

Museu e imaginação histórica

Isabella Carvalho de Menezes^{*}

Lana Mara de Castro Siman^{**}

Recebido em: 02/09/2018

Aprovado em: 29/11/2018

* Historiadora, mestre em Educação, técnica em assuntos educacionais no Museu do Ouro/Ibram. E-mail: isabella.menezes@museus.gov.br.

** Pedagoga, doutora em Didática da História, professora da Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: lane.siman@uemg.br.

Resumo

Neste artigo apresentamos as linhas gerais de uma proposta metodológica de educação museal, concebida no Museu do Ouro/Ibram e inspirada na Teoria da História de Robin Collingwood, tendo em vista a instauração de predisposições favoráveis ao desenvolvimento da imaginação histórica em estudantes. A partir da escuta de múltiplas vozes sociais, elaboramos cartas indutoras da imaginação, com base no acervo do museu. Em seguida, convidamos um grupo de estudantes para criar a trama de um jogo, estimulados pelo uso das cartas. Nossa preocupação fundamental foi captar como os jogadores se implicaram na proposta e que sentidos emergiram da experiência. Pode-se dizer que a reconstituição imaginativa do passado mobilizada pelos estudantes no processo de construção do jogo contribuiu para neles suscitar a empatia museal e o gosto pela História. O desenvolvimento da pesquisa nos possibilitou pensar de forma diferente o que está colocado no museu enquanto relação com o público escolar.

Palavras-chave

Museu; imaginação histórica; jogo

Abstract

In this article we present the general lines of a methodological proposal of museum education, conceived in the Museu do Ouro/Ibram in Sabará, Brazil, and inspired on the Theory of History of Robin Collingwood, having in view the setting up of a predisposition favorable to the development of historical imagination in school children. Following on taking heed of multiple social voices, we elaborated playing cards conducive to imagination, with as a base the museum's collection. We then invited a group of school children, who being stimulated by the use of the cards, would create the plot of a game. Our fundamental concern was to catch how the players got involved in the proposal and how moved they were emerging from the experience. It can be said that imaginative reconstruction of the past brought about by the school children during the process of assembling the game contributed to arousing in them museum empathy and the taste for History. The development of the research made it possible for us to view in a different way what is to be found in the museum in so far it was related to the school-going public.

Keywords

Museum; historical imagination; game.

Museu e imaginação histórica

“Ver, compreender e saber tudo: que trindade pedante! Assim, não há mais alegria”, proferiu, certa vez, um professor, referindo-se a museus.¹ Esse depoimento é emblemático, ao nosso ver, pois comungamos da mesma inquietação. A origem do nosso incômodo de pesquisa foi nos deparar com o enfado dos alunos durante a realização de visitas guiadas a museus. É claro que não se trata de toda visita, de todo aluno e os museus apresentam realidades diferenciadas. Mas o número considerável de situações que tivemos a oportunidade de presenciar, ao longo de nossas trajetórias, em que os estudantes demonstraram cansaço, apatia, impaciência, desinteresse ou agitação, ao serem submetidos à situação da visita guiada em museus, reclamou a nossa atenção ao tema. Parece que os museus estão sempre preocupados em ensinar algo e, nesse sentido, “os espaços que suscitam sonhos”² tornam-se pouco afeitos às sensibilidades e ao devir.

O nosso olhar se dirige, sobretudo, ao tipo de visita escolar que se processa no espaço fechado do museu, com roteiro e tempo tão cuidadosamente regulados que não deixam abertura para um movimento imprevisto. Nesse cenário ordenado, cada um realiza o seu dever: os guias explicam, com tom sabido, a exposição; os professores ajudam a manter o silêncio, a ordem e a disciplina do grupo; os vigilantes zelam pelas normas de segurança da casa e os alunos cumprem o seu ofício de “aprendentes”³ – ou fingem aderir às regras do jogo. O pleito dos professores e/ou o protocolo do museu concorrem para que “a maioria das visitas [seja] marcada pela correria para ver toda a exposição (...). Não há tempo para explorar livremente o espaço desconhecido, descobrir seus esconderijos, suas peças curiosas, seus lugares de prazer e de imaginação”.⁴

Condicionando tempos e olhares, o formato de visita a museus, tal como descrito, tende a restringir a possibilidade de o visitante estabelecer conexões, criar direções, fazer escolhas e se inspirar. Constata-se, ainda, a prioridade para o discurso verbal. Ulpiano Meneses⁵ considera que a tradição logocêntrica da formação, isto é, a alfabetização apenas por palavras, constitui uma limitação dos museus, quando poderiam trabalhar com outros códigos, outros sentidos, propondo diferentes formas de leituras dos objetos, pautadas por percepções e sentimentos. Mário Chagas também se contrapõe ao uso exclusivo da palavra, argumentando que as sensações, emoções, sentimentos e intuições evocados nos museus criam possibilidades outras de leituras e

produções do saber. O autor ressalta que a dimensão não-tangível dos museus alimenta a materialidade tangível do acervo, transcendendo-a. É na esfera do não-tangível, para “além das coleções”, que reside a atribuição dos sentidos, onde a supremacia da palavra (lida, escrita, escutada) pode ser suplantada pela “vivência humana carregada de emoção”.⁶

Em decorrência da visita ao museu, talvez, os alunos saibam de coisas que antes não sabiam, ou tenham informações a mais sobre algum assunto, enquanto, na verdade, mesmo com tudo o que eles aprenderam nada lhes sucedeu de marcante.⁷ Nossa aposta foi, e continua sendo, no estímulo para que os alunos vivenciem experiências mais sensíveis no museu, que deixem neles alguma marca importante e que, aos se sentirem tocados, possam estabelecer laços mais afetivos e duradouros com o lugar.

As reflexões que farão parte deste artigo se originaram da dissertação de mestrado em Educação, intitulada *Jogo e teias de construção imaginativa no Museu do Ouro*, de autoria de Isabella Carvalho de Menezes, sob a orientação de Lana Mara de Castro Siman.⁸ Trata-se de uma retomada sensível das pesquisadoras ao tema estudado, a fim de lançar novos olhares, significados e enfoques sobre a experiência da pesquisa.

O cenário do estudo foi o Museu do Ouro, localizado na cidade de Sabará, em Minas Gerais. O museu está instalado num casarão do século XVIII, onde funcionou a antiga Casa de Fundição de Ouro de Sabará. Seu acervo é constituído por objetos ligados ao trabalho da mineração, aos processos de tributação e cunhagem do ouro e ao modo de vida de famílias abastadas da região mineradora. O museu foi inaugurado em 1946 e hoje é uma unidade museológica do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), autarquia do Governo do Brasil, vinculada ao Ministério da Cidadania.

Colocamos em prática, nesse museu, uma estratégia que altera as condições usuais da relação com o público escolar. Essa estratégia consistiu no convite feito a um grupo de alunos para criar um jogo dedicado ao ambiente do museu. Não tivemos a pretensão ao método histórico e a nossa proposta metodológica se diferenciou do emprego do recurso lúdico para o ensino de conteúdos históricos no museu. Antes, a ideia caminhou no sentido de instaurar predisposições favoráveis ao desenvolvimento da imaginação histórica e para a ampliação da empatia histórica e museal entre os estudantes.

Participaram da pesquisa seis estudantes do ensino fundamental, moradores de Sabará. O grupo foi formado por três meninos e três meninas, com idade entre 10 e 15

anos, provenientes de diferentes escolas. Optamos por criar um grupo pequeno, porém heterogêneo, para favorecer o contexto de interação e as elaborações entre os sujeitos. Eles foram recrutados com base em indicações de professores, levando-se em conta critérios como perfil criativo e a afinidade com jogos. Salientamos que o objeto da investigação não foi a particularidade dos alunos, tampouco o produto da ação — o jogo construído — mas o seu processo, o movimento do “jogar” subjacente ao desafio de elaboração do jogo. Nesse sentido, a nossa atenção privilegiou as trocas de ideias, a construção imaginativa e a negociação que deu origem às regras, para compreendermos como os alunos se relacionaram com o museu durante a atividade e os sentidos emergidos da experiência. Realizamos três sessões de grupos focais no museu e um quarto encontro foi combinado para a simulação do jogo, depois de pronto. Todo o processo foi inspirado por uma ideia de fluxo, com ajustes progressivos aos acontecimentos, de modo que a direção da pesquisa se desenhou durante o seu fazer. Jogamos, como numa aposta.

A contribuição da Teoria da História de Robin Collingwood

O conceito de imaginação histórica representa uma contribuição da Teoria da História de Robin George Collingwood para o pensamento histórico contemporâneo. Segundo o autor, “as fontes do historiador falam-lhe desta ou daquela fase dum processo, cujos estádios intermediários ficam por descrever. É o historiador que procede à interpolação desses estádios”.⁹ O historiador serve-se da imaginação construtiva para transcender o que as fontes lhe dizem e assim preencher as lacunas entre os elementos que são fornecidos pelas fontes, possibilitando a continuidade da narrativa histórica: “a imagem que o historiador dá ao seu objeto (...) surge desta forma como uma teia de construção imaginativa, estendida entre certos pontos fixos, fornecidos pelas declarações das fontes”.¹⁰ Por exemplo: “as fontes dizem-nos que, num dia, César estava em Roma, e num outro dia, estava na Gália; não nos dizem nada sobre a sua viagem de um lugar para o outro, mas interpolamos isso, com uma consciência perfeitamente clara.”¹¹

A imaginação construtiva não pode ser confundida com “fantasia meramente arbitrária”, ao contrário, ela é apriorística, ou seja, “é uma construção a partir daquilo que é exigido pela evidência”.¹² Collingwood distingue ao menos três formas assumidas pela imaginação apriorística: a imaginação livre do romancista, nem por isso arbitrária, pois busca construir um todo coerente e dotado de sentido; a imaginação perceptiva,

aquela que permite completar dados da percepção, a partir de um objeto presente — acionada, por exemplo, quando imaginamos “a face oculta da lua” — e a imaginação histórica, que tem como tarefa especial imaginar o passado, construindo um quadro que, além de coerente e dotado de sentido, objetiva a veracidade, apoiando-se em provas.

Collingwood enfatiza, em sua teoria, que não existem nunca fontes históricas autorizadas, reiterando, dessa forma, a responsabilidade pessoal do historiador no ato da interpretação histórica. Se a veracidade das fontes está em questão, o historiador não pode extrair delas quaisquer certezas; o que ele faz, de acordo com o método histórico, é justificar a sua leitura das provas, expondo os fundamentos nos quais se baseou para a sua reconstituição imaginativa do passado.

Podemos dizer, em suma, que o historiador, quando engajado no processo de interpretação histórica, se vale da imaginação para encadear a sua narrativa. Ele promove a conexão interna entre eventos do passado, estendendo teias de construção imaginativa entre eles. Como busca a veracidade dos fatos, a sua imaginação não é livre, mas atrelada àquilo que é exigido pela evidência, sendo ele o responsável pelas informações que sustenta.

Tudo em um museu pode se tornar janela para a imaginação, desde que se instaure a oportunidade para isso e um estado de receptividade do sujeito em absorver as coisas do museu, para, enfim, transbordá-las. Ser receptivo não no sentido de aquiescer, mas de estar aberto à experiência, de se permitir ser passagem. No Museu do Ouro, dada a natureza da sua coleção museológica, existe uma propensão para que o aluno visitante imagine o passado. Valendo-se de um processo imaginativo, o aluno pode estabelecer conexões internas entre os indícios fornecidos pelo museu, para elaborar uma imagem acerca do passado, no qual se relacionam personagens e acontecimentos de outra época.

Além das balizas fornecidas pelo museu, o aluno mobiliza conhecimentos prévios de História, aprendidos dentro e fora da escola, como ponto de partida para a imaginação. Mas, diferentemente do historiador, logo pode se desprender desses elementos, para imaginar livremente o passado, como quiser.

Cartas Indutoras da Imaginação

Os alunos foram desafiados a criar um jogo no museu, com os seu enredo, regras e estratégias. O exercício buscou aproximá-los do modo de construção do conhecimento histórico, que é fundamentalmente narrativo e que pressupõe a articulação de

personagens e acontecimentos, numa trama dotada de sentido, com base em evidências, que no caso seriam objetos do museu.

Embora a atividade proposta não consistisse num jogo, propriamente dito, ela se inspirou, a todo instante, por algumas características formais do jogo. Segundo nos informa o historiador Johan Huizinga, “dentro do círculo do jogo, as leis e os costumes da vida cotidiana perdem a validade”.¹³ Essa característica se revestiu de grande importância para fundamentar a nossa opção pelo jogo, na medida em que intencionamos criar uma “esfera temporária de atividade com orientação própria”¹⁴, na qual os sentidos habituais que regem a relação entre os estudantes e o museu pudessem, ainda que momentaneamente, ser desestabilizados e substituídos por outros, criados em função do jogo. As regras, que desempenham uma ordem rígida dentro do jogo, dessa vez não seriam estabelecidas pelo museu, mas negociadas entre os alunos e o museu.

Numa etapa metodológica prévia, produzimos um material introdutório para o jogo, formado por um conjunto de estampas ilustradas (cartas), ao modo de um baralho, contendo imagens relacionadas ao acervo do museu. A função primordial das cartas foi apresentar ao grupo de alunos alguns elementos de contexto, importantes para a aproximação imaginativa com o ambiente histórico que serviria de fundo para a trama, centrado no século XVIII mineiro.

Para que a escolha dos temas e problemas potencialmente relevantes para compor as cartas não se efetivasse unicamente a partir do olhar das pesquisadoras, mas fosse ampliada e enriquecida por pontos de vista diversos, propusemos a realização de um painel de discussão no museu, com a participação de membros da sua equipe, de professores da educação básica e de pesquisadores do campo museal. Desse importante debate emergiu o fundamento conceitual assumido no jogo, ligado à ideia de trazer problemas para a narrativa do museu e não apenas confirmar uma narrativa triunfalista.

Na formação da coleção do Museu do Ouro, o objetivo de maior destaque, conforme anuncia Letícia Julião, foi conferir “materialidade à ideia da civilização mineira, por meio de um acervo capaz de expressar o requinte, o engenho e a arte da vida na região mineradora”.¹⁵ José Calazans, em matéria publicada no *Jornal Correio da Manhã*, em 1957, observa que “as arcas vazias, a prensa de cunhagem de barras de ouro, balanças e outras peças falam do fausto de outrora, mas silenciam a tragédia do povo”.¹⁶ Construída em torno da ideia do fausto do ouro, a narrativa histórica do museu se encarregou de silenciar discussões a respeito das camadas mais pobres da região

mineradora, da contribuição do negro para a sociedade, da dimensão dos conflitos e de luta social, entre outras omissões aludidas pelos participantes do painel de discussão. As narrativas dos museus são incompletas e falíveis, visto que operadas a partir de escolhas e recortes, mas ainda assim compartilhamos do entendimento de que seja possível caminhar no sentido da “interrogação permanente do trabalho dessas instituições com a história e com a memória”.¹⁷

O caldeirão de questionamentos apresentados pelos interlocutores do painel de discussão foi dimensionado pelas pesquisadoras para dar origem ao material do jogo. “Os guardiões” — como denominamos, em função do jogo, algumas pinturas figurativas ou esculturas presentes na exposição do Museu do Ouro — forneceram uma chave possível para esse dimensionamento. Os personagens denominados *guardiões* foram extraídos, um a um, do teto do museu, de suas paredes, portas do armário, cabeceira da cama, tampa do baú... e ganharam vida, nas cartas do nosso jogo. Transformamos essas figuras presentes na exposição numa classe de personagens fantásticos e transferimos para o domínio da memória de cada guardião os grandes eixos temáticos do jogo. Atribuímos uma caracterização sumária aos personagens e deixamos o seu possível adensamento para o momento da construção da trama, quando poderiam ganhar novos contornos que lhes outorgassem movimentação na narrativa, como índole, habilidades, poderes, fraquezas, entre outros atributos. Dessa forma, o material do jogo foi composto por dezesseis cartas contendo as imagens dos chamados guardiões, sendo que uma das cartas foi mantida com a frente em branco, cabendo ao jogador inventar um personagem para preenchê-la. Por intermédio dos seres fantásticos, que se originaram na coleção do museu, mas a transcenderam, procuramos aguçar a imaginação dos estudantes. Lembramos que o próprio exercício de criar a legião de guardiões do museu exigiu uma dose de pesquisa e de imaginação. Uma vez elaboradas as cartas indutoras da imaginação, partimos para a segunda etapa metodológica da pesquisa, que consistiu na construção da trama do jogo, juntamente com os estudantes.



Cartas Indutoras da Imaginação

Fonte: Elaboradas pela autora da dissertação. Arte visual: Fred Moreira.

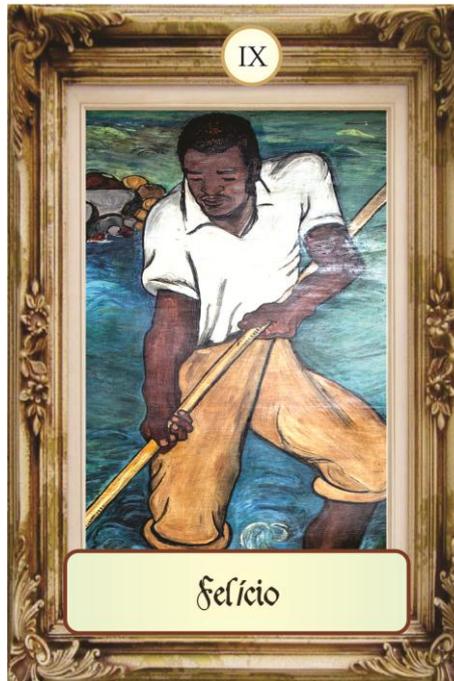
A Griô é uma pintura figurativa de uma mulher africana sentada sobre uma pedra, trajando saia vermelha, carregando alguns ramos nas mãos. Está representada num dos painéis laterais do Forro dos quatro continentes. Caracterização da personagem: “Na sua comunidade, esta sábia era considerada uma biblioteca viva de todas as histórias. Ela conservou conhecimentos transmitidos ao longo dos séculos, pelos ancestrais africanos. E cuidou da transmissão oral desses saberes, para que eles não se perdessem no tempo. Essa guardiã conhece histórias, costumes e crenças que os negros trouxeram da África, quando chegaram ao Brasil.



Cartas Indutoras da Imaginação

Fonte: Elaboradas pela autora da dissertação. Arte visual: Fred Moreira.

A Aiyra é uma pintura figurativa de uma índia, sentada, ornada com pulseira, colar de contas e um exuberante cocar de penas. Está localizada no Forro dos quatro continentes. Caracterização da personagem: “Sacerdotisa da natureza, essa guardiã é remanescente dos povos indígenas que habitaram região do Sabará. Ela aprendeu com os sábios da sua tribo a fazer fórmulas de remédios, a criar ou destruir venenos e a curar enfermidades, utilizando recursos da natureza como raízes, ervas, minerais e bichos. Seus conhecimentos eram frequentemente procurados pelas gentes das minas, para curar males físicos e espirituais”.



Cartas Indutoras da Imaginação

Fonte: Elaboradas pela autora da dissertação. Arte visual: Fred Moreira.

O *Felício* é um escravo minerador que aparece no *Mural dos garimpeiros*, pintura de autoria de Martha Loutsch, datada de 1943, localizada na “Sala das Bateias” do Museu do Ouro. Caracterização do personagem: “Ele nasceu na África e foi escravizado no Brasil. Era exímio minerador e conhecia a localização de minas de outro que ninguém mais sabia. Um dia, garimpando no Rio Sabará, encontrou uma grande pepita e imaginou uma trama. A vida dos negros na época da mineração e os meios que os escravizados utilizaram para resistir à escravidão habitam as memórias desse guardião”.

Tempo do imaginar

Uma das primeiras movimentações dos alunos no jogo foi realizar uma volta pelo museu, sozinhos, a pedido da pesquisadora, para conhecerem a exposição e eleger um ou mais objetos instigantes. Provocamos essa situação inicial para que eles se impregnassem da atmosfera do lugar e usufríssem momentos silenciosos de conexões e significações. Além disso, quisemos desfazer possíveis entendimentos de que a pesquisadora estaria o tempo todo conduzindo o grupo, disposta a ensinar algo, como se fosse a detentora das chaves de sentido da exposição.

Apresentamos e caracterizamos os guardiões para os alunos, por meio das cartas indutoras, e pedimos que cada um escolhesse um personagem, com o qual tivesse maior afinidade. Sugerimos aos alunos que, em casa, imaginassem e escrevessem uma história contada pelo guardião, a partir das memórias por ele guardadas. A tarefa seguinte, realizada em grupo, foi articular as histórias imaginadas num enredo único e coerente. Objetos da coleção do museu, selecionados pelos alunos, deveriam comparecer nas histórias inventadas, como pontos nodais das teias imaginativas.

Para povoar ainda mais a imaginação dos alunos, outra volta foi dada pelo museu, agora mediada, em busca dos mistérios do casarão que poderiam ser explorados nas histórias, como fundos falsos, segredos de cofres e paredes com indícios de serem antigas passagens secretas. Na medida em que a pesquisadora revelava esses detalhes curiosos, os alunos como que redescobriam o museu: “Que doido!”; “Parece coisa de filme!”; “Eu não tinha percebido!”.

A ressonância dos guardiões entre o grupo foi percebida na desenvoltura com que eles lidaram com o desafio da criação do jogo, a partir das suas representações sociais e códigos compartilhados. Com efeito, em poucos minutos de conversa, a estratégia do jogo estava desenhada, em suas linhas gerais:

TOM: Dá para fazer muita coisa legal!

NICK: (...) ouvir a história de cada guardião.

VICK: (...) pegar o caminho e criar a história de cada um (...).

PERSEU: Podia fazer tipo uma busca no museu, deixar um tanto de dica.

MAYA: Cada guardião tem um pedaço (...) vai juntando (...).

TOM: (...) ter um objeto relacionado (...).

PERSEU: Se tocar no objeto, aí você perde ponto.

PERSEU: (...) você acorda e está dentro do museu (...) tem que procurar pistas para tentar abrir a porta.

TOM: (...) você tem que buscar uma chave.

MAYA: (...) o último guardião está com a chave (...).

Fios soltos, inicialmente dispersos ou desamarrados, imaginados individualmente pelos alunos, foram, a partir do segundo encontro, se emaranhando e a trama do jogo ganhou forma, sob o título “O garimpeiro e a chave dourada”. No enredo criado pelos alunos, os próprios guardiões figuraram como personagens, com atributos e ações diferenciados. A guardiã Griô foi designada a narradora de uma trama amorosa que se desenvolveu entre o escravizado Felício e a Donzela, filha do intendente do ouro,

envolvendo redes de relações e forças de antagonismo protagonizadas por outros personagens sugeridos pelas cartas indutoras da imaginação.¹⁸

Uma longa discussão foi travada a respeito do destino do casal protagonista, na qual os alunos acionaram conhecimentos prévios de História e realizaram o “exercício de colocar-se no lugar do outro vivente em um tempo diferente do seu”,¹⁹ evidenciando aspectos da empatia histórica suscitada pelo jogo. Eles decidiram pela fuga da Donzela e do Felício para um quilombo e se preocuparam tanto com a adaptação da moça nesse novo lugar, quanto com a resolução do meio de sobrevivência da família: “TOM: Para ela que estava acostumada com toda mordomia (...), ir para um quilombo, sei lá...; MAYA: Mas eu acho que ela se acostumaria”. Para o grupo, o escravizado Felício encontrava muito ouro devido à sua habilidade como minerador e também pelo fato dele ser “abençoado pela Rainha das Águas”. Por isso, a situação de Felício era diferente daquela vivenciada por outros escravizados ou homens livres que arriscavam a sorte no garimpo, o que lhe dava alguma segurança para garantir o seu sustento e da família:

PERSEU: Se eu fosse ele, saía garimpendo tudo.

ANDY: (...) como ele é abençoado, conseguiu achar ouro, continuou garimpendo até morrer.

TOM: (...) toda vez que ele entrava nas águas ele encontrava uma grande riqueza, então a gente pode colocar que ele foi criando um fundo e chegou uma época que ele não precisava mais trabalhar.

Um aspecto não tardou a chamar a atenção dos alunos. Havia divergência temporal entre as diferentes histórias a serem articuladas. Os referenciais de tempo histórico, nesse caso, aproximaram-se dos distintos períodos de ocupação do casarão do museu; o tempo da fundição, o tempo em que o imóvel funcionou como residência, e o tempo do seu uso atual como museu. O nexo temporal entre os acontecimentos da trama foi considerado pelos alunos, a princípio, como um “detalhe” que poderia passar despercebido pelos jogadores, embora conscientemente administrado pelos construtores do jogo. Na continuidade da discussão, entretanto, os alunos preferiram deslocar temporalmente alguns personagens da história para que todos se encaixassem no período da fundição do ouro nas Minas Gerais.

Para compor o enredo do jogo, os alunos, num exercício de imaginação individual “ouviram” as histórias contadas pelos guardiões, o que pressupõe um estado de receptividade e diálogo com esses personagens. Marília Amorim afirma que “[o personagem] não é apenas objeto do discurso do autor, mas seu próprio discurso é imediatamente significante. O autor (...) entra em diálogo e se deixa alterar pela palavra

do personagem”.²⁰ Numa altura, a aluna Andy revela: “A Griô me pediu para passar a história pra frente, para não deixar a história dos dois morrer, porque é uma história de amor muito bonita (...)”. A pesquisadora perguntou: “A Griô *te pediu* para a história ser recontada?” E Andy respondeu: “Sim, aí eu virei uma Griô também!”. Podemos dizer, que essa ideia de ser passagem — de receber, imprimir marcas e repassar uma história, consistiu num dos sentidos fundamentais atribuídos pelos participantes da pesquisa à experiência de construção do jogo, para o ambiente do museu. Personagens e objetos presentes e ausentes no museu são reintroduzidos no circuito da vida.

As definições das regras e do modo de jogar aconteceram de forma simultânea à composição da narrativa. O desenrolar dessa questão nos forneceu pistas para a compreensão do olhar dos alunos em relação às práticas educativas do museu, na medida em que eles se colocaram no lugar de quem as planeja. Nesse sentido, o grupo procurou soluções para temas que podem se revestir de alguma complexidade na educação museal, como as relações de mediação, o enfrentamento de outras forças internas, como a conservação e a segurança, e a definição dos segmentos de público para os quais as ações se orientam.

Os alunos identificaram a necessidade dos jogadores darem uma volta prévia no museu, para fazer o reconhecimento do espaço, antes do início da partida, assim como eles fizeram no momento inicial da criação do jogo. Sem essa condição, segundo eles, os jogadores “ficariam muito perdidos, rodando dentro do museu” e o jogo poderia se tornar complicado. Perguntamos se seria importante, nesse momento, a presença de um mediador, ao que recusaram, alegando a necessidade de um tempo para a “descoberta” e o “desafio”. Na leitura dos alunos, a mediação limitaria as possibilidades de exploração do museu pelo visitante.

Outro desafio encontrado foi o de conciliar a dinâmica do jogo com as normas de conservação e segurança da instituição museológica. Diante da intenção dos alunos de posicionar envelopes com pistas próximo aos objetos da exposição, ou mesmo dentro deles, a pesquisadora chamou a atenção para a necessidade de conciliar uso e conservação das peças. Após discussões, os alunos acabaram por estabelecer penalidades para os jogadores que tocassem nos objetos, para amenizar o risco de incidentes com as peças durante o desenvolvimento do jogo.

Afinal, para qual público o jogo se destinaria? Inicialmente, os alunos disseram que “o jogo seria para todos, para ser algo amplo”. Mas logo começaram a ponderar:

“VICK: A gente tinha que fazer uma coisa que não ficasse difícil para os menores e fácil para os adultos, porque o que seria difícil para eles já é muito fácil para quem é maior”. Mais adiante, preferiram descartar a participação de crianças mais novas do jogo, uma vez que a disputa exigiria capacidade de leitura e de interpretação. Desse modo, destinaram o jogo para alunos a partir do quinto ano do ensino fundamental. Mas não deixaram de recomendar, para as crianças mais novas, o oferecimento de uma modalidade de interação diferenciada, como brincadeiras, no museu.

Quando a partida, enfim, foi colocada em prática, com a presença de jogadoras convidadas, observamos que os alunos e as colegas adentraram o universo do jogo e comandaram todo o seu desenrolar. Nesse momento, presenciemos a relação dos alunos com o museu ser mediada tão somente pelo jogo e reiteramos a força desse instrumento para facilitar tal aproximação. A relação cerimoniosa, protocolar e distante, que habitualmente observamos nas situações das visitas guiadas, cedeu lugar a uma forma de relação mais envolvente e desafiadora, na qual os alunos assumiram os tempos, as direções e as regras do jogo. Criaram, além da trama, novos percursos e detiveram a sua atenção e interesse sobre objetos e personagens que não necessariamente são explorados durante as visitas. A imaginação criadora propiciou que experimentassem o museu de modo ativo, com prazer e emoções.

Algumas reflexões para concluir...

Para criar o jogo, os alunos realizaram o exercício de imaginar o passado. Se, de um lado, essa imaginação não foi totalmente livre — pois, além de trazerem conhecimentos prévios de História, os alunos estavam no museu, que lhes oferecia indícios, referências contextuais, balizas — por outro, os alunos puderam desprender-se das fontes e ir além daquilo que era exigido pela evidência, realizando uma incursão no espaço imaginativo. Em todo o caso, podemos afirmar que o exercício favoreceu a travessia para a História, uma vez que esta disciplina se articula, fundamentalmente, sob a forma de uma narrativa. Então, os alunos se aproximaram do seu modo de construção, estabelecendo relações que se desenvolvem num tempo e espaço, e que requerem o uso da imaginação criativa para conectar as suas teias. A trama produzida pelos alunos não se confunde com a História e nem com a narrativa contada pelo museu, no entanto, podemos entender que a sua construção contribuiu para provocar o gosto pela História e aproximá-los do modo de sua escrita.

A criação do jogo também contribuiu para suscitar nos alunos a empatia histórica, como apresentado no exemplo do desenlace do casal protagonista. Ao tentarem resolver o estranhamento da Donzela diante de uma nova condição social e cultural e o modo de sobrevivência econômica do casal, os alunos se colocaram no lugar do outro em outro tempo e espaço.

Enquanto participantes dessa elaboração, os alunos se deslocaram da posição de visitantes do museu, comumente marcada por uma relação de exterioridade, para uma relação de empatia museal, imbricados naquele fazer. Além de se colocaram no lugar de quem se apropria dos objetos na produção de uma história, entendendo o museu como cenário para a construção de narrativas, puderam compreendê-lo como lugar possuidor de regras específicas e função social relacionada à construção e transmissão de memórias e saberes. Os alunos também forneceram indícios de terem se apropriado do museu enquanto espaço fabricante de sonhos, onde a imaginação também está em jogo.

Por fim, a pesquisa apresenta um convite para que o museu repense a sua relação com as escolas e, nesse mesmo movimento, inspire as escolas a refletir sobre outras formas de dispor do museu.

¹ BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte da Europa e seu público*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2^a ed. 2007, p. 89.

² BENJAMIN, WALTER. “Espaços que suscitam sonhos, museus, pavilhões de fontes hidrominerais”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, vol. 31. Rio de Janeiro: Iphan, 2005, p. 133-147.

³ PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

⁴ SIMAN, Lana Mara de Castro. “Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de História”. *História & Ensino*, vol. 9. Londrina, 2003, p. 187.

⁵ MENESES, Ulpiano Bezerra. Entrevista. *Estudos Históricos*, nº 48, vol. 24. Rio de Janeiro, 2011, p. 421.

⁶ CHAGAS, Mário. *A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: Ibram/MinC, 2009, p. 22.

⁷ LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19. Rio de Janeiro, 2002, p. 20-28.

⁸ MENEZES, Isabella Carvalho de. *Os guardiões: jogo e teias de construção imaginativa no Museu do Ouro*. Dissertação de mestrado em Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016. Disponível em: <http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD2017121391580.pdf>.

⁹ COLLINGWOOD, Robin George. *A ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença, 1972, p. 293.

¹⁰ Idem, p. 299.

¹¹ Idem, p. 297.

¹² ARRAIS, Cristiano Alencar. *A filosofia da História de R. G. Collingwood: duas contribuições*. *Dimensões*, vol. 24. Vitória, 2010, p. 46.

¹³ HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 15.

¹⁴ Idem, p. 11.

¹⁵ JULIÃO, Letícia. *Enredos museais e intrigas da nacionalidade: museus e identidade nacional no Brasil*. Tese de doutorado em História. Belo Horizonte: Fafich/UFMG, 2008, p.19.

¹⁶ CALAZANS, José. “Pobreza e simplicidade dos mineiros numa época de riquezas fabulosas: o mais humano capítulo da história das Gerais, na antiga Casa de Intendência de Sabará – O Museu do Ouro e um passado de esplendor e miséria”. *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, 10 ago.1957, p. 25.

¹⁷ BRAGA, Jezulino Lúcio M.; PEREIRA, Júnia Sales. “Abre-se o céu entre estrelas e cantorias entretecidas num museu e seus trabalhos com a memória”. *Educação em Foco*, vol.19, nº 3. Juiz de Fora, fev. 2015, p. 96.

¹⁸ Para conhecer os detalhes da narrativa, ver a dissertação citada, apêndice A.

¹⁹ ANDRADE, Breno Gontijo. et alii. “Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de ensinar e aprender a história”. *História & Ensino*, vol. 2, nº 17. Londrina, jul./dez. 2011, p. 257.

²⁰ AMORIM, Marília. *O pesquisador e o outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004, p. 125.