

VISUALIDADE NOS MUSEUS DE HISTÓRIA: UM EXERCÍCIO DE IMAGINAÇÃO, UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO CULTURAL

Autora: Profa. Dra. Valéria Peixoto de Alencar

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de mediação cultural em um museu de História, levando em consideração a visualidade da expografia como um todo: uma narrativa visual. Foi feita uma pesquisa de campo no Museu Paulista em 2012, especificamente a exposição concebida para o centenário da Independência, para tese de doutorado (ALENCAR, 2015) usada como suporte deste artigo. A proposta de mediação apresentada aqui considera a concepção da exposição pelo seu autor, Affonso Taunay, o discurso dos educadores da instituição apresentando e problematizando tal expografia, para, a partir disto, imaginar um trabalho de mediação que procure discutir os conceitos de dissenso (RANCIÈRE), sintoma (DIDI-HUBERMAN), contravisualidade (MIRZOEFF,) e pedagogia do evento (ATKINSON).

Palavras-chave: Mediação cultural; Museu Paulista; Dissenso; Sintoma; Contravisualidade; Pedagogia do evento.

Abstract: *This paper proposes a cultural mediation in a History museum, taking into account the visually of expography as a whole: a visual narrative. A field research was done in the Paulista Museum in 2012, specifically in the exhibition designed to the centenary of Independence, for doctoral thesis (ALENCAR, 2015) used to support this paper. The mediation proposed presented here considers the design of the exhibition by its author Affonso Taunay, the discourse of the institution's educators presenting and questioning such visual narrative, for, from this, imagine a mediation work that discuss the concepts of dissensus (RANCIÈRE), symptom (DIDI-HUBERMAN), countervisuality (MIRZOEFF) and pedagogy of the event (ATKINSON).*

Keywords: *Museum Education; Paulista Museum; Dissensus; Sympton; Countervisuality; Pedagogy of the event.*

Mediação cultural em museus e exposições de história

Neste artigo retomo parte de minha tese de Doutorado defendida em 2015, intitulada *Mediação cultural em museus e exposições de história. Conversas sobre imagens/história e suas interpretações* (ALENCAR, 2015), que foi construída a partir da hipótese de que o discurso expositivo criado nos museus de história desde o século XIX, para construir uma memória nacional a partir da utilização de uma visualidade, ainda se faz presente e reverbera no trabalho de mediação cultural, reproduzindo ou criticando tal visualidade. Foi realizada pesquisa de campo no Museu Paulista¹ no ano de 2012 que englobou desde a análise de documentação referente à gestão Affonso Taunay, bem como a observação do

¹ O Museu Paulista, situado no bairro do Ipiranga, São Paulo/SP, é um museu universitário, pertence à Universidade de São Paulo e, atualmente, encontra-se fechado para reforma. Vale ressaltar que o Museu Paulista, também conhecido como Museu do Ipiranga, foi construído para ser um memorial à Independência do Brasil. Inaugurado como museu em 7 de setembro de 1895, inicialmente possui características de um museu de História Natural, assumiu sua vocação de Museu de História com a administração de Affonso Taunay, que durou de 1917 a 1945 (BREFFÉ, 2005).

trabalho educativo o que resultou em um diário de campo que foi importante fonte de dados e reflexões.

Resumidamente, a tese citada procura relacionar Imagens, História, Museus e Mediação Cultural. Em seu terceiro capítulo, apresento o trabalho educativo realizado pelos mediadores do Museu Paulista, especialmente na exposição concebida por Affonso Taunay para o centenário da Independência do Brasil e, proponho um exercício de contextualização, análise e imaginação do dito trabalho de mediação cultural momento em que procuro discutir os conceitos de dissenso (RANCIÈRE, 2014), sintoma (DIDI-HUBERMAN, 2010), contravisualidade (MIRZOEFF, 2011) e pedagogia do evento (ATKINSON, 2011).

Uma exposição para o centenário da Independência, um exercício de observação e imaginação

Georges Didi-Huberman afirma que

Uma imagem sem imaginação é pura e simplesmente uma imagem que ainda não nos dedicamos a trabalhar. Pois a imaginação é trabalho, esse *tempo de trabalho das imagens* agindo incessantemente umas sobre as outras por colisões ou fusões, por rupturas ou metamorfoses... Sendo que tudo isso age sobre a nossa própria atividade de saber e de pensar. Para saber, portanto, é realmente preciso imaginar-se: a *mesa de trabalho* especulativa é inseparável de uma *mesa de montagem* imaginativa (2012, p. 154, grifos do autor).

Assim, em minhas mesas de montagem construí e apresentarei uma proposta de mediação cultural em uma exposição de História. Partindo da ideia da leitura, não apenas de uma pintura histórica, mas sim da exposição como um todo, como uma narrativa visual, alternando a proposta expográfica de Taunay, através de seu *Guia da secção histórica* (1937) e a mediação e leitura dessa exposição atualmente, levando em conta as falas dos mediadores e dos estudantes registradas em meu diário de campo. A isso, acrescento minha imaginação, como mediadora cultural, em um exercício especulativo, intencionando discutir as possibilidades da mediação cultural em museus e exposições de história como uma ação educativa emancipadora, no sentido rancieriano.

Assim, apresentarei o roteiro *A história do Brasil segundo Affonso Taunay*, apelidado informalmente pelos mediadores de *Eixo Taunay*, ou apenas *Eixo*, passo a passo: acolhimento, o momento no qual os estudantes são recebidos e têm uma conversa inicial contextualizando o Museu Paulista e a exposição a ser visitada. A seguir, o *Eixo Taunay*, as propostas de leitura da exposição no peristilo, escadaria e salão de honra. Por fim, algumas considerações sobre o encerramento da visita.

Entendendo todos estes momentos como parte da visita, seria possível uma proposta que considerasse uma pedagogia do evento (ATKINSON, 2011) desde o momento do acolhimento? Quais estratégias de mediação podem potencializar dissensos (RANCIÈRE, 2014) no decorrer da visita? Arriscar-se a encarar os sintomas que provoquem

dilaceramentos (DIDI-HUBERMAN, 2010) no discurso do mediador poderia ser um caminho?

Acolhimento

As catracas giram freneticamente, produzindo um som que ecoa na edificação, catracas que Taunay tanto solicitou para que pudessem contar com exatidão o número de visitantes, já em 1926, quando quase 217 mil pessoas foram ao museu e que segundo ele os números eram duvidosos “já que [havia] dificuldade para contar as verdadeiras multidões que, por vezes, *acoram ao Museu*” (TAUNAY, 1926, p. 6).

Os estudantes entram, um a um, olhares dispersos, a escadaria chama a atenção: *COMO O TAPETE DA ESCADARIA CHAMA A ATENÇÃO!*, anotei esse comentário no diário em 22 de agosto de 2012, dias iniciais da pesquisa de campo, e continuei percebendo o fascínio pelo tapete da escadaria durante todo o período em que estive lá.

Dois mediadores recebem o grupo, um, conversa com os professores, e o outro, com os alunos, rapidamente, numa tentativa de acalmar algumas ansiedades, o grupo de 40 alunos então é dividido em dois, 20 com cada educador e um professor com cada turma. Após isto, uma conversa, numa sala à parte do espaço expositivo. Esse momento inicial é crucial para uma visita, é nessa etapa que se estabelecem as regras e objetivos, momento em que pode (ou não) se estabelecer uma cumplicidade com estudantes e professores.

Acredito que Affonso Taunay não pensou nestas salas para, vazias, serem utilizadas para um acolhimento, mas ele acreditou na eficácia de uma contextualização do museu em seu *Guia*: “A parte meramente *descriptiva* deste guia resolvemos, a título de *intróito útil*, fazela precedida de um *histórico relativo aos factos que motivaram a edificação do palácio de Bezzi no alto do Ypiranga*” (TAUNAY, 1937, p. 4).

E esta é a proposta, contextualizar o Museu Paulista, independente de qual seja o roteiro, a primeira parte do acolhimento sempre procura trabalhar as seguintes questões: o nome do museu, o bairro, a Independência, o conceito de monumento e patrimônio, a construção do prédio e a criação do Museu. É um momento de contextualização que pode demorar tempos e interações diversas, já que os mediadores são diferentes, alguns com mais experiência, ou mais didática, sabem explorar esse momento com bastante diálogo, outros são mais discursivos.

Para a conversa sobre o momento da construção do edifício e sua relação com a Independência, os mediadores utilizam imagens como material de apoio, contudo, tais imagens são utilizadas para ilustrarem a fala, para ver o tempo, sem serem problematizadas. Acredito que não é objetivo deste momento fazer tal discussão, mas reflito como pode ser complicado o uso destas imagens de tal maneira no acolhimento e depois, na visita, problematizar outras imagens, dizendo que são representações.

A utilização das imagens no acolhimento acaba por construir uma visualidade temporal, é evidente que elas chamam a atenção por mostrarem os arredores do Museu Paulista tão ermo, sem o jardim, sem prédios, para que se crie a ideia de qual São Paulo estamos falando, da cidade há mais de cem anos.

Para o segundo momento do acolhimento foi criada uma dinâmica que nem todos os mediadores utilizavam, mas que eu relatarei aqui, pois acredito na sua eficácia. A proposta é: se os estudantes tivessem que montar uma exposição em comemoração ao centenário da Independência do Brasil, o que eles escolheriam como imagem, o que e quem deveria estar nessa exposição. Então, com um desenho que representa o peristilo e a escadaria, o mediador vai anotando e afixando com notas autoadesivas as sugestões de objetos e imagens nos locais que os alunos sugerem a partir do questionamento: *se vocês fossem montar uma exposição contando a história do Brasil até 1822, que elementos vocês usariam?*

Essa proposta de exercício durante o acolhimento com o grupo prestes a visitar o roteiro *A história do Brasil segundo Affonso Taunay*, foi planejada para que os estudantes exercitem o pensamento do que é contar uma história em uma exposição, o que avaliei de forma bastante positiva, como ressaltai no diário de campo: *O que fica? Acho que a possibilidade de diferentes formas de se montar uma exposição, de se contar uma história*². Mas, a partir da proposta, se revela uma confusão temporal. Juntamente com Pedro Álvares Cabral e D. Pedro I, Getúlio Vargas, Lula e Neymar são citados, por exemplo; o mediador tenta situá-los no tempo, afinal o acolhimento, a essa altura, já está longo e as ansiedades de professores e estudantes afloram. Não fosse esse outro tempo, o da visita e da paciência, sugeriria discutir a aparição dessas figuras tão contemporâneas.

O meu exercício de imaginação nesse momento da visita passa pelas ideias de Dennis Atkinson (2011) sobre "evento", para tanto o autor faz uma distinção entre

[...] *aprendizagem normativa* que constitui a maior parte do processo de aprendizagem, ensino e avaliação e *aprendizagem real* que envolve um salto em direção a um novo espaço, onde o evento da aprendizagem precipita uma nova ordem de vir a ser³, que tenha o potencial para invocar novos estados de existência (ATKINSON, 2011, p. 9, *grifos do autor*, tradução nossa).

A proposta de aprendizagem real envolve as ideias de John Dewey, citado pelo autor⁴, e isso se aplicaria a estudantes e professores, no caso desse exercício de imaginação que proponho aqui, aos visitantes e mediadores, ou seja, ambos com potencial de precipitar novos estados de existência. Conheceríamos o discurso de Taunay ou o discurso crítico do mediador, mas também prevejo uma ação em que o visitante possa construir seu próprio discurso a partir de seus questionamentos a um contato ou provocação inicial. Assim, mais do que apenas travar contato com a história oficial e sua crítica, o evento poderia

² Extraído do diário de campo do Museu Paulista, 26 set. 2012.

³ "*new order of becoming*" no original está relacionada a uma ideia que o autor discutirá um pouco mais adiante sobre como a escola tende a encarar o estudante, como aquele indivíduo que ainda não é, que virá a se tornar, contudo, no contexto de um processo de aprendizagem normativa, o potencial para se tornar é limitado e os estudantes inexistem no espaço pedagógico, outrossim, num processo de aprendizagem real, os indivíduos seriam reconhecidos como seres e o "se tornar" teria a potência de novos estados de existência em relação ao conhecimento e ao processo ensino/aprendizagem (ATKINSON, 2011).

⁴ Atkinson refere-se a obra de Dewey, *Human nature and conduct* (2001).

acontecer, uma vez que “o evento não é a aprendizagem, mas aquilo que acontece para precipitar a aprendizagem” (ATKINSON, 2011, p. 9, tradução nossa).

Para Atkinson (2011, p. 17), mais do que assimilar conhecimento, a pedagogia do evento⁵ tenta acomodar encontros que precipitem novas formas de aprendizagem, novas práticas pedagógicas nos espaços educacionais “onde poderíamos repensar identidades do professor/facilitador e estudantes, bem como as ideias sobre conhecimento e habilidades”. (Tradução nossa).

Compartilhando com as ideias de Atkinson, minha proposta imaginativa para o acolhimento seria a de fazer a dinâmica já utilizada pelo Serviço de Atividades Educativas (SAE/MP), mas de outra forma. A mesma planta do interior do edifício poderia ser utilizada, mas, com mais de uma cópia da planta, eu dividiria o grupo de 20 estudantes em 4 grupos menores, cada grupo faria sua curadoria sobre imagens que contam a História do Brasil. Um início de discussão sobre o que cada grupo construiu seria feito ainda no acolhimento, mas munidos de seus projetos curatoriais, digamos assim, percorreriam a exposição nos três espaços: saguão, escadaria e salão de honra, e, depois de observar cada espaço, antes de mudarem de uma sala a outra, o mediador abriria a discussão sobre o que existe na planta de cada grupo, o que tem no espaço expositivo do museu, quais foram as escolhas e os motivos que levaram a elas, escolhas e motivos de cada grupo e do próprio Taunay, nesse caso, a partir das informações do mediador.

Tal proposta vai ao encontro da pedagogia do evento que Atkinson (2011) defende como proposta de uma pedagogia contra o estado, como um movimento em direção a um novo estado ontológico de aprendizagem que leve em conta as subjetividades dos estudantes. O evento pode ser entendido como uma ruptura, para tanto Atkinson lança mão, dentre outros conceitos, da ideia de partilha do sensível de Rancière (2009), do mesmo modo, acredito que tal proposta imaginada por mim também procuraria exercitar tal partilha, uma vez que teria a potência de equalizar as narrativas visuais, problematizando-as. Para Atkinson (2011, p. 15), a “pedagogia contra o estado é um termo que abrange ambos os estados de representação e de encontro” (tradução nossa), sendo o estado de representação aquele da aprendizagem normativa, que envolve o dia a dia de professores e alunos e no qual conteúdos e práticas são assimilados. Já, o estado de encontro, aprendizagem real, envolve uma punção nestas assimilações e demanda uma mudança no aprendizado.

Peristilo

Diz Taunay: “*vencida a escadaria monumental que dá acesso ao Museu, e ao penetrar no peristilo do edifício, tem o visitante à direita e a esquerda, duas grandes estatuas de mármore [...]*” (TAUNAY, 1937, p. 57).

Diferente da proposta de Taunay em seu Guia (1937), a visita começa pelos painéis de J. Wasth Rodrigues (figura 1), isso porque em 1922 a entrada ao Museu Paulista era a escadaria, e não as portas laterais de hoje, bem como é preciso levar em conta, no caso dos grupos escolares, a ida ao banheiro e o acolhimento. Mas a proposta idealizada por

⁵ O conceito de evento a que Atkinson se refere está em Badiou, especialmente na obra *Logics of world* (2009).

Taunay seguirá, como anotei em meu diário: *O roteiro do Eixo sempre é: D. João III e João Ramalho; Martim Afonso e Tibiriçá; Escultura dos bandeirantes; Ânforas; Bandeirantes da escadaria; Pedro Américo.*



Figura 1 – Mediador durante a visita com alunos da EE Jorge Julian no Museu Paulista. 2012. Ao fundo os painéis de J. Wash Rodrigues, os retratos de D. João III e João Ramalho.

É a idealização de Taunay, mas com proposta de problematização dessa exposição pelos mediadores. Por exemplo, os quatro painéis de J. Wash Rodrigues que representam D. João III, Martim Afonso de Souza, João Ramalho e Tibiriçá e as duas esculturas de Luiz Brizzolara que representam Antonio Raposo Tavares e Fernão Dias Paes Leme, ao invés de lembrarem “os vultos essenciaes do quinhentismo paulista: o Rei povoador e seu grande delegado americano da colonização inicial [...] o pequenino mameluco, ao lado de seu pai lusu e do seu avô brasilico” e simbolizar os “dous grandes cyclos bandeirantes: o da caça ao índio [...] e o do ouro” (TAUNAY, 1937, p. 57), recebem uma abordagem diferente; a proposta é: analisando, lendo, interpretando as imagens, analisar, ler e interpretar o discurso visual de Taunay e entendê-lo como histórico, a partir do discurso do mediador. Por exemplo, a atenção para a data de produção das obras é solicitada sempre; os mediadores também podem provocar ou direcionar o olhar para a pose e os elementos que compõem a cena dos retratados, em pinturas ou esculturas, para perceberem um certo padrão de representação.

Mas, o diálogo, às vezes não é frutífero, comecei a refletir sobre as perguntas que são feitas, como anotei em meu diário de campo: Em outras paradas para leituras de pinturas me lembrei do que fala Fernando Hernandez no prefácio do livro de Terezinha Franz⁶ sobre a questão “o que você vê?” que sugere que haja uma verdade a ser encontrada⁷.

⁶ FRANZ, 2003.

⁷ Extraído do diário de campo do Museu Paulista, 15 ago. 2012.

Ou seja, percebi que, no caso de mediações diretivas⁸, o diálogo não vingava, talvez porque as perguntas fossem muito objetivas: *o que você vê?* Ou, *o que você acha que o pintor quis dizer?* São questões que parecem provocar uma leitura certa ou errada:

[...] é importante pensar sobre as perguntas quando se pretende facilitar atos de compreensão. Uma pergunta que não problematiza não ajuda a compreender. [...] As perguntas não são inocentes e dirigidas apenas para que os visitantes digam o que veem, [...] Fazer 'boas perguntas' requer, por exemplo, definir com mais rigor o que significa interpretar uma obra (e neste caso não se trata somente de falar sobre o que se vê, como se tratássemos de um expressionismo verbal), e sobretudo qual o caminho que se pretende percorrer a partir das perguntas. (FRANZ, 2003, p. 10-11).

O que você vê, poderia ser uma questão elaborada de outras formas, como alguns mediadores fazem, por exemplo, quando solicitado que comparem as quatro imagens de J. Wash Rodrigues para perceberem semelhanças e diferenças, ou ainda, quando perguntam qual sensação essas figuras provocam, e outras perguntas que privilegiam a subjetividade do espectador, para construir um olhar sobre a exposição.

Enquanto o discurso expositivo de Taunay procura apresentar o paulista com uma matriz portuguesa e índia, e o bandeirante como povoador e responsável pela extensão territorial, o trabalho de mediação procura evidenciar a proposta de Taunay, isto é, durante a visita no roteiro do Eixo, seja ela mais ou menos dialogada, os mediadores têm como objetivo elucidar que aquele discurso é um discurso, feito por uma pessoa, que conta uma versão da história, utilizando aqueles elementos. Porém, sempre me questioneei se esse trabalho superava a visualidade da exposição. O discurso expositivo de Taunay está para além das portas do Museu Paulista, pois, ajudou a construir um imaginário acerca dessa história do Brasil contada pelo ponto de vista paulista que perdura no tempo. Acredito que algumas visitas que acompanhei, mais dialogadas, levando em conta as subjetividades, as construções de novos sentidos, possam ter tido mais sucesso na busca desse objetivo. Essas reflexões deveriam passar primeiramente pelo próprio educador, por exemplo, como anotei em meu diário, sobre o comentário de uma educadora que estava se deslocando com o grupo em direção à escadaria: *"eu me sinto pequena aqui" em relação a arquitetura, ela poderia ter explorado esse sentimento nos alunos, será que se sentem assim também? Alguns acenaram afirmativamente com a cabeça após seu comentário*⁹.

Uma boa proposição no início da visita é a pergunta que ouvi de outra mediadora certa vez: *O Brasil começa quando?*¹⁰ Ainda que seja possível argumentar que tal pergunta exige uma resposta correta, a mediadora se dispôs a correr o risco de, no mínimo, ouvir duas

⁸ Segundo Darras (2009), existem dois tipos de mediação: as diretivas e as construtivistas. Ainda, a mediação diretiva pode ser discursiva ou dialogada, mas a diferença deste diálogo para o presente na mediação construtivista, é que no caso da primeira, prevalecerá o discurso do mediador, já na segunda, o processo de construção de conhecimento é valorizado.

⁹ Diário de campo do Museu Paulista, 29 ago. 2012.

¹⁰ Diário de campo do Museu Paulista, 29 ago. 2012. Ouvi essa pergunta outras vezes, a partir de alguns mediadores, às vezes no acolhimento, às vezes no começo da visita.

respostas: 1500 ou antes de 1500¹¹. A partir daí, pode-se discutir com base no que os estudantes já conhecem sobre o assunto, o que eles entendem por Brasil, para poder perceber o discurso de Taunay como uma tentativa de construção de espírito de nação. Gostaria de exercitar a imaginação a partir destas duas falas de mediadoras citadas, a primeira construída a partir de uma percepção em relação ao espaço e a segunda de uma proposição que envolveria o conceito de estado nacional e noções de história.

Primeiramente, imaginando que estaríamos fazendo a visita que propus no acolhimento, com o grupo de cerca de 20 estudantes dividido em grupos menores, cada um com sua planta do museu e expografia hipotética do que estaria no saguão em suas versões da história do Brasil até 1822 (lembrando que essa era a proposta do exercício), discutiríamos as suas hipóteses. Antes de qualquer intervenção discursiva do mediador, a sugestão seria caminhar por aquele espaço, observaríamos a narrativa visual criada por Taunay e compararíamos o que cada grupo propôs como expografia e o que está posto de fato. Na discussão sobre as expografias hipotéticas e a de Taunay, imagino, seriam evidenciadas visualidades e contravisualidades (MIRZOEFF, 2011), quero dizer, uma problematização da visualidade (im)posta. Não se trata de legitimar uma possível versão dos estudantes que elegem Getúlio Vargas, Lula e Neymar (como dito anteriormente), mas de discutir o porquê tais imagens não estão na exposição e, então, refletir porque as que estão foram legitimadas. A partir das ideias de Mirzoeff (2011), seria dar o direito de visão a estas pessoas, para que possam questionar a visualidade (ex)posta.

Evidentemente esse exercício de "partilha do sensível" (RANCIÈRE, 2009) depende quase que exclusivamente do mediador, que precisaria estar atento para orientar tais reflexões, para isso precisaria exercitar a suspensão de seus conhecimentos, valores e crenças, não se trataria de buscar uma neutralidade, mas de refletir sobre sua subjetividade e se colocar em risco de não saber (ATKINSON, 2011; DIDI-HUBERMAN, 2010), possibilitando o dissenso que "põe em jogo, ao mesmo tempo, a evidência do que é percebido, pensável e factível e a divisão daqueles que são capazes de perceber, pensar e modificar as coordenadas do mundo comum" (RANCIÈRE, 2014, p. 49).

Provocar dissensos passa por se colocar em risco de não saber, como dito por Atkinson (2011), o "risk taking" é uma noção comum entre os arte-educadores para promover a criatividade nos estudantes, mas a proposta é que os estudantes corram o risco. O que o autor nos provoca a refletir é que o educador deve também correr o risco para promover o "evento", para que ocorra uma aprendizagem real. Para Didi-Huberman (2010), a História da Arte deveria arriscar-se,

[...] saber permanecer no dilema *entre saber e ver*, entre saber algo e não ver outra coisa em todo caso, mas ver alguma coisa em todo caso e não saber qualquer outra coisa... Em nenhum dos casos se trata de substituir a tirania de uma tese pela de uma antítese. Trata-se somente de dialetizar: pensar a tese *com* a antítese, a arquitetura com suas falhas, a regra com sua transgressão, o discurso com seu

¹¹ Esta afirmação tem como base tanto a observação realizada no Museu Paulista, bem como minha experiência como professora de História, pois, atualmente no ensino de História há discussão sobre a história das populações indígenas anteriormente da chegada dos europeus na América.

lapso, a função com sua disfunção [...] ou a tela com seu dilaceramento (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 190, *grifos do autor*, tradução nossa).

Talvez seja possível contra argumentar esse meu exercício de imaginação dizendo que o peristilo do Museu Paulista é um espaço que faz muito eco, difícil de separar o grupo e depois de organizá-los novamente para uma conversa reflexiva. Também é possível que cada grupo de quatro ou cinco estudantes não disponha de sua própria planta do espaço, pois, isso implicaria num custo. Assim, como seria ainda possível provocar dissensos?

Talvez fosse o momento de retomar aquele desabafo de uma das mediadoras: “*eu me sinto pequena aqui*” e aliar às impressões que chamam a atenção dos estudantes ao entrar no edifício, a escadaria e o tapete, à noção de palácio, mas não qualquer palácio, à moradia de um rei, uma associação frequente entre os visitantes. Mas então, seria possível ainda questionar sobre o conteúdo da exposição não ser trabalhado. Mas, qual conteúdo, a narrativa criada por Taunay que apresenta um ponto de vista sobre a história ou as leituras críticas feitas pelos mediadores com seus outros pontos de vistas? Por que não permitir que o visitante crie os seus significados a partir de suas relações com o espaço e o diálogo com o grupo? Como diz Eilean Hooper-Greenhill (1999, p. 21) sobre o processo de aprendizagem em museus, que não se trata “apenas da aprendizagem dos fatos. Aprendizagem em museus inclui fatos, mas também experiências e a emoção. Ela requer esforço individual, mas é também uma experiência social. Em museus, é a experiência social que é frequentemente melhor lembrada” (tradução nossa).

Além disso, se a proposta imaginada aqui é provocar dissensos, emancipar o espectador/aprendiz, seja pelo exercício das curadorias ou pela experiência do indivíduo em relação ao espaço do museu, estaríamos, acredito, propondo uma nova partilha do sensível, independente dos desejos dos artistas, de Taunay ou do mediador, entendendo as obras de arte que compõem a exposição, a exposição em si e o trabalho educativo em suas dimensões políticas, como dito por Rancière:

Arte e política têm a ver uma com a outra como formas de dissenso, operações de reconfiguração da experiência comum do sensível. Há uma estética da política no sentido de que os atos de subjetivação política redefinem o que é visível, o que se pode dizer dele e que sujeitos são capazes de fazê-lo. Há uma política da estética no sentido de que as novas formas de circulação da palavra, de exposição do visível e de produção de afetos determinam capacidades novas, em ruptura com a antiga configuração do possível. Há, assim, uma política da arte que precede as políticas dos artistas, uma política da arte como recorte singular dos objetos da experiência comum, que funciona por si mesma, independentemente dos desejos que os artistas possam ter de servir esta ou aquela causa. O efeito do museu, do livro ou do teatro tem a ver com as divisões de espaço e tempo e com os modos de apresentação do sensível que instituem, antes de dizer respeito ao conteúdo desta ou daquela obra. Mas esse efeito não define nem

uma estratégia política da arte nem uma contribuição calculável da arte para a ação política (RANCIÈRE, 2014, p. 63-64).

Seja pela proposta de uma história oficial que procurava (e ainda procura) instruir, agindo como vetor na criação de um espírito de nação, seja pela desconstrução desta proposta pelo mediador que procura exercitar a crítica a expografia, a política da arte está relacionada às percepções dos sujeitos, comumente desconsideradas pelas estratégias e dispositivos de mediação.

Escadaria

"A escadaria do Museu é, pela riqueza e harmonia da arquitetura, uma das mais bellas cousas do Brasil, senão da America do Sul" (TAUNAY, 1937, p. 59). Não é à toa que as pessoas comumente pensem que D. Pedro tenha morado ali, a arquitetura é palaciana, são as colunas, o mármore... Ainda podemos acrescentar todo o peso da tradição daquele local, e todas as associações possíveis que se pode fazer, assim, ainda que seja a primeira visita àquele espaço, os estudantes já viram imagens desse tipo de arquitetura, mesmo que em filmes, onde esse tipo de edifício representa riqueza, opulência, história, poder; e é nesse local que está inserido o discurso de Taunay.

A arquitetura tem seu momento na visita durante o acolhimento, é nesse momento que é dito ao grupo, a partir de fotografias, sobre a construção do prédio, a finalidade inicial da edificação, que foi um Museu de História Natural inicialmente e se transformou. Contudo, no espaço expositivo não se retoma essa discussão e, muito menos, sobre as sensações que essa arquitetura provoca.

Retomando a narrativa sobre a visita, ao seguir pelas escadas do museu, neste roteiro de vista, é o momento de se sentar. Dois motivos levam a isso, é a parte central da visita, sentar ajuda a descansar e colocar as ideias discutidas em ordem, também é preciso tempo para ver todas (ou quase todas) as informações que estão nesse espaço, não é só uma passagem, um caminho. O ato de sentar-se na escadaria mostra-se como uma pausa para possibilitar uma apropriação, ainda que a vista esteja sendo pautada numa mediação mais diretiva, esta pausa provoca reflexões ou um diálogo; foi o que presenciei, invariavelmente, independentemente da postura do mediador, mais ou menos dialógico, a própria disposição dos corpos no espaço, parar e poder olhar ao redor, sempre promovia questionamentos de ambos, do educador para iniciar uma conversa, ou dos estudantes por conta da visualidade.

Há muito que se discutir na escadaria, os painéis dos ciclos bandeiristas, as esculturas dos bandeirantes, a de D. Pedro I, as ânforas com as águas dos rios brasileiros e os retratos da sanca, bem como a arquitetura. Obviamente que não é possível trabalhar todas essas dimensões naquele momento, naquele tempo. Ainda que alguns educadores mais explicadores tentem, no geral, os mediadores procuram eleger alguns pontos fazendo um recorte próprio, a partir das reflexões que vem propondo desde o saguão, ou a partir do que chama a atenção dos estudantes. As ânforas sempre são comentadas, seja arbitrariamente ou não.

Sobre os pilares que acompanham os diversos lances da escadaria destacam-se grandes e artísticos vasos de bronze, da autoria do escultor De Giusto, coroados por amphoras de vidro contendo as águas dos grandes rios do Brasil, a simbolizarem o conjunto do território nacional (TAUNAY, 1937, p. 59).

Mais do que os vasos em si, as diferentes cores das águas são motivos de comentários. Alguns alunos associam as águas mais escuras a rios poluídos, sempre! Um significado que não seria produzido na época de Taunay provavelmente. A esse comentário, além do reconhecimento de alguns nomes de rios, o mediador traz a informação que são águas de nascentes por isso não poluídas, e sim as cores se devem ao fato dos minerais presentes nessa água... Para, a partir daí, explicarem/informarem/conversarem sobre o motivo desses vasos estarem aí.

Outro ponto importante da escadaria são os bandeirantes, as esculturas comparadas às do saguão, identificando um padrão; ou porque Goiás está escrito com "y" (a antiga ortografia chama a atenção, o que alguns mediadores aproveitam para iniciar uma conversa sobre a época da exposição ou fazem observar os nomes dos estados e datas abaixo das esculturas, para falar da proposta de Taunay); ou os painéis que

[...] recordam phases capitais da nossa historia nacional: **O cyclo da caça ao Índio**, por Henrique Bernadelli, o dos **Criadores de gado**, pelo mestre João Baptista da Costa, o do **Ouro**, do Prof. Rodolpho Amoedo, e a **Tomada de posse da Amazonia por Pedro Teixeira**, do Prof. Fernandes Machado (TAUNAY, 1937, p. 61, grifos do autor).

E foi numa observação e explicação/informação/conversa sobre os painéis que pude anotar em meu diário de campo outra produção de significado que chamou minha atenção:

Na escadaria a pintura "cyclo da caça ao índio" chamou a atenção de um dos alunos, já que estávamos falando das maneiras de representar o bandeirante como herói desbravador, ele questionou muito incomodado: "como assim herói, aquele quadro fala de caçar índio?". Então, o [o educador] lembrou/falou que os valores mudam com o tempo, a exposição é de 1922 [...] ¹²

Esse exemplo foi emblemático no momento em que ocorreu, primeiramente porque o estudante em questão levantou a mão para fazer sua pergunta e como o educador estava concluindo o assunto da visão do bandeirante como herói, o estudante precisou esperar e ficou impaciente. Quando pode falar, fez a questão citada. Ele estava bastante incomodado com o fato de ser aquela imagem uma das que tratassem do bandeirante herói e desbravador, ele já havia entendido que era uma construção de outra época, mas essa imagem não se enquadraria nessa construção, com certeza um significado atual para aquele painel.

¹² Extraído do diário de campo do Museu Paulista, 26 set. 2012.

A escadaria é o momento, a meu ver, onde o mediador procura esclarecer a produção de significados da visualidade construída por Taunay e como a historiografia atual discute o tema "bandeirante". O significado dessa visualidade pelos estudantes, seja em uma mediação diretiva ou dialogada, passa ao largo. Percebo que existe uma preocupação em desmitificar a imagem: nem herói, nem vilão, o bandeirante era uma pessoa que agia dentro de um contexto histórico e social, que a historiografia da virada dos séculos XIX/XX glorificou e, que posteriormente foi revisitada, relativizando e problematizando seu papel na história. Contudo, não poderiam as percepções dos estudantes, não apenas a esta mencionada imagem sobre o bandeirante, como também no caso das águas "poluídas", serem pontos de partida para se falar da história de São Paulo? É habitualmente mencionado pelos mediadores que o Museu Paulista apresenta um ponto de vista sobre a história do Brasil, um ponto de vista paulista e, nesse sentido, podemos entender que o museu trata da história de São Paulo efetivamente. Da mesma forma, a única imagem de Tiradentes que aparece na exposição¹³, não poderia ser problematizada também com tal objetivo? Tiradentes que costuma ser lembrado pelos estudantes – não com a mesma frequência que Getúlio Vargas, Lula e Neymar, mas é bastante mencionado – e, reconhecida sua imagem, não tão destacada como a dos bandeirantes até então, por que não usar tais percepções e produções de significados como propositores para uma reflexão sobre a produção da História?

Percebendo os questionamentos e observações dos estudantes, que acompanhei em visita, como eventos (ATKINSON, 2011) que poderiam potencializar a real aprendizagem ("real learning"), meu exercício de imaginação para um processo de mediação na escadaria do Museu Paulista levando em conta o sintoma que provoca um dilaceramento (DIDI-HUBERMAN, 2010), isto é, a possibilidade de arriscar-se a não-saber por parte do mediador. Didi-Huberman chama sintoma a potência do dilaceramento para o historiador da arte se este abandona a retórica de sua ciência e se arrisca a não-saber. Faço aqui uma analogia ao papel do mediador, seja na continuação do exercício de curadoria proposto previamente, seja no olhar dos estudantes para as imagens da forma como já ocorre, por que não abandonar o discurso de leitura crítica previamente concebido? O mediador poderia partir dos problemas levantados: se por acaso com a dinâmica de curadoria, algum grupo utilizasse a figura de Tiradentes, poderia ser problematizada sua localização nas expografias hipotéticas dos estudantes e sua localização de fato, quais os motivos que podem ser supostos para sua localização; ou ainda, seu tamanho, a importância que a narrativa de Taunay deu a esta imagem. Muitas poderiam ser as possibilidades de discussão e, tais observações supostas aqui, poderiam abrir uma discussão sobre as ideias de decoração e exposição, por exemplo.

Sobre os bandeirantes, como no exemplo citado acima (por ocasião da interpretação da tela de Bernadelli), o estudante que, mesmo entendendo a explicação do mediador a respeito da construção visual de outra época, não se satisfaz, quero dizer, sua inquietação

¹³ Existe o retrato de Tiradentes acima de um dos painéis que representa um dos ciclos bandeiristas. Como dito por Taunay: estes retratos "relembra dous anceios coloniaes de Independencia do Brasil: a Inconfidencia Mineira, e a revolução pernambucana de 1817, pellas effigies de Tiradentes e Domingos José Martins" (1937, p. 61). Existem outros retratos de personagens da história no entorno da escadaria, mas dentre eles, o de Tiradentes é o único que por vezes os estudantes reconhecem e associam à História, pois é uma imagem bastante reproduzida em livros didáticos, mesmo que não exatamente a mesma imagem, mas a mesma forma de retratar Tiradentes, de barba e cabelos longos.

passava pelo fato de como alguém que caça e escraviza pessoas pode algum dia ter sido identificado como herói. Não seria esse momento de refletir sobre esse sintoma, sobre esse dilaceramento na leitura da imagem? Didi-Huberman (2010) critica a iconologia de Panofsky por rechaçar o sintoma, e então não romper para outras possibilidades de interpretação de imagens, que, segundo Didi-Huberman, seriam infinitas, e a iconologia "pretende definir as condições do que seria *pensável* em uma obra, para um artista ou para uma época inteira" enquanto que "a abertura ao sintoma nos proporciona acesso a algo como um *impensável* que vem diante de nossos olhos atravessar as imagens" (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 238, *grifos do autor*, tradução nossa).

Assim, discutir hoje o significado da construção daquele herói bandeirante deveria ir além do significado da imagem para a época, mas arriscar-se a não saber e refletir junto com os estudantes sobre o que é a construção de um herói nacional, que talvez não seja mais o bandeirante, e que heróis são criados o tempo todo.

Salão de Honra

Aqui é o lugar onde todos querem ir e querem ver, por diferentes motivos, e onde a ideia de Taunay começou, a tela de Pedro Américo, *Independência ou Morte!*, estava lá desde a inauguração do Museu Paulista, retratando um Imperador herói em tempos republicanos¹⁴. O surgimento da nação, em território paulista, deveria então estar aliado aos paulistas, "no conjunto que foi sendo construído até 1922 e, mesmo posteriormente, a história foi instituída de maneira crescente, inclusive espacialmente, culminando e dotando de sentido integral o quadro de Pedro Américo" (BREFE, 2005, p. 103).

Assim, o surgimento do povo – a miscigenação entre portugueses e índios na figura da criança que acompanha João Ramalho no saguão (figura 1, imagem ao fundo) –, a consolidação do território – pelos bandeirantes paulistas heróis desbravadores –, culmina no surgimento da nação brasileira – *Independência ou Morte!*.

Cabe lembrar que no salão de honra, Taunay elaborou um discurso visual a partir de encomendas de pinturas que foram "caucionadas" por objetos: "tudo aquilo que está nas pinturas, convergindo para a maior delas, é, pois, 'verdadeiro'. [...] José Bonifácio deixou seu selo pessoal na carta de 1822 que escreveu a D. Leopoldina; esta, também, foi figura de carne, osso – e cabelos" (MENESES, 1992, p. 28). Ainda, sobre os retratos femininos no salão de honra, da imperatriz D. Leopoldina e D. Maria Quitéria de Jesus, cabe destacar a justificativa de Taunay para Basílio de Magalhães, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que considerava a segunda uma "figura de valor meramente moral no processo da Independência" (BREFE, 2005, p. 116): "estas duas figuras femininas farão excelente efeito estético na galeria de homens" (TAUNAY apud BREFE, 2005, p.116).

Estas imagens, bem como as outras telas e objetos não são discutidas na visita, mas, como chamam a atenção dos alunos, ao fim da visita, eles ficam no salão e acabam questionando e conversando informalmente com o mediador sobre algumas pinturas e objetos.

¹⁴ Cabe lembrar que a encomenda da tela *Independência ou Morte!* e sua conclusão (1888) se deu ainda no período do Brasil Imperial.

Estas conversas informais ocorrem, por um lado, dado ao tempo da visita, pois, não é possível explorar toda a sala e, por outro, porque ao entrar no salão os alunos se dirigem automaticamente para o banco disposto em frente à tela de Pedro Américo, como se entendessem ou transferissem o ritual da sala de aula, se posicionando em frente para onde haverá uma explicação. Se outra(s) turma(s) estiver ocupando o espaço, o educador espera desocupar e fica subentendido que é para se sentarem no banco. Poucas vezes, observei sentarem-se no chão com o grupo nesta sala. Notei que a disposição dos corpos (figura 2) modifica o rumo da visita, mesmo para os grupos que estão com mediadores que dialogam, que propõem leituras, que ouvem os estudantes, ao assumirem essa postura no Salão de Honra, a visita passa a ser uma palestra.

A fotografia da figura 2 foi feita numa semana em que os bancos estavam especialmente distantes da tela de Pedro Américo¹⁵. Quando me posicionei para fotografar esse momento, pensei em como essa imagem sintetiza o distanciamento que pode haver entre o discurso de Taunay e o público de hoje, entre a fala dos mediadores e os estudantes, ainda que em outras semanas os bancos estivessem mais próximos, ou das tentativas de alguns educadores em vencer o distanciamento, caminhando pelo espaço vazio (figura 2).



Figura 2 –Estudantes da EE Jorge Julian com mediador no Salão de Honra. À direita a tela *Independência ou Morte!* de Pedro Américo. Museu Paulista. Fonte: Fotografia da autora. 2012.

Sobre a tela de Pedro Américo, “quadro famoso, certamente um dos mais populares do nosso país, e alvo de inúmeras reproduções pictóreas e esculptóreas” (TAUNAY, 1937, p. 63), há muito a se dizer dele em relação ao público escolar observado durante a pesquisa de campo.

O que invariavelmente acontecia após sentarem-se nos bancos e olharem para a tela de Pedro Américo, independentemente da faixa etária dos estudantes, eles diziam: *é uma guerra, é uma briga*, ou *é uma luta*, eram as respostas imediatas, as primeiras frases, sempre seguidas de suas perguntas: *de quando é? Ele fez sozinho? Quanto tempo demorou? É de ouro?* Esta última pergunta referindo-se a moldura.

¹⁵ A disposição dos bancos no Salão de Honra é sempre a mesma, mas a distância em relação à tela não, em algumas semanas estão mais próximos dela.

Há duas questões evidenciadas: o tema da tela e, o que Jessica Davis e Howard Gardner (1999) denominaram "abordagem numérica ou quantitativa" (*numerical or quantitative approach*).

Primeiramente, sobre o tema da tela, podemos tentar entender a leitura dos alunos a partir da classificação e relação que Terezinha Franz (2003) fez entre o que ela denominou níveis e âmbitos de compreensão. Os âmbitos seriam cinco: histórico/antropológico, estético/artístico, pedagógico, biográfico e crítico/social; e os quatro níveis seriam: ingênuo, principiante, aprendiz e especialista. Esta classificação foi feita por Franz a partir das ideias de Verónica Mansilla e Howard Gardner sobre maneiras de avaliar a compreensão dos alunos e também, a partir das entrevistas de grupos que analisavam a obra de Victor Meireles, *Primeira Missa no Brasil*, mas é possível fazer uma analogia com a tela de Pedro Américo. Essa leitura inicial, *guerra, batalha*, poderia se enquadrar no nível de compreensão ingênua, no qual prevalecem as concepções intuitivas e míticas nos cinco âmbitos (FRANZ, 2003). No caso do trabalho de mediação no Museu Paulista, há uma tentativa de que o olhar crítico ao discurso expositivo, culminando na tela, propicie uma discussão ao nível principiante, que "*mistura crenças intuitivas com fragmentos de conhecimento disciplinar*" (FRANZ, 2003, p.284). De modo que, frente a estas leituras, os mediadores procuram provocar o olhar para explorar a tela, olhar o segundo plano, quem está em evidência no quadro e assim por diante. Não percebo tais níveis como uma evolução, mas como camadas de leituras, que vão se revelando conforme se discute a pintura.

No que se refere aos aspectos físicos da tela, como anotei em meu diário de campo: *SEMPRE chama a atenção: moldura, tamanho e saber quanto tempo demorou para pintar a tela*¹⁶, existe uma admiração por tais aspectos; quando Davis e Gardner (1999) vão transpor o conceito de "inteligências múltiplas" para os museus, propõem cinco diferentes "janelas" ou "portas" para se dialogar com pinturas numa exposição: janela narrativa, abordagem numérica ou quantitativa, abordagem de base, abordagem estética e abordagem experiencial ou prática. Quando tratam da abordagem numérica ou quantitativa, referem-se ao valor das obras, número de pinturas, idade do artista, materiais usados etc. Esse pode ser um início de uma conversa sobre a obra, já que chama a atenção, sempre, uma discussão que comparasse essa tela as outras da sala, por exemplo, ou entender os motivos pelos quais ela chama a atenção. Não presenciei tal exercício de observação em nenhuma das visitas que acompanhei, o mediador acaba sempre informando as respostas como data e tamanho e logo se parte para a leitura da tela, leitura crítica, mais dialogada ou menos, mas a crítica do mediador, que estaria no nível de compreensão do aprendiz, relacionando intuição com conceitos disciplinares tradicionais (FRANZ, 2003).

Para propor um exercício de imaginação que envolva um trabalho de mediação que provoque dissensos, a minha corre solta pelo Salão de Honra: proporia desde questionar o próprio nome da sala, até pensar em uma visita nesse mesmo roteiro que começasse por este espaço, pois, a tela de Pedro Américo está lá desde sempre, desde a edificação ser inaugurada como um memorial, passando a ser um museu de História Natural, servindo a seguir como a imagem geradora para as encomendas e a narrativa visual concebida por

¹⁶ Diário de campo do Museu Paulista, 5 set. 2012.

Taunay. Mas, seguindo as ideias que sustentam este capítulo: a pedagogia do evento de Atkinson (2011), o sintoma que potencializa um dilaceramento na História da Arte como nos fala Didi-Huberman (2010), a contravisualidade proposta por Mirzoeff (2011) e a potência de provocar dissensos como proposta por Rancière (2014), imaginar um processo de mediação que considere tais reflexões passa por arriscar-se a não saber, a ouvir mais do que falar/explicar:

A questão consiste, uma vez mais, em ter em conta o momento no qual o saber do símbolo se põe em crise e se interrompe frente ao não-saber do sintoma, que, por sua vez, abre e impulsiona seu simbolismo em um ressurgir exponencial de todas as condições de sentido que operam em uma imagem. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 235, tradução nossa).

Não se trataria de negar informações ou deixar que os estudantes saiam da exposição pensando que a tela de Pedro Américo seja uma guerra mesmo. O exercício de imaginação/mediação que proponho aqui partiria desta leitura inicial, tanto da forma que chama a atenção (moldura e tamanho, por exemplo) como da cena em si, e promover a contravisualidade como uma autonomia, um direito de olhar (MIRZOEFF, 2011).

Por que não considerar as curiosidades sobre o tamanho da tela? A pintura é conhecida dos estudantes, sua reprodução já foi vista, numa escala muito menor (considerando as reproduções em livros didáticos), não seria o caso de relacionar o que e onde eles se lembram de ter ouvido ou lido sobre a imagem com seus espantos sobre suas dimensões? Por que não partir do que mais chama a atenção na leitura? Normalmente é o personagem à esquerda na tela, cuja faixa vermelha amarrada à cintura, em muitas visitas que acompanhei, alguns estudantes viram sangue. Habitualmente, depois de o educador solicitar um olhar mais atento, eles mudavam e conformavam suas leituras, mas, não seria a associação desse "sangue" à cavalaria que, num primeiro olhar, ajuda a produzir o significado da guerra? Não tenho uma resposta para esta pergunta, mas por que não considerar as imagens que Pedro Américo faz referência em sua tela?¹⁷ Talvez aí possamos encontrar a imagem da guerra.

Esse é o ponto. Não houve uma visita que acompanhei em que os estudantes não vissem uma guerra nesta pintura, o educador sempre chamava a atenção para isso, discursando ou dialogando. Ao final, acreditava-se que todos concluíssem não se tratar de uma cena de guerra. Em um trabalho realizado na EE Jorge Julian¹⁸ com os estudantes após sua

¹⁷ "Já há bastante tempo reconhece-se, por exemplo, uma das fontes privilegiadas do *Independência ou Morte!*, nas telas de batalha de Ernest Meissonier. De fato, o artista estudou detalhadamente quadros como a *Batalha de Friedland (1875)*, ou o célebre *Napoleão III na Batalha de Solferino (1863)* e não há como negar a semelhança entre os traços essenciais dessas duas obras e a tela aqui em questão" (OLIVEIRA; MATTOS, 1999, p. 97).

¹⁸ A EE Jorge Julian, situada no município de Carapicuíba, região metropolitana de São Paulo, visitou o Museu Paulista pelo programa Cultura é Currículo da FDE. Foi a escola que autorizou o registro fotográfico que aparece nesta tese, bem como a realização desta atividade por mim, duas semanas após a visita. O trabalho realizado na escola contou com a colaboração de Thamara Emília Aluizio Nunes, na época estagiária do SAE/MP, e de Sidney Peterson Ferreira de Lima, então estudante de Mestrado do Instituto de Artes/UNESP. Ambos auxiliaram no registro dos dados da atividade, além de produzirem um relatório sobre suas observações e experiências. Sobre o trabalho realizado na escola foi produzido um artigo que apresenta uma análise da atividade em si, bem como das narrativas visuais construídas pelos estudantes (ALENCAR, *no prelo*).

visita ao museu, num exercício de construir narrativas visuais, com imagens vista na exposição e outras, sobre a história do Brasil, a pintura de Pedro Américo foi utilizada por cinco dos seis grupos em que dividi a turma para este exercício. Além de construir seus discursos visuais sobre a História do Brasil, um grupo deveria ler o trabalho de outro. Tanto nas construções como nas leituras, a imagem da tela *Independência ou Morte!* foi interpretada como guerra, mais de uma vez, inclusive fora de contexto, como por exemplo, uma guerra pela libertação dos indígenas escravizados¹⁹. Até que ponto, afinal, o discurso do educador na visita ao museu interferiu na primeira leitura da imagem? A proposta de um olhar crítico para a exposição parece não ter surtido muitos efeitos com este grupo.

Assim, imaginando uma visita pelo Salão de Honra, penso num momento de cinco ou dez minutos sem que o grupo precisasse escutar o mediador, só observariam e conversariam entre si. Antes de entrar na sala, ainda sentados na escadaria, o mediador poderia dividir os estudantes em grupos menores, e propor um jogo, para cada grupo com uma frase retirada do livro de Taunay (1937), ou da historiografia sobre a independência, por exemplo, solicitaria que percorressem a sala, observassem tudo e escolheriam algo que pudessem relacionar com a frase. Na discussão posterior, caberia ao educador, mediar as reflexões e leituras de objetos e/ou imagens, sem a preocupação das escolhas realizadas. Será que a tela seria uma imagem eleita? Se sim, a partir de que reflexões?

Encerramento

As visitas que acompanhei no Museu Paulista não tinham uma proposta de encerramento, me refiro àquele momento em que se concluem alguns pontos da visita, provocam-se outros e se ouve os visitantes para saber suas reflexões sobre o processo, uma espécie de conclusão. Apenas presenciei essa forma de finalização uma vez. O que por vezes ocorre, ao fim da leitura da tela *Independência ou Morte!*, os estudantes e professores são informados que há mais salas no museu, que eles podem seguir visitando na sequência ou voltar em outro dia, informa-se que o museu só é fechado na segunda-feira etc. A minha ansiedade por realizar este momento final tem como referência minha experiência e reflexões sobre como deve ser uma visita e, se vamos falar em "problema histórico" e "laboratório da história" (MENESES, 1994), sinto ainda mais necessidade de tal momento de síntese.

Talvez, o tempo de visita a um Museu desse porte seja um entrave, mas, como mediadora, acolhimento e encerramento são entendidos por mim como parte desse tempo. Assim, todas as atividades imaginadas por mim para esta visita, provavelmente extrapolassem em muito os 90 minutos em que os estudantes teriam para percorrer o *Eixo*, mas são propostas para que reflitamos sobre os conceitos que poderiam estar envolvidos num processo de ensino/aprendizagem numa narrativa visual em um museu de história, para provocar dissensos.

¹⁹ Interpretação de um estudante à narrativa visual que apresentava a reprodução da imagem da citada tela de Pedro Américo à direita da reprodução de uma litografia de Debret que mostra uma família Guarani escravizada por caçadores de escravos índios. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Debret_cativos.jpg>. Acesso em: 2 jul. 2015.

O exercício de imaginação proposto aqui não foi aplicado, testado e seus resultados verificados, é como disse, uma imaginação, provocada pelas minhas observações de campo e especulações, vinte anos de experiência como mediadora e por autores que fundamentaram esse exercício.

Contudo, fosse este artigo uma exposição, e esta escrita uma visita mediada, eu teria também ouvido as propostas imaginadas por vocês, leitores, pois, não importa tanto a minha imaginação, mas o fio condutor que aglutinaria todas as imaginações: o risco do não saber, risco que passa por ouvir as leituras e reflexões sobre a visualidade exposta.

Referências

ALENCAR, Valéria Peixoto de. *Mediação cultural em museus e exposições de história*. Conversas sobre imagens/história e suas interpretações. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes/UNESP, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.ia.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Stricto-Artes/tese---valeria-peixoto-de-alencar.pdf>>, acesso em 14 jan. 2015.

_____. Beyond museum walls: visual narratives through images and history. *International Journal of Education Through Art – IJETA*. No prelo.

ATKINSON, Dennis. *Art, equality and learning: pedagogies against the state*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

BREFE, Ana Cláudia Fonseca. *O Museu Paulista: Affonso de Taunay e a memória nacional, 1917-1945*. São Paulo: Ed. UNESP: Museu Paulista, 2005.

DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p. 23-52.

DAVIS, Jessica; GARDNER, Howard. Open windows, open doors. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean. *The educational role of the museum*. 2.ed. London: Routledge, 1999. p. 99-104.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ante la imagen: pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Múrcia: CENDEAC, 2010.

_____. *Imagens apesar de tudo*. Lisboa: KKYM, 2012

_____. *Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

FRANZ, Teresinha Sueli. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. *The educational role of the museum*. 2. ed. London: Routledge, 1999.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista/USP, 1992.

_____. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista: história e cultura material*, São Paulo, v. 2, p. 9-42, jan./dez. 1994.

MIRZOEFF, Nicholas. *The right to look: a counter history of visibility*. London: Duke University Press, 2011.

MUSEU PAULISTA. Disponível em: <<http://www.mp.usp.br>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles; MATTOS, Claudia Valladão de (Org.). *O brado do Ipiranga*. São Paulo: EDUSP: Museu Paulista/USP, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. 2. ed. São Paulo: EXO experimental, 2009.

_____. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

TAUNAY, Affonso de. *Relatório de atividades referente ao ano de 1926*, APMP/FMP, L10.

_____. *Guia da secção histórica do Museu Paulista*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1937.