporaneidade:

A museologia deve procurar, num mundo contemporâneo que tenta integrar todos os meios de desenvolvimento, estender suas atribuições e funções tradicionais de identificação, de conservação e de educação, a práticas mais vastas que estes objetivos, para melhor inserir sua ação naquelas ligadas ao meio humano e físico. Para atingir este objectivo e integrar as populações na sua acção, a museologia utiliza-se cada vez mais da interdisciplinaridade, de métodos contemporâneos de comunicação comuns ao conjunto da acção cultural e igualmente dos meios de gestão moderna que integram os seus usuários. (PRIMO, 1999).

É notória, na formulação dessa política a orientação no sentido de se trabalhar de forma efetiva, o homem e o meio em que vive, e proporcionar uma maior interação entre o museu e a sociedade, através da equipe interdisciplinar e da comunicação, independente da tipologia do espaço museal desta. A partir daí em níveis nacionais e regionais, a exemplo do encontro de profissionais de museus, em Oaxtepec, no México, também em 1984, a museologia é reafirmada como vetor de desenvolvimento comunitário.

Estas políticas norteadoras das novas formas de se trabalhar os museus, ao longo da história, incentivam a um novo fazer museológico. Assim, esses espaços que tinham as funções de coletar, restaurar, documentar e expor passaram a desenvolver outras atribuições, de conservar, pesquisar, informar, expor e, principalmente educar, o que possibilita, também, ao museu tradicional exercer a sua função social. Isso atende à diversidade cultural, de modo a permitir que o visitante abandone o papel do observador para atuar de forma mais interativa. O museu passou, portanto, a atuar como uma instituição educativa para o conjunto da sociedade. Conforme elucida o museólogo Chagas (et al, 2002).

Os museus ao reconhecerem que além das funções de preservar, conservar, expor

e pesquisar são instituições a serviço da sociedade e buscam através de ações educativas tornarem-se elementos vivos dentro da dinâmica cultural das cidades. (CHAGAS, 2002)

Interessante observar que nos museus de natureza mais tradicional iniciaram, também, seus esforços de modernização. Neles a educação não formal torna-se o foco central exercida por equipe interdisciplinar, geralmente formada por profissionais de Pedagogia, Museologia, História, Turismo, Artes Plásticas e estagiários das mesmas. As ações educativas passaram a ser desenvolvidas no próprio museu, em escolas ou outros, buscando sempre uma interação dialógica que proporcionasse e propicie o despertar para a simbologia e o contexto imbricados nos objetos expostos. Enfim, através dessas interações, o museu tradicional passou a exercer sua função social e priorizar montagem de exposições atraentes e, principalmente, voltadas para o atendimento e satisfação das necessidades da comunidade.

A instituição museológica passa a se dedicar à educação não formal em uma interlocução direta, e de forma continuada, com as escolas públicas e particulares. Nessa relação oferece às escolas, uma programação educativa diversificada, composta por visitas monitoradas em exposições de longa duração e temporárias, palestras, oficinas, cursos, concursos e exposições de vídeos, ou seja, atividades que complementem os conteúdos programáticos escolares, que compõem as matrizes curriculares. Essa articulação entre a natureza educativa não formal do museu com a educação formal vivenciada nas escolas é uma prática que tem demonstrado ser uma ação benéfica para ambos: o espaço museal recebe alunos que já estudaram os temas expostos, em sala de aula, cujo conhecimento proporciona um maior aprendizado na exposição e a escola analisa, in loco, objetos contextualizados historicamente, representativos dos temas estudados, cuja visita é acompanhada de outras atividades didáticas e/ou recursos audiovisuais. Esse exercício tem sido cada vez mais expandido pela complementaridade das ações mútuas e produtivas entre museus e escolas.

Conforme mencionado, os museus adequam os temas tratados nas exposições aos conteúdos programáticos das matrizes curriculares, em uma complementação à educação formal, utilizando o patrimônio exposto como recurso didático para que o processo reflexivo sobre o passado e futuro ocorra de forma mais natural e gradual, uma vez que:

a função maior da utilização dos bens culturais como recursos didáticos só é

alcançada no momento em que, através da análise das vivências do passado, chega-se a entender o momento presente, em uma reflexão crítica que será provocadora de ações futuras. (SANTOS, 1987, p.194).

Assim há uma melhor interação com o público escolar e um maior entendimento do processo histórico que o patrimônio possibilita desvelar.

Em síntese, esta análise apresentada acima permite refletir que esses e outros encontros internacionais, muito contribuíram para o avanço da Museologia no mundo e no Brasil, para toda uma mudança metodológica da concepção expográfica dos espaços musealizados; da prática educativa adotada pelos mesmos; da ação dialógica estabelecida entre os museus e a comunidade, dentre inúmeros outros aspectos relevantes para a área museológica. Enfim, esses encontros geraram documentos que nortearam as ações museológicas nas Américas e em outros continentes, ou seja, cooperaram para o impulsionamento do exercício da função social dos museus, ora vivenciados nos campos museal, escolar e comunitário.

2. Ações educativas em museus baianos

Quando analisamos as ações que contribuem com a educação do cidadão, por meio dos museus tradicionais baianos, podemos diagnosticar que alguns realizam inúmeras atividades com essa finalidade, dentre as quais, uma das mais praticadas e de maior abrangência é o Programa Museu-Escola, desempenhado com estabelecimentos de ensino de Salvador, Região Metropolitana e do interior do Estado, com atendimento especializado através de monitores a alunos de todos os níveis escolares, educação básica (fundamental e médio) e superior, visando desenvolver uma ação educativa não formal, extra-classe, de forma didática e lúdica, articulada aos conteúdos programáticos das matrizes curriculares de escolas públicas e particulares, conforme mencionado anteriormente.

O desenvolvimento desse Programa Museu-Escola, contudo, é apresentado de forma diferenciada em cada unidade museal, variando de acordo com o acervo e a dotação orçamentária disponibilizada. Os alunos são recebidos por museólogos, pedagogos, artistas plásticos ou outros profissionais de áreas afins, que os conduzem ao auditório ou sala multiuso, onde participam de uma palestra ou à exibição de um vídeo sobre a história da criação da instituição visitada e de temas tratados em sua exposição de longa duração. Em seguida, são conduzidos pelas salas de exposição em uma visita monitorada. Em alguns casos, antes da

finalização da programação, são realizadas atividades complementares tais como oficinas de arte: desenho, pintura e respostas a questionários, opinário.

Para o público estudantil da educação básica, ou seja, do ensino fundamental e médio ou residente local são realizados, também, cursos, seminários, concurso de redação, exposições temporárias e itinerantes, apresentações musicais, teatrais, dança, cinema, vídeo e poesia, oficinas de teatro, pintura, colagens e desenho, projetos culturais, lançamento de livros, catálogos, folders, dentre outros. Todos esses suportes contribuem para aumentar, gradativamente, nos modos qualitativo e quantitativo, a ação educativa e comunicativa entre os museus e seus visitantes.

Diversas experiências educativas realizadas pelas instituições museológicas baianas merecem registro, entretanto, apenas algumas serão destacadas neste artigo. Alguns museus³ desta Capital integraram o projeto A Escola Entra em Cena, desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Salvador, através da Secretaria de Educação, por dois anos consecutivos, em 2001 e 2002. A realização desse programa atendeu às seguintes etapas: inicialmente houve integração entre coordenadores da Secretaria, em questão, e dos profissionais dos museus para discussão da proposta e fornecimento de material informativo para embasamento dos professores, sobre os temas tratados em cada unidade museal; no início do ano letivo, as escolas municipais formataram o Projeto Interdisciplinar inserindo os museus. Durante alguns meses o corpo docente trabalhou, junto ao alunado, os temas abordados nos museus, a partir das coleções expostas. Em seguida os alunos escolheram, entre os espaços museais de Salvador, os que desejaram visitar. Assim, a visitação foi agendada com o Setor Educativo dos selecionados e, após a visita monitorada, os professores realizaram, nas escolas, oficinas de desenho, finalizando com uma exposição das obras produzidas por esses alunos.

A concepção deste projeto foi inovadora e exequível por ter contado com o envolvimento dos corpos docente e discente na realização de uma proposta conjunta; a integração entre museus, alunos e professores, possibilitou alcançar os objetivos traçados de forma satisfatória; o fornecimento antecipado de informações sobre cada museu proporcionou uma melhor preparação dos alunos para a visita e conseqüentemente um maior aprendizado; a escolha, pelos alunos, das coleções a serem visitadas gerou uma maior interação devido à identificação com as diversas tipologias de acervo. Foi um programa de incentivo ao conhecimento da cultura baiana, uma vez que, além dos museus foram visitados igrejas e o Pelourinho, pólo das

culturas material e imaterial. Vale salientar que muitos desses jovens entraram no museu pela primeira vez e experimentaram, com o passeio de forma geral, uma das mais ricas formas de aprendizado conjugado ao entretenimento e lazer, visto que pertencem a classes sociais de baixo “capital econômico, social e cultural” (BOURDIEU, 2007) e onde as opções de diversão são bastante limitadas. A programação incluiu, também, refeições e transporte e colaborou com o enriquecimento do “capital simbólico, cultural e educativo” (BOURDIEU, 2007).

2.1. Interação entre o museu Eugenio Teixeira Leal e escolas

Para revelar a importância na consolidação da função educativa dos museus serão relatadas, a seguir, outras atividades educativas realizadas pelo Museu Eugênio Teixeira Leal⁴, localizado em Salvador. É uma instituição particular, cuja exposição de longa duração está dividida em quatro módulos temáticos: Medalhas, Condecorações, História do Banco Econômico e História do Dinheiro. Desenvolve diversas ações educativas, dentre as quais pode-se destacar o Programa Museu-Escola. A manutenção do contato com as escolas ocorre no início do ano, através do envio de ofícios, por meio de fax, e-mail ou Correios, quando são informadas as atividades educativas fixas que serão desenvolvidas durante o ano. São comunicadas as temáticas, enfoques e objetivos de toda a programação, para que no momento de ministrar esses assuntos, que são correlatos aos da matriz curricular, o professor possa complementá-los com a visita ao museu. A maior procura por este museu ocorre quando estão estudando padrões monetários. Os grupos agendados dirigem-se, inicialmente, ao Cine-Teatro Góes Calmon onde participam de uma palestra sobre a evolução histórica do dinheiro no mundo e no Brasil, cujo tempo de duração é proporcional à faixa etária dos educandos, ou assistem a um filme sobre a confecção de cédulas e moedas brasileiras. Em seguida fazem a visita monitorada, algumas vezes subsidiadas com oficinas de desenho, pintura ou colagens.

No caso de grupos de visitantes especiais, as ações pedagógicas são conduzidas de acordo com o grau das dificuldades físicas apresentadas por esses estudantes. Como o Museu Eugênio Teixeira Leal tem muitas moedas e cédulas repetidas, pode realizar atividades onde os deficientes visuais podem tocar, no próprio objeto. Assim, são desenvolvidas ações tendo como base esse acervo, em complementação aos conteúdos programáticos dos currículos das redes de ensino.

Além das palestras e visitas monitoradas as ações são realizadas através de mostra e debate de vídeos infantis e documentários; concursos; oficinas de teatro, pintura, desenho e colagens;

inclusão digital, a alunos de escolas públicas e, especialmente, residentes na Favela Vila Conceição, localizada no Pelourinho; portadores de deficiências motoras, pacientes em fase final de recuperação no Hospital Sarah Kubtscheck, bem como, visuais e auditivos associados a outras instituições; projetos de incentivo à leitura; dança; teatro e teatro de fantoches. Foram realizados projetos especiais, em parceria com Organizações Não Governamentais, entidades e outros museus, para formação e capacitação em monitoria, tais como, Passaporte do Futuro, História Cidadã – por dois anos – e Jovens Monitores.

Há a opção de uma programação diferenciada para as escolas públicas que apresentam dificuldades financeiras, para custeio da condução dos alunos até o museu, ou para aquelas que desenvolvem projetos especiais, tais como, Feira de Ciência, Festival de Cultura, Expomática, Exposição de Matemática, Semana da Cultura, dentre outros. Nestes casos, os profissionais deste museu realizam a ação educativa na própria escola, geralmente, através de palestras, acompanhada com recursos audiovisuais e exposições itinerantes, propiciando a disseminação do conhecimento, bem como a dialogicidade entre museu e escola. No caso dos projetos especiais, citados acima, a duração da ação educativa é, geralmente, de um semestre, escalonado em diversas etapas: inicialmente ocorre a capacitação dos professores com os assuntos retratados nas exposições; esses docentes preparam os alunos para a visita relatando, em sala de aula, o histórico do museu, seu acervo e prédio; ocorre a ida dos alunos ao museu para visita monitorada, antecedida de palestra; os alunos realizam, na sala de aula, diversas atividades, tais como, oficina de esculturas, pintura, desenhos, enfim, constroem os elementos que comporão a atividade pedagógica, seja Feira do Conhecimento, Expomática, Feira de Ciências, dentre outros; durante a realização da feira a educadora deste museu faz palestra para todos os alunos da escola.

Outra atividade que merece registro foi a realização de uma peça teatral que tratou de um dos temas da exposição de longa duração, a História do Dinheiro, desenvolvida com oito pré-adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que construíram o roteiro, cenário e figurino. As profissionais, educadoras e museóloga, tiveram as funções de incentivar a execução do trabalho, delimitar horários, supervisionar a criação do roteiro – que teve como embasamento o livrete que conta a referida história – cenário e figurino, fazendo os ajustes necessários e acompanhamento da realização dos ensaios que ocorreram, também, no Museu. Foi uma atividade que gerou resultados positivos por incentivar a integração e a socialização através do trabalho em equipe, estimular a criatividade, desenvolver o raciocínio lógico e a

memorização, além de resgatar e/ou elevar a auto-estima. No final do ano de 2001 os oito “atores” fizeram sua estréia, apresentando-se para o público e seus familiares, ocorrendo em seguida a formatura. Esses jovens atores apresentaram-se para algumas escolas, neste Museu, porém, a programação precisou ser suspensa devido aos custos financeiros com a manutenção do grupo.

O Museu Eugênio Teixeira Leal/Memorial do Banco Econômico produziu um livrete que conta toda a história do dinheiro, do escambo⁵ ao cartão magnético, perpassando por todos os padrões monetários que vigoraram no Brasil, até o Real. A contextualização é intercalada por fotografias ilustrativas de cédulas, moedas e demais elementos relacionados ao dinheiro e serviços bancários e de transações eletrônicas. A obra, impressa em 22 páginas, é distribuída às escolas visitantes. É uma forma de incentivo à leitura, uma vez que o livrete possui linguagem simplificada, é bastante ilustrado e colorido, onde o aprendizado dos padrões monetários que marcaram a história econômica do Brasil ocorre, também, através de diversos jogos relacionados ao tema.

O referido museu realizou, em parceria com a Prefeitura Municipal de Salvador, um concurso⁶ de redação, intitulado A Paz em Meu Bairro, envolvendo alunos de escolas públicas, do bairro Valéria, localizado no subúrbio desta Capital, reconhecido como bastante violento. O processo preparatório e seletivo durou os três últimos meses do ano de 2001 e contou com a atuação conjunta das instituições envolvidas. Esta atividade visou sensibilizar a comunidade sobre a necessidade de reduzir a violência no bairro e adjacências, e a importância da convivência harmônica entre os residentes desse bairro para o desenvolvimento pessoal e da localidade. Para tanto, contou com os professores das escolas públicas envolvidas, que fizeram palestras sobre os malefícios causados pelas diversas formas de violência, sobre a necessidade de se cultivar a paz, e dos benefícios que a mesma proporciona. Esses docentes foram responsáveis, também, pela correção e seleção dos trabalhos finalistas. Essa atividade proporcionou integração entre professores, alunos e a comunidade escolar; ação conjunta entre escolas públicas, empresa privada, no caso, o Banco Bilbao Vizcaya, Prefeitura Municipal de Salvador, a comunidade e uma instituição museológica, este museu.

Dois motivos facilitaram a interação desta instituição – um museu tradicional – com a comunidade: parte de seu acervo conta a história do dinheiro, ou seja, mostra os padrões monetários, nacionais e estrangeiros, assim como, seu acervo está exposto em painéis e vitrines

interativas. O primeiro aborda o dinheiro, que atrai por ser objeto de desejo de todos e estar em nosso cotidiano, e a interatividade encanta por possibilitar o toque e manuseio nos suportes expositivos, que são utilizados como recursos didáticos. Isso é bastante inovador, uma vez que na quase totalidade dos museus não se pode tocar, e essa recomendação é feita pelos professores antes do início da visita e já povoa o imaginário popular, especialmente o infanto-juvenil. A permissão impacta, a princípio, em um estranhamento por parte dos visitantes, para em seguida demonstrar a satisfação.

São desenvolvidas, também, programações fixas como o Moral da História, programa composto por exibição de filmes infantis, para o público infanto-juvenil, na terceira terça-feira de cada mês. Este tem por objetivo despertar nas crianças e adolescentes, através de uma discussão informal, após a exibição do filme, os valores éticos e morais embutidos nos enredos dos mesmos, tais como: amor ao próximo, respeito, relacionamento interpessoal, socialização, solidariedade, caridade, responsabilidade, honestidade, dentre outros.

O Varal Cultural é um programa que propõe o desenvolvimento de um conjunto de ações integradas entre o usuário, os elementos culturais e a Biblioteca, composto por leituras, visitação exploratória, apresentações musicais, poesias, jogo da memória, exibições de slides, desenhos, recortes e colagens de revistas, até a produção de exposição utilizando como acervo exposto os instrumentos confeccionados durante a programação. O programa tem alcançado seus objetivos de exercitar a prática da pesquisa de forma prazerosa e incentivar o hábito da leitura. É realizado na segunda quarta-feira de cada mês.

O AEIOU tubo – Criança, Cultura e Cidadania é um programa destinado ao público infanto-juvenil realizado, sempre, no mês de outubro, anualmente, próximo ao Dia da Criança. Trata-se de uma semana dedicada ao público infantil de escolas públicas localizadas no Centro Histórico e Subúrbio de Salvador, com o objetivo de promover educação sócio-cultural a crianças em situação de risco, através das várias linguagens artísticas, tais como, peça teatral, teatro de fantoches, música, dança, bem como, brincadeiras enfatizando o resgate das tradicionais, em desuso nos grandes centros urbanos, como: amarelinha, anel–anel, elástico, estátua, hora do conto, jogos da memória, pega-varetas, peteca, pião, roda, dentre outras.

Os procedimentos educativos são realizados, prioritariamente – conforme já mencionado – com alunos das escolas públicas localizadas no Pelourinho, bairro em que este museu encontra-se

inserido, como também em ambientes escolares, nos vários níveis de ensino. Este e os demais programas e projetos desenvolvidos por este museu comprovam que os espaços museológicos são agentes de mudança social e desenvolvimento, através da educação e da inclusão, sendo enfatizada a relação museu/processos educativos, na compreensão de que a interação dessas instituições poderão gerar benefícios à educação e formação do cidadão.

3. Considerações Finais

Estas, e outras atividades educativas não formais e culturais não elencadas neste trabalho, muito contribuíram com a educação formal, realizada com estudantes do ensino fundamental e médio, e pelas escolas, por ser uma ferramenta de fundamental importância para compreensão da história da Bahia e do Brasil, e recurso didático, por tratar de assuntos ministrados nos conteúdos programáticos, das matrizes curriculares, das redes pública e particular de ensino.

Contribuíram, também, para o aprimoramento e aperfeiçoamento profissional; entretenimento e lazer; educação patrimonial; valorização do patrimonial material e imaterial, da cultura erudita e popular; disseminação das mais genuínas tradições baianas; resgate e/ou elevação da auto-estima; estreitamento do relacionamento entre discentes, docentes, gestores escolares e os museus; interação entre as instituições museológicas e a comunidade; integração entre os museus envolvidos na mesma atividade; divulgação dos espaços museais.

Como visto, os museus tradicionais encontraram como alternativa trabalhar o acervo, de forma interativa, do modo que possa ser entendido pela população e, que seja, um instrumento de transformação social, tendo o homem como o elemento central, basilar de todas as ações educativas, buscando desenvolver o conhecimento integral do indivíduo, enquanto sujeito do processo transformador da sua realidade e conscientizá-lo do seu papel de cidadão, com direitos e deveres.

Foram muitos séculos de sacralização do espaço museológico, com a valorizando da cultura da elite dominante, cuja concepção museográfica teve como parâmetro os procedimentos adotados na Europa, principalmente na França. Tal postura disseminou, em todo o mundo, a exclusão das populações menos favorecidas cultural e economicamente, de forma implícita ou simbólica e, em muitos casos de modo direto, com proibição e/ou limitação verbalizada ou por escrito, inclusive publicamente. Portanto, não se pode aguardar que após tão longo período de opressão e supressão desses direitos do cidadão, de inacessibilidade à cultura e dos seus bens

patrimoniais, o museu tradicional atinja o patamar oposto de frequência e visitação conforme desejado.

Proporcionar a inclusão social é, e será, uma jornada árdua, que deverá ser aprimorada e desempenhada, com muito profissionalismo e dedicação, na produção e realização de atividades educativas e culturais que produzam o conhecimento de forma lúdica e prazerosa. Muito foi realizado, principalmente nestes últimos 30 anos na Museologia, e desde 2001, no Museu Eugenio Teixeira Leal/Memorial do Banco Econômico, mas ainda há muito por se fazer. As experiências aqui relatadas demonstram que é um caminho possível de ser trilhado, com algumas dificuldades, especialmente de recursos financeiros e humanos, porém, com perspectivas positivas de desenvolvimento de um trabalho educativo junto à comunidade escolar, onde a instituição museológica possa desenvolver a sua função social e atingir novos horizontes, firmados no princípio democrático da inclusão social e dos valores de co-responsabilidade e solidariedade.

N O T A S

- 1 Ecomuseu tem como maior preocupação a preservação ecológica, do meio ambiente, proteção aos conjuntos ambientais, onde os habitantes de área musealizada são atores, agentes do processo e não visitantes, expectadores.
- 2 Movimento que estabelece uma nova forma de trabalhar o patrimônio cultural, para e com a comunidade.
- 3 Museu Eugênio Teixeira Leal, Abelardo Rodrigues, Arte da Bahia, Arte Moderna da Bahia, Carlos Costa Pinto, da Cidade, Eugênio Teixeira Leal, Geológico, Henriqueta Catharino; Náutico e Temporal.
- 4 Administrado pela Fundação Econômico Miguel Calmon.
- 5 Troca de mercadoria por mercadoria.
- 6 O concurso contou com o patrocínio do Banco Bilbao Vizcaya para pagamento dos prêmios dos três primeiros classificados, transporte para deslocamento dos familiares e professores, do bairro até o Museu Eugênio Teixeira Leal, para solenidade de entrega da recompensa e um moedeiro para cada convidado.

R E F E R Ê N C I A S

- BARRETTO, Margarita. (2002), 'Turismo e Legado Cultural'. 3. ed. Rio de Janeiro: Papirus.
- BENCHETRIT, Sarah Fassa; BITTENCOURT, José Neves. (2003), 'História Representada: o dilema dos museus'. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional.
- BOURDEIU, Pierre. 'Escritos da Educação'. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). (2007), 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BOUDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. (2003), 'O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público'. São Paulo: EDUSP: Zouk.
- COSTA, Heloisa Helena F. G. (2003), 'História, Educação e Memória preservando o Patrimônio Cultural'. In: Simpósio Arqueologia e Atualidade, 2003, Porto Alegre: Museu Antropológico do Rio Grande do Sul.
- _____ (2001), 'Novas Estratégias de Comunicação em Museus'. In: EPECODIM, 2001, Rio de Janeiro. Comunicação em Museus. Rio de Janeiro : Museu de Astronomia e Ciências Afins.
- CHAGAS, Mário de Souza; SANTOS, Myrian Sepúlveda. (2002), 'A Vida Social e Política dos Objetos de um Museu', Anais do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, v.34, pp.195-222.
- CURY, Marília Xavier. (2003), 'A Comunicação em Questão: exposição e educação, propostas e compromissos'. São Paulo: Associação de Amigos do MAE.
- FREIRE, Paulo. (1991), 'A Educação na Cidade'. São Paulo: Cortez.
- LOURENÇO, Maria Cecília França. (1999), 'Museus Acolhem o Moderno'. São Paulo: Edusp.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. (2002), 'A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições'. Campinas, São Paulo, Educação & Sociedade, v. 78, p.15-36.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. (2007), 'O saber e conhecimento escolares vistos como um arbitrário cultural dominante'. Educação, No. 5, São Paulo: Segmento.
- PRIMO, Judite. (Org.) (1999), 'Museologia e Patrimônio: documentos fundamentais'. Cadernos de Sociomuseologia, nº15, ULHT, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- PRIMO, Judite Santos. (1999), 'Pensar Contemporaneamente a Museologia'. Lisboa: Cadernos de Sociomuseologia, Nº 16. 1999. In: Declaração de Santiago, 1972.
- SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. (1987), 'Museu, Escola e Comunidade – Uma Integração Necessária'. Salvador: Bureau.
- _____ (1990), 'Repensando a Ação Cultural e Educativa dos Museus'. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBa.
- SCHEINER, Tereza C. M. (2003), 'Comunicação - educação - exposição: novos saberes, novos sentidos'. Semiosfera - Revista de Comunicação e Cultura, Rio de Janeiro, v. 4-5.
- VARINE-BOHAN, Hugues de. 'Patrimônio e Educação Popular'. In: Revista Aprender ao Longo da Vida, nº 2, (Outubro 2004), pp. 36-41.
http://www.direitodeaprender.com.pt/revista02_02.htm

R E F E R Ê N C I A
PARA CITAÇÃO DO TRABALHO

- Bina, E. (2014). Educação Básica em museus: o patrimônio cultural como recurso didático. *Imaginar*, 57, 16-25.

Modos de Ver e Ouvir ou a Iconografia Musical: o Professor Reflexivo para a Multidisciplinaridade e a Transdisciplinaridade no Ensino Artístico

Comunicação no âmbito do Seminário 'O Ensino Artístico Especializado: teorias e práticas', Conservatório de Música do Porto, Porto, 15-17 de Novembro de 2012

Sónia da Silva Duarte (1982)

Docente - Investigadora

Mestre em Musicologia, pela Universidade Nova de Lisboa com a tese O Contributo da Iconografia Musical na Pintura Quinhentista Portuguesa, Luso-flamenga e Flamenga em Portugal para o Reconhecimento das Práticas Musicais da Época

Mestranda em Ensino da Educação Musical, pela Escola Superior de Educação, Porto.

Licenciou-se em História da Arte, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (2004);

Estudou Conservação e Restauro de Pintura na Camera di Commercio Italiana (2006) e

Percussão e Piano, no Conservatório de Música do Porto (2005); bolseira no Museu da

Música/Ministério da Cultura no estudo da Iconografia Musical e Instrumentos Musicais das

coleções do Museu; técnica de inventário para a Direcção-Geral de Edifícios e Monumentos

Nacionais; prossegue o levantamento e estudo de Iconografia Musical nos Museus Municipais

do Porto e Museu Nacional de Soares dos Reis, agora nos séculos XVII, XVIII, XIX e XX.

sonia_du_arte@hotmail.com



Leonel Marques Pereira, *Cena na aldeia*, 2.ª metade do século XIX, óleo s/ tela, Museu Nacional de Soares dos Reis. Foto: Carlos Monteiro, Direção-Geral do Património Cultural/Divisão de Documentação, Comunicação e Informática, 1994.

R E S U M O

Com esta comunicação propomo-nos apresentar aos professores e educadores de museus outros modos de ver e ouvir música dentro e fora dos espaços expositivos dos Museus Municipais do Porto e Museu Nacional de Soares dos Reis, nomeadamente, através do levantamento, estudo, análise e disseminação de imagens de música. Feito in situ, entre 2009 e 2011, o levantamento nacional de centenas de aspetos musicais na pintura quatrocentista e quinhentista sobre madeira e, para comparação estilística, mural, ourivesaria, escultura, mobiliário, cerâmica, gravura, iluminura, couro lavrado, têxteis e vitral. O nosso trabalho prossegue agora noutras séculos e concentrado na cidade do Porto. Se antes havíamos tido como principal preocupação o estudo iconográfico e iconológico desses aspetos nos âmbitos da Musicologia, da História da Arte e Conservação e Restauro, depressa nos apercebemos, enquanto docentes e educadores de Serviço Educativo, ser urgente a divulgação desses resultados junto das escolas por forma a estreitar uma relação pluridisciplinar e transdisciplinar das Escolas com os Museus.

P A L A V R A S - C H A V E

Iconografia Musical; Ensino Artístico; Escola-Museu; Educação Patrimonial; Comunidade.

imagens nas próximas páginas

Fig. 1 _Leonel Marques Pereira, Cena na aldeia, 2.ª metade do século XIX, óleo s/ tela, Museu Nacional de Soares dos Reis. Foto: Carlos Monteiro, Direção-Geral do Património Cultural/Divisão de Documentação, Comunicação e Informática, 1994.

Fig. 2 _Augusto Roquemont, Procissão, óleo s/ tela, c. 1838-1842, Museu Nacional de Soares dos Reis. Foto: Carlos Monteiro, Direção-Geral do Património Cultural/Divisão de Documentação, Comunicação e Informática, 1996.



Figura 1 - Augusto Roquemont, Procissão, c. 1838-1842, óleo s/ tela, Museu Nacional de Soares dos Reis. Autoria: Carlos Monteiro, Direção-Geral do Património Cultural/Divisão de Documentação, Comunicação e Informática, 1996.

Modos de Ver e Ouvir

Feito in loco o levantamento e estudo nacional de centenas de imagens de música na pintura retabular quatrocentista e quinhentista portuguesa, e outras com ligações a Portugal, não apenas nas obras vivas dos Museus Nacionais e Museus Municipais – instituições ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, responsáveis por conservá-las, salvaguardá-las, difundí-las e expô-las ao público – mas também naquelas de que pouco ou nada se achava escrito, por se encontrar em microespaços de não tão fácil acesso como misericórdias, santuários, capelas públicas, oratórios, capelas privadas/coleções particulares, igrejas paroquiais e suas sacristias e, para comparação estilística, na pintura mural, ourivesaria, escultura, mobiliário, cerâmica, têxteis e vitral coetâneos, que apresentámos em 2011 ao Departamento de Ciências Musicais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, o nosso trabalho prossegue agora noutros séculos e concentrado na cidade do Porto. Se antes havíamos tido como principal preocupação o estudo iconográfico e iconológico desses aspetos nos âmbitos da Musicologia, da História da Arte e Conservação e Restauro, depressa nos apercebemos, enquanto docentes e educadores de Serviço Educativo, ser urgente a divulgação destes resultados junto das escolas por forma a estreitar os laços multidisciplinares e transdisciplinares das Escolas e Museus. O que são imagens de música? O que nos revelam as imagens de música dos Museus Municipais do Porto e do Museu Nacional de Soares dos Reis levantadas e analisadas in situ? Os museus podem ser também espaços de educação musical? Há história da música nos Museus de Arte do Porto? Partindo do levantamento minucioso de imagens musicais, por ora, no Museu Nacional de Soares dos Reis, na Casa-Museu Dr. Fernando de Castro e na Casa-Museu Guerra Junqueiro, apresentaremos um cartaz de possibilidades para os educadores de museus na elaboração de programas educativos devidamente estruturados e diversificados que poderão vir dar a conhecer a toda a comunidade, começando pelas escolas da cidade, convidando grupos a ver e ouvir música fora da sala de aula. Porquê? As peças levantadas revelaram-se fontes inesgotáveis de informação que nos permitiu identificar: instrumentos musicais da época e anteriores (organologia); notação musical (paleografia musical); ambientes musicais (espaços); conjuntos vocais e instrumentais como reconhecimento de práticas de uma época; retratos e cripto-retratos de músicos; instrumentos portugueses e instrumentos importados; e, referências a estilos musicais. Como? Convidando os alunos a ver música dentro e fora da sala de aula. A título de exemplo: a pintura de A. Roquemont da Exposição Permanente do Museu Nacional de Soares dos Reis convida todos a procurar ouvir o grupo tradicionalmente denominado por Zês Pereiras, nos arraiais no norte de Portugal ou cordofones friccionados numa procissão, prática usual até ao início do séc.

XX e praticamente extinta nos dias de hoje. Que fortuna? Estamos a caminhar em direção à construção de uma base nacional de dados de Iconografia Musical.

Em suma, esta comunicação pretende contribuir para uma experiência museológica mais enriquecedora e holística, seja ela de natureza emocional, educativa, recreativa ou mesmo social, e procura estimular, acolher e disseminar a Iconografia Musical como um investimento sonante no Conservatório de Música do Porto e nos museus de arte do Porto tidos como uma estrutura aberta e permeável que abarca e interliga diversas dimensões culturais.

Imagens de música: inesgotáveis fontes de informação

As imagens de música - figuração de aspetos musicais em diversas manifestações artísticas a partir de instrumentos reais ou fontes gravadas - têm vindo a revelar-se inesgotáveis fontes de informação. Também, no mesmo espaço expositivo, outro exemplo é a pintura de Eduardo Afonso Viana, Louça de Barcelos, com a representação de um cordofone dedilhado (viola braguesa?) como símbolo de uma região.

É também no Museu Nacional de Soares dos Reis que encontrámos alguns exemplos de notação musical que carecem de estudos interdisciplinares aprofundados, preferencialmente a partir de exames de refletografia de infravermelhos, para uma posterior transcrição e edição para notação moderna, como já foi possível nalgumas pinturas de outros museus onde a notação se afigura muito nítida no espetro visível. Não poucas vezes a notação musical aparece voltada para o crente, casando-se o encanto da música com o fortalecimento da dimensão espiritual. Vide, a título de exemplo, o livro aberto com hino mariano (O) Gloriosa Domina (femina, virginum), a segunda parte de um hino à Anunciação denominado Quem terra, pontus, aethera, composto por Venantius Fortunatus (530-609), frequentemente usado na liturgia e muito popular no século XVI na Península Ibérica, como nos ilustram dois episódios avulsos, um na obra de André de Resende e outro na obra de Gil Vicente. Em A Santa Vida e Religiosa Conversão de Frei Pedro (Capítulo XXI), André de Resende refere um episódio passado no mosteiro de S. Domingos de Évora, onde o próprio havia ingressado ainda novo, quando Frei Fernando Amado se encontrava às portas da morte: «Frei António Farto e eu [Frei Pedro], que concertávamos ambos bem, começámos a cantar os hinos – Ave maris setlla – e – Quem terra, pontus, aethera – dizendo nós um verso e os outros todos outro» (Resende, 1963, pp.169-170). Também o Auto Pastoral Português de Gil Vicente apresenta uma cena com a entoação do hino O gloriosa domina, sendo o cântico uma tradução em paráfrase do hino. Assim, e conscientes que a reflectografia de infravermelhos nos possa vir a revelar mais texto

do que a camada cromática à luz visível nos dá a ver hoje, as nossas pesquisas apontam, por ora, para uma peça polifónica de textura imitativa intitulada *O gloriosa domina excelsea super sidera* (ou *aethera*) e que pode ser vista na Exposição Permanente do Museu de Évora. Nos antípodas desta está uma das pinturas com notação musical da Exposição Permanente do Museu Nacional de Soares dos Reis onde não foi possível, por ora, uma transcrição para notação moderna, um infortúnio quando comparado com os estudos dados à estampa por Colin Slim (Slim, 2002) onde o musicólogo analisa reportório identificável nas pinturas de Caravaggio e seus seguidores. A do Soares dos Reis é uma pintura da 1.ª metade do século XVII de van der Lamen.

Os Museus de Arte do Porto: espaços de educação musical?

Se nas Exposição Permanente da Casa-Museu Dr. Fernando de Castro e nas Reservas do Museu Nacional de Soares dos Reis encontramos mais de uma centena de figurações musicais vivas na pintura *s/ óleo, s/madeira, s/cobre e s/tela*, escultura, mobiliário, vitral, ourivesaria, talha, estuques, couro lavrado, embrechado, pintura mural ou cerâmica e instrumentos musicais em depósito na Sala de Música, sobretudo ligadas à cultura musical europeia, na Casa-Museu Guerra Junqueiro encontramos exemplos de ourivesaria (uma salva com um aerofone e pendente), têxteis (pano de armar com harpa e uma colcha indo-portuguesa com um cordofone dedilhado toado por uma figura feminina), escultura (seis anjos músicos e relevos em depósito), instrumentos musicais e cerâmica com a representação de instrumentos musicais de interesse para o estudo de culturas musicais extraeuropeias.

Assim, para a história da música mais remota, e na ausência de instrumentos musicais de época porque construídos em materiais perecíveis, estas fontes iconográficas servem de apoio a uma educação musical em continuum fora da sala de aula, desde o 1.º ciclo de estudos do ensino básico a um âmbito de especialização em Música, Musicologia e História da Arte. Dito isto, importa tecer um breve comentário quanto à fortuna: Que fortuna? A Iconografia Musical como ponto de partida e de chegada foi já experienciada, e continua a sê-lo, em Museus como o The National Gallery (a pintura entendida como um cenário, um palco para a música); na Tate Modern (a música apreendida como uma ferramenta de interpretação da arte); recentemente, no Museu del Prado (a reprodução sonora mais ou menos fiel da música pintada, levada a cabo por uma equipa pluridisciplinar e interdisciplinar); ou no San Francisco Museum of Modern Art (em cujo espaço expositivo o músico Devendra Banhart se inspirou na obra de Paul Klee para compor e comunicar com públicos; o próprio Klee compositor de inúmeras imagens de música).

Falta a organização de uma equipa multidisciplinar e interdisciplinar em Portugal para uma base de dados nacional de imagens musicais e que dissemine os resultados que têm vindo a ser apresentados e dados à estampa (Duarte, 2011, vol. I, Cap. I).

A Iconografia Musical com função pedagógica nas Escolas e Museus

Abandonado o único projeto que se anunciava maior – o inquérito de 1976, pela Direção-Geral do Património Cultural, às Juntas Distritais, Câmaras Municipais, Governos Cívicos, Bibliotecas, Arquivos e Museus do país – que visava o levantamento de toda a iconografia musical em Portugal nas mais diversas manifestações artísticas para apresentação e disseminação, analisámos o pouco que foi feito por falta de verbas e pensámos noutras soluções que caminhassem no sentido de uma futura empreitada multidisciplinar, privilegiando, numa primeira fase, a pintura sobre madeira desde o exemplo mais remoto encontrado, A Virgem com o Menino e Anjos de Álvaro Pires de Évora, às manifestações artísticas do século XX nos diversos espaços expositivos do Porto. No entanto, apesar do criterioso e exaustivo levantamento de arquivo e em campo nos conduzir ao paradeiro de pinturas dadas como desaparecidas - como a *Natividade* atribuída a Gregório Lopes que havia transitado do convento masculino franciscano de Santo António da Piedade de Évora para a Igreja de Nossa Senhora das Mercês e daí para coleções particulares (Duarte, 2011, vol. II, ficha 9) e que, como pudemos constatar, está colocada, na verdade, em sítio digno e em excelente estado de conservação - e a outras cujos aspetos musicais nunca haviam sido referidos.

No que respeito diz à figuração de aspetos musicais, sublinhámos que, por exemplo, o idealismo gótico progressivamente abandonado para dar lugar ao naturalismo e minúcia descritiva da 1.ª metade do séc. XVI veio a ser sobreposto por experiências anticlássicas que culminaram nos Maneirismos da 2.ª metade do séc. XVI, num contexto tridentino e pós-tridentino, experiências, viragens pictóricas e estilísticas que marcariam também a forma de representar os instrumentos musicais, os agrupamentos vocais e instrumentais, os retratos e cripto-retratos de músicos e, claro está, a própria notação musical. Aliam-se a estes aspetos, outros, como o fato do pintor não conhecer bem os instrumentos musicais que representa ou, como nos relembra E. Winternitz, baseado numa arqueologia mal entendida (Winternitz, 1979). Deste ponto de vista, encontramos representações de visu mais ou menos fidelizadas, a partir de gravados avulsos e desenhos, outras de mera invenção ou desenho de memória, outras meras derivações de modelos, outras a partir de instrumentos reais, aspetos que o educador de museus deve ter em consideração procurando reunir-se com uma equipa pluridisciplinar na preparação de modos de ver e ouvir nos espaços expositivos.

De uma forma genérica, anotámos que os instrumentos de sala de aula nem sempre aparecem representados nos Museus de Arte do Porto. Os aerofones, os mais representados em ambientes de ar livre, havendo preferência por trombetas, charamelas, trompetes, clarinetes, flautas transversais e saxofones, são logo seguidos pelos cordofones, sendo os mais representados os alaúdes, as harpas associadas ao Rei David como atributo, as violas da gamba, as rabecas, as violas de arco, as violas de mão, os violinos e, em último lugar, os instrumentos de percussão, que aparecem muito raramente representados quer no corpus quer nas fontes literárias, com exceção dos tamboris que fazem duo com as flautas de tamborileiro, as pandeiretas, os pandeiros com soalhas, os guizos, os atabales, as castanholas, os címbalos e a bateria a partir dos anos 20 do século XX. Outros instrumentos não nos suscitam inúmeras reservas quanto à sua identificação porque se afiguram fantasiosos. Exemplo disso são instrumentos de cordas duplas acompanhadas de um arco e de outros cordofones cujo número de cravelhas não corresponde ao número de ordens.

Sintetizando o que foi escrito, são variadas as fontes literárias e iconográficas que poderão ter servido os comitentes na exigência de um programa iconográfico e que, por sua vez, terão servido de modelos às oficinas de pintura medievais e, no princípio da era moderna, ao pintor moderno, e ao pintor contemporâneo, não obstante, de algumas fontes apresentarem erros na morfologia dos instrumentos musicais e na representação de figuras musicais sobre os pentagramas devido ao desenho de memória, à interpretação errada das fontes, à estilização de certos pormenores musicais (para além dos repintes), não restando dúvidas que a representação dos instrumentos musicais, dos cantores e dos instrumentistas, nos afiguram, muitas vezes, reais e concretos mas também, naturais.

Num futuro próximo

Estes modos de ver e ouvir nas mais diversas manifestações artísticas visuais procuram ser um ponto de partida para a continuação da música dentro e fora da sala de aula, um importante foco para o professor reflexivo e para o educador de museus; enfim, uma ponte da Escola para o Museu e do Museu para a Escola. Para além de urgir continuar este levantamento, que continuaremos a dar à estampa - num futuro próximo com comparações concretas entre as artes visuais e os instrumentos musicais no museu estatal de música (Alto dos Moinhos) ou nos vários museus e núcleos de música do país (Lisboa, Cascais, Palmela, Lavacinhos, Oliveira do Bairro, Vila Flor, Coimbra, Almada, Sabugal, etc.) – por forma a podermos vir contribuir para uma experiência museológica mais enriquecedora e holística, de natureza pedagógica, emocional, recreativa e social, procurando estimular e acolher a Iconografia Musical e a

Performance Histórica como um investimento nos Museus de Arte do Porto do séc. XXI, tidos como estruturas abertas e permeáveis.

Por outras palavras, nesta comunicação viemos apresentar imagens artísticas dotadas de muitos sentidos, e cujo sentido musical nunca havia sido empreendido, geradoras de novos públicos, e que permitirão ao Serviço Educativo dos Museus, aos Professores das diversas áreas (Geografia, Música, Expressão e Comunicação Visual) e à Comunidade em geral, construir modos de ver e ouvir. A descodificação da Iconografia Musical nos espaços do Museu criará novos enquadramentos interpretativos, permitindo que diferentes públicos questionem e estabeleçam diversas relações e diálogos de sentido com a arte, diálogos interrompidos ou nunca antes empreendidos. Sendo uma poderosa e expressiva ferramenta de interpretação da arte, a Iconografia Musical contribuirá, como já havíamos dito, para uma experiência museológica mais ativa e enriquecedora. A sua implementação deve por isso ser estimulada, reforçada, disseminada e acolhida como um investimento nas Escolas Artísticas e nos Espaços Expositivos.

Para breve preparamos performances à volta das peças selecionadas, inerentes ao período histórico que representam e continuaremos o levantamento exaustivo e rigoroso de imagens de música nas mais diversas manifestações artísticas, para que um maior número de comparações seja possível em trabalhos futuros. Não pretendemos aceitar a iconografia musical estudada em cada tábua como um fim em si mesma, entendemos que um estudo histórico-artístico incisivo, in loco, interdisciplinar e multidisciplinar poderá constituir-se como um manancial de informação para o reconhecimento de práticas musicais de épocas e sublinhámos a urgência na construção de uma Base Nacional de Iconografia Musical. Existe lugar para a música vista-ouvida nos Museus de Arte do Porto? Cremos que a resposta seja positiva, sendo que, seguro é, há história da música nos Museus do Porto!

A G R A D E C I M E N T O S

Direção Regional de Cultura do Alentejo; Divisão de Fotografia do Instituto dos Museus e da Conservação; Câmara Municipal do Porto e Casa-Museu Guerra Junqueiro; Museu Nacional de Soares dos Reis

R E F E R Ê N C I A S

Duarte, S. M. S. (2011). O Contributo da Iconografia Musical na Pintura Quinhentista Portuguesa, Luso-Flamenga e Flamenga em Portugal para o Reconhecimento de Práticas Musicais da Época. Dissertação de Mestrado em Musicologia Histórica. Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: edição policopiada da autora.

Duarte, Sónia M. da S. (8 de Março de 2012). «Modos de Ver e Ouvir no Museu Nacional de Soares dos Reis». Comunicação. Porto: Auditório do MNSR.

Duarte, Sónia M. da S. (14 de Outubro de 2012). «Modos de Ver e Ouvir: a relação Escola-Museu na cidade do Porto». Comunicação. Porto: Auditório do Museu de Serralves.

Resende, A. (1963). Obras Portuguesas [prefácio e notas do Prof. José Pereira Tavares]. Lisboa: Livraria Sá da Costa, pp. 169-170.

Slim, C. (2002). Painting music in the sixteenth century: essays in Iconography. Aldershot: Ashgate.

Winternitz, E. (1979). Musical Instruments and their symbolism in Western Art: Studies in Musical Iconology. London: Yale University Press.

SLIM, C. (2002). Painting music in the sixteenth century: essays in Iconography. Aldershot: Ashgate.

WINTERNITZ, E. (1979). Musical Instruments and their symbolism in Western Art: Studies in Musical Iconology. London: Yale University Press.

R E F E R Ê N C I A PARA CITAÇÃO DO TRABALHO

Duarte, S. (2014). Modos de Ver e Ouvir ou a iconografia musical: o professor reflexivo para a multidisciplinariedade e a transdisciplinariedade no ensino artístico. *Imaginar*, 57, 42-49.



Fig. 2_Eduardo A. Viana, Louça de Barcelos, óleo s/ tela, 1915, Museu Nacional de Soares dos Reis. Autoria: Arnaldo Soares, Direção-Geral do Património Cultural/Divisão de Documentação, Comunicação e Informática, 1991.

Fig. 3_Mestre desconhecido, Adoração dos Pastores, c. 1550, Museu de Évora., Adoração dos Pastores (pormenor). Livro aberto com notação musical e texto (O) Gloriosa. Foto da autora, 2011. Foto da autora, 2011.

Fig.4_C. van der Lamen, Sarau musical, óleo s/cobre, 1.ª metade do século XVII, Museu Nacional de Soares dos Reis. Foto: José Pessoa, Direção-Geral do Património Cultural/Divisão de Documentação, Comunicação e Informática, 2001.

Experiências museais na formação de educadora(e)s da infância: ver(-se) e permitir ver(-se)

R E S U M O

Abordamos e trazemos à discussão aspectos e possibilidades da apreciação artística no contexto da formação de educadora(e)s de crianças. Para tanto, nossa investigação se constrói em interlocução com estudos que tratam das interfaces da arte com a formação de educadora(e)s e com estudos produzidos no âmbito da Pedagogia da Infância. Como corpus de análise, tomamos as narrativas de experiências museais produzidas por educadoras da Rede Municipal de Educação da cidade de Suzano, estado de São Paulo, Brasil. Constituem resultados, desta investigação, a explicitação de relações entre o convívio com a arte e o processo de vivência e desenvolvimento das dimensões poéticas, estéticas, lúdicas e imaginativas de educadora(e)s, assim como, a explicitação de implicações deste processo nos seus modos de compreensão acerca das diferentes linguagens da infância e em suas possibilidades de mediação junto às experiências museais e às demais formas de dialogar com a arte que podem ser vividas pelas crianças.

P A L A V R A S - C H A V E

Experiências museais; formação de educadores; infância.

Simone Cristiane Silveira Cintra

Doutorado e Mestrado em Educação: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Graduada em Pedagogia (Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep).

Vínculo: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

simonescintra@gmail.com

Maria Isabel Leite

Pós-Doutorado em Arte Educação (Roehampton University); Doutora em Educação (UNICAMP) e Mestre em Educação (PUC-Rio).

Graduada em Pedagogia (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Consultora autônoma;

Vínculo: Diretora do Núcleo Pedagógico da Xmile Learning S/A.

leite.mariaisabel@gmail.com

Exercícios de Ser Criança

No aeroporto o menino perguntou:

- E se o avião tropicar num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

- E se o avião tropicar num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo.

Manoel de Barros (2010, p.469)

Sujeitos, contextos e interlocutores

Nosso texto se constrói junto a narrativas sobre experiências museais de educadora(e)s de crianças que não possuem formação acadêmica na área de arte. Entretidas às suas palavras encontram-se as nossas e, também, os estudos escolhidos como interlocutores das análises e reflexões aqui construídas e compartilhadas. Estudos que tratam das interfaces da arte com a formação de educadora(e)s, bem como aqueles produzidos no âmbito da Pedagogia da Infância.

O termo educador(a) da infância – encontrado em muitos estudos concernentes ao campo da Pedagogia da Infância, e também por nós adotado neste texto – refere-se aos profissionais que se dedicam ao cuidado e à educação das crianças nas creches e pré-escolas e àqueles responsáveis pelo processo educativo, referente às diferentes áreas do conhecimento, nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Esta Pedagogia, compreendida como campo de conhecimento específico na área da Educação, abarca o estudo de pensamentos e práticas dedicados aos processos de constituição da criança, “em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (Rocha, 2001, p.31). Seus estudiosos compreendem e buscam discutir a infância como uma construção social e histórica; dedicam-se a refletir sobre a educação das crianças desenvolvida nas primeiras e segundas etapas da educação básica (educação Infantil e cinco primeiros anos do ensino fundamental, no sistema educacional brasileiro), sobre a formação de educadora(e)s e sobre a articulação e continuidade educativa destes segmentos (Faria, 2009). Nós, particularmente neste texto, buscamos estabelecer diálogos com estudos, desta Pedagogia, que abordam as especificidades da infância, bem como, as diferentes linguagens da criança.

No referente ao campo da formação de educadora(e)s, buscamos o diálogo com concepções encontradas em estudos que têm primado por estabelecer e refletir a relação de educadora(e)s da infância com a sua própria expressividade e dimensão estética. Estudos que trazem à discussão, entre outras questões, a importância da ampliação de práticas de criação e fruição artística no contexto da formação docente. Como propõe Ostetto (2006), faz-se necessária a criação de um programa de formação cultural

“que chame atenção para o universo circundante das diferentes linguagens artísticas, das imagens, das cores, das formas, dos sons, dos movimentos. Expandir possibilidades. Onde as certezas pedagógicas pudessem ser balançadas, num espaço aberto para o cultivo da dúvida – potência do ato criador de cada um” (p. 35).

Potência, bem sabemos, nem sempre considerada em processos de formação inicial e continuada de educadora(e)s da infância, que, por sua vez, pouco a experienciam em outros contextos, já que suas vivências escolares e demais vivências socioculturais foram e são, predominantemente, pautadas por relações e aprendizagens lógicas e instrumentais. Estas, sem dúvida, necessárias, mas insuficientes

à vida e aos processos educativos, especialmente, aqueles construídos para e com as crianças, pois, como nos diz o poema que abre este texto: com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças. Resta saber se desejamos e estamos preparados para aprender o que as crianças têm a nos ensinar.

Integram nossas análises e reflexões, justamente, a relação entre as crianças; suas linguagens e saberes e os adultos com os quais convivem nas instituições educativas, assim como, as implicações que o convívio de educadora(e)s da infância com a arte podem trazer a essa relação. Para tanto, focamos nosso olhar sobre um dos processos de apreciação artística vivenciados durante um curso de formação continuada¹ oferecido a educadora(e)s que atuam em creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação da cidade de Suzano, estado de São Paulo, Brasil.

Para a realização dessa atividade, cada educador(a) escolheu obras e espaços expositivos a partir de suas preferências, desejos e possibilidades; realizou a apreciação individualmente e, posteriormente, socializou seu relato reflexivo com a(o)s demais participantes do curso. Não houve a solicitação para que participassem de visitas orientadas ou que seguissem um roteiro de apreciação, objetivando, assim, impulsionar o encontro com a arte da forma mais pessoal e livre possível, sem intimidar ou estabelecer qualquer obstáculo à sua efetivação, uma vez que este não se tratava de um encontro realizado com frequência por toda(o)s a(o)s educadora(e)s que participavam do curso.

Dos trinta e três participantes, quinze optaram por assistir a espetáculos teatrais, de circo, de dança ou de música, e dezoito escolheram visitar museus. Trazemos, para este texto, trechos de algumas das narrativas produzidas por educadoras que visitaram museus e/ou centros de arte e cultura, apreciando diferentes acervos, e, também trechos da narrativa produzida pela educadora que realizou a atividade na Estação da Sé, do metrô da cidade de São Paulo.

Experiências museais de educadoras da infância

Debruçamo-nos sobre as narrativas de forma a perceber as categorias emergentes, indagando-nos sobre o que as educadoras estavam a dizer de suas experiências museais, ou a partir delas. Um movimento investigativo suscitado por um dos trechos narrados pela educadora Priscila Araujo sobre sua visita ao Museu da Estação, localizado na cidade de Poá, São Paulo:

"Foram exposições singelas, sem nenhuma fila ou mesmo divulgação, mas cheias de essência, onde eu, sozinha, na minha mais pura ignorância, pude sentir, experimentar, estranhar, rir, me emocionar, gostar, odiar, enfim, dialogar com a arte."

Junto às suas palavras fomos construindo perguntas e modos de questionar/refletir sobre as experiências narradas: o que externa Priscila, sozinha, na mais pura coragem e interesse de se aventurar pelo mundo das linguagens da arte; vivendo a experiência de se ver refletida na obra e indo ao encontro de sentimentos, estranhezas (estas tão fundamentais!), risos, emoções, (des)gostos? O diálogo com a arte, por ela experimentado e narrado, teria sido vivido por outras educadoras? Quais condições este diálogo demanda, ou ainda, quais possibilidades, construções, aprendizagens podem dele decorrer? Seria possível estabelecermos relações entre este movimento dialógico e a aproximação das educadoras com as linguagens e saberes das crianças? Seguimos, então, a procura de indícios que pudessem nos auxiliar a refletir sobre e a partir das tantas perguntas formuladas acerca do diálogo com a arte. Um diálogo potencializador da experiência do ver(-se), uma vez que construtor de outros olhares,

"olhares estéticos que fundamentalmente passeiam, fluem, que estabelecem relações. Não qualquer relação, mas sim relações estéticas que, como um dos modos de relação do homem com a realidade, consistem em uma experiência pautada por uma sensibilidade que descola a ambos, sujeito e objeto, do imediato, da existência física e concreta (Zanella, 2006," p. 145).

Descolar-se da realidade concreta e experimentar a realidade dos sentidos são possibilidades das relações estéticas que podemos estabelecer com a realidade, sendo a arte um dos principais modos de acedermos a esta experiência. A arte, em suas diversas expressões, desnaturaliza o olhar, fazendo-nos compreender o quanto o olhar acostumado não vê. A experiência estética proporcionada na relação com as obras (sejam elas de que linguagens forem) faz com que possamos viver cada momento de forma mais intensa e sempre inaugural, trazendo-nos a desconexão das percepções e o distanciamento necessário para o estranhamento. Porém, de tão acostumados a olhar sem ver, a arte, mesmo presente em nosso cotidiano, pode não ser notada, fruída ou acolhida como parceira dialógica. Esta foi umas das questões abordadas pela educadora Marilene de Assis:

"A visitação teve seu início na Estação da Sé, do metrô, em que uma obra num local de destaque tantas vezes passou despercebida em outras situações, porém nesse momento foi alvo de atenção, de um olhar diferenciado em busca de descobertas. Com a atividade, tive a oportunidade de dirigir um olhar diferenciado a algo que normalmente seria alvo apenas de

um olhar de usuário de transporte público que está transitando pelo local."

A experiência narrada por Marilene, decorrente de um olhar atento à obra que há tempos fazia parte de seu itinerário como usuária do metrô, mas que nunca fora percebida/pensada/sentida, traz indícios da carência de atividades de apreciação artística vividas no âmbito da vida pessoal e da formação, inicial e continuada, de educadora(e)s da infância. A arte, quase sempre, alijada dos processos de

formação e, conseqüentemente, da vida e das práticas educativas dessa(s) profissionais, permanece, na maioria das vezes, distante de seus modos de ver(-se)/conhecer(-se)/perceber(-se). Encontramos, em mais uma das narrativas, a falta de familiaridade com a arte, tantas vezes responsável por sua “invisibilidade”. A educadora Denise Ferreira relata que por meio da atividade solicitada no curso visitou, pela primeira vez, dois renomados museus brasileiros:

“Foi a primeira vez, em muitos anos morando em São Paulo, que realizei uma visita ao Museu da Língua Portuguesa. Confesso que me senti envergonhada por nunca ter ido a um lugar tão bonito, tão privilegiado e fundamental para a cultura brasileira. Gostei muito de realizar essa visita e da oportunidade de fazer esse curso, pois foi através dele que embarquei em uma viagem maravilhosa que acrescentou em muito ao meu conhecimento, e agora, sempre que houver oportunidade, irei mais vezes. Aproveitando a oportunidade, visitei a Pinacoteca [do Estado] de São Paulo.”

Como sujeitos culturais, históricos e sociais estamos imersos na cultura, sendo seus produtores e consumidores críticos. Nesse sentido, apropriar-se dos espaços culturais existentes é, sobretudo, um direito. Mas verdade é que tolhidas pela opressão do tempo, da escassez de recursos e, principalmente, de práticas educativas referentes à arte e à cultura muitas pessoas sequer conhecem os equipamentos culturais que as cercam. Um desconhecimento que se revela como primeiro obstáculo para o seu convívio e diálogo com a arte e, também, como grande responsável pelo fato de não construírem, de forma plena, “olhares sensíveis à diversidade que nos conota” (Zanella, 2006, p. 144).

Ao refletir sobre sua visita aos museus, a educadora Denise revela as restrições sobre suas possibilidades em construir olhares sensíveis, restrições geradas pelos processos escolares e outros processos socioculturais vividos por grande parte das pessoas que não possuem formação e prática no campo das linguagens da arte. No entanto, ela também reflete sobre sua satisfação em realizar a atividade e em conhecer o Museu da Língua Portuguesa e a Pinacoteca do Estado, apropriando-se desses espaços culturais, o que nos mostra que gostar ou não gostar de arte está intimamente relacionado às oportunidades de acesso aos espaços a ela destinados, assim como, à nossa formação artístico-cultural.

Para Denise, a tarefa trazida pelo curso determinou a visita e esta — assim como as discussões sobre sua experiência museal e a de outra(s) participantes do curso — pode ter enriquecido o seu processo de construção de laços de pertencimento com a arte, com os museus e demais centros de arte e cultura. Laços, no entanto, que necessitam ser fortalecidos, para que possa viver outras experiências museais e os museus possam também constituir-se como possibilidade de diálogo consigo e com o mundo.

Junto às reflexões das educadoras Marilene e Denise abordamos condições e construções que permeiam o diálogo com a arte. Procuramos, agora, refletir sobre o modo como outras educadoras o viveriam, na intenção de relacionar o vivido e o narrado à questão norteadora desta e de todas as demais atividades por elas realizadas durante o curso: a valorização das dimensões e possibilidades poéticas, estéticas, lúdicas e imaginativas do ser humano, todas elas, inerentes às linguagens da arte e passíveis de serem experienciadas e desenvolvidas por meio da apreciação e da criação artística. Na narrativa da educadora Maria Elizeth Lacomini sobre sua experiência museal vivida na Pinacoteca do Estado de São Paulo encontramos um envolvimento com as obras e com as sensações por elas despertadas, tanto em si, como nas demais pessoas que estavam no museu:

“Mais adiante, algumas telas de artistas consagrados expostas em pequenas galerias, onde, ao balbuciar, os visitantes entoavam vozes como cânticos de agradecimento por estarem diante da história em registro absoluto, de épocas já extintas, por meio de cores e formas retratadas por aqueles que usaram de sua sensibilidade e talento no registro de obras de inigualável valor cultural. A cada passo que dava, sentia minha cabeça rodar, pois não sabia qual tela apreciar primeiro.”

Maria Elizeth, maravilhada com o que via e ouvia, sentiu sua cabeça rodar, ouviu o balbuciar dos demais visitantes que “entoavam vozes como cânticos de agradecimento [...]”, envolveu-se com as cores e formas e trouxe para o seu relato toda a atmosfera poética que vivenciou durante a sua visita à Pinacoteca. Ali, seus sentidos foram remexidos, ativados, embaralhados, levando-a a percepções distintas daquelas que habitualmente experienciamos, levando-a a poetizar a vida, assim como fazem as crianças.

Também a educadora Luciana Rocha teve seus sentidos remexidos e vivenciou diferentes sensações, sentindo-se fisicamente abraçada, acolhida pela arte. Ela descreve sua experiência junto às diferentes características e criações da língua portuguesa apresentadas em projeções de imagens e textos que compõem o acervo do museu por ela visitado:

“A visita já estava maravilhosa, mas existe algo no Museu da Língua Portuguesa que é, para mim, espetacular, algo que não consigo esquecer e que, de forma muito íntima, me preenche. Do que eu estou falando? De poder sentar numa sala escura e sentir-se carinhosamente abraçada pelo que de melhor nossa língua tem a oferecer. O que resta depois de tão maravilhoso passeio? Um suspiro de alívio, prazer e renovação para seguir em frente.”

Os relatos de Luciana e Maria Elizeth nos dizem das nossas possibilidades de maravilhar-se diante de uma obra, sentindo-nos acolhidos por ela ou desejosos de poetizar a vida. Um maravilhar-se que, muitas vezes, nos impele a reconectar corpo e mente; a pensar e a sentir; a conviver com o que é

diverso, lúdico, imaginativo em diálogo com o que é único, normatizado, racional... e tudo isso, sem hierarquias, uma vez que “não há uma linearidade no processo de olhar a obra para ‘fazê-la falar’. Não dá para delimitar: começa na razão, começa na emoção. Tudo se junta [...]” (Ostetto, 2006, p.32). A arte nos abre, também, a possibilidade de adentrarmos em “mundos” tão distintos dos nossos que podem causar espanto, confundir os sentidos, a razão, chegando a instituir outros sentidos, outras razões. Este tipo de (des)construção foi experimentado pela educadora Rogéria Braga durante o seu primeiro encontro com o acervo do MASP – Museu de Arte de São Paulo:

“Ao entrar nos salões de exposição e observar tantas obras, algumas conhecidas, outras que eu nem imaginava existir, tive a sensação de estar em um mundo mágico onde cada obra tinha uma história diferente. Algumas estranhas, outras confusas, ou que me transmitiam paz, harmonia, tranquilidade, inquietação e, até mesmo, tristeza e medo.”

Sua narrativa nos permite refletir sobre a experiência museal como uma forma de aprendermos com os objetos, e não apenas sobre eles: no museu podemos ver, sentir, estranhar, fruir na relação direta com as coisas... E cada uma destas experiências nos liga a outras anteriores, extrapolando o visto e estabelecendo teias de significação. Foram as obras (as coisas) que conduziram a educadora ao “mundo mágico”, e foram também as obras as responsáveis por fazê-la imaginar diferentes histórias, por fazê-la entrar em relação com sentimentos distintos, proporcionando-lhe a experiência do ver(-se), tão necessária à construção de ações educativas que possam mediar experiências museais de crianças que, também, as permitam ver(-se).

Ao discutir as visitas a museus por crianças e adultos, Albano (2001) coloca a necessidade do(a) educador(a) compreender “o valor da contemplação de uma obra, sendo capaz de se emocionar com o vermelho de uma pintura ou com as curvas de uma escultura” (s/p). Uma forma de compreensão que passa, necessariamente, por processos similares ao vivido por Rogéria, no qual relações estéticas foram estabelecidas. Relações que “possibilitam ao sujeito deslocar-se da realidade vivida e imergir em outra, mediada por novos sentidos que contribuem para o redimensionamento e re-significação do próprio viver/existir” (Zanella, 2006, p. 144), mas que permanecem, muitas vezes, à margem ou à sombra do que é considerado realmente essencial à vida das pessoas, dentro e fora dos espaços educativos.

Visitar museus, (re)encontrar-se com objetos estéticos, familiarizar-se com algo nem sempre valorizado ou instituído como parte da vida, configuram-se como possibilidades de estabelecermos relações estéticas, como possibilidades de construirmos outros modos de estar, contemplar e conhecer. Entretanto, não podemos deixar de considerar que, em algumas situações, esses outros modos podem estar relacionados a situações difíceis ou a temores profundos, tanto dos adultos, como das crianças. Situações como as relatadas pela educadora Dinalva Amador:

“Devo confessar que, por motivos pessoais, essa [exposição “Retrato de Pai”] não foi uma exposição pela qual me interessei de início. Quando cheguei ao Centro Cultural Suzano, os funcionários haviam lavado o “hall” de entrada (local onde estava a mostra que eu selecionara) e as obras estavam desorganizadas, esperando que o espaço fosse reorganizado. Só para não ficar parada enquanto aguardaria, resolvi dar uma olhada na exposição de fotos citada acima. Foi então que a fisgada acabou acontecendo. Uma coisa ficou marcada de todas as fotos apreciadas: havia prazer e encantamento nas expressões! Concluí, como já suspeitava, que foi desta constatação que eu fugira desde o início, não escolhendo, por questões familiares, tal exposição para visitar. Entretanto, confesso que o contato com ela me causou mais prazer do que imaginava, mais encantamento que pesar. Ela me fez bem! Ao invés de me atormentar com cenas idealizadas, distantes da minha realidade de relação pai e filha, ela me transmitiu acalento, doçura e essas sensações me trouxeram paz.”

Enfrentar um diálogo com a obra no qual o debate se dá sobre o que cotidianamente abafamos ou procuramos esquecer e, ainda, trazê-lo à consciência por meio da reflexão escrita são tarefas difíceis, porém, muito importantes, em especial, às pessoas que, como Dinalva, podem oportunizar e mediar experiências com a arte. Sua narrativa nos ajuda a (re)afirmar a importância de educadora(e)s compreenderem “que a arte pode nos levar para espaços dentro de nós mesmos a que não teríamos acesso de outra maneira” (Albano, 2001, s/p), permeando, assim, as experiências de apreciação e criação artística de sentimentos bem distintos do prazer, do deleite e da calma, quase sempre, a elas associados.

Sabemos que os trechos das narrativas, por nós selecionados, portam muitas outras possibilidades reflexivas além das que buscamos explicitar. No entanto, o necessário recorte conduziu nossa intenção de trazer à discussão o diálogo com a arte, em especial, suas implicações na expressão e no desenvolvimento de dimensões humanas que nem sempre são valorizadas tanto nas escolas, como no âmbito da formação de educadora(e)s da infância. Esse diálogo e suas implicações seguem, agora, como orientador das relações que buscamos estabelecer na sequência.

A arte e as diferentes linguagens de educadora(e)s e crianças

Valorizar as dimensões poéticas, estéticas, lúdicas e imaginativas do ser humano e realizar práticas nas quais educadora(e)s da infância possam vivenciá-las e desenvolvê-las, ampliando, assim, seus modos de ver(-se), conhecer(-se) e dizer de si e do mundo têm sido foco de diferentes ações e pesquisas. Muitas delas, assim como nós, buscam dialogar, entre outras concepções e abordagens, com o modo como o educador italiano Loris Malaguzzi compreendia a criança, reconhecendo-a como “ativa,

inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades” (Faria, 2007, p.281). Malaguzzi, em seu célebre poema “Ao contrário, as cem existem” (apud Edwards et al, 1999, s/p) nos fala que:

A criança
é feita de cem
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
[...]
Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

As ideias e o trabalho desenvolvido por Malaguzzi junto à educação das crianças pequenas em Reggio Emilia² possuem características e possibilidades diversas, tratando-se de uma experiência de grande importância e abrangência educativa. A nós, e de modo especial neste texto, interessa sua concepção de criança como portadora de diferentes “linguagens a serem aprendidas e também a serem mostradas” (Malaguzzi, apud Faria, 2007, p.278), linguagens expressas por

“palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações, mas que, por vezes, encontram-se enfraquecidas no cotidiano infantil devido à ausência de propostas, que mesmo simples, procurem garantir processos de criação em que os questionamentos, a busca criativa por diferentes materiais, o respeito pelo trabalho individual e coletivo, estejam presentes.” (Gobbi, 2010, p.1)

A questão do enfraquecimento das linguagens infantis trazida por essa autora tem sido amplamente discutida, muito já foi conquistado, tanto no âmbito da pesquisa, como das práticas educacionais, especialmente aquelas dedicadas à primeira infância e às instituições de educação infantil que, no Brasil, atendem às crianças de 0 a 5 anos. Entretanto, assim como ela e demais autora(e)s³, não vemos a possibilidade de discutirmos esta questão e/ou obtermos melhores resultados, sem considerarmos a formação artístico-cultural do(a) educador(a) da infância. Uma formação por meio da qual possa reencontrar o “espaço lúdico dentro de si”, que privilegie a “redescoberta das suas

linguagens, do seu modo de dizer e expressar o mundo” (Ostetto, 2010a, p.72-73), potencializando, assim, sua prática educativa na perspectiva de criar e “oferecer instrumentos que nutram e ampliem a sensibilidade, cognição e afeto” das crianças junto ao “jogo metafórico que engendra os universos infantis” (idem, p. 72).

Não é possível separar a vida de educadora(e)s; seus modos de ser e estar no mundo, de seus modos de pensar, elaborar e realizar suas práticas educativas. Nas palavras de Antônio Nóvoa (1995), “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor [...] cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (p.17). Nesse sentido, todo o conhecimento sistematizado acerca das cem linguagens da criança – também compreendidas como os processos gerais da sua constituição: “a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário [...]” (Rocha, 2001, p.31) – encontrarão maior espaço de compreensão e ação nas maneiras de ser e de educar daqueles que tiverem a oportunidade, e aceitarem o convite, de conviver com a arte. Um convívio capaz de favorecer às educadoras e educadores da infância a redescoberta de suas próprias cem linguagens, ampliando, assim, suas possibilidades de estreitar relações com as crianças, para que juntos possam “estranhar” o mundo, como fizeram a educadora Rogéria Braga e seu filho de 4 anos:

“Quando entrei no MASP, me surpreendi com a fala do meu filho de 4 anos: ‘Eu vou adorar conhecer o Museu de Artes’ – talvez ele ainda não entendesse a grandeza de tudo aquilo, mas foi significativo, porque ele conta a todos essa experiência. E, assim, termino meu relato com uma frase do meu filho diante de uma obra de Paul Cézanne: ‘Tudo isso é muito estranho!’”

Últimas palavras

[...] Sei que a arte é como fumar, comer, corrigir provas de colégio, saudar o vizinho agradável e não saudar o vizinho desagradável: um exercício cotidiano da vida.
(Mario de Andrade, 1986, apud GOBBI, 2007, p.41).

“Arte: exercício cotidiano da vida”, assim o poeta modernista Mario de Andrade a preferiu e a viveu. “Arte: exercício cotidiano da vida de educadora(e)s e de crianças”, assim a preferimos e desejamos que possa ser vivida.

As crianças, quando “ouvidas, nos mostram que ‘um mais um pode ser muito mais que dois’, como ensinam alguns artistas ou mesmo que é possível formular conhecimentos e saberes muito além das linguagens verbais ou escritas” (Gobbi, 2010, p.1). No entanto, os ouvidos adultos já desacostumados a essa lógica da infância e da arte, apresentam compreensíveis dificuldades em percebê-la, valorá-la e

em permitir seu amplo desenvolvimento.

Como procuramos demonstrar, junto às experiências museais aqui analisadas, o diálogo com a arte pode atuar neste “desacostume” e redimensionar os modos de viver e de educar de educadora(e)s da infância, abrindo possibilidades para que suas práticas educativas – que tendem a ser influenciadas mais diretamente por fontes técnicas e teóricas – possam também nutrir-se das esferas do sensível e do poético.

Quanto mais constantes e efetivas forem as oportunidades de apreciação artística dos educadores e das educadoras da infância, maiores as possibilidades em estabelecerem relações estéticas consigo, com os outros e com a realidade, maiores, também, as possibilidades de vivência e desenvolvimento de suas dimensões poéticas, estéticas, lúdicas e imaginativas, sendo, assim, mais facilmente acessadas no seu encontro com os modos de ser, pensar e expressar-se da infância. Encontro que quanto mais íntimo e dialógico, mais poderá subsidiar seu processo de construção de saberes e fazeres referentes à mediação das experiências museais e das demais formas de dialogar com a arte que podem e precisam estar presentes no cotidiano das instituições de educação infantil e das escolas de ensino fundamental.

N O T A S

1 Integrante do Programa de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Suzano, São Paulo, Brasil, este curso, intitulado Arte na Escola, com duração de 32 horas, foi ministrado pela primeira autora deste texto e realizado com duas turmas distintas. O trabalho realizado com o primeiro grupo ocorreu entre os meses de agosto e novembro de 2011 e com o segundo, entre os meses de abril a junho de 2012.

2 Reggio Emilia é uma cidade italiana que possui um sistema municipal de educação pré-escolar amplamente conhecido, fundado por Loris Malaguzzi e por ele coordenado durante muitos anos. Para saber mais sobre esse sistema de educação ver (Edwards et al (1999), Rabitti (1999), entre outros.

3 Sobre essa questão ver Albano (2012), Cintra & Debus (2012), Dias (2003), Gobbi (2007; 2010), Ostetto & Leite (2004), Ostetto (2006; 2010b), entre outros.

R E F E R Ê N C I A S

- ALBANO, Ana Angélica (2001). O Sorriso Etrusco e a Monitora que foi no antigamente. *Folha Educação. Especial 3*. Folha de São Paulo, Agosto/setembro. Disponível em: < <http://www.monica.com.br/mural/alcançe/alcançe3.htm>>. Acesso em: 18/02/2013.
- _____. (2010). O espaço do desenho: a educação do educador (14a ed.). São Paulo: Loyola.
- BARROS, Manoel (2010). *Poesia Completa*. São Paulo: Leya.
- CINTRA, Simone C. S.; DEBUS, Eliane D. S. (2012). Formação estética de educadores: diálogos entre os fazeres da arte e da educação para a infância. *Revista Contrapontos*, Vol. 12, n. 3, p. 290-298, set-dez. Disponível em: < <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3935>>. Acesso em 19/02/2013.
- DIAS, Marina Célia. M. (2007). O Direito da criança e do educador à alegria cultural. In DIAS, M. C. M. & NICOLAU, M. L. M. (Orgs.). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância* (3a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- EDWARDS, Carolyn (Org.) (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- FARIA, Ana Lúcia G. de (2009). Apresentação. In FARIA, A. L. G. & MELLO, S. A. (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura* (2a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- _____. (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.) *Pedagogia(s) da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- GOBBI, Márcia (2010). *Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article> Acesso em 19/02/2013.
- _____. (2007). *Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância*. In: FARIA, Ana Lúcia G de. (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez.
- LEITE, Maria Isabel & OSTETTO, Luciana (2004). *Formação de Professores: o convite da arte*. In LEITE, Maria Isabel & OSTETTO, Luciana (Orgs.). *Arte, Infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- NÓVOA, António (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, António (Org). *Vidas de Professores* (2a ed.). Porto/Portugal: Porto Editora.
- OSTETTO, Luciana (2010a). *Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo*. In: Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010. Disponível em: < http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf> Acesso em 19/02/2013.
- _____. (2010b). *Para encantar é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores*. In: ALBANO, Ana Angélica; OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Arte na educação: Pesquisas e experiências em diálogo*. Caderno Cedes, vol.30, n.80, Campinas, SP, jan./abr. 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-326220100001&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 19/02/2013.
- OSTETTO, Luciana (2006). *A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. Reflexão e*

Ação, Santa Cruz do Sul, SC, 14 (1), 29-43.

RABITTI, Giordana (1999). À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed.

ROCHA, Eloísa A. C. (2001). A Pedagogia e a Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação, Campinas, São

Paulo, 1 (16), 27-34. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03.pdf>>. Acesso em: 18/02/2013.

ZANELLA, Andréa V. (2006). Sobre olhos, olhares e seu processo de (re)produção. In LENZI L. H. C. et al. (Orgs.). Imagem: intervenção e pesquisa. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC.

R E F E R Ê N C I A P A R A C I T A Ç Ã O D O T R A B A L H O

Cintra, Simone.; Leite, M. (2014). Experiências museais na formação de educadora(e)s da infância: ver(-se) e permitir ver(-se). *Imaginar*, 57, 50-57.

R E S U M O

Dar sentido e sensibilizar para os acervos e para o património, transformar rotinas, desenvolver a sensibilidade estética e as capacidades cognitivas de cada um, ampliar conceitos, sentimentos e sugerir um infindável recurso ao pensamento individual e colectivo.

Enuncia-se a reflexão sobre uma praxis e propõe-se o conhecimento cúmplice e partilhado como caminho e futuro entre a escola e o museu.

P A L A V R A S - C H A V E

Serviços educativos; acervos; conhecimento e aprendizagem; projectos.

Utopia ou desafio?! A Escola e o Museu

Catarina Moura

Curso Superior de Formação de Professores de Educação pela Arte,
Conservatório Nacional, Direcção Geral das Artes do Ministério da
Educação Nacional.

Vínculo: Coordenadora do Serviço Educativo Museu Nacional de
Arte Contemporânea – Museu do Chiado
catarina.loureiromoura@gmail.com

“Os objectos têm o poder de mover a mente e o coração das pessoas, exibi-los não chega. Mas eles por si não são cultura, cultura é o que fazemos com eles”.

David Anderson

O Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado situa-se no coração de Lisboa, no bairro do Chiado, contíguo à baixa pombalina, um local histórico por excelência. Estando na rua Garrett vire à direita, desça a Rua Serpa Pinto sem desviar o olhar do rio Tejo, nessa nesga tão presente e sugestivo e entre no Museu que o acolherá num átrio de abóbadas magnífico, de arquitectura neo-moderna que respeitou no entanto os vestígios históricos de convento monástico e das obras de reconstrução pós terramoto. Com um espólio de cerca de 4.300 peças, entre pintura, escultura, desenho, fotografia e novos media, constituiu uma das mais completas e representativas colecções nacionais de arte portuguesa desde meados do século XIX até à actualidade. Percorrendo rapidamente a época moderna culminando na contemporaneidade pode confrontar-se com movimentos como o Romantismo com Tomás da Anunciação ou Cristiano da Silva nas suas paisagens desmesuradas e cenográficas, no retrato mais Realista de Miguel Ângelo Lupi, ao Naturalismo de Silva Porto ou Marques de Oliveira na experimentação do entendimento da paisagem, ou no retrato com Columbano Bordalo Pinheiro e com o Simbolismo de António Carneiro na transição do século.

Depois Amadeo de Sousa Cardoso e a geração de Orpheu, Santa Rita Pintor e Eduardo Viana marcam as vanguardas, Mário Eloy o Expressionismo. A modernidade com Almada Negreiros, Abel Manta, Carlos Botelho, Canto da Maia ou Francisco Franco. Júlio Pomar traduz as preocupações políticas com as deformações expressivas do Neo-Realismo e o Surrealismo de expressão onírica com valores de liberdade formal e automatismo psíquico representado por António Dacosta, Fernando de Azevedo, Vespeira, Fernando Lemos, Mário Cesariny ou Jorge Vieira. Nos anos 50 a Abstracção com Fernando Lanhas, seguido por Nadir Afonso e Joaquim Rodrigo. Os anos 60 e 70 de ruptura e actualização plástica com a renovação figurativa de Paula Rêgo e Joaquim Rodrigo, os novos realismos do grupo KWY de Lourdes Castro, René Bértholo e João Vieira, a influência da Pop e a nova figuração com Sá Nogueira, António Areal, Noronha da Costa ou Álvaro Lapa, as novas abstracções com Eduardo Nery, Jorge Pinheiro ou Ângelo de Sousa e as experiências pós conceptuais de Alberto Carneiro, Helena Almeida, Julião Sarmento ou Fernando Calhau. Em 80 de volta à figuração e às questões da imagem com José Pedro Croft, Pedro Cabrita Reis ou Rui Sanches ou então as interrogações sobre a fotografia como género e arte como narrativa de poder de Júlia Ventura. A desconstrução crítica da realidade política, social e cultural a partir do cruzamento disciplinar nos anos 90 com Ângela Ferreira, João Tabarra, Miguel Palma e para chegar ao fim desta já longa resenha de movimentos e artistas o século

XXI num reforço da conceptualidade com João Onofre, João Pedro Vale e a dupla João Maria Gusmão e Pedro Paiva.

O Museu conta com um programa de exposições temporárias de particular relevância que ocupa totalmente o espaço de exposição. Alterna a apresentação da colecção do museu com exposições monográficas de autores ou movimentos portugueses do séc. XIX até à actualidade, propondo revisões e novas pistas de investigação, apresentando também exposições de arte internacional, coincidentes cronologicamente com a colecção do museu.

Desenvolve, no que diz respeito às suas actividades principais, a investigação, a constituição de acervos, a conservação, as exposições temáticas ou autorais temporárias, a colaboração com outras instituições, a edição, a divulgação e a educação. É sobre este prisma, a Educação, que nos debruçaremos em particular com a sinceridade e minúcia que o tema exige.

Mostrado que está o sítio e o Museu, ambos lugares de história e vestígios distantes, surpreendentemente tão próximos da história viva a cada passo, a cada olhar, a cada interpelação, afinal a história que na escola é avaliada em testes periódicos de sustos e temores para os alunos ante a inquietação e apreensão dos professores talvez, quem sabe, por defeito ou ausência de estes “caminhos” trilhar e reflectir. Fica o convite e o repto de pôr em diálogo a escola e o museu aproximando processos e realidades de comunicação vislumbrando novos tempos de partilha e permuta!

Deambulando pela memória relembámos um texto ilustrativo sobre visitas livres, que agora se apresenta, por obra de alguns dias de observação não participativa nas salas de exposição, no recomeço de um ano lectivo e da grande expectativa que recaía sobre o novo Museu do Chiado, remodelado e reaberto ao público nesse verão de 1994, ou seja, num já longínquo ano escolar de há 15 anos. “... Um grupo, segundo grupo, um espaço de menos de dez minutos entre grupos, barulho, agitação. Os grupos atingem com facilidade os 60 alunos, não sendo invulgar os 90 ou mesmo os 100 alunos. Depois, como por magia, dividem-se em grupos distintos de alunos e professores. Os alunos organizam-se em grupos de grande confraternização e entusiasmo. A visita faz-se aleatoriamente e a colecção de pintura e escultura parece afastada dos seus interesses, salvo nalgum caso pontual, provocando exclamações de ironia ou sorrisos. A sala das abóbadas e dos fornos atraem pela arquitectura e pelos materiais de construção utilizados. O edifício e algumas recuperações e soluções arquitectónicas agradam a grupos mais atentos. O terraço e o jardim são momentos altos de manifesta alegria e o bar ultrapassa largamente as expectativas e recompõe do enfadonho e inócuo passeio pelas grandes salas de exposição. É no bar, que ao fim de longo tempo **os professores**

inquietos reencontram os seus discípulos a quem dirigem severas admoestações pela falta de interesse, pela rapidez na visita, por não se manterem ao seu lado a ouvir as explicações...". Catarina Moura, Relatório anual de actividades, Museu do Chiado, 1994.

Ontem como hoje, as visitas livres ao museu são assim!

Momentos inquietantes e supérfluos, esvaídos de qualquer projecto, obrigam a uma reflexão profunda afirmando para os nossos alunos o tempo e o momento em que aconteça um outro olhar e uma outra vivência dos museus, dos acervos e das suas memórias!

Assume-se assim a tarefa de expor algumas questões de princípio que em verdadeiro pudor e monólogo travamos ao longo dos muitos anos em que se desenvolve esta "arte".

. Porque quando vêm ao museu dedicam apenas um curto período de tempo útil?

. Porque não agendam a visita com antecedência suficiente para melhor preparar os conteúdos?

. Quando a exposição em exibição não é ilustrativa da matéria abordada na aula, porque simplesmente desistem de vir?

. Porque quando pretendem marcar um dia e uma hora para a vossa visita, que afinal já está preenchida por outro grupo que os antecedeu, pedem encarecidamente para que se dê um jeitinho, como se fosse possível neutralizar um grupo que se antecipou na marcação?

. Porque quando marcam a visita por email, e definem que seja guiada, decidem unilateralmente o dia e a hora como se não fosse necessário o feedback e a disponibilidade do museu?

. Porque pedem autorização para a visita ser gratuita, se até aos 14 anos de idade é de lei a gratuitidade? E mesmo depois disso também, sem limite de idade, fazendo prova de estudantes.

. Telefonam ainda a pedir autorização para entrar, que bizarramente é exigida nalguns outros museus, como se a condição por natureza de museu não impusesse por si só a uma entrada natural sem qualquer pedido antecipado de autorização. É para isso que existimos de portas abertas.

. Porque se propõem trazer 60, 90 e até 200 alunos de uma só vez?

. Porque trazem 90 alunos na expectativa de todos usufruírem de visita guiada. Mas acaso é possível dar uma aula a 90 alunos, Senhor Professor?

. Mas para todos receber em simultâneo teríamos que dispor de pelo menos quatro técnicos para fazer a vossa visita, e nem todos os museus estão tão bem dotados de recursos humanos, aliás, algum estará?

. Perguntam ainda, enquanto um grupo faz a visita as outras turmas podem esperar à porta e as visitas sucederem-se umas às outras? Como se aguentam 60 alunos num átrio, esperando uma hora ou mesmo duas? Desconhecemos capacidade para tanto em gente nova cheia de vida. Mas mesmo que tivessem essa capacidade seria por ventura uma prática a considerar?

. E senhor professor, será possível ver, olhar, pensar, sobre "O Grupo do Leão" de Columbano Bordalo Pinheiro, que propositadamente se nomeia por ser um bom exemplo da grande pintura do século XIX com 2,00 x 3,80 metros? Como se pode ver, o que se vê com 90 alunos em meia hora, ou uma hora que seja?

. Quando decidem visitar museus porque não se fixam apenas num só museu, numa só causa?

. Porque desejam "castigar" os alunos com informação de quatro ou cinco museus? Sim, três, quatro e até cinco num mesmo dia! Não é invulgar. Porque, quando no dia combinado, por força das circunstâncias compreendem impossível deslocarem-se ao penúltimo ou último museu/espço não pensam em avisar da vossa desistência?

. Porque razão obscura crêem que os técnicos do museu não prepararam, não qualificaram o vosso pedido, não ficam na expectativa e no vazio quando finalmente compreendem que não aparecem?

. Sim, já para não falar da hipótese que subtraem a um outro grupo, de uma outra escola, de beneficiar do vosso tempo para a sua visita.

. Quando o técnico se apresenta ao grupo iniciando a visita é comum ouvir os professores desculparem-se que vão ali só tomar um cafezinho ou espreitar a livraria. Mas acaso Senhor Professor duvida que a sua participação é dispensável, não pediu uma visita guiada com determinados objectivos? Mas o elo forte dos alunos e da matéria com o museu não é o professor?

. Agora o reverso. O técnico elige percurso, obras e um discurso estimulante, coerente, pedagógico. Porque não respeita o professor esta escolha e permanentemente interrompe, perguntando se não vai falar desta pintura, comentando o esquecimento sobre aquela escultura. Querirá por ventura tudo ver e abordar?

. Porque não correspondem então ao repto que sempre lançamos de vir ao museu e em partilha com o técnico preparar a visita certa para o seu grupo específico?

. No decurso das visitas criam-se entre os alunos momentos relevantes de interpretação e reflexão. O tempo intersecta estas formas privilegiadas de aprendizagem e o regresso à escola impõe-se. Os professores deixam promessas que o debate continuará na aula, que, afiançam, enviarão ao museu testemunhos da mais-valia que constituiu a visita, versus olhar o objecto, versus debater / questionar conceitos e ideias. Numa estatística de vinte anos não mais de seis testemunhos chegaram. Porque será, Senhor Professor, o debate da experiência não terá passado de uma encaenação pontual? Os alunos argutos, talentosos e empenhados desistiram da marca de qualidade que demonstraram ser capazes?

. Porque visitar os museus não é sobretudo um processo e uma oportunidade para alargar e reforçar os conteúdos da aprendizagem?

. Porque não usam e abusam dos museus e das suas colecções como recurso inestimável ao

conhecimento, de acréscimo à razão, de desenvolvimento das competências de cultura?

Depois deste exercício elucidativo de uma realidade difícil, até amarga, em jeito de deriva e estímulo a uma relação mais rica e cúmplice entre instituições, trataremos agora de imaginar questões que o professor deseje ver respondidas.

Em simultâneo traçamos o propósito educativo deste museu, ou melhor dizendo, apresentamos os princípios orientadores do projecto pedagógico nas suas linhas mais centrais, apenas e só no âmbito Escola Museu, porque como bem se sabe os Serviços Educativos têm um domínio de actuação com os públicos bem mais abrangente.

. Que importância damos ao público escolar? - Absolutamente toda. Privilegiamos sempre todo e qualquer um dos públicos escolares, da pré-infância a todos os outros graus de ensino. Desenvolvemos uma prática pedagógica e acreditamos naquele princípio popular, filosófico (?), de que de pequenino se torce o pepino...

. Que grau de ensino nos procura mais? - No caso específico deste museu de belas artes da modernidade e contemporaneidade o grosso do nosso público escolar recai nos alunos do ensino secundário, universitário e também no universitário sénior. Variável que ao longo dos anos tentamos desviar cativando e fidelizando outros grupos e outras idades escolares. Promovendo oficinas plásticas para o 1º e 2º ciclo do ensino básico e visitas temáticas para a pré-primária a partir dos 3 anos.

. Que pedidos nos fazem mais? - Invariavelmente visitas guiadas, apenas. De preferência com prazo fixo de duração, com pedidos de apresentação e discursos escolarizados. No caso das oficinas plásticas, apesar da divulgação, é o próprio serviço educativo que por ausência de marcação telefona a responsáveis das escolas convidando as turmas à sua frequência.

. Como nos organizamos para dar resposta aos pedidos de visitas guiadas? - Bom, não é tarefa fácil. Primeiro ponto inquestionável, as marcações das visitas são obrigatoriamente feitas através do diálogo, falamos do contacto telefónico. O ofício ou email são um entrave que adia a hipótese de gerir a melhor data e hipoteca a conversa com o professor. Posto isto agenda-se o dia conveniente para a escola e o museu, traça-se o perfil do grupo, agora de número adequado, susceptível ao diálogo e ao desenvolvimento pedagógico e afere-se a exploração ou ligação que o professor pretende abordar na visita. Propõe-se ainda ao professor deslocar-se ao museu, caso queira ou possa, para conhecer a exposição e preparar a visita em colaboração com o técnico.

. Quando por impossibilidade de agenda ou pela grande dimensão do grupo não nos é possível receber/fazer as visitas enviamos em suporte informático toda a informação sobre a exposição. Pequenos textos de apresentação, autores representados, acessos, horários, etc. Outras vezes, ainda,

apoiamos o professor que vem de longe e oferecemo-nos para uma breve resenha de apresentação da cidade ou do sítio do Chiado, jardins, restaurantes, galerias, teatros.

. Que conteúdos são mais procurados? - Os conteúdos das disciplinas de português, história, história de arte, educação visual, artes visuais, algumas vezes filosofia e ainda algumas áreas de formação e enriquecimento pessoal de cursos técnicos. Raramente nos procuram sem objectivos específicos ligados às aprendizagens, raramente afluem apenas pela necessidade estética ou gosto da fruição.

. Que serviços oferecemos? - Visitas guiadas gerais, visitas temáticas, visitas personalizadas (projectos de temáticas e abordagens singulares sobre áreas específicas do conhecimento, de colaboração com os professores), projectos continuados (assente na prática de colaboração com escolas públicas e da integração de temáticas e conteúdos transversais com visitas semanais ao museu durante quatro anos consecutivos), visitas a grupos de necessidades especiais, oficinas pedagógicas (de experimentação e produção criativa), visitas para professores, atendimento individual ao professor, jornais de exposição, informação em PDF. E, ainda, embora com défices de natureza técnica, emails com convites para todas as exposições ou actividades para os professores que constem da nossa mailing list.

. Como beneficiam as escolas pelo facto de virem ao museu? - Pela maior e melhor de todas as razões, porque ficam no domínio da obra de arte. Ver, sentir e pensar a obra de arte é uma emoção insubstituível. Fruir em directo é um bem inigualável. Ainda, a mais-valia de um atendimento personalizado, sem limite de tempo ou empenho para cada um dos grupos. Uma visita pode ter a duração de três horas ou até de um dia inteiro. E não as presumam entediantes, bem pelo contrário! Assim como no início desta apresentação se transcreveu um texto sobre visitas livres, fazemo-lo de novo mas sobre um prisma diferente, as visitas guiadas, ou orientadas como preferimos designar.

"... dar espaço aos alunos, criar o campo para que pensem, para que sintam, para que comuniquem, é algo de estranho e novo que a uma juventude de imaginação estandardizada pelos media, provoca mal estar. É apenas uma questão de tempo. ... Despoletado o seu mecanismo de responsabilização e autonomia, estes jovens rapidamente desfazem códigos e regras e reconstróem e redefinem dinâmicas de participação e intervenção que correspondem aos seus potenciais reais de inteligência e criatividade. Em cada visita criam-se universos que rompendo com a lógica escolar e disciplinar garante que os alunos mais rebeldes consigam ultrapassar-se e surpreendam o grupo com uma intervenção pertinente. Os alunos mais apagados acabam por revelar uma sensibilidade latente e aqueles alunos já fartos mesmo antes de iniciar a visita, são os primeiros a reagir contra o seu fim. Vê-los sair com gosto e prazer, compenetrados das suas capacidades e de que o património já não é para eles coisa distante e inútil, é grato para quem por missão sensibiliza para acrescentar o

acesso ao conhecimento e provoca para a necessidade de retorno,...". Catarina Moura, Relatório anual de actividades, Museu do Chiado, 1994.

Ontem como hoje o objectivo de uma abordagem pedagógica prepara e desenvolve os alunos para práticas de sociabilidade, de capacidade crítica e criativa e de pensamento conceptual!

. Que aspetos consideramos uma mais-valia face às ofertas tradicionais? Apelamos à aprendizagem (não formal) como consequência, trabalhamos a continuidade e lutamos por mais tempo, debatemo-nos por criar uma relação, a qualidade de uma relação, damos lugar ao pensamento e à imaginação, oferecemos espaço para o questionamento, acrescentamos, insistimos, quebramos as barreiras geográficas e emocionais e muito em particular propomos a obra de arte como recurso ao pensamento.

. Que avaliação fazemos da nossa prática? Desejamos mais recursos humanos e financeiros. E, embora sabendo da pesada estrutura da escola e dos obstáculos que os professores têm de enfrentar condicionando a sua autonomia e restringindo as hipóteses de aprender "fora de portas", queremos reforçar laços e parcerias com os Professores. Só eles serão capazes de se multiplicar nesta filosofia de uma praxis pedagógica entre objecto e públicos.

A obra de arte propõe-nos uma aventura. O Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado propõe-se a outra. Usar os conteúdos da sua contemporaneidade como pontes para qualquer disciplina da vida. A arte existe hoje. A arte existe num contexto. A arte existe no nosso contexto. Será que Museu e Escola podem unir saberes e competências, encontrar caminhos e futuro na concretização de um projecto empreendedor que ponha em marcha o recurso ao conhecimento sem barreiras?

R E F E R Ê N C I A PARA CITAÇÃO DO TRABALHO

Moura, C. (2014). Utopia ou desafio?! A Escola e o Museu.
Imaginar, 57, 58-62.



Fig 1_painel gráfico



Fig.4_ local onde o projeto fica inserido em funcionamento na biblioteca

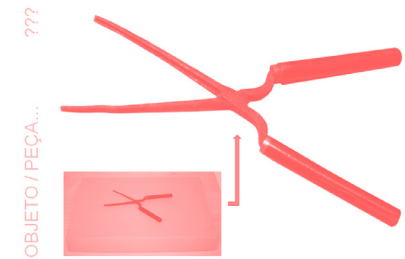


Fig 2_objeto real em exposição



Fig.3_alunos a observar o painel com o enigma



Fig. 5_aluna a executar o preenchimento da ficha sobre o objeto

MUSEU NO RECREIO: UM “MEETING POINT” NA ESCOLA

R E S U M O

Museu no Recreio é um novo conceito e proposta oferecida para este ano letivo de 2012/2013 para o 1º ciclo do agrupamento escolar, no concelho de Tábua. É uma aposta da Biblioteca Pública Municipal João Brandão, da Câmara Municipal de Tábua em conjunto com os dois espaços Museológicos de Espariz e Meda de Mouros (inseridos no Roteiro dos Museus e Espaços Museológicos da Região Centro), com a promessa de mostrar e divulgar os Espaços Museus Etnográficos já existentes à população mais jovem e em ambiente escolar. Esta abordagem tem como objetivo criar conhecimento, gosto e hábito de visitar museus ou espaços museológicos.

Fátima Pais
Licenciatura Design de Equipamento /Interiores,
ARCA- EUAC, Coimbra
Vínculo: Biblioteca Pública Municipal João
Brandão, Câmara Municipal de Tábua
fmpais@cm-tabua.pt

1. Uma necessidade faz nascer uma ideia

O realizar de um pequeno filme com alunos seniores, fez carecer um "espaço silencioso". O descobrir por essa casualidade a existência de material/objetos etnográficos numa sala espaçosa já denominada de "Museu", provocou a necessidade de inventariar esses mesmos artefactos.

Esse inventário, submeteu trabalho de equipa, um compromisso da instituição, da comunidade e apoio camarário.

O inventário, geriu vontades de renovar a realização de festas / convívios / visitas. Programações pontuais de sucesso, mas pouco regulares.

Seguiu-se o fazer parte de um "Roteiro" turístico, com publicação regional e nacional, quase como "por acaso" e também por existência de um inventário. Existiu a divulgação a nível regional, mas pouco ou nada a nível local. O "sítio" não cria uma "rotina" ou curiosidade em ser visitado... pelas gentes do concelho.

Este indicativo provoca uma reflexão: — qual é o tipo de público entusiasta, que vibra com a novidade, que quer ele próprio fazer, participar ou mexer, e que é capaz de "arrastar" outros sujeitos de diferentes idades para uma novidade?... Só o público Infantil!... Este público que é atraído sempre pela curiosidade e que é fácil de ser cativado por um jogo de descobrir, de resolver enigmas, de ter de dar respostas...

2. Desenvolvimento da ideia / conceito

A ideia de ter material para expor e dar a conhecê-lo, sem ser aproveitado para instruir mentes pouco habituadas a situações culturais, é algo ainda mais diminuto. Divulgar só pelos Média, não resolve, porque chega a um "número", que se torna uma "minoría" presencial no local desejado. Conhecendo a realidade escolar, sabe-se que cada vez menos existem deslocações a locais culturais e que por lógica também, isso implica menos conhecimento do "saber estar" e comportamental. Mas também se sabe que a aprendizagem de uma "Arte", seja ela qual for, implica adquirir regras, novas noções e posturas, que na maior parte das vezes não chega para fazer a mudança na educação, porque é conseguida apenas numa minoría.

Por sua vez com o cativar, provoca-se e desafia-se novas realidades, que gerem novas vivências e ritos, que se podem converter em diferentes aprendizagens e gostos até aí desconhecidos ou antes pouco aceites. Um exemplo concreto: é a obtenção difícil de concentração num grupo de crianças durante uma oficina. Em contra partida, o decorrer desta com surpresas ou descobertas conseguidas por elas próprias, faz com que não esqueçam essa circunstância, esse momento.

Daí, quando logo no primeiro encontro se oferece a informação ou conhecimento, muitas vezes

fomenta pouco encanto e gere desinteresse quase imediato. É preciso ter imaginação e saber atrair, solicitando o interesse para depois provocar um acontecimento de saber.

Toda a realidade etnográfica presente no "espaço museu", parece tornar-se em material já muito vulgar, mas, se não existir diálogo e passagem de "conhecimentos" de avós e pais, para netos e filhos, não vai chegar para preservar a história e a cultura de um povo, mesmo com o material físico existente.

Conhecer os objetos tradicionais de outras épocas, nos dias de hoje, é importante e pode tornar-se interessante, mas também admirável em termos formais, pois surgem alguns com finalidades muito diversas e caricatas.

Esta possibilidade de mostrar coisas pouco vulgares e abrir um jogo renovando saberes, inovando através do questionar e não do "oferecer" conclusões, cativa a atenção. A originalidade está na solução de levar estas peças questionáveis até ao espaço — escola, colocando um "Mini Museu" em horário de lazer/recreio, oferecendo novidades que vão provocar questões e diálogos entre alunos, alunos e comunidade escolar (professores e funcionários), filhos, pais e avós, pessoas de diferentes níveis etários e de todo o concelho.

3. Aprovação e parcerias

Com o projeto e logotipo desenvolvidos, foi entregue a ideia/conceito para aprovação nas instituições competentes e inerentes ao plano. Ao qual as públicas aderiram rapidamente (Câmara Municipal e Agrupamento de escolas), enquanto da instituição proprietária do espaço museu, foi mais demorada na autorização por questões burocráticas (mas sempre deixando demonstrar o grande interesse por esta "aposta fora de portas").

4. Organização dos elementos expositivos

Após a escolha das peças, foi preparado para cada objeto um painel gráfico (Fig.1) com a foto do objeto e imagens possíveis de persuasão de variadas funções ou temas, que provoquem confusão, dúvida, curiosidade e interesse em descobrir, sobre o objeto, sua origem ou função. O objeto real (Fig. 2), mais a sua legenda correspondente, informará a proveniência do objeto, a instituição onde habitualmente está exposto e sua localização no concelho (por mapa) facilitando uma futura visita.

Uma "ficha tipo" será a solução onde a resposta pessoal de cada observador e participante é confiada, depositada posteriormente numa caixa, que albergará todos os registos de um mês (porque será um objeto/mês).

5. Possível apresentação do projeto em seminário

Um acaso de “sorte” surge logo no início de todo este processo criativo e de desenvolvimento. Um seminário com o título “Atravessar Pontes entre escolas e Museus”, ora todo o formato pensado tinha o significado de fazer a ligação entre escola e museu, desvendando uma “ponte” construída com novas matérias e com uma base de acesso subversiva. Essa apresentação veio fortalecer a ideia e ganhar mais aceitação por parte das instituições intervenientes. Durante os dias do Seminário, foi sentida uma curiosidade pelo tema abordado na apresentação, ficando o interesse de vários participantes em saber como seria o decorrer deste projeto e qual a função do objeto mostrado como exemplar deste painel, “a curiosidade manteve-se até ao fim sem que ninguém presente descobrisse o que era...”

5.1 Simulação do funcionamento como primeira abordagem

A realização da simulação para efeitos fotográficos e só para esse fim, causou algum reboliço, pois em pouco tempo se montou todos os elementos necessários (kit) e os alunos reagiram com a curiosidade de responderem na perfeição ao projeto (Fig.3).

5.2 Sessão fotográfica com material do “Kit” com alunos

A sessão então programada com o “KIT” já montado no espaço de funcionamento (Biblioteca Escolar, Fig.4). Só foi preparada e explicada aos alunos presentes (como modelos) no decurso dos trabalhos, implicou agitação e frenesi no local. Um alvoroço por querer participar e preencher as fichas e resolver logo o enigma (Fig.5).

5.3 Curiosidade e interrogação

Tal como o nome indica, a “oferta” do museu estará presente na escola e poderá ser observada individualmente ou em grupo, durante o tempo do recreio. Esta exibição de um artefacto inventariado estará presente, interagindo com o público infantil, como que de uma adivinha se tratasse...

“Que objeto é?! Para que servia ou serve?! Quem usava?! Qual a sua época?!...” Esta curiosidade, dará oportunidade para a realização de jogos e outras atividade lúdicas. Dará também respostas antes não conhecidas, informará a proveniência do objeto, a instituição onde habitualmente está exposto e sua localidade no concelho, facilitando uma futura visita.

5.4 Importância e acompanhamento

Dará, ainda oportunidade para os professores com a sua turma facilmente poderem pedir um “encontro” com a peça e uma exposição oral guiada por um monitor, sendo que esta “mostra” pode interessar e integrar conteúdos programáticos (daí a lista de objetos presentes nesta mostra e o seu calendário, serem entregues antecipadamente a todos os professores do 1º ciclo). Será uma peça por mês, apresentado num “kit aberto”, composto por um suporte para o objeto, a sua mínima descrição, algumas interrogações inerentes e por um espaço recetivo de respostas possíveis...

6. Situação da realização

O projeto só deverá ser começado no 3º Período, dado que por diversas situações inerentes ao projeto resultaram num atraso na data inicialmente prevista, de acordo com as instituições parceiras.

7. Conclusão

A capacidade comunicativa nas diversas formas apresentadas será também um estímulo para os alunos poderem ir ver outras coisas ao Museu local e a visitarem outros Museus... onde surgem outros objetos artísticos.

É de notar que todos os objetos museológicos presentes no projeto serão originais, não havendo necessidade do uso de cópias. Isto implica uma escolha de artefactos “bem pensados”, uma segurança e atenção redobrada no período de exposição.

O projeto, apesar do estar com o atraso atrás referido, irá iniciar-se no 3º período (por motivos de tempo e acerto com a direção das instituições em questão), este conceito foi divulgado nestes últimos meses. Também por isso, começou a ser gerado um interesse não só no contexto do público infantil/escolar como, igualmente, para um público mais alargado, incluindo outras idades e ambientes onde poderá ser vivenciado. A exemplo disso, foi dada a sugestão de este projeto ser adaptado para um público adulto e num espaço social, como por exemplo, um centro de saúde ou uma clínica, em zonas de espera.

Um provocar de pensamentos e leituras das peças expostas é a proposta deste trabalho, que só agora está a “dar os primeiros passos”. Tem sido também um universo de muitas surpresas, e tem até ao momento provocado muitas conversas, discussões e atenções. Só por isso, e por si só, já se poderá caracterizar como uma “arte”.

Fica a vontade de fazer crescer este trabalho e de fazer crescer um público educado para os museus.

“NOS JOVENS, NÃO HÁ O HÁBITO DE SE QUESTIONAR . . . ”
 Elvira Leite (*)
 in Discurso Seminário “Atravessar Pontes entre escolas e Museus”, Serralves,
 13 Outubro 2012
 (*a quem dedico este artigo, depois de a ter conhecido pessoalmente no seminário)

N O T A S

Este projeto, com baixo custo para o “kit expositivo”, foi realizado com materiais da Biblioteca Pública Municipal João Brandão, as peças etnográficas são transportadas na deslocação necessária à realização do inventário das peças, ainda a decorrer.

>> Esta inovação centrada no cidadão, enquanto aluno e ser individual, é uma postura de Design projetada e pensada num contexto de promoção de Museus Etnográficos da zona centro e interior de Portugal (Tábua), mas que poderá ser adaptada a outro tipo de museu ou zona do país, sendo que o resultado esperado está na “propagação” do tema e dar a conhecer esta novidade às famílias desses alunos.

R E F E R Ê N C I A PARA CITAÇÃO DO TRABALHO

Pais, F. (2014). Museu no recreio: um “meeting point” na escola. *Imaginar*, 57, 63-66.

Museu, ambiente de aprendizagem informal: estratégias e princípios de mediação e interação em projetos expositivos

Esta pesquisa está sendo desenvolvida com o apoio da CAPES, por meio de seu programa de bolsas (PROEX).

Tatiana Gentil Machado
doutoranda na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
da Universidade de São Paulo, Brasil.
tatigm@uol.com.br; tgentilm@usp.br.

R E S U M O

O presente trabalho propõe-se a discutir os processos de mediação e interação, assim como os papéis de estratégias e táticas de projeto na transformação do museu em uma estrutura de incentivo à aprendizagem. A hipótese de investigação do trabalho parte da ideia de que o museu, de natureza não prescritiva, diferentemente da escola, apresenta-se como um ambiente informal de produção e construção de conhecimento. Exerce, portanto, por um lado, papel complementar ao da escola, e, por outro, pode ser tomado como referência para se pensar os processos internos de aprendizagem daquela — guardadas as devidas diferenças de natureza e objetivos de cada instituição. Refletir sobre o museu sobre seus possíveis diálogos com a escola através deste olhar também é interesse deste trabalho.

P A L A V R A S - C H A V E

Museu; escola; aprendizagem; mediação; interação.



Floresta Inundada, vista ao nível da água

“Depois das mídias eletrônicas, o museu é a instituição cultural que mais se expandiu no circuito cultural do Atlântico Norte”ⁱ. Esta frase, que abre a apresentação do livro “New Exhibition Design 02”ⁱⁱ, nos coloca de imediato uma questão: o que viria a representar este fenômeno?

Podemos constatar que nos últimos anos estas instituições não só têm crescido em número, como vêm também modificando significativamente suas propostas, projetos expositivos, ambientes e modos de apresentação de seu conteúdo e de mediação dos mesmos. Um dos principais motivos que tem levado a este movimento é a busca pela maior aproximação e diálogo com o público e a ampliação de seu alcance em relação a grupos sociais diversos. Museus vêm, assim, tentando quebrar seu caráter hermético, desconectado da realidade cotidiana daqueles, chegando até mesmo a tomar para si o papel de formadores socioculturais. De fato, um significativo aumento do acesso – ou pelo menos do incentivo ao acesso – a estes espaços está ocorrendo, o que vem sendo promovido, principalmente, por mudanças na comunicação e pela maior “informalização” de seus ambientes, seja através da ampliação e diversificação da programaçãoⁱⁱⁱ, seja por meio da forte adesão às tecnologias digitais e/ou seja pela adoção de novas estratégias de mediação e interação, principalmente nas exposições, que discutiremos neste trabalho^{iv}.

Não entraremos na análise aprofundada das raízes e razões destes movimentos^v e nos concentraremos na discussão sobre como os princípios de mediação e/ou interação nestes museus vêm orientando seus projetos expositivos e, conseqüentemente, a relação visitante-conteúdo que aí se estabelece (em função de determinadas estratégias de comunicação adotadas). Ainda que seja imprescindível compreendê-las e tê-las em mente para o desenvolvimento da análise pretendida, o importante é que, independentemente das abordagens adotadas para sua explicação, há a percepção comum de que houve um aumento significativo da criação de museus e da produção de exposições, e de que estes ganharam espaço e praticamente se estabeleceram como principais figuras e vozes na explicação e interpretação de nossa sociedade atual, tomando como principais temas aspectos não mais apenas históricos, mas principalmente culturais. É a partir desta constatação que iremos trabalhar, estabelecendo o recorte de nossa discussão: os projetos de exposições, não de arte, história ou ciências, mas referentes a assuntos do cotidiano (dentro do que estamos chamando inicialmente de “museus do cotidiano”, denominação que será questionada e revisada em um segundo momento neste mesmo trabalho).

Esta “popularização” do conteúdo do museu e/ou a “museificação” do popular – decorrentes da busca de aproximação do público e que se traduzem, por exemplo, nas mudanças

de programação –, não serão neste trabalho investigadas e discutidas em todas as suas implicações, mas serão tomadas aqui tanto como um importante dado – que, inclusive, levou à definição de nosso objeto empírico –, quanto como uma relevante informação para a análise e reflexão sobre as verdadeiras intenções por trás das exposições e como estas se refletem em seus ambientes.

A adesão às tecnologias digitais e/ou a adoção de novas estratégias de mediação e interação serão trabalhadas mais pontual e diretamente na análise dos projetos expositivos, sem deixar de trazer o questionamento sobre o impacto das primeiras e a discussão do papel do museu que tem se refletido nas segundas. É importante, porém, deixar claro que esta última se dará já a partir de um recorte e assunção, dada pelo próprio objeto de análise: o museu pensado instrumentalmente, e não como figura essencialmente simbólica. É claro que atualmente é quase impossível desconsiderar esta última dimensão nos recentes projetos que vêm sendo desenvolvidos^{vi}, porém se tomarão como estudo aqui museus – e suas exposições permanentes – que apresentam em suas próprias propostas intenções instrumentais (para além das simbólicas).

Os “museus do cotidiano” e a “informalização” de seus projetos expositivos

Como mencionamos acima, não mais apenas objetos, personagens, fatos, acontecimentos ou movimentos considerados marcantes na História do Homem são “dignos” de apresentação em um museu, mas podemos notar que quase todo e qualquer assunto pode atualmente ser tomado como objeto de interesse por esta instituição e apresentado ao seu público por meio de uma grande exposição. A proliferação de museus e projetos expositivos voltados a temas do cotidiano é de fato impactante. Citando apenas alguns, temos o Museu da Língua Portuguesa e o Museu do Futebol, em São Paulo; o Museu das Telecomunicações e o futuro Museu do Amanhã, no Rio de Janeiro, todos no Brasil; o Museu dos Transportes, o Museu da Música e o Museu do Cartoon, em Londres, Inglaterra; o Museu Harley-Davidson, em Wisconsin, e o Newseum (sobre a imprensa), em Washington, nos Estados Unidos, entre muitos outros.

Muitas são as discussões em torno desta “informalização” dos museus – e de suas novas propostas como ambientes acessíveis, interativos e promotores de formação sociocultural. Porém, estas se dão principalmente no tocante a aspectos como concepção e missão; identidade e processos de construção da mesma; estratégias e meios de comunicação (externa, mais comumente) com o público etc. Poucas são as investigações em torno de dois movimentos citados inicialmente: a adoção de novas estratégias de mediação e interação

nas exposições e a forte adesão às tecnologias digitais pelas mesmas (como consequência, ou não, daquelas). Ou, quando acontecem, normalmente se constituem em análises sobre o impacto destas tecnologias primordialmente sob o ponto de vista do design das exposições, nos seus aspectos formal, visual e técnico-tecnológico. Nelas, chegam a aparecer reflexões sobre a experiência e a participação do visitante e os novos desafios comunicativos diante da assimilação das tecnologias e/ou interfaces digitais em nosso dia-a-dia. No entanto, na maioria das vezes, a discussão volta-se principalmente para as possibilidades de construção de novos universos e experiências que as tecnologias permitem alcançar, sem um mais profundo questionamento sobre sua verdadeira natureza, seus potenciais, suas limitações e seus papéis, e vêm descoladas das inter-relações com outros tipos de tecnologias e/ou dispositivos e interfaces e da consideração de todas dentro de determinados objetivos e estratégias comunicativas.

Ainda que muitas vezes apareça o discurso sobre o potencial educativo destas tecnologias e das “novas” formas de comunicar e de transferir ^{vii} conhecimento, esta discussão, no entanto freqüentemente não só acaba ficando descolada da reflexão do papel educativo e/ou formador do museu em um âmbito mais amplo ^{viii}, como acaba se restringindo primordialmente à defesa da interatividade, por se acreditar que tais dispositivos tecnológicos sejam por essência interativos.

O que procuraremos fazer aqui é justamente olhar para estes processos de “informalização” do ambiente das exposições no tocante às experiências que vêm sendo propostas aos seus visitantes e às relações destes com os conteúdos apresentados, de modo a compreender o que de fato vem acontecendo ali – e em que medida se concretizam este discurso e esta intenção de aprendizagem ou se pode vislumbrar um potencial ainda não explorado.

Museus, projetos e um estudo de caso

“(…) entre um expressivo Cubo Branco com uma museografia absolutamente reduzida (Museu do Porsche) e uma arquitetura fortemente calcada no uso de meios e mídias de comunicação (Museu BMW), espelham-se simultaneamente duas filosofias de projeto opostas. Isto nos traz uma tensa relação entre (...) o papel educacional do museu e sua representação simbólica.” (REINHARDT 2010, p.25, tradução nossa).

Atualmente não podemos mais falar em apenas duas vertentes de concepção e linguagens de projetos de museus – o Cubo Branco e seu oposto. A proliferação destas instituições e ambientes de exposição deram abertura para propostas das mais variadas, passando de um extremo ao outro de formas diversificadas. Entretanto, ainda que não possamos desconsiderar

o Cubo Branco, podemos ver a predominância mais recente de projetos que tendem a apresentar marcante museografia. Se, em um primeiro momento, eles podem parecer bastante distintos, uma maior aproximação dos mesmos pode nos mostrar o uso de muitas estratégias em comum, mesmo que desdobradas de modos e com linguagens diferenciadas.

Se observarmos alguns dos projetos dos exemplos de museus citados acima, como o Museu do Transportes, em Londres, o Newseum, em Washington, o Museu das Telecomunicações, no Rio de Janeiro, o Museu da Língua Portuguesa e o Museu do Futebol, ambos em São Paulo, poderemos identificar algumas delas. Mais à frente, analisaremos mais de perto um primeiro estudo de caso, o Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, Brasil, onde nos aproximaremos mais destas estratégias, a fim de procurar entender que tipo de experiências e relações visitante-conteúdo o mesmo vem promover, tendo em mente a tensão de papéis mencionada na citação acima

Mesmo passando rapidamente o olhar sobre estes museus, podemos observar e destacar algumas estratégias de projeto que vêm sendo trabalhadas ultimamente, as quais procuraremos relacionar com as possíveis intenções comunicativas ou com os processos que elas vêm desencadear.

Neste trabalho, trataremos dos primeiros níveis de estratégias, pois uma análise mais detalhada requeria um espaço mais amplo de discussão.

Um olhar mais amplo para tais projetos nos permite distinguir três diferentes e principais modos de lidar e propor a comunicação do conteúdo ao visitante:

- apresentação;
- representação; e
- simulação.

Que são desdobrados em:

- apresentação do objeto real acompanhado apenas de texto (apresentação)
- apresentação do objeto real acompanhado de texto e imagem (apresentação com representação)
- apresentação do objeto real acompanhado e/ou composto ou sobreposto por diferentes meios e interfaces (apresentação com representação em camadas)
- eliminação do objeto real – uso apenas de imagens e textos (representação)
- eliminação do objeto real e uso de diferentes meios e interfaces (representação em camadas)
- criação de vivências (simulação)
- criação de imersões (representação) ^{ix}

- instauração da ideia de tempo contínuo (representação ou simulação)

Quando comparamos – mesmo que superficial e rapidamente – estes ambientes com os mais comumente encontrados em exposições até mesmo há apenas uma década atrás, podemos perceber que tais propostas mais recentes caminharam da adoção predominante das primeiras estratégias para a adoção marcadamente das últimas, principalmente das vivências, imersões e da construção da ideia de tempo contínuo. Se anteriormente o que víamos prevalecer nestes museus era primordialmente a apresentação de objetos reais acompanhados de pequenas legendas, textos e/ou imagens, muitas vezes dispostos em vitrines, destacados de seus contextos e inseridos em ambientes bastante iluminados (de forma geralmente homogênea), atualmente o que vemos é o freqüente trabalho de luz e espaço de modo a criar ambientes diferenciados, escurecendo-os a fim de promover uma iluminação mais dramática, propondo experiências de imersões e/ou vivências mais do que de exposição propriamente ditas, onde o objeto ganha um outro contexto e dimensão, sendo muitas vezes até mesmo eliminado e substituído por uma representação de maior impacto (variação de escala, luz, posição etc.). Se, em primeira instância, neste tipo de análise, as definições acima podem ser tomadas como categorias de linguagem ou apenas como instâncias de decisão formal do modo de apresentação do conteúdo, é importante que se perceba que, antes disso, elas representam escolhas que definem e desencadeiam determinados tipos de processos comunicativos e, conseqüentemente, de mediação e/ou de interação. Isto não significa que cada uma delas ocorra necessariamente de forma separada, mas até freqüentemente, cada vez mais se trabalha com o conjunto e inter-relação entre as mesmas. Podemos observar muitas vezes, no entanto, a predominância de uma ou outra, a qual acaba imprimindo o caráter essencial do ato comunicativo ou mesmo da experiência da exposição como um todo. Tudo isto pode ainda acontecer de forma analógica ou digital – ou mesmo com a composição das duas formas^{xi}. A adoção de cada uma destas estratégias definirá uma relação entre o visitante e o conteúdo (seja ele um objeto real ou não) mais “mediativa” (predominantemente “mediativa”) ou mais interativa, mais ou menos direta, mais ou menos próxima, mais ou menos “distanciadora”, mais ou menos envolvente, por exemplo. Mais do que entrar em uma discussão de valor ou de linguagem resultante destas estratégias, o que nos interessa aqui é compreender o que as mesmas significam e resultam em relação à experiência do visitante. Tomaremos um dos projetos mencionados como um primeiro estudo de caso: a exposição permanente do Museu da Língua Portuguesa^{xii}.

O caso do Museu da Língua Portuguesa

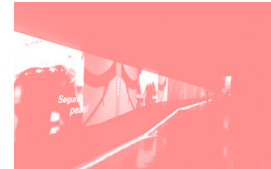
Inaugurado em março de 2006, o museu teve como partida a proposta de aproximar as pessoas de seu idioma, mostrando a língua como elemento fundamental e fundador da cultura^{xiii}. Por considerar que trataria de um conteúdo “imaterial”^{xiv} o mesmo partiu do pressuposto de que não teria objetos reais como elementos principais e/ou norteadores da exposição, como mais comumente, e conseqüentemente teria que trabalhar uma forma expositiva diferenciada, calcada no uso de representações e simulações, para as quais propôs usar tecnologia de ponta e recursos interativos. Este museu, portanto, em sua exposição permanente, é representativo de uma das tendências que podem ser observadas ultimamente e que se utilizam de algumas das estratégias apontadas, entre elas a da eliminação do objeto real^{xv}.

O museu e sua exposição permanente

Inserido em parte do edifício da Estação da Luz, estação de trem localizada no bairro de mesmo nome, o museu distribui-se por três andares: no segundo e no terceiro está instalada a exposição permanente, foco principal desta análise, que se divide em algumas partes: Segundo andar: Grande Galeria (figs.1-4); Palavras Cruzadas (figs.5-9); Linha do Tempo (figs.10-13); Mapa dos Falares; Beco das Palavras (figs.14-17); História da Estação da Luz. Terceiro andar: Auditório; Praça da Língua^{xvi}.

O projeto expositivo e suas estratégias comunicativas

Desenvolveremos a análise a partir de um “passeio” por cada um de seus ambientes, seguindo o percurso normalmente feito pelos visitantes.



Grande Galeria

Figs. 1 e 2_Vista da entrada

Fig. 3_Vista das Palavras Cruzadas

Fig. 4_Vista dos fundos



A Grande Galeria, com sua imensa tela que perpassa praticamente quase toda a extensão do museu, introduz, acompanha e encaminha o visitante do início ao fim da exposição (no segundo piso). O que se pretende aqui é claramente promover a imersão no universo do tema proposto, desde o momento em que este adentra o seu espaço ^{xvii}— e garanti-la até a sua última experiência.

Esta é produzida por meio de algumas táticas: a grande dimensão do dispositivo (e, portanto, das imagens), não apenas em comprimento, mas também em altura (piso-teto), e sua instalação de ponta a ponta no espaço expositivo, ao longo de um corredor ^{xviii}; somada à eliminação visível de seus limites e divisões entre telas, que passa a sensação de continuidade e fluidez do espaço, quase como se a intenção fosse de que o espaço da tela e o espaço em que se encontra o visitante fossem um só contínuo; reforçadas pela eliminação da luz natural e de qualquer referência ou possibilidade de contato com o mundo exterior, criando-se um ambiente escuro, onde a única luminosidade provém da tela ^{xix}.

Se a estruturação e composição deste ambiente como tal pudesse também vir a promover determinadas vivências, aqui não é esta a experiência que acontece e o que parece se intencional é outra coisa. Se a dimensão e posicionamento das telas, conjugadas e do piso ao teto, poderiam de fato buscar a continuidade do espaço “concreto” com o espaço digital, isto não ocorre pelo fato de as imagens serem trabalhadas em uma outra escala, que não a do próprio visitante. Ao contrário, estas são, na grande maioria das vezes, apresentadas em escalas maiores. São pura representação (e não simulação) e vêm comunicar e reforçar claramente a ideia de seu mote e conteúdo ^{xx}.

Se, por um lado, a imersão insere e engloba o visitante como um todo, transpondo-o a um outro universo, que não o do seu cotidiano, ela mantém um certo distanciamento entre este visitante e o conteúdo comunicado, que é apresentado primordialmente diante daquele, diferentemente do que acontece na vivência, onde se procura, por princípio, promover a interação entre ambos ^{xxi}. Isto não significa que nenhuma imersão possa conter ou propor processos interativos, mas a separação entre os dispositivos que os promovem e o visitante é claramente dado, principalmente pela escala nos quais são trabalhados (ou suas imagens). Neste caso específico da exposição permanente do Museu da Língua Portuguesa, não há intenção alguma de interação, mas sim, a de criação de uma ambientação para a comunicação do conteúdo com os objetivos acima mencionados.

A separação espaço da tela – espaço do observador e o uso da representação provocam um distanciamento que coloca o visitante a “ver a língua por meio de sua imagem”. Se este recurso poderia ser enriquecedor e estimulador de reflexões, colocando em destaque e

chamando a atenção do observador para aquilo que no dia-a-dia se deixa de perceber pela automatização do nosso olhar ^{xxii}, o ritmo acelerado dado à apresentação, e a sobreposição quase imediata do texto sobre a imagem acabam, no entanto, praticamente eliminando o espaço para leituras e interpretações individuais, se tornando quase que primordialmente uma “contação” de histórias” como um “pano-de-fundo”, imersivo, da exposição ^{xxiii}. Poucas são as pessoas que param para vê-la e ouvi-la, e, quando o fazem, não permanecem ali por muito tempo ^{xxiv}.

Palavras cruzadas ^{xxiv}



Fig. 5_Palavras Cruzadas, vista geral

Fig. 6_Palavras Cruzadas, totem

Fig. 7_Palavras Cruzadas, detalhe do totem

Fig. 8_Palavras Cruzadas, tela inicial do monitor touch, com relação de palavras

Fig. 9_Palavras Cruzadas, uma das telas de conteúdo do monitor touch

Formada por 8 totens, esta área da exposição apresenta as influências das línguas e dos povos na formação do português falado no Brasil. Cada totem contém um texto explicativo, um monitor touch screen e uma vitrine com alguns poucos objetos expostos.

O conjunto das partes propõe a apresentação do conteúdo por meio de recursos distintos, fazendo uso tanto de objetos reais como de representações, as quais são trabalhadas em camadas, pressupondo e objetivando que a "leitura" e apreensão do mesmo seja feita pela conjugação de todas elas.

Neste ambiente, estamos novamente diante de representações (ainda que agora acompanhadas da apresentação de objetos reais), as quais colocam certo distanciamento do visitante em relação ao seu conteúdo^{xxv}. No entanto, procura-se reduzi-lo por meio de um outro recurso principal, o da interface interativa^{xxvi}. O monitor touch screen, o banco instalado à frente do mesmo e o "cone de som" colocado acima do visitante quando sentado compõem um conjunto que é projetado de modo a estimular a aproximação do indivíduo e até mesmo promover uma pequena imersão no universo do conteúdo.

Este pequeno ambiente criado junto ao totem é o primeiro visualizado pelo visitante que chega da primeira parte da Grande Galeria. Aqui, fica clara a intenção de apresentação da tela em primeiro plano, de modo a chamar a atenção das pessoas e convidá-las à aproximação. Como veremos por toda a exposição, a tela é sempre um elemento que desperta a curiosidade do visitante^{xxvii}. Inverte-se o modo de comunicação mais comumente utilizado, em que o objeto real é apresentado primeiramente, ou pelo menos simultaneamente com as demais representações. Se, por um lado, esta inversão pode instaurar um certo "suspense" em relação aos objetos e provocar uma situação de "surpresa" diante dos mesmos ao visitante passar de um lado ao outro do totem, o que acontece de fato é, no entanto, uma desconexão entre objeto real e demais representações presentes no material digital. O texto impresso, de caráter contextual, acaba perdendo sua força, uma vez que já houve um momento anterior de exploração do conteúdo no dispositivo digital, e os objetos aparecem muito mais como "ilustrações curiosas", sem, no entanto, serem retomados ou terem sido apresentados e relacionados em nenhum momento nos demais meios de comunicação adjacentes.

O uso do dispositivo digital, porém, permite um maior aprofundamento na investigação do tema, oferecendo a possibilidade de distintos sub-campos serem explorados dentro do tema principal apresentado. Podemos observar que a construção de seu sistema e de sua interface permite em certa medida a realização de escolhas por parte do visitante, e assim requer uma participação de certa forma mais ativa^{xxviii}. Entretanto, estas caminhos já estão

pré-programados e acabam permitindo apenas uma navegação direcionada, restrita e mesmo contemplativa, pois não se completa um circuito que se retro-alimenta.

A estratégia adotada aqui, da combinação de três modos diferentes de apresentar o tema, pode ser trabalhada de modo a ser bastante enriquecedor da experiência do visitante, considerando que o conteúdo não se repete igualmente em nenhum deles. Cada um destes recursos pode e deve ser pensado e escolhido não só em função da especificidade da informação, mas também de modo a instigar diferentes olhares, relações e processos de percepção do visitante com o tema. Aqui, porém, podemos observar que se perde a integração e inter-cruzamento das camadas de comunicação, assim como se deixa de explorar o verdadeiro potencial do dispositivo tecnológico digital.

Linha do tempo

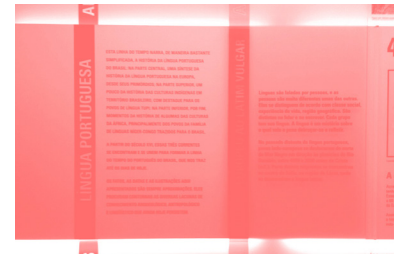


Fig. 10_Linha do Tempo, início



Fig. 11_Linha do Tempo, vista geral

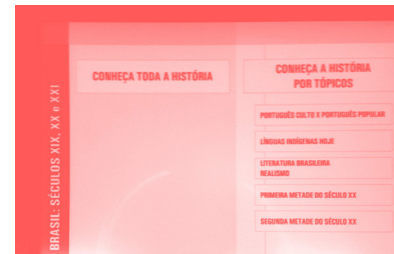


Fig. 12_Linha do Tempo, monitor touch



Fig. 13_Linha do Tempo, vista geral, com concentração das pessoas sobre os "pontos de luz"

Adjacente ao ambiente das Palavras Cruzadas, vemos a Linha do Tempo. Saindo da imersão dos outros dois ambientes vistos até então, neste espaço a luz é branca e predominantemente difusa. Aqui, se propõe um outro tipo de relação visitante-conteúdo, de um distanciamento que se coloca para que se tenha uma visão de conjunto da história da(s) língua(s).

Aqui novamente vemos um trabalho de representações em camadas. O papel do objeto real, ausente nesta instalação (como comumente acontece em linhas do tempo), de criar uma maior proximidade do visitante com o conteúdo, é ocupado por vídeos, instalados em meio às informações em textos e outras representações impressas, que apresentam curiosidades mais próximas e/ou pertencentes ao nosso cotidiano contemporâneo. Faz-se uso também de áreas com backlight, em que são apresentadas relações entre palavras em diferentes línguas, e uso de telas touch, que oferecem maiores desdobramentos do conteúdo exposto nos painéis. Ainda que mantendo a linearidade tradicional da linha do tempo, portanto, procura-se quebrar este aspecto na instalação, ao propor o trabalho em camadas, a fim de dar mais dinâmica à experiência do visitante.

A predominância das representações impressas, em um único e extenso plano contínuo (ainda que sejam trabalhadas algumas quebras e deslocamentos), apresentando todo o conteúdo de uma única vez; a ausência de suportes ou elementos que construam um ambiente mais convidativo; e a pouca interatividade da interface dos dispositivos digitais, porém, fazem com que não se consiga manter a atenção e a permanência dos visitantes, e construir uma relação de comunicação mais profunda. Podemos observar que grande parte dos visitantes, principalmente os jovens^{xxx}, segue diretamente para as áreas iluminadas e/ou para os monitores dispostos ao longo da linha, “pulando” de ponto em ponto, sem acompanhar o desenrolar das informações no eixo temporal. Ainda, as paradas nos “pontos de luz” duram poucos minutos, possibilitando pouco ou nenhum tipo de interação com os assuntos apresentados ali.^{xxx}

Diante de tal situação, podemos constatar, de um lado, como dispositivos técnicos e tecnológicos tornaram-se grandes atrativos, quase que por si só, e, de outro, que os mesmos não resultam automaticamente na qualificação do ambiente, uma vez que não garantem a efetivação do interesse, do envolvimento, da comunicação e da apreensão do conteúdo.

Beco das palavras



Fig. 14_Beco das Palavras, vista da entrada

Fig. 15_Beco das Palavras, vista posterior das mesas

Fig. 16_Beco das Palavras, vista das mesas, com textos na primeira e vídeos na segunda

Fig. 17_Beco das Palavras, detalhe das mesas

Instalado ao final do espaço do segundo pavimento, o Beco das Palavras vem completar um primeiro percurso sugerido pela exposição, que se inicia com uma grande imersão, passa por momentos de maior distanciamento e abertura e ampliação da visão para, depois de um segundo momento de imersão (ainda na Grande Galeria), chegar a este ambiente mais fechado, menor e ainda mais imersivo.

Entrando em um ambiente escuro, o visitante se depara com três mesas iluminadas por onde “flutuam” livremente quatro partes de palavras, sendo convidado a unir duas delas de modo a formar uma ^{xxxi}.

A experiência é dinâmica, requer certo esforço e agilidade dos participantes para que a união das partes de palavras aconteça. As pequenas partes de textos “reagem” ao toque do visitante, mas não tão facilmente são controladas pelos mesmos no percurso até sua “segunda metade”. Estabelece-se aí, portanto, uma relação de construção coletiva de conteúdo, na medida em que este só “se forma” ou “se revela” caso o participante seja capaz de identificar quais são as duas partes que se complementam para a formação de uma palavra e ainda consiga de fato uni-las. Mediada primordialmente pelos dedos, a experiência acaba requerendo a participação do corpo quase que por inteiro, dada a dimensão das mesas, que faz com que o participante tenha que se mover para alcançar os elementos “flutuantes”.

Nesta instalação, fica clara a dimensão de jogo e o convite ao jogar. Percebe-se o início de uma conversa, em que o dispositivo coloca uma questão, o visitante responde, e o dispositivo complementa a resposta. Verifica-se uma ação guiada pela percepção, pela corporeidade e por processos sensoriais-motores, fazendo com que a obra seja experiencial e só aconteça com a participação do outro. No entanto, o diálogo é finito e o processo randômico, o que torna a interação limitada.

Se em um primeiro momento, acontece a interação, posteriormente o processo acaba se tornando responsivo, dentro de um sistema predeterminado, onde a dinâmica passa a ser um jogo de pergunta-e-resposta. Percebemos que o objetivo e a diversão – principalmente dos jovens – passa a ser simplesmente o êxito em juntar as palavras, e o conteúdo que se apresenta em seguida ao mesmo é praticamente ignorado, perdido entre a comemoração da conquista e a ansiedade pelo próximo jogo ^{xxxii}.

A estratégia aqui utilizada é a de imersão completa no universo do conteúdo, que, ao se dar por meio da participação em um jogo na escala do corpo do homem, torna-se vivência. O foco no dispositivo e a construção do ambiente de modo a isolá-lo de qualquer outra distração procuram fazer com que se tenha a sensação de vivenciar a entrada em um outro universo, profundo, tridimensional e repleto de possibilidades, que parecem infinitas. Os textos vão

surgindo um atrás do outro, como se emergissem na tela, e a ideia de novos desafios sempre por vir “prendem” a atenção e estimulam a permanência do visitante por mais tempo.

Praça da Língua

Localizada no terceiro piso, este ambiente é acessado apenas pelo auditório. Ao entrar na sala, encontra-se primeiramente um ambiente vazio, apenas com bancos-arquibancadas encostados às paredes, reforçando o clima de “suspense”. Até o momento em que se começa a ouvir sons e vozes e a visualizar imagens projetadas no telhado irregular.

A experiência relembra o conceito de planetário, que pode nos remeter a algumas ideias, como o de ver o que está à nossa volta, que porém nunca ou raramente conseguimos ver, sob um ângulo e com uma proximidade que nos é impossível a olho nu. Ao fazer o visitante mudar a direção de seu olhar e, conseqüentemente, de seu ponto de vista, e ao apresentar textos, poesias, músicas, cantadas ou recitadas, juntamente com representações das mesmas em imagens em movimento, coloca-se a clara intenção de deslocar a atenção deste observador, transportá-lo para um outro universo e tanto colocar diante do mesmo produções que possam ter passado despercebidas – ou que sejam desconhecidas até mesmo – e colocá-las em evidência para que possam ser então notadas e assim despertem sua curiosidade.

Se estas poderiam ser algumas das intenções desta sala, procurando estimular os visitantes a um olhar mais próximo e mais detalhado sobre a literatura criada em Língua Portuguesa, o uso de representações imagéticas trabalhadas formalmente de modo aleatório acaba resultando em uma composição de camadas de recursos que não se complementa, mas se sobrepõe, tirando a atenção em direção à língua e à linguagem, ao invés de reforçá-la.

Mas ainda que a imersão aqui acabe apresentando uma natureza de caráter mais espetacular e promova uma experiência mais de fruição do que de envolvimento investigativo e questionador, talvez ao menos a intenção de aproximar o conteúdo de fato aconteça, através da desmistificação da produção literária considerada “cultura”, comumente apresentada de forma mais reservada e distante.

Mediação e interação, transmissão e diálogo

Como pudemos observar, o caráter essencial da exposição permanente do Museu da Língua Portuguesa é primordialmente imersivo, representativo. O visitante, principalmente no segundo piso, é de fato tomado por inteiro, eliminando-se qualquer possibilidade de interferência externa ou de “quebra” desta imersão completa. Por isto os ambientes escuros, as grandes projeções, os sons que preenchem os espaços, a ideia e a sensação de tempo e espaços

contínuos, de modo a envolver o visitante na percepção da grandeza e da diversidade da língua portuguesa.

Reflexo (e parte) do movimento de “popularização” do conteúdo do museu e/ou da “museificação” do popular (Língua Portuguesa) comentados no início deste trabalho, o MLP procura “desaturar”, desmistificar o seu tema principal, a língua portuguesa, a fim de promover a maior aproximação e diálogo com o público (principalmente para os jovens e crianças, grande público do museu por meio das visitas com as escolas, por exemplo). A imersão é então o primeiro recurso utilizado para transpor o visitante a este mundo, fazendo-o espantar-se e maravilhar-se com o universo do tema proposto. Uma vez aí imerso, o visitante no entanto é pouco estimulado a adentrá-lo de fato de forma investigativa e reflexiva (veja a lógica entre as 2 frases em negrito!). Até podemos ver que o despertar da curiosidade acontece e o “convite” à descoberta “é feito”, principalmente nas instalações Palavras Cruzadas, Beco das Palavras e Mapa dos Falares^{xxxiii}. Porém, transfere-se o papel do processo de troca e interação até esta descoberta principalmente aos dispositivos digitais e se assume que os mesmos garantem o desenrolar de processos cognitivos. O visitante é entendido como um receptor de informação, e por isso toda a exposição é trabalhada como estrutura primordialmente de visualidade, desdobrada em grande “exponibilidade”. O que explica as limitações que vimos das interfaces e experiências propostas e o que imprime à exposição o caráter mais transmissivo (mediativo) do que verdadeiramente interativo.

Todas estas estratégias adotadas e situações projetadas ficam claras e se justificam quando olhamos para alguns dos principais objetivos apresentados pela própria instituição: “mostrar a língua como elemento fundamental e fundador da nossa cultura; celebrar e valorizar a Língua Portuguesa, apresentada [sic] suas origens, história e influências sofridas”^{xxxiv}.

Não há dúvida de que o projeto do museu – especialmente da exposição permanente, foco desta análise – corresponde e é reflexo destas intenções. E, ao pararmos para observar muitos destes novos museus-exposições que vêm sendo desenvolvidos em torno do que chamamos aqui “temas do cotidiano” (como os mencionados no início, Museu do Futebol, Museu das Telecomunicações etc.), poderemos observar que boa parte deles vem, antes de mais nada, se propor a valorizar, celebrar, mostrar.

O que podemos perceber como resultado deste entendimento é a construção de um museu (considerando sua exposição permanente) que se coloca mais como um “museu-templo” do que um “museu de (re-)significações” – um museu que mais celebra a lembrança que deve permanecer, e que exalta e subleva o assunto abordado do que abre espaço para questionamentos e para que o visitante elabore suas próprias (re-)significações.

Ao mesmo tempo, entretanto, paralelamente a estas intenções, podemos notar que estas instituições vêm também requerendo para si o papel de formadores socioculturais. Se retomarmos novamente como exemplo o MLP, podemos também ver declarações de outros objetivos como o de “aproximar o cidadão usuário de seu idioma, mostrando que ele é o verdadeiro “proprietário” e agente modificador da Língua Portuguesa”^{xxxv}. Ainda que transparecendo o entendimento do papel do museu como um ambiente de transferência de conhecimento, tais declarações vislumbram a possibilidade de proposição de uma experiência de caráter menos transmissivo, que abriria espaço para processos mais fortemente interativos do que “mediativos”. Se podemos perceber algumas propostas na exposição que caminham neste sentido, estas estão ainda aquém de seus potenciais e não chegam a delinear o caráter primordial do conjunto da experiência, o que nos leva a perguntar que tipo de ambiente e experiências estão sendo de fato propostas por estes museus.

Olhemos, então, para outros projetos que vêm procurando quebrar este caráter transmissivo de suas exposições, e que, mais do que requerer para si o papel de detentores do conhecimento, ou mesmo de educadores, vêm buscando assumir o papel de transformadores sociais, e de estimuladores da construção individual e coletiva deste conhecimento.

Museus de ciência, uma referência

Um dos primeiros tipos de museus que, por sua essência, procurou desenvolver projetos museográficos e expográficos marcantes, trabalhando estratégias comunicativas variadas, com alguma intenção de promover aprendizagem, foi o museu de ciência.

Por apresentarem uma natureza muito específica (ciências naturais ou as físicas em geral) – ao menos em suas exposições permanentes –, não consideramos estes museus de ciência como objetos principais de análise, mas como referências importantes para se pensar aqueles. CosmoCaixa Barcelona, o Museu da Ciência, Obra Social “la Caixa”, será nosso objeto de referência neste trabalho. Faremos uma rápida apresentação do projeto, concentrando-nos mais especificamente em alguns princípios e estratégias adotadas pelo mesmo e a relação destas com o entendimento que ali se faz do papel do museu.



Fig. 18_CosmoCaixa, vista geral da rampa

Fig. 19_CosmoCaixa, vista da Floresta Inundada

Fig. 20_CosmoCaixa, vista geral de uma das áreas de exposição

Fig. 21_CosmoCaixa, vista da exposição com seus diferentes níveis

CosmoCaixa, inaugurado em 1981, foi o primeiro museu de ciência interativo da Espanha. Passando por uma grande reforma no início dos anos 2000, reabriu suas portas em 2004, recebendo o prêmio de melhor museu europeu em 2006. O processo de elaboração do projeto de reforma durou aproximadamente 6 anos e envolveu equipes ^{xxxvi} multi e interdisciplinares. Uma das principais preocupações deste projeto era conseguir integrar as equipes, a fim de repensar todo o seu projeto de museografia, e, conseqüentemente, de expografia.

Todo o trabalho realizado resultou no que foi denominado “total museology”. Destacaremos aqui alguns dos pontos apresentados como resumo do conceito acima, que consideramos importante para nossa discussão:

1. “Um Museu de Ciência (MS) é um espaço dedicado a criar, no visitante, estímulos em favor do conhecimento e do método científicos (o que é alcançado por meio de suas exposições) (...);
 3. O elemento-chefe museológico e museográfico é a Realidade, isto é, o objeto real e o fenômeno real.
 4. Os elementos museográficos são utilizados, primeira e principalmente, para estimular no seu máximo as seguintes classes de interatividade com o visitante:
 - 1) Interatividade manual, ou emoção provocativa, estimulante (Hands on)
 - 2) Interatividade mental, ou emoção inteligível (Minds on)
 - 3) Interatividade cultural, ou emoção cultural (Hearts on)
 5. Em um museu, tudo é criado por meio do diálogo.
 6. Os melhores estímulos que fazem o cidadão seguir o cientista inspiram-se nos mesmos estímulos que fazem um cientista produzir ciência.
 7. O melhor método para pensar, projetar e produzir instalações museográficas em um museu de ciência é o próprio método científico (baseado nos princípios de objetividade, inteligibilidade e dialética).
 8. O conteúdo de um museu de ciência pode ser qualquer parte da realidade, desde o quark até Shakespeare, desde que os estímulos e o método expositivo sejam científicos (...).
 13. Em um museu de ciência, o visitante é tratado como um adulto, em todos os sentidos, como um cientista ou um futuro cientista o seria. Um cidadão é considerado ‘museologicamente’ adulto assim que saiba ler e escrever. O visitante tem sempre o direito de reconstruir sua própria versão da verdade. (...)”
- Passando apenas superficialmente por estes princípios, podemos perceber algumas ideias principais que estão por trás do projeto: realidade, estímulo, método, produção de

conhecimento, interatividade e diálogo. Tendo sempre em mente a diferença de natureza e ambiente do museu de ciências e do museu foco desta pesquisa, acreditamos que muitas destas ideias podem ser trabalhadas por este último, contribuindo para a transformação do transmitir em instigar a construção do conhecimento, como se procura fazer nas instalações abaixo:

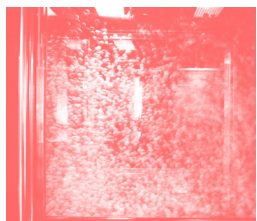


Fig. 22_Simulação Ideal de Gás, estação 1



Fig. 23_Simulação Ideal de Gás, estação 2

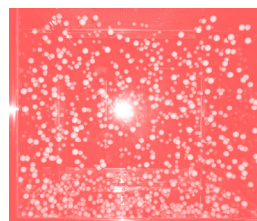


Fig. 24_Simulação Ideal de Gás, estação 3

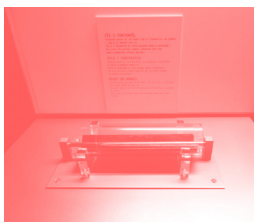


Fig. 25_Instalação, "Certo ou Errado?", interativa



Fig. 26_Parede Geológica A, vista geral



Fig. 27_Parede Geológica A, textos, detalhe do material e monitor touch

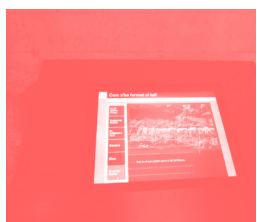


Fig. 28_Parede Geológica, monitor touch



Fig. 29_Parede Geológica B, vista geral



Fig. 30_Parede Geológica B, simulação do fenômeno



Fig. 31_Floresta Inundada, vista interna ao ambiente, externa à floresta



Fig. 32_Floresta Inundada, vista interna, outro ângulo



Fig. 33_Floresta Inundada, vista ao nível da água



Fig. 33_Floresta Inundada, vista ao nível da água

Olhando o conjunto todo do projeto, para além das imagens acima, podemos identificar algumas macro estratégias que apontamos no início deste trabalho:

- apresentação do objeto real acompanhado apenas de texto
- apresentação do objeto real acompanhado de texto e imagem
- apresentação do objeto real acompanhado e/ou composto ou sobreposto por diferentes meios e interfaces
- criação de vivências

O que não vemos é a eliminação do objeto real, e pouco vemos a criação de grandes e marcantes imersões – há um trabalho de luz que torna o ambiente relativamente menos iluminado e mais introspectivo, mas não se criam espaços fechados e totalmente escuros, como vimos no Museu da Língua Portuguesa, por exemplo (figs.20-21). O contato com o espaço externo é, inclusive, buscado, mesmo que sob controle, e acontece tanto na extensa área dedicada à Floresta Inundada quanto por meio de duas principais grandes aberturas

zenitais. A ideia de tempo e espaços contínuos também está presente aqui de modo diferente: há uma preocupação em possibilitar ao visitante tanto a visão do conjunto da exposição, quanto a visualização das instalações por diferentes pontos de vista. Se podemos ver a ideia de dessegregação do conhecimento, vemos ao mesmo tempo a não intenção de sobreposição de sons e/ou a justaposição de experiências, colocadas muito próximas umas às outras em espaços abertos e contínuos, como vem acontecendo ultimamente em muitos projetos expositivos (fig.21).



Fig. 35_Árvore, vista superior



Fig. 36_Árvore, vista intermédia



Fig. 37_Árvore, vista inferior

Estes últimos recursos são assim trabalhados na CosmoCaixa porque representam estratégias diferentes das do Museu da Língua Portuguesa, por exemplo. Naquela, a imersão mais importante é aquela promovida por relações de interatividade, seja esta tátil, mental e/ou cultural^{xxxvii}. Mais do que envolver o visitante por meio da ambientação, o que se procura aqui é atraí-lo e convidá-lo a se embrenhar no conteúdo por meio de "provocações" – indagações, desafios, estranhamentos. O que os exemplos acima nos mostram muito bem.

Desdobramentos, desvirtuamentos ou complementações destas primeiras estratégias apontadas, algumas outras nos foi possível observar, as quais colocaremos a seguir por considerarmos que, em seu conjunto e essência, podem apontar caminhos diferenciados e com grande potencial no sentido de pensar projetos expositivos tal como acreditamos:

- apresentação do objeto real, fazendo-o emergir, colocando-o diante do visitante de modo a destacá-lo de sua percepção cotidiana, ao mesmo tempo que se procura reaproximá-lo daquele^{xxxviii};
- apresentação com representação em camadas, mais do que de linguagens, mas principalmente de abordagens interdisciplinares; aproximação e estabelecimento de conexões entre as atividades museográficas e o dia-a-dia;

- vivência, mais do que simulação, tendo a realidade como objeto principal;
- simulação – normalmente parte de uma vivência – como método científico, e não como método museográfico^{xxxix}: demonstração dos processos de investigação dos próprios cientistas e/ou pesquisadores de modo a estimular o questionamento e a análise; não instaurar uma determinada "visão institucional", mas apresentar informações combinadas a indagações, suspeitas, provocações, etc.^{xl}

Todas as estratégias acima são regidas por um princípio primordial: a interatividade; não apenas manual^{xli}, mas também inteligível e cultural. E aqui está um dos grandes diferenciais no entendimento do projeto museográfico e, por consequência, na abordagem do projeto expositivo: a interatividade é essência e é matriz, e, portanto, é intrínseca ao projeto – e não o contrário, como normalmente acontece, em que é desdobramento.

E tudo parte de um outro princípio fundamental: o entendimento do visitante como pesquisador, investigador. É esta concepção principal que rege todas as estratégias comunicativas, tornando-se ela própria uma estratégia. Por isso, mais do que processos mediativos (transmissivos), o que se procura trabalhar aqui são processos interativos. Acreditamos que esta é a chave para se pensar o museu, especialmente seus projetos expositivos, como estruturas de estímulo à aprendizagem.

O museu e a escola

"O museu é um espaço dedicado ao conhecimento. (...) Existem muitos espaços dedicados ao conhecimento: escolas, universidades, o cinema, livros, revistas, televisão... (...) Por que precisamos de museus?"(TERRADAS et. al. 2006, p.26, tradução nossa).

Estas são algumas das perguntas que nos fazemos. Se não exatamente questionamento o porquê da necessidade dos museus, procurando entender como devem se colocar, neste século XXI, diante e em relação a todas estas demais instituições ou meios de comunicação. Voltamos então a citar o próprio Jorge Wagensberg^{xliv} que traz elementos para reflexão ao falar sobre um museu de ciência:

"Ensinar, informar, formar, proteger o patrimônio, pesquisar – qual é a principal prioridade de um museu de ciência? Cada museu pode, em princípio, escolher suas prioridades, mas TM ["Total Museology"] propõe que não seja nenhuma destas. (...) Uma visita física e psicologicamente suportável e proveitosa não se estende por mais de quatro horas. Um museu não pode competir em promover o ensino e a aprendizagem com uma escola ou universidade e seus programas de sessenta

ou setenta horas. Isso não significa que não se possa ensinar ou aprender, mas se estes são tomados como prioridade o que resulta é uma escola ou uma universidade ruins. Informar: a internet informa melhor e é redundante oferecer em um museu o que o cidadão tem ou acabará tendo em casa. Formar pessoas é um processo contínuo, e não há dúvidas de que a família ou a própria vida (...) o fazem melhor. Proteger o patrimônio é uma excelente prioridade para muitos tipos de museus. (...) Mas (...) tal opção afeta museus dedicados à comunidade científica, mais do que à sociedade em geral. (...) O que, então, deve ser a primeira prioridade de um moderno museu de ciência? O que um museu pode fazer melhor se, como recordaremos agora, calcado em objetos e fenômenos reais, (...) é, precisamente, ser o ponto de partida de qualquer processo cognitivo. A primeira coisa que vem quando se trata de compreensão, é querer compreender. (...) No entanto, este processo não acontece se não houver estímulos. A principal função do museu é fazer com que a visita mude a sua vida. Se você tiver mais questões ao sair do que ao entrar, isto é um bom sinal" (TERRADAS et. al. 2006, p.27, tradução nossa).

Ultimamente, a ideia de "transformar a vida dos visitantes" vem sendo largamente explorada pelos museus, e não é novidade alguma a intenção de assim o fazê-lo. A noção de que museu e escola não têm os mesmos papéis tampouco nos traz novas reflexões. A discussão sobre o verdadeiro papel do museu e o lugar ou importância de cada um dos objetivos citados por Wagensberg talvez possa provocar discussões. Mas o que realmente pode ser um importante ponto para revisões, ainda que tampouco seja novidade, é a assunção do museu como ponto de partida de processos cognitivos – e não por esta afirmação propriamente dita, mas pela maneira como ela é abordada e pela estratégia principal que a partir dela se desenvolve: tratar o visitante "como um adulto", que "tem sempre o direito de reconstruir sua própria versão da verdade" (TERRADAS et. al. 2006, p.103, tradução nossa), e, a partir disso, colocá-lo "na pele" do cientista, do pesquisador. ^{xiii}

Se o "impacto e a transformação do visitante" vem acontecendo, podemos observar que vêm sendo feitos muito mais no sentido de "surpreender, maravilhar" do que de realmente estimular questionamentos e reflexões. Se escola e museus têm papéis diferentes, muito se fala do museu como "formador" e "transmissor de conhecimento". Se o museu se coloca como "estimulador do conhecimento", muito do que se vê, no entanto, é a "instauração de um ver institucional". Que muitas vezes é sacralizado ou mistificado pela própria escola. Quantas vezes não vemos crianças e jovens estudando em livros os temas das exposições que visitarão, como se estivessem se preparando para "entender melhor" o conteúdo que

lhes será apresentado ali? Se o museu – e suas exposições – é um recorte da realidade, não deveríamos pensar no processo inverso? A visita ao museu como uma experiência "concreta", que desperta curiosidade, provoca suspeitas, levanta questionamentos e estimula a pesquisa e a busca de explicações e/ou o desenvolvimento de projetos?

Quais as possíveis relações e diálogos que podem se estabelecer entre museus e escolas? Talvez se ambos compartilhassem a ideia do aluno-visitante pesquisador, não só o museu seria visto pela escola como o espaço da experimentação, instigadora e gatilho de processos cognitivos – e assim seria cobrado por esta última –, como também seria então possível dar continuidade ao trabalho ali iniciado – não reproduzindo o que é feito no museu – pois são instituições de naturezas, espaços, ferramentas, objetivos distintos –, mas se trabalhando a partir dos mesmos princípios e desenvolvendo estratégias similares (que podem ser desdobradas de modos diferentes).

Ao olhar para os projetos expositivos que vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos, mais do que definir o que é certo ou errado, ou tentar sugerir com que estratégias trabalhar, seja nos museus, seja nas escolas, o que se pretende aqui é trazer à tona a visualização e buscar a compreensão destas estratégias para que se tenha claro o que está por trás das mesmas e que processos comunicativos e cognitivos estas provocam.

A decisão de expor, representar, simular, etc. – e como fazer isso, por que meios, processos, dispositivos e interfaces –, define a proposta que se coloca ali e o papel que assume o museu – ou a escola. É imprescindível ter essa consciência e conhecer as estratégias para poder pensar como trabalhá-las. Mesmo em ambientes de naturezas diferentes, as estratégias podem ser similares – serão trabalhadas em tempos, em espaços e de modos distintos, mas o que as definirá será a concepção de visitante/aluno que se terá em mente.

N O T A S

- i REINHARDT, Uwe; TEUFEL, Philipp. *New Exhibition Design 02*. Avedition GmbH, Ludwigsburg, Publishers for Architecture and Design, 2010, p.13, tradução nossa.
- ii Desde sua primeira edição, em 2011, esta publicação vem tentando revelar as mais significativas propostas de museus e exposições principalmente nos continentes americano e europeu.
- iii BULLIVANT, Lucy. "Playing with art", In: BULLIVANT, Lucy (guest-editor). *Architectural Design: 4dsocial, Interactive Design Environments*. London: Wiley-Academy, July-August 2007, pp.32-43.
- iv Já em 2007, Lucy Bullivant, historiadora inglesa atuando atualmente como consultora, crítica e curadora de exposições e eventos, apontava o movimento em direção a este modelo, em um artigo para a revista *Architectural Design (AD): 4dsocial*: "(...) Sua [museu] acessibilidade cresceu na última década e até exposições de roupas utilizadas por personalidades ícones da moda – como de Kylie Minogue no V&A em 2007, e Jackie Kennedy no Met em Nova Iorque, também em 2007 –, ou tardes de eventos, agora fazem parte de seu repertório populista. Foi a rápida adoção de mídias digitais que deu a eles a oportunidade dourada de expandir as definições de arte, aprendizagem e, acima de tudo, de quem faz cultura" (BULLIVANT 2007, p.33, tradução nossa).
- v Existem diversos trabalhos que procuram compreender este processo de retomada e (re)valorização do museu e de exposições em geral, principalmente no que diz respeito à volta do olhar para os mais diversos temas e objetos corriqueiros e presentes em nosso dia-a-dia, desde a ideia de uma reação às rápidas transformações sociais e culturais da sociedade da informação no século XX até a noção de projeto de museu como "estratégia cultural de como lidamos com o desconhecido" (Peter Sloterdijk). Estas reflexões estão sendo levadas em conta na investigação como um todo, principalmente no que se refere às visões das instituições sob análise (que impactam na diretriz de seus projetos expositivos). No entanto, não serão abordadas aqui, pois neste trabalho focaremos o olhar para os projetos propriamente ditos e como se dá a relação visitante-conteúdo nos mesmos.
- vi "Temos que reconhecer que os arquitetos têm a tendência de construir monumentos para sua glória pessoal (talvez porque, surpreendentemente, é isso que eles são chamados a fazer de modo a contribuir para a identidade coletiva de uma cidade" (TERRADAS, Esteve; WAGENSBERG, Jorge. *CosmoCaixa: The Total Museum Through Conversation between Architects and Museologists*. Barcelona: Sacyr, 2006, p.11, tradução nossa).
- vii REINHARDT, Uwe; TEUFEL, Philipp. *New Exhibition Design 02*. Avedition GmbH, Ludwigsburg, Publishers for Architecture and Design, 2010, pp.16-31, tradução nossa, grifo nosso. Damos especial ênfase ao termo "transmissão" aqui, pois traremos, ao longo deste trabalho, a discussão em torno desta visão e posicionamento das instituições e como estas acabam sendo refletidas nos projetos de exposições.
- viii Desconsiderando outras instâncias atuantes nestas instituições, como os setores educativos propriamente ditos, que vêm cada vez mais ganhando espaço e força no desenvolvimento de atividades. O incentivo e o fortalecimento destes setores ou mesmo a criação dos mesmos constitui um assunto a ser mais amplamente discutido, o que, porém não será feito neste trabalho, como mencionado. Ainda que não se possa deixar de considerá-lo, a reflexão sobre o potencial e papel educativos e/ou formadores do museu e de suas exposições pode ser feita de certa forma descolada da mesma, uma vez definido o recorte onde o foco de análise é o projeto expositivo propriamente dito – e as estratégias e princípios de mediação e interação que estão por trás do mesmo –, como é o caso desta pesquisa.

ix Lev Manovich, no capítulo sobre a Interface de seu livro *The Language of New Media* (MANOVICH, Lev. *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press, 2001, pp.94-115), mais especificamente no trecho sobre "A tela e o usuário", traz uma reflexão sobre as relações entre o espaço físico onde o observador está localizado, seu corpo e o espaço da tela. Aqui, ele aponta os conceitos de representação e simulação sobre os quais estamos nos apoiando neste trabalho, apresentando a diferença desta última em relação à primeira: na simulação, a escala da representação é a mesma da escala de nosso mundo humano de tal forma que ambos os espaços se tornam contínuos. Na simulação, há a pretensão de mesclar os espaços virtual e real e procura-se "desmanchar" suas fronteiras. Seguindo este entendimento, podemos tomar "vivências" (considerando-as dentro dos ambientes expositivos) como simulações, pois propõem experiências e experimentação de situações em suas escalas reais (escala do homem), permitindo ao visitante adentrá-las, percorrer seus espaços e participar das mesmas – mesmo que deslocadas de seus contextos para o ambiente do museu. Apesar de desconectada da realidade externa ao museu, a vivência não necessariamente deve acontecer em um ambiente isolado, fechado, circunscrito ou que "englobe" o visitante como um todo, como na imersão – outro conceito importante para a análise dos estudos de caso desta pesquisa. Ela pode se dar por meio de uma imersão, mas isto não é impreterível. A imersão, por sua vez, pode ser parte de uma vivência, mas tampouco necessariamente. Pode se encerrar em si mesma, quando é trabalhada por meio apenas de representações (em escalas diferentes da escala do corpo humano) que não permitem ao visitante interagir com o conteúdo proposto. Neste caso, ele pode até adentrar e percorrer o espaço, porém não chega a participar da construção dinâmica e/ou da transformação do mesmo, como acontece (ou pelo menos pode acontecer) na vivência. A vivência pode conter a imersão, mas não o contrário. A imersão pode se tornar vivência, mas não a é de imediato. Por isto, tomaremos aqui genericamente a vivência como simulação, e a imersão como representação, apontando as devidas considerações quando necessário.

x Ou deveriam representar, o que muitas vezes não se dá de forma consciente.

xi Com exceção da apresentação, que pressupõe necessariamente o objeto real.

xii A escolha deste projeto para a discussão deste trabalho especificamente se deve a dois motivos – para além dos critérios de seleção dos objetos de análise da pesquisa como um todo apontados no início deste texto –: pelo fato de o museu ter sido um dos primeiros em São Paulo a propor a se dedicar a um único assunto – deliberadamente intencionando apresentar seu conteúdo de modos e por meios inovadores, fazendo uso extensivo de tecnologias digitais –, assunto este absolutamente próximo à vida cotidiana de seu público (a língua portuguesa, sua própria língua); e também pelo fato de tratar de um tema necessariamente abordado nas escolas.

xiii Vide site oficial do museu, <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br>.

xiv Assim denominado pela própria instituição. Esta definição pode ser questionada, seja pelo entendimento do conteúdo, a língua portuguesa e de sua "materialização", seja pela compreensão do próprio conceito de imaterialidade utilizado, mas não entraremos nesta discussão especificamente. O que nos interessa neste momento é verificar como isso acaba impactando a proposta e o projeto expositivos.

xv O que não vem acontecendo em suas exposições temporárias.

xvi Apresentação das áreas do museu assim como descritas pela própria instituição, extraída de seu site oficial, <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br>.

Segundo andar:

- a) Grande Galeria: tela de 106m de extensão com projeções simultâneas de filmes que mostram a Língua Portuguesa no cotidiano e na história de seus usuários;
- b) Palavras Cruzadas: tofens dedicados às influências das línguas e dos povos que contribuíram para formar o

português falado no Brasil;

c) Linha do Tempo: uma linha sobre a história da Língua Portuguesa;

d) Mapa dos Falares: grande mapa do Brasil onde se pode escolher uma localidade e ver e ouvir depoimentos de diversas pessoas;

e) Beco das Palavras: sala com jogo etimológico interativo que permite ao visitante brincar com a criação de palavras, conhecendo suas origens e significados;

f) História da Estação da Luz: painéis que mostram um pouco da história do edifício sede da Estação da Luz e os trabalhos de restauro.

Terceiro andar:

a) Auditório: projeção de um filme sobre as origens da Língua Portuguesa falada no Brasil;

b) Praça da Língua: espécie de "planetário da língua", composto por imagens projetadas e áudio. Uma antologia da literatura criada em Língua Portuguesa.

Terceiro andar:

a) Auditório: projeção de um filme sobre as origens da Língua Portuguesa falada no Brasil;

b) Praça da Língua: espécie de "planetário da língua", composto por imagens projetadas e áudio. Uma antologia da literatura criada em Língua Portuguesa

xvii Seu espaço mais propriamente expositivo, pois há um primeiro ambiente na saída dos elevadores, porém este se configura como um espaço de transição antes da entrada no corredor em que se encontra a grande tela.

xviii Espaço delimitado estreito, com exceção do momento em que se abre para o ambiente das Palavras Cruzadas e da Linha do Tempo.

xix Ainda que haja uma iluminação indireta, mais sutil, que demarca a área por onde se pode caminhar (e/ou sentar, pois é instalada sob os bancos dispostos ao lado oposto da tela.

xx A presença e dimensão do alcance e da importância da Língua Portuguesa no cotidiano e na história das pessoas e da vida social e cultural.

xxi Tomando-se aqui essencialmente a imersão como representação e a vivência como simulação – que pode conter a imersão, mas que acontece na escala do homem.

xxii E estimulando a busca do vocabulário e dos elementos verbais utilizados nas vivências culturais representadas ali, por exemplo).

xxiii Como talvez seja o verdadeiro objetivo da instalação.

xxiii Observações feitas pela autora durante visitas ao museu, junho de 2012.

xxiv Se os objetos podem promover uma maior aproximação, neste caso eles se encontram inseridos em vitrines, mantendo a separação.

xxv Ao menos suposta ou pretensamente interativas. O termo "interativo" vem sendo erroneamente aplicado para descrever processos primordialmente "responsivos" ou 'reativos'. Nestes últimos, tem-se um artefato produzindo uma ação como resposta diretamente linear-causal a ações provocadas por uma pessoa, o que normalmente se estrutura em ciclos pré-programados de pergunta-resposta entre homem e máquina. "Estes trabalhos acabam invocando uma relação reativa mútua apenas levemente mais sofisticada do que entre uma pessoa e um caixa automático" (HAQUE 2007, p.26, tradução nossa, grifo nosso). Já em processos interativos de fato, a relação que se estabelece entre

homem e máquina é circular, e vai além da linearidade da relação direta e predeterminada de ação-reação. Para mais informações sobre o conceito de interatividade, ver HAQUE, Usman. HAQUE, Usman. "The architectural relevance of Gordon Pask". In: In: BULLIVANT, Lucy (guest-editor). Architectural Design: 4dsocial, Interactive Design Environments. London: Wiley-Academy, July-August 2007, pp.54-61.

xxvi Valeria uma maior investigação e discussão sobre esta afirmação, mas podemos dizer que um dos motivos para tal é ainda o deslumbramento e euforia que comumente se tem por dispositivos e tecnologias digitais, por mais que as mesmas estejam cada vez mais inseridas e imersas em nosso cotidiano.

xxvii Ao ter que definir os caminhos de sua navegação pelo conteúdo oferecido, de acordo com o seu interesse. O visitante se depara com um menu inicial, onde ele pode escolher se quer saber mais informações sobre uma palavra, se quer conhecer uma das línguas que influenciaram a formação do português, entre outras coisas. Entrando nas primeiras seções, algumas delas ainda oferecem outros graus de detalhamento e profundidade das informações.

xxviii Público freqüente no museu durante a semana por causa das visitas das escolas.

xxix Observações feitas pela autora durante visitas ao museu, junho de 2012.

xxx Estas mesas são, na verdade, grandes superfícies sobre as quais o visitante passa a mão de modo a tentar "agarrar" os textos e levá-los até próximo de seus textos-pares, os quais se complementarão, formando a palavra final. Uma vez isto conseguido, aparecem explicações e/ou vídeos adicionais que mostram a origem etimológica da palavra e como ela chegou na língua portuguesa.

xxxi Além disso, a opção de escolha existe, mas é mínima, e praticamente dedutível – as palavras que aparecem na tela são pouco semelhantes e dão pouca margem de dúvida às suas combinações. O dispositivo tecnológico tem de novo aqui seu potencial subaproveitado. (observações feitas pela autora durante visitas ao museu, junho de 2012).

xxxii Não chegamos a analisar esta instalação por ser menor e bastante pontual. Trata-se de uma grande tela com o mapa do Brasil onde se pode escolher uma localidade e ver e ouvir depoimentos de diversas pessoas, verificando, assim, os diversos "falares" do povo brasileiro, com seus diferentes sotaques.

xxxiii Textos extraídos do site oficial, <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br>

xxxiii Ibidem, grifos nossos.

xxxiv Tendo em mente que "aqueles que concebem o continente não podem trabalhar independentemente daqueles que concebem o conteúdo" (TERRADAS, Esteve; WAGENSBERG, Jorge. CosmoCaixa: The Total Museum Through Conversation between Architects and Museologists. Barcelona: Sacyr, 2006, p.7, tradução nossa).

xxxv Dificilmente se pode, na verdade, separá-las, mas, ao contrário, em geral, são simultâneas.

xxxvi Ao mesmo tempo em que se provoca o distanciamento, se estimulam determinados olhares por meio da apresentação do objeto sob diferentes pontos de vista. Por isso, a árvore pendurada, podendo ser observada ao longo de todo o percurso da rampa de acesso à exposição e mesmo por baixo dela (figs.35-37); as alternativas de percurso e visualização da Floresta Inundada (figs.31-34); o corte transversal das formações geológicas (figs.26-30), e a tentativa de levantar ou simular hipóteses sobre os fenômenos de forma geral (fig.25).

xxxvii TERRADAS, Esteve; WAGENSBERG, Jorge. CosmoCaixa: The Total Museum Through Conversation between

Architects and Museologists. Barcelona: Sacyr, 2006, pp.29-32.

xxxviii É interessante notar que a simulação em geral é analógica, dada por um fenômeno físico similar, se aproximando mais, portanto, da realidade do visitante, tanto por sua presença e acontecimento físico quanto pela consequentemente percepção do factível (diferentemente da simulação virtual, que, sem deixar de ser real – como hoje se entende a fusão entre estes dois universos –, abre espaço para a dúvida, uma vez que no digital, por sua natureza algorítmica, "tudo é possível"). E, principalmente, é investigativa, não apresentando tão somente a(s) resposta(s), mas simulando as hipóteses também (exemplo das formações geológicas, figs.26-30).

xxxix Assim definida por eles, mas que poderíamos ampliar para o corpo inteiro.

xi Diretor da área de ciência e ambiente da CosmoCaixa

xli Partindo do princípio de que "os estímulos que favorecem a criação do conhecimento são os mesmos que favorecem sua transmissão". Apesar do uso do termo "transmissão", o que é importante aqui é a ideia de trazer à tona os estímulos que levam à produção do conhecimento como ferramenta para despertar a curiosidade e o questionamento por parte dos visitantes.

R E F E R Ê N C I A S

BULLIVANT, Lucy (guest-editor) (2007), *Architectural Design: 4dsocial, Interactive Design Environments*. London: Wiley-Academy.

----- (2006), *Responsive Environments: architecture, art and design, (V&A Contemporaries)*. London: V&A Publications.

COUCHOT, Edmond; TRAMUS, Marie Helène; BRET, Michel. "A segunda interatividade. Em direção a novas práticas artísticas". In: *Arte e vida no século XXI. Tecnologia, ciência e criatividade*. (org. Diana Domingues) (2003), São Paulo: Edunesp.

FERRARA, Lucrécia D'Alessio (2001), *Design em Espaços*. São Paulo: Edições Rosari. Coleção Textos Design.

----- (2008), *Comunicação espaço cultura*. São Paulo: Annablume.

FLUSSER, Vilém (2007), *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação: Vilém Flusser*. Organizado por Rafael Cardoso. Trad. Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify.

FOUCAULT, Michel (2005), *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

----- (1999), *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes.

JONES, Caroline A. (ed.) (2006), *Sensorium. Embodied experience, technology and contemporary art*. Edited by Caroline A. Jones: with essays by Bill Arning [et al.]. Catalogue of exhibition at MIT List Visual Arts Center. Cambridge: The MIT Press.

KLANTEN, Robert, EHMANN, Sven, HANSCHKE, Verena (2011), *A Touch of Code. Interactive Installations and experiences*. Gestalten: Berlin.

MANOVICH, Lev (2001), *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press.

McCULLOUGH, Malcolm (2004), *Digital Ground: architecture, pervasive computing and environment knowing*. Cambridge: MIT Press.

OWP/P Architects; VS Furniture; Bruce Mau Design (2010), *The third teacher: 79 ways you can use design to transform teaching & learning*. New York: Abrams.

PIGNATARI, Décio (1977), *Informação. Linguagem. Comunicação*. S. Paulo: Perspectiva.

----- (1982), *Semiótica da montagem*. In: *Ver. Através n.1*. São Paulo: Martins Fontes.

REGGIO CHILDREN (2005), *The Hundred Languages of Children*. Catalogue of the exhibit. Reggio Children S.r.l.:

Reggio Emilia.

REINHARDT, Uwe; TEUFEL, Philipp (2010), *New exhibition design 02*. Avedition GmbH, Ludwigsburg, Publishers for Architecture and Design.

TERRADAS, Esteve; WAGENSBERG, Jorge (2006), *CosmoCaixa: The Total Museum Through Conversation between Architects and Museologists*. Barcelona: Sacyr.

R E F E R Ê N C I A PARA CITAÇÃO DO TRABALHO

Machado, T. (2014). *Museu, ambiente de aprendizagem informal: estratégias e princípios de mediação e interação em projetos expositivos*. *Imaginar*, 57, 67-83.

REGULAMENTO

Propriedade intelectual

A revista Imaginar é propriedade intelectual da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual que se reserva todos os direitos de acordo com a legislação em vigor.

Edição

A edição da revista é da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.

Registo

A publicação está registada com o international standard serial number (ISSN) 1646-6845 e com o número de registo de depósito legal 25344/88.

Âmbito

O projeto centra a sua ação na divulgação de conhecimentos no campo expandido da educação das artes visuais, em contextos formais e não formais, através de artigos, de resumos de investigações, de transcrições de conferências, de entrevistas ou de resenhas, individuais ou coletivos e organizados em números que podem ser de caráter geral, como temáticos ou monográficos.

Periodicidade

A publicação da revista acontece pelo menos duas vezes por ano.

Equipa

Integram a Comissão de Trabalhos da revista o Editor e a Comissão Científica.

Ao Editor cabe a receção dos trabalhos submetidos à revista, uma primeira seleção destes trabalhos em função do cumprimento das normas de publicação e a comunicação com os autores durante o processo de revisão. É necessariamente membro dos órgãos sociais da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, e designado anualmente pela

direção da associação, ou, pontualmente, mas pelo mesmo órgão, sempre que se trate de um número temático ou monográfico.

À Comissão Científica compete rever cientificamente todo o material encaminhado pela Comissão Editorial para publicação na revista. É formada por membros dos órgãos sociais da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual e por elementos exteriores à associação, e designada anualmente pela direção da associação, ou, pontualmente, mas pelo mesmo órgão, sempre que se trate de um número temático ou monográfico.

Normas de publicação

Os trabalhos são preferencial mas não necessariamente escritos em língua portuguesa, em formato Microsoft Word ou OpenOffice e em páginas de tamanho A4, em orientação vertical, com margens de 3 cm, alinhamento justificado, espaçamento simples e sem avanço de primeira linha de parágrafo.

O conteúdo articula-se simultaneamente através de texto e de imagem. O texto não ultrapassa o máximo de 5000 palavras, utiliza letra do tipo Times New Roman, preta, tamanho 11 estilo normal ou tamanho 14 estilo negrito/tamanho 14 estilo normal sempre que se trate de um título/subtítulo. Todos os endereços de páginas eletrónicas apresentam a respetiva ligação ativa. A imagem, sem limite de figuras, está integrada no trabalho, em formato JPEG de baixa resolução (72 dpi), e sempre referenciada, numerada e legendada. Só após a aprovação do trabalho, e como condição para a sua publicação, são enviadas as mesmas figuras em formato JPEG de alta definição (300 dpi).

Da folha de rosto, e apenas em texto, farão sucessivamente parte, separados por um parágrafo, o título do trabalho – com o máximo de 20 palavras –, os nomes de citação dos autores, as notas biográficas dos autores – com o máximo de 50 palavras e de onde devem constar as atividades académicas e/ou profissionais, os domínios científicos de atividade e as filiações institucionais –, os correios eletrónicos dos autores, a tipologia do trabalho – indicando se se trata de um artigo, de um resumo de investigação, de uma transcrição de conferência, de uma

entrevista ou de uma resenha –, o resumo do trabalho – com o máximo de 250 palavras –, e as palavras-chave do trabalho – no máximo 5.

A folha de rosto e o corpo são separados por uma quebra de página.

O corpo articula-se em secções e sub-secções de acordo com o tipo de trabalho e separadas por um parágrafo.

As eventuais notas surgem após a última secção ou sub-secção do corpo e antes das referências, separadas antes e depois por um parágrafo.

As referências, bem como as citações, sempre que a umas e a outras haja lugar, obedecem à sexta edição das normas APA, a American Psychological Association.

Submissão

A submissão dos trabalhos decorre durante o prazo divulgado na respetiva chamada, através do correio eletrónico "revistaimaginar@apecv.pt", e pressupõe a aceitação de todos os termos deste regulamento.

Revisão

Cumprindo os requisitos de revista com arbitragem científica, todos os trabalhos submetidos são revistos anonimamente por pelo menos dois elementos da Comissão Científica.

Da sua apreciação – contemplando a pertinência, a relevância, a originalidade, a capacidade crítica, a adequação estrutural e a correção linguística –, decorre a aceitação do trabalho, a aceitação do trabalho mediante as modificações propostas pelos revisores, ou a recusa do trabalho.

Sempre que a apreciação dos trabalhos é de aceitação mediante as modificações propostas pelos revisores, os autores têm cinco dias úteis para concordarem ou recusarem proceder às alterações recomendadas e, em caso afirmativo, comprometem-se a enviar os trabalhos revistos no prazo de quinze dias úteis.

Política autoral

O conteúdo dos trabalhos é da responsabilidade exclusiva dos seus autores.

Os trabalhos submetidos são originais e inéditos e não se encontram sob revisão ou para publicação por outra revista.

Os autores conservam os direitos de autor e concedem à revista o direito de primeira

publicação.

Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais a respeito destes trabalhos, sempre com a indicação de autoria e de publicação inicial nesta revista.

Política de privacidade

Os nomes e os endereços electrónicos envolvidos nesta revista são exclusivamente utilizados para os serviços por ela prestados, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Nota última

Este documento é atualizado sempre que a Comissão de Trabalhos da revista entenda necessário.

N O T Í C I A S

Seminário Espaços Abertos entre Arte e Ciência

O seminário está integrado no Concurso APECV de arte e multimédia para jovens sobre o tema 'Arte e Ciência' e no projeto internacional Eksperimental! 2014 Art & Science. Será realizado no dia 16 de Março das 14 às 18 horas na FIL- Lisboa.

26. Encontro da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual e 2º Congresso da Rede Ibero Americana de Educação Artística - RIAEA

Todos os anos a APECV realiza o seu encontro anual em diferentes cidades Portuguesas . Os encontros são sempre lugares onde investigadores e professores das áreas da educação artística apresentam teorias e práticas e partilham ideias e projetos.

Este ano o Encontro Anual da APECV integra o 2º Congresso da Rede Ibero Americana de Educação Artística - RIAEA. Como uma das organizações fundadoras desta rede, a APECV realizou em 2008 o seu 1º Congresso no Instituto Politécnico de Beja, que teve uma participação de 300 pessoas de Portugal e de vários países da América Latina. Em 2014 a APECV pretende reforçar o seu papel instigador de dinâmicas que entrelaçam as vertentes teórico práticas na educação artística, de um ponto de vista multidisciplinar.

Chamada de trabalhos para o número 59 da revista Imaginar

Convidam-se todos os autores interessados a participar no número 59 da revista Imaginar, publicada pela APECV. A submissão dos artigos decorre até ao dia 31 de julho de 2014, através do correio eletrónico "revistaimaginar@apecv.pt" e atendendo ao regulamento da revista, disponível na página "www.apecv.pt". A editora do número 59 da revista Imaginar, Luísa Vidal

Outras notícias em "www.apecv.pt".





