



Uma casa e seus segredos: a formação de olhares sobre o Museu Mariano Procópio

Carina Martins Costa¹

Resumo:

Este trabalho reflete sobre as possibilidades e desafios da educação histórica em museus, especificamente em relação ao Museu Mariano Procópio (Juiz de Fora- MG), cujo acervo e cenário contribuíram para a elaboração de um material pedagógico destinado ao público infantil, realizado a partir dos diálogos entre as áreas da História, da educação e da museologia. Mapeamos, assim, as principais questões dos pesquisadores sobre educação em museus e apontamos pressupostos de educação histórica. Por fim, apresentamos o processo de produção do material pedagógico, composto pelo livreto sobre o museu, pelas pranchas pedagógicas sobre seu acervo e pelas fichas de consulta.

Palavras-chave: educação em museus, ensino de História, materiais pedagógicos, museus históricos

Abstract:

This article reflects on the possibilities and challenges of the historical education in museums, especially regarding the Mariano Procópio Museum (Juiz de Fora – MG), which collection and scenery contributed to the creation of educational material for children, designed considering the dialogues between History, Education and Museology. Therefore, we mapped the main issues faced by researchers of education in museums and point out the assumptions of a historical education. Finally, we present the production process of the educational material, composed by a booklet about the museum, activity handouts about its collections and by research cards.

¹ Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais da Fundação Getúlio Vargas (RJ).

Os cenários contemporâneos revelam um paradoxo curioso que nos permite repensar o sentido da educação histórica que se processa interna e externamente ao espaço escolar. Se, por um lado, preconiza-se uma crise da História, em grande parte associada aos impactos da pós-modernidade, por outro, assiste-se ao apelo generalizado pela memória. A afeição pela memória manifesta-se na ampliação da produção, difusão e consumo de produtos como minisséries e telenovelas com temáticas históricas, turismo cultural, revistas sobre história, centros de memória e museus (NORA, 1993; HUYSEN, 2000). Torna-se, por isso, premente refletirmos sobre os diálogos (e silenciamentos) entre a produção do conhecimento histórico e a de materiais pedagógicos sobre a História.

Nesse sentido, debruçar sobre o papel educativo dos museus nos permite compreender projetos distintos de memória e de história, imbuídos de definições prévias de personagens, de eventos e de cenários. Para tanto, é necessário compreendermos as especificidades da linguagem museológica, marcada pela tridimensionalidade e pelo “realismo”.

O trabalho “Uma casa e seus segredos”, resultado do Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ), orientado pela Prof.^a Dr.^a Angela de Castro Gomes, é uma tentativa de fomento de múltiplos olhares sobre o Museu Mariano Procópio (MMP). O nosso desafio foi, sem dúvida, elaborar um produto pedagógico destinado à educação histórica, centrado na história e no acervo do Museu.

Assim, pensar em um produto a ser desenvolvido a partir do acervo do MMP, destinado ao público infantil e de caráter formativo, exigiu a sondagem de materiais produzidos por outras instituições museológicas. Chamou-nos a atenção, em relação ao material analisado, o predomínio de atividades lúdicas e informativas, descomprometidas com o desenvolvimento de habilidades formativas a partir do acervo e de sua historicidade². A maior parte do material produzido para o público parece ser de caráter puramente informativo e os suportes mais usuais são os *folders*, encontrados em profusão.

No entanto, o trabalho educativo nos museus brasileiros pode contribuir sobremaneira para a difusão dos bens culturais. Isso porque não basta apenas garantir a democratização do acesso aos mesmos, é preciso formar leitores críticos aptos para a fruição, a compreensão de mensagens, a desconstrução de discursos, a contextualização das fontes e a análise das possibilidades artísticas e estéticas, dentre outras habilidades.

O nosso trabalho insere-se nessa perspectiva e busca possibilidades de construção de outros olhares sobre um acervo museológico específico, pertencente ao MMP. A relevância do produto centra-se, a nosso ver, no deslocamento da preocupação educativa da transmissão do ‘saber histórico’, realizado pela maioria dos museus brasileiros, para a construção de um ‘pensar histórico’, capaz de redimensionar a própria narrativa museológica.

² Jogos de palavras cruzadas, moldes para colorir, sugestão de brincadeira com massinhas, jogos de quebra-cabeça e montagem de bonecas de papel, colagens, enfim, uma série de atividades que podem ser adaptadas para a abordagem de vários assuntos em diferentes contextos.

O cenário e seus criadores: o Museu Mariano Procópio

O MMP é constituído por dois prédios históricos, a Villa e o prédio Mariano Procópio; este construído exclusivamente para ser museu. Localiza-se em uma antiga chácara e possui um parque histórico de aproximadamente 78.000 m². Atualmente, seu acervo conta com cerca de 50.000 peças, com destaque para a produção do século XIX. Discorreremos a seguir sobre um breve histórico para se vislumbrar sua importância e seu projeto de memória.

O cenário da inauguração do MMP é a cidade de Juiz de Fora e seu principal ator foi o colecionador Alfredo Ferreira Lage (1865-1944). Contudo, a origem de uma parte histórica do local, a *Villa*, construção palaciana destinada ao veraneio de sua família, foi construída pelo pai, Mariano Procópio Ferreira Lage, importante personagem do Império, responsável pela administração das obras da estrada União-Indústria, a primeira do país.

A *Villa* acalentou o colecionismo de Alfredo, que conviveu com a nobreza brasileira e com o empreendedorismo do pai. É difícil demarcar o momento no qual este interesse nasceu no fundador do MMP. Possivelmente, ainda na infância, com coleções de História Natural.

Em 1914, ano de falecimento da mãe, Alfredo iniciou o planejamento e a montagem de seu museu particular, na *Villa*, com a transferência de suas coleções do Rio de Janeiro, onde residia, para Minas Gerais. Há poucos registros sobre a organização original de sua coleção, mas sabe-se que estavam franqueadas, a partir de 1915, a um círculo restrito.

No “Álbum do Município de Juiz de Fora”, publicado no mesmo ano, Albino Esteves³ comenta a existência de seis grupos de coleções, a saber: mineralogia e diversos ramos das Ciências Naturais; numismática; autógrafos e gravuras; mobiliário e objetos históricos e antigos; Belas Artes e cerâmica. As fotografias mostram os interiores das salas da *Villa* com suas funções preservadas. Porém, a coleção de Alfredo já aparece nas paredes e sob o mobiliário.

Em plena República, Alfredo esmerou-se por reunir preciosidades e bens provenientes da família imperial, principalmente, aqueles oriundos do Palácio Imperial de São Cristóvão. O novo regime organizou leilões para a venda dos bens, nos quais o colecionador adquiriu, direta ou indiretamente, muitas peças.

Cabe-nos destacar que organizar o acervo e expô-lo ao público envolve a construção de um discurso museográfico pertinente aos conceitos de ciência e de museus de cada época. Conforme Mário Chagas (2001:12) nos alerta que

as instituições (...) apresentam um determinado discurso sobre a realidade. Compreender esse discurso, composto de som e silêncio, de cheio e vazio, de presença e ausência, de lembrança e esquecimento, implica a [preocupação] não apenas com o enunciado da fala e suas lacunas, mas

³ Jornalista de Juiz de Fora e membro do Instituto Histórico e Geográfico de Juiz de Fora.

também a compreensão daquilo que faz falar, de quem fala e do lugar de onde se fala.

As fontes pesquisadas, no entanto, não permitem detalhar a exposição organizada por Alfredo. Em um primeiro momento, antes da construção do Prédio Mariano Procópio, as salas expositivas eram os pequenos cômodos da *Villa*, mantidas suas funções originais. Após a sua inauguração, a Galeria Maria Amália passou a reunir o acervo de Belas Artes. Os setores de Biblioteca e Arquivo Histórico, inaugurados em 1939, passaram a funcionar, no segundo pavimento, junto à Administração.

O aumento de sua coleção privada levou Alfredo a enfrentar um desafio vivenciado por outros colecionadores, em diferentes épocas e lugares: conservar, compartilhar sentidos, propagar e marcar visões de mundo, difundir as artes.

Em 1922, quando se comemoravam os cem anos de Proclamação da Independência, houve o amadurecimento do projeto do colecionador mineiro que vivenciou as transformações do fim do século. Poucos meses separaram o evento da inauguração do Museu Histórico Nacional. Marcos simbólicos, fios de memória, tramas de esquecimento.

O *Jornal do Comércio* publicou, no dia 25 de junho de 1922, o seu discurso na ocasião, no qual aborda seu sentimento de colecionador e seu desejo de tornar o Museu uma instituição pública. Em suas palavras, os museus

(...) são academias de práticos ensinamentos. De facto, nelles cabem as várias manifestações do gênero humano e, cuidadosamente resguardadas, muitas dellas, as históricas, por exemplo, aos vindouros, vão revelar fatos do passado, registros públicos de obras memoráveis, glórias de um povo! (sic).⁴

Em 1936, Alfredo Lage doou ao município de Juiz de Fora o conjunto, formado pelo parque e pelos prédios do Museu, com todo o seu acervo. Na escritura de doação, fez exigências que lhe permitiram cristalizar seu projeto de memória, estipulando, por exemplo, nomes perpétuos de sala e disposição de objetos. Além disso, o termo previa que ele seria o diretor do Museu enquanto quisesse, com direito de usufruto dos bens doados para o fim de conservar a sua habitação no imóvel. A sua administração, de 1936 a 1944, data de sua morte, foi realizada de forma direta com o prefeito.

O termo de doação apresentou, ainda, a lista nominal dos primeiros trinta membros do Conselho de Amigos, que deveria ser renovada pelo exclusivo expediente de indicação interna. O Conselho seria responsável pela elaboração da lista tríplice, a partir da qual o prefeito escolheria o diretor. Assim, além de tecer a continuidade de seu projeto de memória, Alfredo Lage conquistou a permanência política de seu grupo.

⁴ Apud PLONCZYNSKI, Nancy Côrrea. Patrimônio e preservação: a ótica do colecionador Alfredo Ferreira Lage e os desafios contemporâneos. Juiz de Fora, 2005. (monografia)

Com seu falecimento, sua prima Geralda Armond ficou à frente da administração do Museu por quase quatro décadas (1944-1980). O período pode ser compreendido como um aprofundamento do projeto de memória de Alfredo, reatualizado pelos novos diálogos nos campos museológicos, políticos e culturais.

Porém, a defesa da perpetuação do legado de Alfredo foi uma marca administrativa importante. Os rituais de comemoração da cidade e da pátria foram gravados a ferro e fogo na história do Museu. Os personagens e as efemérides mudavam com o sabor da política, porém, algumas datas integraram seu calendário por décadas. Se o Museu deve ser, nas palavras de Geralda Armond (1978: 2), uma “(...) fonte eterna de ensinamento e cultura, de devoção à História da Pátria”, os heróis devem ser celebrados. O primeiro seria o próprio doador.

A exposição atual do Museu, concebida e elaborada em 1983, referenda uma concepção de História e de passado nacional. O Circuito Histórico compreende um total de onze salas em um percurso que vai do século XVI ao século XX. As salas foram nomeadas na ordem que se segue: Século XVI; Século XVII; D. João V; D. José I; D. Maria I; Tiradentes; D. João VI; D. Pedro I; D. Pedro II a; D. Pedro II b; República Velha.

Em projeto de pesquisa⁵ que pretendeu analisar os sentidos de passado no MMP, pincelamos, em parceria com o historiador Robert Daibert Júnior, alguns elementos para refletir sobre tal exposição. Constatamos que D. Pedro II é o personagem de destaque da exposição permanente, o mecenas das letras e das artes, que sintetiza todo o percurso e simboliza o ápice da história nacional contada nas galerias do Museu. Por esse motivo, merece duas salas marcadas pela maior quantidade de objetos expostos em todo o circuito.

Assim, o monarca representa, de certo modo, a continuidade de um bem sucedido processo de colonização marcado pela imposição da civilização europeia nos trópicos. Ao seu redor, circunscrevem-se luxo, ostentação, riqueza, força, ciência e arte. Além disso, seu nome está inegavelmente ligado à coleção de Alfredo. Suas viagens a Juiz de Fora também relacionam diretamente a região e o espaço do Museu às glórias do período imperial.

Uma grande ruptura espacial e estética ocorre na última sala, dedicada à República. A princípio, é importante destacar o recorte temporal, que delimita 1930 como data limite do Circuito Histórico, o que permite a compreensão da História em museus como algo do passado e não referenciada nos processos contemporâneos. A sala é pequena e expõe poucos objetos, em sua maior parte medalhas e moedas.

O Circuito Histórico é, assim, uma apresentação do passado no qual o espaço das salas e o cadenciamento dos monarcas imprimem uma temporalidade linear, no qual o presente não aparece nem como elemento de diálogo, muito menos como projeção reflexiva.

⁵ DAIBERT JÚNIOR, Robert (orientador); COSTA, Carina Martins (co-orientadora). Sentidos do passado: visões da história nacional nas galerias do Museu Mariano Procópio. Juiz de Fora: Centro de Ensino Superior, 2007.

Pensarmos a produção de materiais pedagógicos para o Museu envolveu, portanto, a busca pela ruptura do discurso excludente e monológico sobre o passado nacional e pelas memórias envolvidas em sua tessitura.

Perspectivas sobre educação em museus

Traçar, em poucas linhas, as discussões sobre a educação nesses espaços, particularmente em um momento de profusão do debate sobre a função social e as estratégias de democratização da memória nos museus, é um desafio que exige simplificação. Traçaremos, portanto, algumas linhas básicas de pensamento sobre o tema sob diferentes perspectivas, ou seja, “de dentro” e “de fora” do campo museal, procurando construir uma zona de fronteiras propícia a novas formulações e diálogos.

1. A educação em museus vista de dentro

As discussões a respeito dos museus e de seu papel educativo fazem parte da história dessas instituições, incluindo-se aí as múltiplas acepções possíveis do conceito de educação.

Ulpiano Bezerra Meneses⁶, ao analisar o tema de ações afirmativas nos museus, destaca o movimento atual de várias instituições em direção à educação, entendida como espécie de redenção dos pecados elitistas anteriores. O pesquisador alerta para a necessidade de profundo exame das práticas e intenções envolvidas nessa busca.

O aumento significativo de pesquisas sobre educação em museus converge com esse panorama. Na leitura dos boletins produzidos pelo Comitê de Educação e Ação Cultural do Brasil⁷, chamou-nos a atenção a preocupação com estudos sobre público como forma de orientar e avaliar as práticas educativas dos museus brasileiros. No entanto, não encontramos muitas pesquisas voltadas para a discussão da aprendizagem em museus⁸, o que parece ser incipiente na reflexão museológica.

A produção científica concentra-se, dessa forma, em análises de processos comunicativos em museus, estudos quantitativos de público e descrições de experiências e

⁶ Palestra proferida na V Semana de Museus, em São Paulo, maio de 2005.

⁷ O Conselho Internacional de Museus (ICOM), formado por 29 comitês internacionais, sendo um deles o Comitê de Educação e Ação Cultural (CECA), organizou-se no final dos anos 70. De acordo com Denise Studart (MUSAS, 2004), coordenadora do CECA- Brasil, o principal objetivo é promover o intercâmbio de informações sobre a teoria e prática da educação em museus.

⁸ Na bibliografia de referência apresentada pelo CECA-Brasil na Revista Musas (2004: 66-84), assim como nas dissertações e teses sobre educação em museus (2004: 98-101), observamos que as pesquisas sobre aprendizagem a partir dos museus concentram-se na área de ciências naturais e traduzem a preocupação com a alfabetização científica.

discursos museográficos. Além disso, muitos trabalhos apontam o potencial dos museus enquanto espaço ideal de articulação do afetivo, do sensorial e do cognitivo.

No Brasil, a preocupação crescente dos museólogos em relação à dimensão educativa das instituições culturais fortaleceu-se, a partir dos anos 80, nas discussões acerca das possibilidades metodológicas da Educação Patrimonial (EP). Um marco importante para esse movimento foi o 1º Seminário de Educação Patrimonial, realizado pelo Museu Imperial (Petrópolis - RJ), em 1983.

A partir desse momento, a então diretora da instituição, Maria de Lourdes Horta, assumiu um importante papel na divulgação dos pressupostos da metodologia, baseada em sua formação na Inglaterra.

Face ao pioneirismo da experiência do Museu Imperial, por meio da diretora citada e do Centro de Educação Patrimonial, três dissertações acadêmicas⁹ foram produzidas na tentativa de avaliar experiências museológicas desenvolvidas no mesmo, como a organização da exposição permanente, o uso de folhas didáticas e a atividade “D. Ratão” (destinada às crianças).

As discussões sobre a EP vêm, portanto, sendo aprimoradas e complexificadas no sentido de atender às demandas dos museus brasileiros e de redimensionar o entendimento sobre práticas educativas nesses espaços. E pode ser definida como “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional, centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA, 1999: 6).

A metodologia da EP organiza-se a partir do objeto cultural e procura desvendar o complexo sistema de relações contido no mesmo, através de atividades de observação, registro, exploração e apropriação. Dessa forma, propicia o desenvolvimento de habilidades e conceitos a partir de fases sucessivas de interrogação ao objeto.

Nessa perspectiva, o visitante não é apenas um espectador do discurso construído, pois são criados espaços de interlocução em que múltiplas leituras sobre os objetos culturais são estimuladas, com o objetivo de desenvolver o potencial crítico e a apropriação consciente do patrimônio. Nas palavras de Horta (1999: 6),

a Educação Patrimonial é um **instrumento** de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da **auto-estima** dos indivíduos e comunidades e à **valorização** da cultura brasileira, compreendida

⁹ Todas as dissertações foram defendidas no Mestrado de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: “Museu-educação: se faz caminho ao andar” (1987), de Vera de Alencar; “Uma casa exemplar. Pedagogia, memória e identidade no Museu Imperial de Petrópolis” (1994), de Alda Heizer e, por fim, “Lições das coisas (ou canteiro de obras) através de uma metodologia baseada na educação patrimonial” (1997), de Magaly Cabral.

como múltipla e plural.

Assim, a proposta de relação dinâmica entre sociedade-museu retoma o debate acirrado da chamada Nova Museologia que, a partir da Mesa Redonda de Santiago (1972) e da Declaração de Quebec (1984), enfatiza o caráter político das instituições culturais e sua responsabilidade em instrumentalizar os cidadãos para uma maior participação social (SANTOS, 1997).

A EP, nesse sentido, busca retomar o prazer da pesquisa e da descoberta como estratégias de superação dos discursos museológicos tradicionais, que hierarquizam culturas e constroem discursos autoritários comprometidos com a informação.

Por outro lado, Mário Chagas (2004), ao analisar a consagração da expressão “Educação Patrimonial” no Brasil, critica a sua difusão como marco-zero das reflexões educacionais em museus, o que ensejou a desconsideração das múltiplas experiências anteriores.

Para ele, “a educação patrimonial não é por si só emancipadora ou repressora, fértil ou estéril, transformadora ou conservadora” (2004:145). Tal alerta nos aponta, novamente, para a necessidade de pesquisar a história da educação em museus brasileiros. Torna-se necessário, assim, historicizar as práticas educativas desenvolvidas nos museus brasileiros, pois ao recuperarmos experiências, atores e produtos culturais desenvolvidos pelos museus, ampliaremos a análise sobre o tema.

As pesquisas consultadas reiteram as palavras de Chagas. A nosso ver, a EP pode permitir múltiplas interpretações, algumas das quais pretendemos problematizar. Um exemplo é a defesa de “(...) priorização da sensibilidade sobre o conhecimento” (ALENCAR, 1987: 146).

É interessante notarmos também que o verbo ‘transmitir’ é muito evocado nos textos dos materiais analisados, sendo atribuído à educação a didatização da linguagem museológica e a internalização de valores. Mas quais valores? Como ocorre essa didatização? Qual é a base de conhecimento a partir da qual é proposta essa didatização? Seria a “(...) apresentação racional e sistemática dos objetos, para propiciar ao público a compreensão correta do pensamento (...)”? (BRUNO, 1984: 23). Racionalidade, verdade e correção não são, propriamente, conceitos catalisadores de um ensino de História plural e vinculado aos mecanismos de produção do saber histórico...

Acreditamos que os pressupostos da EP sejam válidos para pensarmos em estratégias de potencialização da aprendizagem em museus. Para tanto, as especificidades do espaço museal não podem ser desconsideradas, e, de acordo com o nosso ponto de vista, a sensibilidade é um meio, não um fim. Da mesma forma, não esperamos fornecer compreensões corretas do pensamento e sim provocá-lo. Nosso horizonte é a formação de leitores de mundo.

2. A educação em museus vista de fora

A despeito do avanço significativo que a EP possa sinalizar para o campo museológico, acreditamos que seus pressupostos possam convergir com um panorama de reavaliação da ação pedagógica em geral, fortalecido, principalmente, pelos estudos sobre a aprendizagem que indicam a centralidade do sujeito no processo educativo.

A preconização do desenvolvimento de habilidades e competências, no processo educativo, implica no abandono do referencial transmissivo e reproduzidor da ação docente, assim como em redefinições significativas a respeito da própria noção de 'conteúdo' escolar.

Segundo César Coll (2000), consultor do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a noção de conteúdo escolar precisa ser ampliada para abarcar múltiplos caminhos da aprendizagem. Assim, Coll distingue quatro tipos de conteúdo que envolvem métodos de aprendizagem diferenciados.

Aprender fatos e datas (o conteúdo factual), segundo o autor, exige apenas a memorização. Os conteúdos conceituais necessitam de compreensão que deve ser estimulada por aproximações entre os conhecimentos prévios dos alunos e os científicos; estes suscitados em diálogos, experiências, confrontos de opiniões e fomento de hipóteses. Porém, de acordo com o autor, ao desconsiderarmos os procedimentos cognitivos necessários para a ancoragem desses novos conceitos, corremos o risco de falar, literalmente, com as paredes.

O terceiro tipo de conteúdo, segundo Coll, envolve o aprendizado do "saber fazer", obtido, principalmente, por meio dos conteúdos procedimentais que estimulam o desenvolvimento das habilidades e competências. Zabala (1998), ao referir-se à aprendizagem desses conteúdos, ressalta a importância do "aprender fazer fazendo", apesar da aparente obviedade da proposta.

Assim, aprender a observar, a escutar, a ler, a interpretar, a questionar, a entrevistar, a pesquisar, a usar espaços de pesquisa apontam para atividades que envolvem certamente os conteúdos factuais e conceituais; no entanto, a prioridade está no processo de conhecer e não em sua finalidade.

O último conteúdo é denominado 'atitudinal' e envolve as atitudes definidas como "(...) tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação" (COLL, 2000: 122).

O alargamento do conceito de conteúdo escolar provoca o deslocamento da importância do "o que ensinar" para "o como ensinar" e "o como aprender". É importante ressaltarmos que a definição de conteúdo, sob qualquer abordagem, envolve escolhas sobre conhecimentos, linguagens e formas culturais, o que já era apontado pelas teorias do

currículo desde a década de 70.

A prática pedagógica escolar tende, desse modo, a hierarquizar o 'saber' (conteúdos factuais e conceituais) em detrimento do 'saber fazer' (procedimental) e do 'ser' (atitudinal), limitando a possibilidade de consolidação de uma aprendizagem significativa.

As pesquisas sobre ensino de História, fortalecidas a partir dos anos 80, incorporam algumas dessas discussões para analisarmos os caminhos da História ensinada no Brasil. As críticas voltam-se, sobretudo, à concepção da História como algo do passado, que concilia uma concepção de ensino-aprendizagem objetivista. A primazia dos conteúdos factuais e conceituais fomenta a ideia de um conhecimento pronto, modificado tão somente no aspecto quantitativo. Nessa perspectiva, a dimensão do cotidiano e da realidade imediata dos sujeitos envolvidos na ação educativa é preterida.

O olhar sobre os processos de aprendizagem centrados em conteúdos factuais e conceituais e estabelecidos a partir de lugares de memória, tais como museus, permite-nos aprofundar algumas questões delineadas pelos estudos de público, a exemplo da relação entre experiências culturais prévias, expectativas da visita e resultados de aprendizagem¹⁰.

Diante dessas reflexões, professores e pesquisadores da História vêm apontando alternativas metodológicas para a consolidação do ensino formativo centrado na aprendizagem. Se pensarmos a aprendizagem enquanto um processo cognitivo marcado por leituras de mundo particulares que se colocam em confronto ou interação no espaço escolar, perceberemos a necessidade do diálogo entre os sujeitos no sentido de promover o movimento conceitual inerente ao estudo da História.

A ação pedagógica, nessa perspectiva, incide sobre conhecimentos prévios diferenciados, resultantes de trajetórias e inserções sociais específicas, mediados, entretanto, por discursos produzidos por instâncias tais como a mídia, os lugares de memória e a própria formação escolar.

O diálogo permite (ou não) a criação de vínculos significativos entre os conhecimentos prévios e as novas informações e possibilita a construção de uma aprendizagem histórica significativa. Por isso, envolve a interação entre os sujeitos na aproximação do objeto a ser conhecido. Paulo Freire (2001:123) assinala que

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

¹⁰ Ver, como exemplo, a pesquisa de DIERKING, Lynn.D; FALK, John. In principle, in practice: perspectives on a decade of museum learning research (1994-2004). Science Education. 88: 51-3, 2004.

Por outro lado, Margarida Louro Felgueiras (1994) destaca, em sua proposta metodológica sobre o ensino de História, que é na dimensão epistemológica do conhecimento histórico que devem ser buscadas as principais aproximações com o saber histórico escolar. O ofício do historiador e seus instrumentos de trabalho lançariam pontes para a compreensão da história ensinada.

Sabemos, no entanto, que o conhecimento histórico se dá a partir de vestígios. O historiador não se conforma com a simples ordenação das fontes; é preciso saber interrogar os documentos a partir de suas hipóteses.

De acordo com E. P. Thompson (1981:38), “a evidência histórica existe, em sua forma primária, não para revelar seu próprio significado, mas para ser interrogada por mentes treinadas numa disciplina de desconfiança atenta”.

É necessária ainda a compreensão da fonte em sua dimensão social e histórica, refletindo sobre os sentidos de sua conservação, de sua organização e do seu pertencimento à instituição de pesquisa. No caso dos museus, é preciso pensar a história das fontes, ou seja, os caminhos de seleção, aquisição, doação, preservação e exposição a que estão sujeitas.

Marc Bloch (2001), em seu livro sobre o ofício do historiador, propõe a promoção de uma educação da sensibilidade histórica em relação estrita aos pressupostos que defende para a construção do conhecimento histórico. Para o historiador, o prazer da pesquisa deve ser compartilhado, pois é necessário evitar “retirar de nossa ciência sua parte de poesia” (BLOCH, 2001: 19).

E, de acordo com Sonia Miranda (2004), é possível indicar tendências, a partir do conjunto da obra de Bloch, sobre o que seria o seu apêndice sobre Ensino de História, nunca concluído. Segundo Miranda (2004: 41, grifo original),

(...) um ensino capaz de formar, pelo entusiasmo, novos historiadores, porém, ao mesmo tempo, capaz de fornecer utensílios mentais que permitam a qualquer indivíduo acumular condições de conhecer o presente e, desse ponto de vista, olhar o passado interpretando-o e buscando regularidades por intermédio de procedimentos comparativos. Um ensino que permitisse ao sujeito lançar mão, em sua vida cotidiana, daquilo que envolve a forma de investigação da História para se posicionar perante os fatos, tendo em vista o que isso representa em termos de possibilitar a condição de olhar sob múltiplos ângulos, e argumentar, com rigor, mas sem deixar de considerar que a percepção da diversidade precisa se sobrepor sempre à busca “da” verdade.

Essas discussões investem de importância o pensar sobre a ação educativa a partir de patrimônios. Isso porque na medida em que as crianças entrem em contato com as estratégias de linguagem e de produção do discurso museológico, seus olhares sobre os mesmos tenderão a mudar de forma significativa. Da mesma forma, a compreensão dos métodos do historiador no manejo das fontes históricas estimulará a curiosidade e a atração

pelos processos de construção de conhecimento. Assim, novos leitores de mundo poderão, posteriormente, criar seus próprios discursos.

Um roteiro para a educação histórica em museus

Os pressupostos delineados acima nos conduzirão na investigação de caminhos e possibilidades do ensino de História em museus. É importante reiterarmos que a educação histórica envolve vários processos, não restritos ao espaço escolar, que engendram formações de sentidos e sensibilidades.

Ulpiano Menezes¹¹ (2005) critica a noção de museu como remédio para mazelas sociais e aponta que sua principal tarefa não é a promoção de transformações sociais a partir de seus muros, mas sim se tornar um lugar de indagações. O museu, para ele, precisa ser um espaço que possibilite novas perspectivas de pensar o mundo.

Menezes (2005) destaca a necessidade de se pensar a acessibilidade aos museus, tanto no sentido físico, como no cultural. Para ele, é importante instrumentalizar os cidadãos para a compreensão do sistema museal e de sua linguagem expositiva. O museu poderia, assim, ter uma postura auto-reflexiva, em que os próprios mecanismos da exposição sejam revelados.

O autor aponta ainda que, para a maior parte do público, o museu não lhe diz respeito, são memórias de terceiros. Seria necessário, assim, criar mecanismos de interlocução e inserção de outros referenciais na linguagem museológica. Dessa forma, o duplo sentido de *expor* estaria contemplado – tornar visível e deixar o diálogo aberto.

Debruçar sobre o papel educativo dos Museus, percebendo sua historicidade, permite-nos compreender projetos distintos de memória, imbuídos de definições prévias de personagens e cenários. Para tanto, é necessário compreendermos as especificidades da linguagem museológica, marcada pela tridimensionalidade e pelo realismo.

Assim, as especificidades desse espaço precisam ser ponto de partida para a potencialização de novos olhares. A principal delas é a existência do acervo, suportes materiais que são indícios de outros tempos, espaços e sociedades. Os objetos possibilitam a percepção das marcas da história e dos usos que lhes foram atribuídos. No entanto, é um risco fetichizá-los, pois a importância reside nas práticas sociais que envolvem a mediação entre os objetos e os homens, assim como nas relações que ensejam entre homens.

Esse importante espaço de educação não-formal mobiliza uma linguagem diferente da processada na escola, em que a oralidade é predominante. Nos museus, a exposição de objetos e fontes cria um ambiente lúdico, material, tridimensional. O cognitivo é impactado

¹¹ Palestra proferida na V Semana de Museus, em São Paulo, maio de 2005.

pelo afetivo e o primeiro impulso das crianças é o toque, movido pela curiosidade. O processo educativo, nesse caso, tem como principal suporte a dimensão do olhar, que, ao interagir com vestígios materiais de outros tempos históricos, constrói sentidos de veracidade, linearidade e homogeneidade.

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

Porém, nós sabemos que isso não é possível. Conhecemos os processos de montagem do acervo do Museu Imperial, na década de 40. Estudamos sobre os impactos cognitivos promovidos pela iluminação, pela disposição dos objetos e até mesmo pela proteção dos vidros. E sabemos, como historiadores, que nosso olhar é marcado pelo presente. Todo retorno ao passado traz as marcas desse olhar.

Assim, ao pensarmos o discurso museológico como um enunciado - no caso do Museu Mariano Procópio fortemente atrelado a certa concepção de História - a proposta de fomento de múltiplas leituras torna-se factível. Nesses termos, podemos refletir sobre as possibilidades de trabalho educativo com as fontes primárias expostas no Museu e como potencializar a mediação entre criança e fonte primária.

Cabe-nos ressaltar que o trabalho com fontes históricas em museus envolve prioritariamente vestígios da cultura material. De acordo com Francisco Ramos (2004: 21), "(...) é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história na materialidade das coisas". Para tanto, é necessário pensarmos o objeto enquanto índice de um passado que foi interpretado pela argumentação museológica.

Levar a criança a aprender a observar os objetos que pertencem a instituições museológicas propicia, desse modo, a desnaturalização do olhar sobre os mesmos. Assim, tanto o objeto museológico quanto os objetos do cotidiano da criança podem ser ressignificados, o que é extremamente relevante em uma sociedade do consumo. A comparação entre objetos do presente e do passado é um caminho para trabalhar a noção de historicidade e compreender diferentes relações entre objeto-sociedade. Podemos refletir com ela, por exemplo, sobre a pequena vida útil dos objetos contemporâneos em comparação com a perenidade dos objetos do passado.

Nesse sentido, a aproximação espontânea entre a criança e o objeto é marcada pela curiosidade. Diante de um vestígio material do passado, ela usa seus sentidos para lê-lo: observa, cheira, ouve e, se deixarmos, experimenta e toca¹². Porém, nem sempre a leitura acontece, pois são vários os entraves para a efetivação dessa mediação.

¹² "Se os objetos não podem ser tocados, não devem perder a qualidade de 'tocantes', de alimentar percepções marcantes (...)". (RAMOS, 2004: 82)

Ao utilizarmos as estratégias de observação e análise de um objeto do passado, várias questões também podem ser agregadas a partir da reflexão sobre suas permanências e transformações do objeto em relação à função, à composição, ao valor, à técnica de produção e à forma, por exemplo. Por outro lado, podemos refletir sobre sua permanência física e o sentido de sua seleção para uma exposição museológica. É importante, nesse momento, dialogar com a criança sobre a perda do valor de uso dos objetos.

Segundo Francisco Ramos (2004: 36), “torna-se fundamental estudar como os seres humanos criam e usam objetos. Por outro lado, é igualmente necessário refletir sobre as formas pelas quais os objetos criam e usam os seres humanos”. Ler objetos é, assim, ler nossa própria historicidade.

O trabalho com fontes iconográficas, contudo, necessita ultrapassar o âmbito meramente descritivo e ilustrativo, possibilitando à criança o desvendamento tanto do sentido individual da produção quanto do coletivo, compreendendo a complexidade das mensagens processadas *no* e *pelo* tempo.

Assim, o trabalho com a imagem pode ser iniciado a partir de um levantamento da recepção do público, percebendo a afetividade e a subjetividade das análises espontâneas, assim como impressões oriundas de contatos prévios. A partir daí, pode-se processar um movimento de decomposição dos aspectos formais, tais como cor, disposição dos objetos, uso de luz e sombra, técnicas da época, identificação de personagens e paisagens, procurando desvendar *como* e *por que* alguns sentimentos são produzidos pela obra.

Isso porque, através de uma imagem, a criança poderá perceber os códigos convencionais de uma época, as formas de agir, ser e pensar; sua função social no contexto original e as transformações processadas por outros agentes em outros tempos históricos; os sentidos implícitos e explícitos; a remissão e o diálogo com outras obras do mesmo contexto ou as possibilidades técnicas da época de produção.

A contextualização da obra, por exemplo, é fundamental e a criança deve ser estimulada a pesquisar dados sobre o pintor; inserção social do mesmo; data de produção; relações de produção e poder da época e/ou local e forma de exposição em diferentes tempos históricos.

Da mesma forma, pode-se incentivar a comparação com outras formas de representação da mesma temática ou abordagem, no mesmo momento histórico ou em outros, tais como a atualidade. A criança deve ser estimulada a enumerar, a descrever, a decompor, a inferir e a contextualizar, assim como pode ser solicitada a criar, a produzir e a dialogar com a obra estudada.

Enfim, uma gama variada de questões pode ser levantada a partir do momento no qual o documento seja percebido como um monumento (LE GOFF, 1996). Na mesma perspectiva, Ulpiano Menezes destaca que

o que faz de um objeto documento não é, pois, uma carga latente, definida, de informação que ele encerre, pronta para ser extraída, como o sumo de limão. O documento não tem em si sua própria identidade, provisoriamente indisponível, até que o ósculo metodológico do historiador resgate a Bela Adormecida de seu sono programático (...). (MENEZES, 1994: 95)

O mais importante, em todos os casos, é despertar reflexões sobre o que está sendo visto/ lido. Ao questionar uma criança ou permitir que ela questione, o desafio cognitivo está lançado e ela se mobiliza para responder a questão, com as ferramentas e os conhecimentos prévios disponíveis naquele momento. As hipóteses das crianças são muito importantes, pois são rastros evidenciados do seu processo cognitivo. Nessa perspectiva, não existe erro e sim momentos de incompreensão, que podem ser confrontados com novos dados e novas questões.

É possível questionar ainda a conservação e o valor da obra em nossa sociedade, refletindo sobre seu papel no sentido proposto por Ciro Flamarion e Ana Mauad (1997: 407), ou seja, como “agente do processo de criação de uma memória que deve promover tanto a legitimação de uma determinada escolha quanto, por outro lado, o esquecimento de todas as outras”.

O mais importante, em todos os casos, é despertar reflexões sobre o que está sendo visto/lido. Ao questionar uma criança, ou ao permitir que ela questione, o desafio cognitivo está lançado e ela se mobiliza para responder a questão, com as ferramentas e os conhecimentos prévios disponíveis naquele momento. As suas hipóteses são muito importantes, pois são rastros evidenciados do seu processo cognitivo.

Nessa perspectiva, não existe erro e sim momentos de incompreensão, que podem ser confrontados com novos dados e questões. Acreditamos, portanto, que tais procedimentos possam fortalecer o capital cultural dos sujeitos históricos, propiciando apropriações diferentes, sem dúvida, mas não desiguais.

Os atos: caminhos da produção

A pesquisa de campo no MMP envolveu muitas dificuldades. Em janeiro de 2005, iniciamos os contatos para o acesso às fontes. Contudo, a instituição enfrentava um período de transição, visto que, após oito anos da gestão de Antônio Carlos Duarte, a mudança no poder municipal sinalizou para a escolha de um novo nome.

Todo o trâmite foi amplamente divulgado pelo principal jornal da cidade, *Tribuna de Minas*, o que culminou por evidenciar a amplitude da crise institucional do MMP, envolto em paralisia de ações, em graves problemas de infra-estrutura e em isolamento frente às demandas da população. O processo de escolha do novo diretor seguiu os parâmetros definidos por Alfredo Ferreira Lage no termo de doação, em 1936.

Francisco Antônio de Mello Reis assumiu somente em fevereiro, o que retardou o acesso à pesquisa na instituição. Naquele mesmo mês, porém, foi solicitada uma reunião com o novo diretor com o objetivo de lhe apresentar o projeto e pedir a permissão para execução do trabalho. Com a sua aprovação, a pesquisa pôde ser iniciada, o que ocorreu no início de março de 2005.

O primeiro objetivo era conhecer a lógica expositiva do Museu a fim de selecionarmos as fontes que seriam utilizadas nas pranchas. Para tanto, a museóloga Maria Ângela Camargo Cavalcante nos acompanhou em visitas explicativas à exposição.

As condições para a pesquisa foram extremamente precárias, a despeito do franco esforço do Setor de Museologia. Devido à carência de recursos humanos, as seções de Documentação e Arquivo Fotográfico estavam fechadas, assim como a Biblioteca. A pesquisa foi realizada, portanto, a partir da documentação do Setor de Museologia, em fichas manuscritas ou datilografadas, visto que o Museu não é informatizado, o que dificulta ainda mais o acesso às informações.

Além dessas fontes, que condensam um esforço de duas décadas do setor, dados dos próprios objetos selecionados foram investigados. Os depoimentos informais de funcionários do Museu foram decisivos na indicação de caminhos, na confirmação de dados e nas sondagens de lembranças da instituição.

O trabalho “Uma casa e seus segredos”, além de abarcar um texto que justifica as escolhas teóricas e metodológicas do produto, consta, fundamentalmente, de um livreto, de um conjunto de dez pranchas que exploram objetos do acervo do MMP; e dez fichas contendo dados sobre tais objetos. Portanto, a produção desse material foi embasada por essas diretrizes e investiu no dialogismo entre autor/leitor, objeto/ imagem/ texto e diferentes temporalidades históricas.

1. O contrato de leitura

As pesquisas no ensino de História, desde os anos 80, têm se debruçado na leitura de materiais didáticos como fontes reveladoras de concepções de conhecimento, de História e de ensino-aprendizagem. As discussões apontam para a importância da análise do uso desses materiais, enfatizando as múltiplas possibilidades de sua apropriação por parte do leitor.

Na análise sobre os materiais didáticos produzidos no Brasil, Antônio Augusto Batista (In: ABREU, 2002) demonstra a heterogeneidade de suportes utilizados, como livros didáticos, cartazes, cartilhas, fichas e, mais recentemente, *softwares*.

Além desses suportes, há o gênero de produtos que ele denomina de satélites (os cadernos de exercícios, kits de experimentos, fitas de vídeo e manuais para professores). O autor destaca ainda a existência da imprensa escolar, responsável pela elaboração de

apostilas e publicação de textos escritos pelos professores.

Batista propõe o conceito de “contratos de leitura”, que seria uma forma de pensar o modo pelos quais esses diferentes materiais encenam sua leitura e seu uso. Segundo o autor (In: ABREU, 2002: 544),

(...) há uma diversidade acentuada nos "contratos" propostos e eles ensejam diferentes modos de estruturação e organização do material didático, assim como diferentes modos de articulação com o trabalho pedagógico e os processos de ensino e formação.

Tal abordagem é interessante, pois nos permite pensar que tipo de contrato estamos propondo ao leitor. Por isso, o nosso produto foi pensado como material impresso destinado às crianças e com grau de autonomia em relação ao uso escolar. O caráter procedimental é a marca das pranchas, enquanto o livreto busca cativar a curiosidade das crianças em relação à vida no passado. O dialogismo está presente em ambos, possibilitando a mediação entre os enunciados e a criança.

2. O livreto “Uma casa e seus segredos”

O primeiro desafio foi a redação do livreto sobre o MMP. Inicialmente, o objetivo era apenas a contextualização dos objetos das pranchas. Porém, logo se tornou premente a discussão sobre a questão da temporalidade histórica, no caso, o século XIX. O foco recaiu então para a história da casa e seus principais moradores, Mariano Procópio e o seu filho Alfredo.

A preocupação central foi estabelecer parâmetros para que o leitor localizasse temporalmente a narrativa apresentada. O texto foi dividido em três partes: “Uma casa chamada *Villa*”, cujo objetivo é a apresentação da casa, de seus moradores e de aspectos do cotidiano do século XIX; “Alfredo, o colecionador”, na qual a trajetória de constituição do acervo é narrada e, por fim, “Uma casa que virou museu”, em que a doação da coleção e sua relação com o público são os focos principais. O texto termina com um convite para o exercício do olhar do leitor sobre a coleção do Museu.

Os elementos pós-textuais são o vocabulário, que é denominado “Palavras de outros tempos...”, e a lista de imagens, que procura discutir as especificidades da produção fotográfica no século XIX. Originalmente, foi pensada ainda uma seção de brincadeiras como o jogo de sete erros anacrônicos e a adivinhação dos objetos pelos zooms, mas essa ideia acabou sendo deixada para outra oportunidade devido a dificuldades técnicas e orçamentárias.

Os personagens principais, Mariano e Alfredo Lage, são apresentados como herdeiros de uma elite econômica e social - cafeicultora e escravocrata - da Zona da Mata mineira. Não nos preocupamos em narrar a história da família Lage, mas sim em focar a relação entre as

características da casa e a riqueza de uma família do fim do XIX, início do XX. Nesse sentido, optamos ainda por excluir referências muito específicas à história da cidade de Juiz de Fora, tendo em vista a possibilidade de ampliação do público leitor.

No que tange ao uso de fontes, optamos por introduzir diferentes suportes que permitissem a criança inferir sobre a forma de viver, pensar e sentir da elite oitocentista. A maior parte é iconográfica, pois a imagem permite a materialização da diferença temporal para a criança, atuando como índice.

Além disso, a fotografia teve uma profunda relação com a história familiar dos Lage e constituiu uma parte substancial do acervo do Museu. As fotografias dos moradores da cidade também foram usadas com o intuito de discutir a relação entre os habitantes de Juiz de Fora e a instituição.

Os desenhos foram introduzidos para trazer leveza ao texto e imprimir uma marca mais infantil à diagramação. Foram necessários também nas situações em que não pudemos reproduzir as fontes originais, como, por exemplo, a planta da *Villa*.

Os documentos escritos usados foram o termo de doação e jornais da época, e procuramos chamar a atenção para o uso da linguagem de uma época. Tivemos também uma atenção especial com a linguagem das legendas, por isso optamos por trazer as informações contextuais necessárias de uma maneira que não destoassem do texto, o que implicou no abandono da formalidade habitual das referências.

Ao longo do processo de escrita e revisão, o texto foi burilado no sentido de adequá-lo ao público infantil. Procuramos abrir espaços dialógicos nos quais as crianças pudessem refletir sobre suas próprias referências, dando margem de liberdade para desdobramentos da leitura em outras direções.

O título foi a última decisão relativa à produção do livreto e teve por objetivo aguçar a curiosidade das crianças. *“Uma casa e seus segredos”* aponta ainda para uma relação com os objetos das pranchas - ‘alguns segredos’ -, além de ser uma ponte para o processo de investigação indutor do trabalho.

3. “Alguns segredos” - as pranchas

A elaboração das pranchas foi o segundo desafio de produção. O formato escolhido visou estimular o manuseio e a interação entre a criança e o objeto, entre as próprias crianças e entre as crianças e o adulto (professor ou não).

Além disso, procurou facilitar a pesquisa *in loco*, estimulando a visita ao Museu Mariano Procópio, a partir, especialmente, mas não exclusivamente, das salas de aula. Sabemos que isso envolverá diretamente o adulto no processo, o que, evidentemente, não minimizará o papel dos agentes do próprio Museu.

É importante observar ainda que tal formato possibilitará a dessacralização do acervo museológico, pois deslocará as obras do roteiro de exibição, ensejando a construção de outros olhares sobre as mesmas. Da mesma forma, auxiliará a difusão do acervo, atingindo pessoas que se sentem alijadas do espaço museológico.

Apesar da preocupação com a valorização do patrimônio que tangencia toda a abordagem, optamos por não incluir falas de cunho disciplinador ou mesmo preservacionista, as quais os museus tendem a recorrer frequentemente para inibir o vandalismo e a destruição do acervo. A expectativa é que essas atitudes possam vir a ser desenvolvidas de forma menos coercitiva por meio da formação de um sentido pessoal sobre a importância do acervo do Museu. De qualquer forma, acreditamos que a possibilidade de manuseio das pranchas possa vir a aplacar, em alguma medida, o ímpeto das crianças em tocar e manipular os objetos.

O ecletismo da coleção exposta no MMP foi um desafio para pensarmos os critérios de seleção de fontes para as pranchas. No projeto inicial, a seleção, resultante de uma visita realizada com a nossa orientadora ao Museu, foi pensada a partir dos diferentes tipos de fonte, sendo escolhidos 25 objetos. No entanto, tal proposta mostrou-nos ser infactível à medida que a pesquisa se adensava e exigia escolhas dentro do grupo de objetos pré-definidos.

Os critérios de seleção, assim, usados para a composição do conjunto final foram o pertencimento à exposição permanente; o vínculo com o século XIX; o potencial indiciário dos objetos e a contemplação de habilidades cognitivas importantes para a educação histórica.

Uma questão externa ao processo de pesquisa, mas definidora das possibilidades concretas de produção, foi o difícil acesso às imagens. A necessidade de pagamento pelo uso destas foi outro fator limitador. Desse modo, a manipulação das imagens foi feita em curto espaço de tempo. Várias questões iniciais tiveram que ser redefinidas por decisões técnicas relativas ao zoom. Por exemplo, na prancha do lenço da Guerra do Paraguai, as questões que exploravam o texto escrito foram excluídas por sua ilegibilidade.

As pranchas foram elaboradas com o seguinte padrão: na frente, a imagem da fonte principal, identificada por legenda, acompanhada por zooms e pelas questões exploratórias. O fundo é liso. A seção “Você sabia” foi pensada como uma fonte de dicas, auxílios e contextualizações breves. A lupa contém o título da prancha e indica o exercício do zoom. As cores da lupa indicam as habilidades cognitivas predominantes, conforme analisaremos adiante.

No verso, o fundo é bicolor e pontuado por interrogações. Outras questões são exploradas em blocos. Houve a preocupação com o uso de fontes adicionais em todas as pranchas, o que nos permitiu aprofundar questões, comparar situações e contextualizar objetos e hábitos sociais. Com tal objetivo, foi realizada uma cuidadosa pesquisa na literatura, na imprensa, na internet e na historiografia.

O uso das pranchas pode ser individual, mas é enriquecido pelas interações entre leitores. As questões são abertas e possibilitam múltiplas interpretações. No limite, não há resposta errada. O objetivo é estimular a criança a observar, a decompor, a relacionar, a comparar, a refletir, enfim, a se aproximar do objeto por meio de mediações indutoras, mas não coercitivas.

As dez fontes que constam na lista final podem ser categorizadas de diferentes formas. Optamos pela identificação da habilidade cognitiva predominante nas questões, com a seguinte divisão:

1- Lupa verde: Cadeira beija-mão e escarradeiras.

As habilidades priorizadas nesse conjunto foram àquelas relativas ao procedimento de observação e decomposição dos objetos/fontes. Nesse sentido, ressaltamos o desenvolvimento da capacidade de análise em que o todo é compreendido pelas partes;

2- Lupa lilás: Estatueta “Abolição da Escravidão” e pintura “D. Pedro II”.

Esse conjunto prioriza a capacidade de síntese, fase posterior à análise que sinaliza o retorno à unidade significativa. No processo sintético, partimos do conhecimento das partes e das relações entre as mesmas, mas o resultado final é a integração dos novos conhecimentos obtidos por esses processos.

Além disso, a complexidade das questões aumenta pela exploração de aspectos simbólicos inerentes a processos de representação de poder, expressos em ambas as fontes.

Outra habilidade potencialmente significativa é a abertura da possibilidade de comparação entre diferentes representações da Princesa Isabel e de D. Pedro II. A inclusão de fontes fotográficas foi a opção utilizada, não por ser compreendida como indício da realidade, mas sim por revelar outro processo de representação, em suporte distinto, que comporta outros processos de produção e difusão da imagem;

3- Lupa amarela: Leque da Viscondessa de Cavalcanti, travessa “Independência ou Morte” e lenço comemorativo da Guerra do Paraguai.

Esse conjunto permite, além das habilidades anteriormente evocadas, a discussão de diferentes suportes de memória usados no século XIX como exemplos paradigmáticos de “objetos de memória”. Nesse caso, as possibilidades de desdobramentos das atividades são múltiplas e intencionalmente não-direcionadas.

A afetividade que envolve a seleção dos objetos a serem guardados pelo indivíduo ou pela família permite-nos uma reflexão tendo por base os pressupostos da EP - o estudo das diversas manifestações culturais como instrumento de prática da cidadania e de diálogo entre gerações. As fontes materiais do cotidiano inserem-se nessa perspectiva de patrimônio, o que as tornam enriquecedoras e indispensáveis para o processo de conhecimento e aprendizado.

4- **Lupa vermelha:** Lavatório, piano e estandarte.

A habilidade priorizada nesse conjunto é a comparação entre presente e passado, o que possibilita à criança a percepção da historicidade dos objetos, assim como a de seus usos e funções sociais. Essa comparação também lhe permite a percepção de continuidades e rupturas entre duas temporalidades históricas, desnaturalizando elementos do presente.

Ilustração 1 - Prancha “Segredos do lavatório”. Frente.

Ilustração 2 - Prancha “Segredos do lavatório”. Verso.¹³

A prancha do lavatório tem por habilidade principal a comparação entre presente e passado. Na frente, são realizadas questões de observação e inferência. A dica faz referência à ausência de água encanada nas casas do século XIX. No verso, uma fotografia de banheiro moderno e um texto extraído do livro “Senhora” (José de Alencar) permitem a comparação dos hábitos de higiene, da arquitetura das casas, dos objetos utilizados e das relações sociais. As fichas de consulta possuem dados sobre procedência, datação, características, local de exposição e trechos complementares sobre a higiene no século XIX.

Seria interessante ainda a criação de fichas em branco para serem produzidas pelas próprias crianças, pois tal formato é de fácil reprodutibilidade. A partir de uma imagem de objeto, por exemplo, selecionada de acordo com seu interesse, ela poderia criar as questões que julgasse importante para a compreensão do mesmo. O verso seria organizado nos mesmos moldes, com a pesquisa de outras fontes sobre o objeto e com a função de ampliar sua significação.

De acordo com a proposta, é possível incentivar o desenho do objeto, o que estimularia uma observação mais atenta, assim como o desenvolvimento de interpretações pessoais. A imaginação seria instigada, tanto quanto a prática de pesquisa por interesse, que envolveria outras linguagens e percepções.

4. Fichas de consulta: “chaves para o segredo”

Apesar das questões não explorarem, em sua maioria, conteúdos factuais e conceituais, e permitirem, portanto, a articulação das hipóteses a partir das capacidades de observação e de inferência, optamos por organizar os dados de identificação dos objetos pesquisados em fichas de consulta. O formato foi adaptado das fichas do Setor de

¹³ Nota dos editores: a troca de formato após a publicação do artigo impossibilitou a reprodução das imagens desse artigo.

Museologia do MMP.

Como algumas fontes não haviam sido catalogadas, procuramos informações adicionais na literatura pertinente. Incluímos breves citações teóricas em alguns casos, assim como biografias de pessoas relacionadas à produção ou ao consumo dos objetos.

Ilustrações 3 e 4- Ficha de consulta “Segredos do lavatório”

Pensamos para a apresentação do produto uma caixa, com dois envelopes - um com as dez pranchas e outro com as fichas para os adultos, além do livreto. O formato escolhido pretende, desse modo, aguçar a curiosidade das crianças, além de transformar o próprio conjunto pedagógico em objeto de prazer, de conhecimento e de memória.

Considerações finais

Mikhail Bakhtin (1929: 113), em sua análise sobre a linguagem, afirma que “(...) a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”. Rever o trabalho desenvolvido em 2005 envolveu o prazer de compartilhar a aventura em produzi-lo e, sobretudo, a reflexão sobre os caminhos traçados a partir da construção da ponte.

O convite para dirigir o Setor Educativo do Museu Mariano Procópio veio concomitantemente ao final desse trabalho, em 2005. Deparei-me com o desafio de reestruturar um setor que, efetivamente, estava inativo há mais de uma década. Desde então, mergulhei mais fundo no mundo encantador (e perigoso) dos museus e de seus acervos, potencializando alternativas educativas para o trabalho da equipe. Em 2006, assumi a chefia do recém-criado Departamento de Difusão Cultural da Fundação Museu Mariano Procópio, que tem, entre outras atribuições, a função de planejar, executar e avaliar as políticas educativas e expográficas da instituição¹⁴. Assim, o material foi incorporado às atividades educativas do Museu.

O projeto de publicação de “Uma casa e seus segredos” foi aprovado pela Lei Estadual de Incentivo à Cultura de Minas Gerais, em 2006. Contudo, infelizmente, não foi possível captar os recursos e o material aguarda publicação. Além disso, o produto também foi

¹⁴ Em abril de 2008, desliguei-me da Fundação Museu Mariano Procópio no intuito de desenvolver a pesquisa para a tese “A arca das tradições: o discurso histórico do Museu Mariano Procópio”, orientado pela Profa. Dra. Angela de Castro Gomes, no programa de Doutorado em História, Política e Bens Culturais da Fundação Getúlio Vargas.

apresentado no livro “Escola e museu: diálogos e práticas”, elaborado pela Superintendência de Museus de Minas Gerais, em 2007. “Uma casa e seus segredos” foi apresentado em congressos de História e seu ensino¹⁵, momentos nos quais os diálogos foram ampliados e novas ideias surgiram. A partir desses encontros, uma experiência de produção de pranchas, inspirada em nosso trabalho, foi realizada com alunos do Curso de História da Universidade do Vale do Itajaí, pela professora Raquel Alvarenga Sena Venera. As pranchas foram confeccionadas como atividade do Estágio Supervisionado, entre 2006 e 2008, tendo como foco o acervo do Museu Histórico de Itajaí. As pontes construídas a partir desse trabalho promoveram ações de reflexão, de criação e de ampliação do diálogo com os museus históricos. Os museus e seus objetos são universos de encantamento, curiosidade, admiração. Muitas vozes, muitas histórias. Memórias e esquecimentos. É necessário depreender enunciados implícitos entre efeitos de luz e sombra, entre vitrines que protegem, aprisionam e afastam. Dialogar, mas não só com o visível. Refratar, mas não só o exposto. Enfim, o desafio para a educação em museus é profundamente bakhtiniano: construir uma arena do pensar e não um templo para se admirar.

Fontes:

ARMOND, Geralda. *Guia Histórico*. Juiz de Fora, 1978 (datilografado). Setor de Museologia/ MMP.

ESTEVES, Albino (org.). *Álbum do município de Juiz de Fora*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1915.

Fichas de controle do acervo. Setor de Museologia/ MMP.

Bibliografia:

ALENCAR, Vera Maria Abreu de. *Museu-educação: se faz caminho ao andar...* Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

BAKHTIN, Mikhail (1929). *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

¹⁵ “VII Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História”, em Belo Horizonte, e “III Simpósio Nacional de História Cultural”, em Florianópolis, ambos realizados em 2006.

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo, Mercado de Letras, 2002.
- BLOCH, Marc. (1944). *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRUNO, Maria Christina. *O museu do Instituto de Pré-História: um museu a serviço da pesquisa científica*. Dissertação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo (orgs). *Domínios da História*. 7 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CHAGAS, Mário. Memória e poder: focalizando as instituições museais. *Interseções*. Rio de Janeiro: UERJ, ano 3, n.2, p.5-23. jul./dez.2001.
- _____. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. *MUSAS. Revista Brasileira de Museus e museologia*. Rio de Janeiro: vol.1, 2004.
- COLL, César et. al. *Os conteúdos na reforma*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSTA, Carina Martins. *Uma casa e seus segredos: a formação de olhares sobre o Museu Mariano Procópio*. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais). Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Pensar a História, repensar seu ensino*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- HORTA, Maria de Lourdes (org.). *Guia básico de educação patrimonial*. Petrópolis: Museu Imperial: IPHAN, 1999.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão et. al. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.
- MIRANDA, Sonia Regina. *Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*. Tese. (Doutorado em Educação), Campinas, UNICAMP, 2004.
- MUSAS. *Revista Brasileira de Museus e museologia*. Rio de Janeiro: vol.1, 2004.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São

Paulo, n.10, p.7-28, dez. 1993.

PLONCZYNSKI, Nancy Côrrea. *Patrimônio e preservação: a ótica do colecionador Alfredo Ferreira Lage e os desafios contemporâneos*. Juiz de Fora, 2005. (monografia)

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. *Lições das coisas (ou canteiro de obras) através de uma metodologia baseada na educação patrimonial*. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1997.

SIMAN, L. M.; SALES, J.; COSTA, C. M.; NASCIMENTO, S. *Escola e museu- diálogos e práticas*. 1. ed. Belo Horizonte: Superintendência de Museus; PUC, 2007.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.