Universidade de São Paulo
Museu de Arqueologia e Etnologia

**ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR:
APRENDER PELOS OBJETOS E SUAS
REPRESENTAÇÕES**

Dissertação apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Arqueologia, do Museu de Arqueologia e
Etnologia da Universidade de São Paulo,
para a obtenção do título de Mestre
em Arqueologia

Ana Paula Moreli Tauhyl

Orientadora:

Profa. Dra. Elaine Farias Veloso Hirata

Linha de pesquisa:

Gestão do Patrimônio Arqueológico

São Paulo - 2013

labeca

ANA PAULA MORELI TAUHYL

Alfabetização do olhar: aprender pelos objetos e suas representações

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Arqueologia do Museu de Arqueologia e
Etnologia da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre
em Arqueologia

Área de Concentração:
Arqueologia

Orientador: Profa. Dra. Elaine Farias
Veloso Hirata

Linha de pesquisa: Gestão do Patrimônio
Arqueológico

São Paulo
2013

“A curiosidade é a insubordinação em sua forma mais pura.”

Vladimir Nabokov

À minha mãe, Maria Bernardete, meu pai, Paulo (*in memoriam*),
meu irmão Luís Gustavo,
meus avós Bipo, Rita, João e Assumpta (*in memoriam*),
meus tios, tias, primos e primas.

Agradecimentos

À minha orientadora, Elaine Farias Veloso Hirata, pela confiança e pelas nossas conversas sempre animadoras e produtivas. Seu amor pela educação é a grande fonte de inspiração deste trabalho.

Ao professor Fábio Bezerra de Brito e à Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Sem o apoio de vocês este projeto seria impossível.

A Ana Carolina, por dividir comigo os percalços, as alegrias e os sonhos. E pela revisão!

A Judith Mader Elazari, pela minha formação na área de Educação em museus, pelas conversas e pela amizade. Poucos amam o que fazem como você!

A Gustavo Peixoto, pelo auxílio enorme neste projeto e pelas conversas que transbordavam de ideias! Que você continue nas trilhas da Educação.

Às professoras Maria José de Rosis e Conceição Cabrini. A motivação de vocês e o amor por seus alunos iniciaram este projeto.

A Regina Helena Rezende, pelo apoio nas atividades e pela grande amizade em todos esses anos labequenses!

A Tatiana Bina, pelos anos de amizade, ótimos bate-papos e pelas fotos!

A Silvio Cordeiro, por olhar com sensibilidade e delicadeza a linda Siracusa, e pelo interesse com que sempre acompanhou este projeto.

A Isabel Catanio, pela ajuda enorme e por acreditar em Priene!

À banca de qualificação, Profa. Dra. Antonia Terra Calazans Fernandes e Dra. Carla Gibertoni Carneiro, pela generosidade e pelas ideias.

Aos funcionários do Museu de Arqueologia e Etnologia, em especial a Renato Gomes e a Maria Aparecida Alves, pelo capricho e pela dedicação com que apoiaram este projeto, e a Paulo Rogério Soares e a Ader Gotardo, pela gentileza com que fizeram as fotografias.

À Profa. Dra. Maria Beatriz Borba Florenzano, à Profa. Dra. Maria Cristina Nicolau Kormikiari Passos, e aos pesquisadores e alunos do Labeca, pelas conversas ao longo desses anos. Este projeto é um agradecimento ao rico ambiente que todos vocês me proporcionaram.

Aos meus amigos da pós-graduação, pela amizade e pelo companheirismo nas aulas e nos bares.

A Ludmila Nakamura Rapado, pela acolhida na saudosa república da Praça Elis Regina e pela amizade ao longo desses anos.

Aos meus amigos da graduação em História, por sempre me lembrarem dos sonhos que tínhamos lá pelos idos de 2004.

À FAPESP e aos contribuintes do Estado de São Paulo.

Muito obrigada!

“We found you hiding, we found you lying
Choking on the dirt and sand
Your former glories and all the stories
Dragged and washed with eager hands
But oh your city lies in dust, my friend.”

Cities in Dust

Siouxsie and the Banshees

Sumário

Lista de Figuras	i
Lista de Gráficos	iv
Lista de Tabelas.....	vi
Lista de Anexos	vii
Resumo	viii
Abstract	ix
Introdução	1
Capítulo 1 – Educação em museus	8
1.1. Algumas considerações sobre Educação em museus	8
1.2. O caso dos museus de Arqueologia e Etnologia	18
1.3. O papel do educador	22
1.4. Relação entre o museu e a escola	25
1.5. Identidade e Memória	29
1.6. Arqueologia Pública	32
Capítulo 2 – Os antecedentes	38
2.1. Atividades educativas em Arqueologia Mediterrânea no MAE/USP	38
2.2. Labeca – Histórico dos experimentos anteriores.....	67
2.2.1. Acompanhamento do uso do DVD “Siracusa Cidade Antiga” em sala de aula.....	68
2.2.2. “Férias no MAE”	72
2.2.3. Atividade com maquetes no MAE/USP	76
Capítulo 3 – Pensando um experimento	83
3.1. Descrição dos objetivos do experimento principal.....	83
3.2. Alguns subsídios para os objetivos do experimento	85
3.2.1. Novos ares na Arqueologia Mediterrânea	85

3.2.2. Representações e linguagens	90
3.2.2.1. O videodocumentário	90
3.2.2.2. Imagens	92
3.2.2.3. Maquetes	95
3.2.3. Despertando o olhar	97
3.3. A preparação das atividades	101
3.3.1. O “Interactive Experience Model” de Falk e Dierking (2002)	101
3.3.2. Breves considerações sobre conteúdos	111
3.4. Os três encontros	113
3.4.1. Atividade com o DVD “Siracusa Cidade Antiga”	113
3.4.2. Visita ao MAE/USP	116
3.4.3. Manuseio de objetos arqueológicos e contemporâneos	147
3.5. Avaliando o conjunto de atividades	153
Capítulo 4 – O experimento	173
4.1. Descrevendo os três encontros	173
4.1.1. Descrição da atividade com o DVD “Siracusa Cidade Antiga”	173
4.1.2. Descrição da visita ao MAE/USP	177
4.1.3. Descrição da atividade de manuseio de objetos arqueológicos e contemporâneos.....	188
4.2. Análise do projeto	196
4.2.1. Análise dos encontros	196
4.2.1.1. O exercício da recapitulação e da síntese.....	196
4.2.1.2. O trabalho com diversos conteúdos	197
4.2.1.3. O papel do professor	199
4.2.1.4. Papel do educador e uso do cotidiano	205
4.2.2. Análise dos questionários	209
4.2.2.1. Questionário inicial – dados e análise	209

4.2.2.2. Questionário da visita ao MAE/USP – dados e análise	229
4.2.2.3. Questionário final – dados e análise.....	236
4.2.3. Análise dos trabalhos finais.....	260
4.2.3.1. Videodocumentário “Siracusa Cidade Antiga”	261
4.2.3.2. Visita ao MAE/USP	264
4.2.3.3. Manuseio de objetos.....	269
4.2.3.4. Conclusões dos alunos.....	273
Considerações finais	278
Referências bibliográficas	287

Lista de Figuras

Figura 1 – Crianças na oficina de argila. Foto: Ader Gotardo.	75
Figura 2 – Atividade de observação da maquete de Poseidônia. Foto: Ader Gotardo.....	76
Figura 3 – Atividade com a maquete de Olinto. Foto: Tatiana Bina.	79
Figura 4 – Atividade com a maquete de Poseidônia. Foto: Tatiana Bina.....	79
Figura 5 – Atividade com a maquete de Selinonte. Foto: Tatiana Bina.	80
Figura 6 – Maquetes construídas pelos alunos da ETEC. Foto: Mara Gonçalves.....	81
Figura 7 – Moradores de Siracusa. Cena do DVD. Foto: Wagner Souza e Silva (2007).	115
Figura 8 – Vista do teatro de Siracusa. Cena do DVD. Foto: Wagner Souza e Silva (2007).	115
Figura 9 – Mapa do Mediterrâneo. Desenho: J. L. Magalhães. Acervo Labeca.	118
Figura 10 – Planta de Olinto.....	121
Figura 11 – Reconstituição de Olinto.	121
Figura 12 – Fotografia aérea de Olinto.....	122
Figura 13 – Planta da Casa de Muitas Cores de Olinto.	122
Figura 14 – Reconstituição da Casa de Muitas Cores de Olinto.....	123
Figura 15 – Reconstituição de cozinha de Olinto.	123
Figura 16 – <i>Epinetron</i>	124
Figura 17 – <i>Epinetron</i> – Museu Britânico.	124
Figura 18 – <i>Epinetron</i> – Museu Britânico – Legenda.	124
Figura 20 – Maquete de Olinto – Detalhe na “altura dos olhos”.....	125
Figura 21 – Maquete de Olinto – Detalhe da primeira ocupação.	125
Figura 22 – Planta de Priene.....	128
Figura 23 – Esquema do processo de sedimentação – Priene.....	128
Figura 24 – Reconstituição de Priene.	129
Figura 25 – Vista aérea de Priene.....	129
Figura 26 – Planta 2 de Priene.....	130
Figura 27 – Maquete virtual de Priene.	130
Figura 28 – Vista do teatro de Priene.....	131

Figura 29 – Reconstituição do teatro de Priene.	131
Figura 30 – Fotografia de canal de drenagem de Priene.	131
Figura 31 – Reconstituição do templo de Athena Polias.	132
Figura 32 – Reconstituição do canto sul com o altar.	132
Figura 33 – Maquete de Priene – vista a partir da acrópole.	133
Figura 34 – Maquete de Priene - Vista a partir da cidade.	133
Figura 35 – Maquete de Priene – Detalhe dos edifícios públicos.	133
Figura 36 – Planta de Poseidônia.	135
Figura 37 – Vista aérea dos templos de Poseidônia.	136
Figura 38 – Reconstituição da área do santuário meridional de Poseidônia.	136
Figura 39 – Reconstituição de Poseidônia.	137
Figura 40 – Fotografia do Eclesiastério de Poseidônia.	137
Figura 41 – Fotografia do templo de Apolo de Poseidônia.	137
Figura 42 – Fotografia do <i>Herôon</i> de Poseidônia.	138
Figura 43 – Fotografia de painel de sítio de Poseidônia – achados no <i>Herôon</i>	138
Figura 44 – Fotografia de hídria de bronze de Poseidônia.	138
Figura 45 – Maquete de Poseidônia – Vista geral.	139
Figura 46 – Maquete de Poseidônia – Vista geral 2.	139
Figura 47 – Maquete de Poseidônia – Detalhe dos edifícios públicos.	139
Figura 48 – Planta de Selinonte.	141
Figura 49 – Planta de Selinonte 2.	141
Figura 50 – Vista aérea de Selinonte.	142
Figura 51 – Fotografia de Selinonte por satélite.	142
Figura 52 – Fotografia de tambor de coluna do Templo G de Selinonte.	143
Figura 53 – Reconstituição do templo G de Selinonte.	143
Figura 54 – Fotografia de métopa do Templo C de Selinonte.	144
Figura 55 – Vista aérea de casa de Selinonte.	144
Figura 56 – Maquete de Selinonte – Vista geral.	145
Figura 57 – Maquete de Selinonte – Vista dos templos extraurbanos a partir dos templos urbanos, na “altura dos olhos”.	145
Figura 58 – Maquete de Selinonte – Detalhe dos templos urbanos.	145

Esta atividade de visita ao MAE/USP também é composta por oito blocos. O esquema que está exposto aqui é geral, podendo ser adaptado às particularidades de cada uma das quatro cidades.	146
Figura 59 – Réplica de moeda de Atenas.	147
Figura 60 – Réplica de moeda romana.	148
Figura 61 – Moeda de Pantikapaion.....	148
Figura 62 – Moeda de 1 real.	149
Figura 63 – Vaso grego.	149
Figura 64 – Vasilha moderna de plástico.	150
Figura 65 – Esquema de cunhagem (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2004).	151
Figura 66 – Discos de moedas – Museu Casa dos Contos – Ouro Preto – MG. Fotografia: Maria Bernardete Moreli Tauhyl.	151
Figura 67 – Moldes de moedas – Museu Casa dos Contos – Ouro Preto – MG. Fotografia: Maria Bernardete Moreli Tauhyl.	152
Figura 68 – Atividade com mapas e plantas de Olinto. Fotografia: Paulo Rogério Soares (2012).	187
Figura 69 – Descobrimo a maqueto de Olinto. Fotografia: Paulo Rogério Soares (2012).	188
Figura 70 – Alunos comparando planta e maqueto de Olinto. Fotografia: Paulo Rogério Soares (2012).	188
Figura 71 – <i>Tag Cloud</i> de ocorrências para o 1º EM I.	227
Figura 72 – <i>Tag Cloud</i> de ocorrências para o 1º EM II.	228
Figura 73 – <i>Tag Cloud</i> de ocorrências para o 1º EM I.	245
Figura 74 – <i>Tag Cloud</i> de ocorrências para o 1º EM II.	245

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Número de alunos por idade nas duas turmas.....	209
Gráfico 2 – Distribuição dos gêneros nas duas turmas.....	210
Gráfico 3 – Local de nascimento dos alunos das duas turmas.....	210
Gráfico 4 – Local de moradia dos alunos do 1º EM I.	211
Gráfico 5 – Local de moradia dos alunos do 1º EM II.	211
Gráfico 6 – Com quem moram os alunos do 1º EM I.	212
Gráfico 7 – Com quem moram os alunos do 1º EM II.	213
Gráfico 8 – Número de irmãos/irmãs dos alunos do 1º EM I.	213
Gráfico 9 – Número de irmãos/irmãs dos alunos do 1º EM II.	214
Gráfico 10 – Número de alunos por ano de ingresso nas duas turmas na EA – FEUSP.....	214
Gráfico 11 – “Você já visitou algum museu?” – 1º EM I.	215
Gráfico 12 – “Você já visitou algum museu?” – 1º EM II.	215
Gráfico 13 – Número de menções a museus visitados – 1º EM I.	216
Gráfico 14 – Número de menções a museus visitados – 1º EM II.	216
Gráfico 15 – Interesse dos alunos por Arqueologia nas duas turmas.....	217
Gráfico 16 – Justificativas ligadas às respostas negativas no 1º EM I,.....	218
Gráfico 17 – Justificativas ligadas às respostas negativas no 1º EM II.....	218
Gráfico 18 – Justificativas ligadas às respostas positivas no 1º EM I.	219
Gráfico 19 – Justificativas ligadas às respostas positivas no 1º EM I.	219
Gráfico 20 – Conhecimento sobre descobertas arqueológicas recentes nas duas turmas.....	220
Gráfico 21 – Conhecimento sobre descobertas arqueológicas no 1º EM I.	220
Gráfico 22 – Conhecimento sobre descobertas arqueológicas no 1º EM I.	221
Gráfico 23 – Número de respostas por categoria no 1º EM I.	222
Gráfico 24 – Número de respostas por categoria no 1º EM II.....	222
Gráfico 25 – “Você acha Arqueologia importante?” – 1º EM I.....	223
Gráfico 26 – Justificativas das respostas positivas – 1º EM I.	224
Gráfico 28 – Justificativas das respostas positivas – 1º EM II.	226
Gráfico 29 – Séries em que os alunos disseram ter tido contato com a temática – 1º EM I.....	229

Gráfico 30 – Séries em que os alunos disseram ter tido contato com a temática – 1º EM II.	229
Gráfico 31 – Taxas de erros e acertos da questão sobre Olinto, nas duas turmas.	230
Gráficos 32 e 33 – Taxas de erros e acertos da questão sobre Poseidônia, nas duas turmas.	231
Gráfico 34 – Taxas de erros e acertos da questão sobre Selinonte, nas duas turmas.	231
Gráfico 35 – Identificação das construções de Priene – 1º EM I.	232
Gráfico 36 – Identificação das construções de Priene – 1º EM II.	232
Gráfico 37 – Vínculo com a Escola de Aplicação (2º questionário) – 1º EM I.	235
Gráfico 38 – Vínculo com a Escola de Aplicação (2º questionário) – 1º EM II.	235
Gráfico 39 – Atividade de que os alunos mais gostaram – 1º EM I.	236
Gráfico 40 – Atividade de que os alunos mais gostaram – 1º EM II.	237
Gráfico 41 – Atividade de que os alunos menos gostaram – 1º EM I.	241
Gráfico 41 – Atividade de que os alunos menos gostaram – 1º EM II.	242
Gráfico 42 – A sua visão sobre a Grécia antiga mudou depois dos nossos encontros? As duas turmas.	247
Gráfico 43 – Justificativas das respostas positivas – 1º EM I.	247
Gráfico 44 – Justificativas das respostas negativas – 1º EM I.	248
Gráfico 45 – Justificativas das respostas positivas – 1º EM II.	249
Gráfico 46 – Justificativas das respostas negativas – 1º EM II.	249
Gráfico 47 – Você acha que sabe mais sobre Arqueologia do que antes? – As duas turmas.	250
Gráfico 48 – Número de respostas por categoria no 1º EM I.	251
Gráfico 49 – Número de respostas por categoria no 1º EM II.	252
Gráfico 50 – Exercício final - Número de respostas por categoria no 1º EM I.	254
Gráfico 51 – Exercício final - Número de respostas por categoria no 1º EM II.	256
Gráfico 52 – Vínculo com a Escola de Aplicação (questionário final) – 1º EM I.	259
Gráfico 53 – Vínculo com a Escola de Aplicação (questionário final) – 1º EM II.	260

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Programação da atividade de 1990.....	51
Tabela 2 – Qual é a diferença entre ver uma planta e uma maquete? – 1º EM I.	233
Tabela 3 – Qual é a diferença entre ver uma planta e uma maquete? – 1º EM II.	234

Lista de Anexos

Anexo 1 – Lista de perguntas

Anexo 2 – Questionário inicial – Modelo

Anexo 3 – Questionário inicial – Respostas alternativas

Anexo 4 – Questionário inicial – Respostas alternativas – Análise

Anexo 5 – Questionário inicial – Respostas dissertativas

Anexo 6 – Questionário inicial – Respostas dissertativas – Análise

Anexo 7 – Questionário da atividade com as maquetes – Modelo

Anexo 8 – Questionário da atividade com as maquetes – Respostas alternativas

Anexo 9 – Questionário da atividade com as maquetes – Respostas dissertativas

Anexo 10 – Questionário final – Modelo

Anexo 11 – Questionário final – Respostas alternativas

Anexo 12 – Questionário final – Respostas alternativas – Análise

Anexo 13 – Questionário final – Respostas dissertativas

Anexo 14 – Questionário final – Respostas dissertativas – Análise

Anexo 15 – Relato das impressões – Gustavo Peixoto

Anexo 16 – Relato das impressões – Isabel Catanio

Anexo 17 – Relato das impressões – Prof. Fábio Bezerra de Brito

Anexo 18 – Roteiro de orientações para o relato – Escola de Aplicação – FE/USP

Resumo

Esta dissertação descreve e analisa um conjunto de atividades educativas realizadas a partir de alguns produtos do Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga – Labeca: o videodocumentário “Siracusa Cidade Antiga”, mapas, plantas, fotografias e desenhos de reconstituições provenientes do banco de dados do laboratório e maquetes das cidades gregas de Poseidônia, Priene, Olinto e Selinonte. As atividades tiveram como objetivos divulgar a produção do Labeca e testar este material com o público alvo, buscando ampliar a visão da Grécia antiga comumente presente na escola; trabalhar o fazer ciência, por meio do ofício do arqueólogo; entender as diversas linguagens que constituem as formas de representação dos objetos, podendo, assim, exercer o pensamento crítico em relação a elas; e despertar o olhar do público para o universo das coisas materiais. Como público alvo da pesquisa, selecionamos duas turmas do 1º. Ano do Ensino Médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Os alunos participaram de três encontros: apresentação do videodocumentário em sala de aula, visita ao MAE/USP para um trabalho com os mapas, plantas, fotografias, reconstituições e maquetes e, por fim, o manuseio de objetos arqueológicos e contemporâneos, novamente em sala de aula. Aplicamos três questionários aos alunos durante os encontros, os quais tinham por objetivo diagnosticar as impressões do público sobre o conjunto de atividades e se sua perspectiva em relação à Arqueologia e às cidades gregas antigas se modificou ao longo dos encontros. Os resultados que obtivemos a partir do questionário final, aplicado 70 dias após o primeiro, demonstraram que, de acordo com a concepção dos próprios alunos, a visão que tinham sobre Arqueologia foi modificada. Também pudemos verificar que outras características ligadas às cidades gregas passaram a compor o imaginário dos alunos sobre o tema, além daquelas elencadas no questionário inicial.

Palavras-chave: Educação – Patrimônio – Museu – Arqueologia Pública – Arqueologia Mediterrânea.

Abstract

This Master thesis describes and analyses a set of educational activities created from some products developed by the Laboratory for the Study of the Ancient City (Labeca – MAE/USP). These products are the DVD “Siracusa Cidade Antiga” (“Syracuse, Ancient City”), maps, plans, photographs, reconstructions and models of four ancient Greek cities – Poseidonia, Olynth, Priene and Selinus. The activities aimed at divulge Labeca’s products by testing them with the audience, seeking to expand the vision of ancient Greece commonly presented in school. The project had another three goals. The first was to show how the scientific thinking of the archaeologist works. The second one aimed at presenting to the students the diversity of languages used to represent things and how these languages must be criticized. Our last goal was to draw the students’ attention to the material things surrounding them. As audience, we selected two classes of the 1st. year of High School from the Escola de Aplicação of the Faculdade de Educação (Faculty of Education) in the University of São Paulo. Initially, the students watched the DVD “Siracusa Cidade Antiga” (“Syracuse, Ancient City”) in their classroom. A few weeks later, they visited the MAE/USP, where they were presented to maps, plans, photographs, reconstructions and models of four ancient Greek cities. Finally, we paid a second visit to their classroom and the students had the chance to handle archaeological and contemporary objects. Three questionnaires were submitted to the students by the end of each meeting. They aimed at diagnosing the public reaction to the set of activities and identifying whether their perspective on archaeology and ancient Greek cities had changed throughout the meetings. The answers from the last questionnaire, which was applied seventy days after the first one, showed some changes about the students’ perception of Archaeology, according to themselves. Furthermore, we observed that other characteristics linked to the Greek cities were included in the imaginary of the students, in addition to those listed by them in the initial questionnaire.

Keywords: Education – Heritage – Museum – Public Archaeology – Mediterranean Archaeology.

Introdução

Esta dissertação de mestrado é o resultado de alguns anos de caminhada na área da Arqueologia Mediterrânica, mais especificamente nas trilhas do Labeca – Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga – do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. A preocupação do Laboratório com a divulgação de sua produção científica para um público mais amplo, em especial, professores de todos os níveis de ensino, possibilitou alguns experimentos que envolviam o uso de produtos do Labeca, como o videodocumentário “Siracusa Cidade Antiga”, imagens do banco de dados e as maquetes de quatro cidades gregas.

A primeira experimentação aconteceu durante o ano de 2010, quando acompanhamos a aplicação do videodocumentário em sala de aula, por duas professoras, de diferentes escolas: a Escola Estadual de 1º e 2º grau Emygdio de Barros, localizada no Butantã, e a Escola Nossa Senhora das Graças, “Gracinha”, do Itaim Bibi. As duas escolas desenvolveram atividades de reflexão sobre a cidade de São Paulo, a partir do uso do vídeo como um disparador. Em janeiro e julho de 2011, utilizamos pela primeira uma vez uma das maquetes do Labeca, em duas edições da atividade “Férias no MAE”, parceria do Laboratório com o Setor Educativo do MAE/USP. O público era espontâneo, com crianças de 11 a 14 anos e de 8 a 10 anos, respectivamente. Além da maquete, o público entrou em contato com plantas, desenhos e fotografias originárias do banco de dados do Labeca. Em abril de 2011, a mesma dinâmica foi utilizada com os alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de 1º e 2º grau Emygdio de Barros, que mais tarde assistiram ao DVD “Siracusa Cidade Antiga”. Em junho do mesmo ano foi a vez da Escola Nossa Senhora das Graças. Contudo, as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental que participaram da atividade já haviam assistido ao videodocumentário antes da visita ao Museu. Por fim, em outubro, o MAE/USP recebeu os alunos do 1º ano do Ensino Médio da ETEC Dr. Emílio Hernandez Aguilar - Franco da Rocha. Estes alunos também já conheciam o videodocumentário. Em reunião posterior com as três professoras responsáveis, pudemos diagnosticar o melhor aproveitamento das turmas que

assistiram ao DVD antes da dinâmica com as maquetes e com os demais materiais no Museu.

A partir da vivência em Educação e Arqueologia que estes experimentos nos possibilitaram (e também com base em nossos interesses por essas áreas, existentes desde os tempos do curso de licenciatura em História), passamos a considerar a construção de um projeto que juntasse tais experiências e incluísse também o manuseio de objetos, dessa vez com uma avaliação sistemática das atividades.

Para o projeto, elencamos estes objetivos: divulgar a produção do Labeca e testar este material com o público alvo, buscando ampliar a visão da Grécia antiga comumente presente na escola; trabalhar o fazer ciência, por meio do ofício do arqueólogo; entender as diversas linguagens que constituem as formas de representação dos objetos, podendo, assim, exercer o pensamento crítico em relação a elas; e despertar o olhar do público para o universo das coisas materiais.

Os seres humanos usam os objetos como um meio de compreender e explicar o mundo: *as coisas* evocam pessoas e situações, provocam emoções e suscitam reações de toda natureza. O fazem porque, enquanto objetos, são suportes materiais para mensagens e informações, são signos e símbolos permeando nosso cotidiano, mediando as relações sociais, comunicando hierarquias e classificações, explicitando “pertencimentos” e exclusões, mobilizando ações de toda natureza. Neste sentido a habilidade para interpretá-los auxiliará sobremaneira na compreensão do mundo (HIRATA et al, 2007, p. 420, grifo dos autores).

E para que o olhar seja desperto para esse mundo dos objetos, é fundamental o papel da Arqueologia. Entendemos a Arqueologia como o estudo dos sistemas socioculturais, sua estrutura, seu funcionamento e seu comportamento ao longo do tempo, sua mudança. O que lhe é particular é a utilização exclusiva ou preponderante da informação derivada dos restos materiais — a cultura material (MENESES, 1983, p. 113). O contato com essa disciplina, uma vez que grande parte das informações cotidianas é passada por meio da escrita, pode levar o aluno a olhar de modo diverso para o seu próprio mundo, enxergando de que forma as relações sociais são impressas na paisagem. A disciplina assume, assim, um forte caráter político (MCGUIRE, 2008). Smith (2003) fala em ver a autoridade na paisagem, em materializar o

que anda tão difuso no dia-a-dia. O próprio uso da Arqueologia no estudo das cidades gregas, por exemplo, até pouco tempo atrás era relegado ao segundo plano (SNODGRASS, 2006). A leitura da cultura material, bem como o olhar crítico sobre as diversas formas que podem ser utilizadas para representá-la, outro objetivo deste trabalho, deve ser prática constante.

E por falar em leitura, é necessário que expliquemos a nossa opção pelo título dessa dissertação, *Alfabetização do olhar*: aprender *pelos* objetos e suas representações. O grifo em “alfabetização do olhar” tem o intuito de chamar a atenção ao uso da expressão como analogia.

Alfabetização - s. f. ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras 1 PED iniciação no uso do sistema ortográfico
1.1 PED processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos; letramento (HOUAISS, 2007, p. 150).

Assim como se ensina a ler o mundo da escrita, gostaríamos de fazer algo semelhante em relação à “linguagem das coisas e das imagens” (HIRATA; CORDEIRO, 2009, p. 15). Contudo, buscamos da palavra o seu caráter de iniciação, de ensino das primeiras letras. Quando uma criança aprende a ler, é bastante comum que exercite a todo momento sua nova habilidade. Tudo é objeto de leitura: as placas nas ruas, os rótulos no supermercado, as propagandas na televisão. O intuito é que se descortine também a materialidade. Não se trata aqui de negar a visão de mundo que as pessoas já possuem, pois convivemos o tempo todo com as coisas. O que queremos é incentivar o exercício do olhar atento, que desvende significados que vão além do superficial.

Da mesma forma, gostaríamos de despertar a atenção para as diversas linguagens que podem ser utilizadas para representar os objetos, sejam eles pequenos artefatos ou até grandes cidades.

Linguagem – s. f. 1 LING qualquer meio sistemático de comunicar ideias e sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc (HOUAISS, 2007, p. 1763).

Mapas, plantas, desenhos, fotografias e maquetes passam informações que vão além das mensagens que carregam. As próprias linguagens constituem o conhecimento, encarnam significações (FONSECA; OLIVA, 2002, p. 62). Entender as especificidades de cada uma delas a partir das

representações que apresentamos pode ser uma habilidade fundamental para a sobrevivência em tempos de bombardeio de informações. A capacidade crítica frente à mídia é a tábua de salvação nesse cenário frenético.

Por fim, lembramos a crítica de Ulpiano Bezerra de Meneses (2000, p. 99) a respeito dos museus no Brasil. Entre outras reclamações, Meneses ressalta o caráter de ilustração muitas vezes empregado em relação aos objetos. A estratégia tem sido falar sobre os objetos e não *pelos* objetos¹. É essa distinção que queríamos enfatizar a partir do destaque da preposição mais o artigo no título deste trabalho.

O embasamento teórico do nosso projeto segue principalmente as discussões sobre Educação em museus (embora não tenha sido possível a realização de uma visita à exposição do MAE/USP devido à reforma pela qual o Museu passava no momento, a metodologia de trabalho com os objetos é resultante das experiências educativas dessa área). Aqui citamos a grande influência da produção de Paulo Freire em tais discussões e na concepção do nosso trabalho, de modo geral. Sua visão de Educação ainda inspira muitas ações e, embora vivamos num contexto diferente daquele em que suas propostas surgiram, é bastante clara a necessidade de aplicar as suas ideias na atualidade. Temos em mente também a especificidade de se trabalhar com museus de Arqueologia e Etnologia. O escopo temporal que o acervo desse tipo de museu abarca e as possibilidades de trabalho com a diversidade cultural são fundamentais no cenário de globalização da nossa realidade. Outro tema que procuramos abordar foi o do papel do educador de museu. Ele é agente importantíssimo na construção do conhecimento com o público, uma vez que faz a ligação entre o conteúdo exposto e o imaginário das pessoas com as quais interage. Preocupamo-nos também em esclarecer as relações entre o museu e a escola, delimitando a natureza e as funções de cada instituição. Por trás delas, há um modelo de sociedade a ser construído e entender as nuances desse debate é essencial para que possamos visualizar com clareza o que queremos das mesmas. Gostaríamos também de citar as contribuições de Ulpiano Bezerra de Meneses no que tange às questões de

¹ Nas palavras de Francisco Régis Lopes Ramos: “[...] perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano” (2007, p. 289).

identidade e memória, fundamentais quando o assunto é museu. Por fim, procuramos conhecer as ações educativas em Arqueologia Pública, termo muito em voga atualmente. Tais ações são exemplos da extroversão de questões como a preservação do patrimônio e da discussão sobre identidades para além dos muros da academia.

Duas obras também foram essenciais nessa empreitada: “The Museum Experience”, de John Falk e Lynn Dierking (2002) e “Métodos de Pesquisa de *Survey*”, de Earl Babbie (2001). A primeira delas nos auxiliou na preparação e execução dos três encontros, sempre com o intuito de criar para o público uma experiência marcante nos aspectos pessoal, social e físico (o que os autores chamam de “Interactive Experience Model”). A avaliação que propomos para o projeto também bebeu da fonte desse livro, uma vez que procuramos investigar o que havia ficado na memória dos alunos sobre Grécia e Arqueologia, nos moldes dos questionamentos feitos pelos autores ao público de museus, tempos depois da visita. A contribuição de Babbie para o nosso trabalho seguiu duas linhas: em primeiro lugar, sua obra traz algumas reflexões sobre o que é a ciência. Pensar sobre o tema foi imprescindível para que pudéssemos exercitar com os alunos como o arqueólogo trabalha. Em segundo lugar, como o próprio título diz, seu livro também é um manual para montagem de modelos de pesquisa, o que muito nos auxiliou na produção dos questionários que seriam respondidos pelos alunos.

O público alvo escolhido foram as duas turmas do 1º ano do Ensino Médio da Escola da Aplicação da Universidade de São Paulo. Esta escolha se deu por vários motivos: em primeiro lugar, pela proximidade da Escola com o MAE/USP, tanto fisicamente (uma vez que está localizada na Cidade Universitária), quanto no que concerne à missão da instituição, que é a de ser um local de experimentação para a Universidade. A proximidade com o MAE/USP tem raízes históricas, pois no final da década de 80 foram realizados alguns experimentos de longo prazo entre o setor educativo do Museu e algumas turmas da Escola, os quais serão explicitados no Capítulo 2 desta dissertação. Em segundo lugar, pelo público heterogêneo das suas turmas. Como já havíamos realizado algumas atividades a partir do DVD e das imagens e maquetes com uma escola pública, uma escola particular e uma ETEC, um projeto com uma escola cujas turmas fossem compostas por filhos

de docentes e funcionários da USP e também por alunos oriundos da comunidade externa, poderia nos trazer outra dinâmica além das experimentadas anteriormente.

Em meados de julho de 2012 recebemos uma resposta positiva da Escola de Aplicação quanto à possibilidade da realização do nosso experimento. Em 02 de agosto nos reunimos com o professor de História Fábio Bezerra de Brito para o planejamento dos três encontros com as duas turmas do 1º ano do Ensino Médio. No dia 16 de agosto aconteceu o primeiro encontro, quando apresentamos aos alunos das duas turmas (juntamente com o estagiário do Labeca Gustavo Peixoto) o videodocumentário “Siracusa Cidade Antiga”, em sala de aula. Após o filme, discutimos com as turmas alguns aspectos do material relacionados ao seu conteúdo e a sua linguagem. Na parte da tarde dos dias 22 e 29 de agosto, recebemos as duas turmas no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, para uma atividade com mapas, plantas, fotografias, desenhos de reconstituição e maquetes de quatro cidades gregas: Olinto, Poseidônia, Priene e Selinonte. Contamos com a participação da Profa. Dra. Elaine Farias Veloso Hirata, da educadora do MAE Judith Mader Elazari, da bolsista do Labeca Isabel Catanio e do estagiário do Labeca Gustavo Peixoto. Cada cidade estudada possuía um *kit* de materiais e, a partir deles, buscamos apresentar as cidades (desconhecidas do mundo escolar), as variadas representações e linguagens que podem ser utilizadas para o estudo das mesmas, os diversos objetos com os quais trabalha a Arqueologia e o próprio ofício do arqueólogo. No dia 13 de setembro, na parte da manhã, voltamos à escola (juntamente com o estagiário Gustavo Peixoto) para a última atividade, que consistiu no manuseio de objetos arqueológicos e contemporâneos, a saber: duas réplicas de moedas (uma grega e uma romana), duas moedas originais (uma moeda grega e uma moeda de 1 real), um vasilho grego original e uma vasilha moderna de plástico (estilo “Tupperware”). No dia 22 de novembro, retornamos à Escola de Aplicação para que os alunos respondessem um questionário final, que pretendia averiguar a opinião dos mesmos sobre todo o projeto. Antes desse questionário, aplicamos outros dois: um questionário inicial, no primeiro encontro, e um questionário sobre a visita ao MAE/USP, no terceiro encontro. Além disso, recebemos do professor Fábio alguns trabalhos finais que os alunos fizeram sobre o projeto.

Esta dissertação, portanto, traz o planejamento dessa experiência, sua descrição e análise. Para que sua leitura fosse clara, optamos pela divisão em 4 capítulos, que apresentam os seguintes conteúdos:

O capítulo 1 discorre sobre Educação em museus e tem como subtópicos “Educação em museus”; “O caso dos museus de Arqueologia e Etnologia”; “O papel do educador”; “Relação entre o museu e a escola”; “Identidade e memória”; e “Arqueologia Pública”, conforme há pouco introduzimos. O capítulo 2, por sua vez, versa sobre os antecedentes do nosso experimento, que se dividem em dois momentos: as atividades educativas em Arqueologia Mediterrânea desenvolvidas pelo MAE/USP (e também fazemos um breve histórico sobre a parceria do MAE com a Escola de Aplicação) e os experimentos anteriores feitos pelo Labeca. O capítulo 3 trata da preparação das atividades que propusemos. Nele descrevemos em pormenores os nossos objetivos, realizamos algumas reflexões que nos auxiliaram a pensar o experimento (novas perspectivas nos estudos sobre Arqueologia Mediterrânea, a descrição das linguagens utilizadas nas atividades, o embasamento da necessidade de se exercitar o olhar na atualidade) e apresentamos duas leituras que, como dissemos, foram fundamentais para a estrutura do projeto: “The Museum Experience”, de John H. Falk e Lynn D. Dierking (2002) e “Métodos de Pesquisas de *Survey*” de Earl Babbie (2001). Por fim, descrevemos as sequências didáticas pensadas para cada um dos encontros, acompanhadas do material utilizado. O quarto e último capítulo traz os relatos dos educadores sobre as atividades e os dados obtidos por meio dos questionários e dos trabalhos finais. Juntamente com a sistematização dos dados, efetuamos a análise desse conjunto de materiais, a fim de mapearmos os pontos fortes e os pontos fracos das atividades. Além disso, buscamos entender se os nossos objetivos foram alcançados e se pudemos comprovar a aplicabilidade e a relevância do projeto.

Capítulo 1 – Educação em museus

1.1. Algumas considerações sobre Educação em museus

Muito tem sido dito sobre ensino e aprendizagem em geral. A temática sempre gera polêmica e embates acalorados. Não é nosso objetivo aqui realizar um histórico das teorias relativas ao assunto, muito menos empreender explicações aprofundadas sobre a variedade de concepções existentes. Nossa pretensão é a de comentar alguns autores que têm sido fundamentais para o exercício de se pensar o que é a Educação no contexto dos museus e que muito têm influenciado nosso trabalho. Paulo Freire é o primeiro deles. Embora não seja da área específica dos museus, a obra desse educador contribui bastante para o pensamento museológico brasileiro. Antes, debrucemo-nos brevemente sobre a relação entre os museus e a Educação, de forma geral para, em seguida, passarmos a falar sobre a influência de Freire nesse universo dos museus do Brasil e do exterior.

Alguns eventos importantes na trajetória dos museus apontam para uma crescente preocupação dos mesmos com a Educação. Inicialmente, podemos citar o Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus, ocorrido no Rio de Janeiro, em 1958. O encontro afirmou que a exposição sempre terá caráter didático, desde que não assuma uma postura impositiva. O documento resultante do seminário também enfatizava a relação museu-escola, considerando que o museu poderia exibir o lado concreto daquilo que a escola ensina abstratamente.

Já a Mesa-Redonda sobre o Papel do Museu na América Latina, organizada pela UNESCO e realizada em Santiago do Chile, no ano de 1972, tinha como foco a função social do museu. A questão da explosão urbana da época também mereceu destaque. Foi nesse cenário que se discutiu o conceito de museu integral, grande inovação apresentada na ocasião. Segundo Varine-Bohan (ARAUJO; BRUNO, 1995, p. 17-19 apud CÂNDIDO 2003, p. 23), Paulo Freire havia sido indicado para presidir a mesa-redonda. Contudo, teria sido vetado pelo delegado brasileiro da UNESCO.

Na Declaração de Caracas de 1992, documento fruto do Seminário “A Missão dos Museus na América Latina Hoje: Novos Desafios” “são mantidos a

prioridade à função sócio-educativa do museu, o estímulo à reflexão e ao pensamento crítico e a afirmação do museu como canal de comunicação.” (CÂNDIDO, 2003, p. 28) Tais pontos vinham sendo discutidos desde o seminário em terras cariocas, em 1958.

O convite feito a Paulo Freire que citamos há pouco reflete a importância do educador no campo da Museologia. Manuelina Maria Duarte Cândido (2003, p. 57) afirma que, segundo Desvallées, havia concordância entre a Educação libertadora de Freire e a queda de barreiras culturais pela qual passava a Museologia. Em entrevista a Mário Chagas, inédita na época, Maria Célia Santos revela que os temas caros ao educador, como conscientização e mudança e engajamento social e político, estavam presentes no documento produzido em Santiago, mesmo com a ausência de Freire (apud CÂNDIDO, 2003, p. 58). Waldisa Russio, um dos grandes nomes da Museologia brasileira, por sua vez, empregava em suas atividades educativas a concepção de aprendizado constante. Cândido (2003, p. 223) encontra em tal concepção paralelos com a Educação libertadora em seu processo permanente, da qual fala Paulo Freire. Adicionam-se aí outras características presentes na obra destas duas personalidades, como o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico e da consciência. Podemos notar que as ideias de Paulo Freire estavam em constante diálogo com aqueles que constituíam os esteios do pensamento museológico brasileiro, conforme assinala a obra de Manuelina Cândido.

A nossa pesquisa de mestrado dialoga com essa tradição museológica, uma vez que está inserida no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, local que sempre apresentou grande produção intelectual nos campos da Educação e da Museologia. Deixaremos para o capítulo 2 uma breve retomada dos trabalhos educativos realizados no MAE/USP, em especial na área de Arqueologia Mediterrânea. Voltemos, então, aos autores que nos auxiliaram a conceber esta pesquisa.

A obra de Freire nos inspira ao pensar uma Educação para a liberdade, que propicie uma atitude diferente em relação à vida, um desejo de questionamento contínuo, um olhar crítico perante o mundo (FREIRE, 1979). Para ele, a Educação pode ser conceituada como uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, mas também ato político e estético (FREIRE; SHOR, 1986, p. 76). Antes de tudo, devemos nos ater ao posicionamento

político que o educar demanda. Não existe neutralidade na tarefa de educar. Gostaríamos de enfatizar este ponto logo no início desta dissertação. A opção por realizar este conjunto de atividades educativas está ligada à necessidade que sentimos de desanuviar a realidade. Freire fala em ir contra a falta de nitidez e ocultamento dessa realidade, evitando que se caia no cinismo. Em oposição a isso, sua Educação almeja a iluminação, o esclarecimento das coisas. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 36). Na época de sua obra “Medo e Ousadia”, nos idos de 1986, logo após o final da ditadura, o posicionamento de Freire era bem claro: a Educação tradicional descrevia aquela sociedade. O dever do educador era interpretar a realidade e alterá-la. Contudo, o respeito ao educando vinha em primeiro lugar. O diálogo com o professor norte-americano Ira Shor deixa transparecer a posição de Freire:

Para mim, a educação não é um happening. Enquanto professor libertador, sou muito claro a respeito do que quero. Não obstante, não manipulo os estudantes. Isto é que é difícil. Apesar de ter certa clareza sobre meu “amanhã”, meu “lá”, não posso manipular os estudantes para trazê-los comigo para o meu sonho. Tenho que esclarecê-los sobre o que é meu sonho, mas tenho que lhes dizer que há outros sonhos que considero sonhos maus! (rindo) Você percebe? Esta é a tensão por que temos de passar, entre ser manipuladores e ser radicalmente democráticos. Por um lado, não posso manipular. Por outro lado, não posso deixar os estudantes abandonados à própria sorte. O oposto dessas duas possibilidades é ser radicalmente democrático. Isto significa aceitar a natureza diretiva da educação. Existe uma diretividade na educação que nunca lhe permite ser neutra. Temos de dizer aos alunos como pensamos e por quê. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho de convencer os alunos de meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais. Mesmo que os alunos tenham o direito de ter sonhos maus, tenho o direito de dizer que seus sonhos são maus, reacionários, capitalistas ou autoritários (FREIRE; SHOR, 1986, p. 96).

Educador e educando não são antagônicos, ambos são agentes no processo de iluminação. Quando a relação se torna antagônica, o professor está sendo autoritário. Quem educa tem maior experiência em relação ao objeto de investigação, contudo a vivência do dia-a-dia do aluno é fundamental no estabelecimento do diálogo em prol do conhecimento. A mensagem a ser passada é constantemente recriada com o universo dos educandos.

As ideias de Paulo Freire nos convidam à reflexão. O modo como a Educação é conduzida na escola (local escolhido para o nosso trabalho e sobre

a qual falaremos mais adiante, no que tange a sua relação com o museu) reflete de certa forma a sociedade e suas demandas. O contexto de grande parte dos livros de Freire é a ditadura brasileira. O capitalismo e a falta de liberdade política viviam sua plenitude. Portanto, seu trabalho buscava a interpretação dessa situação e a mudança da sociedade. Qual seria o nosso contexto atual? O mundo exige a todo instante que acompanhemos o progresso tecnológico, para que evitemos estar desatualizados. Bugigangas eletrônicas nascem a cada segundo, prontas para serem descartadas. O volume de informação só se agiganta. Nas escolas, professores se desdobram para competir com a sutil sedução da parafernália tecnológica. Exigir concentração dos alunos é tarefa árdua. A atenção dura segundos. É só o tempo da chegada de um novo estímulo. Professores dobram o turno para garantir uma renda digna. Salas de aulas sucateadas são testemunhas de jovens que não encontram motivação para continuar a estudar. A violência e a incompreensão estão à espreita. O cenário que acabamos de descrever tem cores fortes e certamente se depara com grandes exceções. Sabemos que há escolas dos mais variados tipos e com os mais diversos públicos e profissionais. Contudo, nos anos em que passamos nos bancos da faculdade, obtendo nosso diploma de licenciatura, não foram poucos os momentos em que escutamos o desabafo dos colegas e em que também vivenciamos tais situações. Há muitas informações disponíveis na atualidade, mas em que profundidade elas são interpretadas e questionadas? Como encontrar a motivação para investigar o mundo? De que modo a Educação pode ter mais qualidade e menos preocupação em se traduzir em números, como mais um produto à venda pelo capitalismo? Será que a escola, a principal instituição encarregada de construir o mundo moderno e o seu cidadão correspondente, não dá mais conta das modificações espaciais e temporais da atualidade (VEIGA-NETO, 2006)? Freire bem sabia que não são a escola nem a Educação os agentes de transformação da sociedade. Os conflitos estão fora dos muros. Mas é ali dentro o local² onde pode ocorrer um despertar, por meio da Educação libertadora.

² Incluímos aí os locais de educação não-formal, como os museus. No decorrer da dissertação esclarecemos as diferenças entre educação formal, informal e não-formal, conforme utilizamos em nosso trabalho.

Quando iniciamos este trabalho, pensávamos justamente na superficialidade com que muitos olham para o mundo material. Geralmente não há lugar para os objetos na escola. Muitas suprem essa carência realizando visitas a museus. Contudo, o que pretendíamos era fugir do uso meramente ilustrativo dos objetos dos museus, armadilha comum nas relações entre essas instituições e as escolas. Queríamos, então, que acontecesse um despertar para esse mundo do concreto, ou seja, que os alunos passassem a “ler” os objetos e as linguagens usadas para representá-los. As coisas são feitas por homens e mulheres e de alguma forma mostram as contradições da sociedade. A parte material da cidade é um grande exemplo disso. Que o nosso trabalho possa estimular a curiosidade das pessoas. Em relação aos educandos, partilhamos o desejo de Paulo Freire. “Talvez os tenhamos estimulado a se tornarem mais conscientes das contradições da sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 82).

Este trabalho tem como especificidade o fato de ter toda a sua concepção baseada nas atividades e no acervo de um museu. Portanto, gostaríamos de elencar alguns teóricos da Museologia que pensam a relação entre museus e Educação.

Maria Célia Moura Santos (2008, p. 2) nos dá uma definição bastante interessante sobre Educação, ao compará-la com o processo museológico: “[...] educação significa reflexão constante, pensamento crítico, criativo e ação transformadora do sujeito e do mundo; atividade social e cultural, historico-socialmente condicionada”.

Mário Chagas dá ênfase ao ato criativo da Educação, porém sempre partindo de certas bases³:

Para além da educação patrimonial, interessa pensar a educação como alguma coisa que não se faz sem se ter em conta um determinado patrimônio cultural e determinados aspectos da memória social; para além da educação patrimonial, interessa compreender a educação como prática social aberta à criação e ao novo, à eclosão de valores que podem nos habilitar para a alegria e a emoção de lidar com as diferenças. (CHAGAS, 2004, p. 145).

³ Não é objetivo deste trabalho discutir o que é Educação Patrimonial. Para um panorama geral desta discussão, sugerimos o próprio artigo de Chagas (2004) e a tese de doutorado de Carneiro (2009).

Não é o museu um dos locais privilegiados para se lidar com o patrimônio cultural? Podemos tomar como uma definição de Educação em museus as palavras de Marília Xavier Cury:

Educação, em síntese, é o conjunto que abrange o estudo sobre as formas de ensino e aprendizagem a partir da cultura material musealizada, as metodologias pertinentes e estratégias particulares para públicos específicos. (CURY, 2005, p. 16)

Mas o que seria “aprendizagem” em museus? Segundo Falk e Dierking (2002, p. 97), o termo é usado e abusado há tempos e suas várias definições o tornam bastante confuso. Muitos estudos têm sido feitos, contudo, nada influi na prática. Uma grande crítica dos dois autores é sobre a forma como as pesquisas são feitas, em condições extremamente controladas, sem levar em conta os contextos pessoal, físico e social do ato de aprender. Há uma distância entre o mundo asséptico da pesquisa e o mundo real. Além disso, existe o papel da motivação, muitas vezes negligenciado, de acordo com os pesquisadores William Damon e John Seeley Brown (apud FALK; DIERKING, 2002, p. 98). Falk e Dierking ainda alertam para a tendência de tratar como sinônimos as palavras “aprendizagem”, “Educação” e “escola”. Com tal associação, é comum a aplicação do aparato escolar para medir aprendizagem em museus, o que certamente não traz resultados satisfatórios.

O fracasso em distinguir entre aprendizagem, educação, e escolas causa confusão entre os conceitos de aprender informação cognitiva (fatos e conceitos), aprender informação afetiva (atitudes, crenças, e sentimentos), e aprender informação psicomotora (como centralizar argila num torno de cerâmica ou arrumar o foco no microscópio). Aprendizagem, como é definida por muitos teóricos, foca apenas em aprender informação cognitiva. Isto é infeliz. Aprender é fortemente influenciado tanto pelo que sabemos e sentimos quanto pelas informações visuais e tácteis associadas. Aprender quase nunca é tão puro a ponto de não representar um amálgama de todos os três componentes. (FALK; DIERKING, 2002, p. 99, tradução nossa).

Para os autores, não faz sentido uma diferenciação entre Educação formal e informal hoje em dia, pois aprendizagem é aprendizagem. A definição do que é aprender deve ser alargada. Consideramos pertinente o seguinte conceito utilizado pelos autores:

Aprendizagem é um processo ativo de assimilar informação dentro dos três contextos, e isso requer a acomodação de novas informações em estruturas mentais que possibilitam o uso posterior dessas informações. Toda informação então acomodada leva o selo dos contextos pessoal, social e físico individualizados. (FALK; DIERKING, 2002, p. 101, tradução nossa).

Dentro do contexto pessoal, citamos o trabalho de Howard Gardner (1983 apud FALK; DIERKING, 2002, p. 101), que lista sete “inteligências” possíveis para cada pessoa: a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a corporal/cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal. A escola foca na inteligência linguística, na lógico-matemática e na intrapessoal. O museu centra suas ações em outros tipos de inteligência. O ideal seria estimular o maior número possível delas. Para isso, Gardner sugere que as escolas se aproximem do modelo do museu.

Sobre o papel da motivação na aprendizagem, Falk e Dierking citam as pesquisas de Carl Rogers e Abraham Maslow (1951/1954 apud FALK; DIERKING, 2002, p. 104), que concluem que os seres humanos têm uma hierarquia de necessidades, como numa pirâmide. A base é composta pelas necessidades básicas, como comida, abrigo e água. O topo estaria ligado à necessidade de desenvolvimento da individualidade. Só haveria motivação para a aprendizagem no próximo nível quando o nível inferior estivesse satisfeito⁴.

Ainda em relação aos aspectos motivacionais, os autores citam dois pesquisadores que estudaram o papel da motivação interna no processo de aprendizagem. Czikszenmihalyi e Rochberg-Halton (1981 apud FALK; DIERKING, 2002, p. 105) falam em três condições críticas para a motivação interna: “(1) As tarefas devem ser equivalentes à habilidade de cada um; (2) Deve haver objetivos claros para aquilo que será aprendido; e (3) Deve existir um retorno (feedback) claro”. Segundo os pesquisadores:

Toda vez que uma pessoa se envolve em uma atividade por razões intrínsecas, e não com vistas a passar em um teste, ou a ganhar crédito, é porque estas condições estão presentes. Caso contrário é muito difícil fazer com que as pessoas se

⁴ Cabe aqui uma nota esclarecedora. Embora concordemos que a condição ótima para que ocorra um processo de aprendizagem satisfatório é o suprimento das necessidades básicas, não entendemos que na falta de tal condição seja impossível qualquer tipo de aprendizagem.

concentrem em algo apenas porque isso ali está (FALK; DIERKING, 2002, p. 105, tradução nossa).

Se o objetivo não é passar em um teste, o que liga a pessoa à atividade é a sensação de que aquilo lhe diz respeito. Ao dialogar com Paulo Freire, o professor norte-americano Ira Shor enfatiza que o currículo padrão escolar vê a motivação como externa, sempre almejando algo no futuro, sem ligação com o presente. A solução que ele encontrou foi a de buscar essa ligação por meio de temas que fizessem parte do cotidiano dos educandos. Só assim o professor poderia conhecer melhor o seu público para então pensar em estratégias a fim de fomentar a aprendizagem (FREIRE; SHOR, 1986, p. 12).

Nesse sentido, as experiências educativas anteriores que serão descritas nessa dissertação foram de enorme auxílio. Embora se tratassem de turmas diferentes, com idades e histórias de vida distintas, cada encontro nos mostrava que o diálogo fluía melhor quando o educador fazia alguma associação com o cotidiano do aluno. Íamos para as atividades com um roteiro em mente. Mas a abertura que o diálogo proporcionava levava-nos para novos caminhos. Caminhos que eram tecidos em conjunto com os estudantes.

Assim, aprendizagem também está relacionada, de certa forma, à memória, pois há uma absorção de novas informações, sejam elas cognitivas, afetivas ou psicomotoras. A conexão destas informações com as experiências de cada um e o posterior uso de tudo isso é o que define a aprendizagem. A aplicação dessas percepções no contexto pessoal, social e físico é a proposta que Falk e Dierking trazem para o mundo dos museus. No Capítulo 3 explicitaremos a relação entre o modelo por eles proposto e a nossa pesquisa.

Talvez o grande desafio da Educação, tanto no geral quanto em museus, seja o exercício da capacidade crítica⁵.

Para Freire,

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser

⁵ No Capítulo 3, especificaremos o que entendemos por exercício da capacidade crítica no caso das atividades ao discutir as linguagens utilizadas no projeto.

simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1979, p. 35).

A capacidade de interferência na realidade de que fala Freire é uma característica da consciência crítica, que se opõe à consciência ingênua. O portador de tal consciência deve ser intelectualmente inquieto, não se satisfaz com as aparências, não acredita em explicações mágicas, testa suas descobertas e está sempre aberto a revisões, procura se livrar de preconceitos ao se deparar com um fato, indaga, investiga, força e choca, gosta do diálogo, enfim, tem uma postura de questionamento frente ao mundo (FREIRE, 1979, p. 22) .

Pensando no universo dos museus, temos a conceituação de Ulpiano Bezerra de Meneses:

A capacidade crítica é, precisamente, a capacidade de separar, distinguir, circunscrever, levantar diferenças e avaliá-las, situar e articular os inúmeros fenômenos que se entrelaçam na *complexidade* da vida de todos os dias e nas transformações mais profundas do tempo rápido ou lento. (MENESES, 2000, p. 94; grifo do autor).

Sua definição é um manifesto contra o museu que pretende apresentar uma história "verdadeira", sem problematizações. O exercício necessário é o de desvendar o mecanismo por trás da construção desse conhecimento. Outro aspecto que causa preocupação a Meneses é o museu distante do campo do conhecimento. Para ele, a função da instituição não é passar meramente informação, na forma de respostas. Sua missão é a de incentivar perguntas, estimular a curiosidade, inclusive sobre o próprio funcionamento do museu. Além disso, o autor alerta para o risco da subordinação da instituição à lógica do divertimento e do mercado. No caso específico do museu histórico, preocupação de muitos artigos de Meneses, sua função é a de ensinar História ensinando a fazer História (do mesmo modo que aprender História é aprender a fazer História) (MENESES, 1994, p. 40).

De maneira semelhante, mas em relação ao MAE/USP especificamente, museu universitário e antropológico, diz Camilo de Mello Vasconcellos:

Nesta direção, é fundamental trabalharmos na perspectiva da percepção crítica sobre o mundo em que vivemos a partir da sensibilização em relação ao universo da cultura material, ou seja, dos objetos contextualizados/musealizados em suas mais distintas áreas de saber. (VASCONCELLOS, 2005, p. 296).

Maria Imacollata Pastor Homs (2007) também discorre sobre a especificidade do museu e alguns aspectos de sua discussão nos interessam bastante. Em primeiro lugar, é no museu onde acontece um paradoxo peculiar. Ao mesmo tempo em que a presença e exposição de objetos selecionados por algum determinado valor é o grande trunfo educativo da instituição, por outro lado, o mesmo objeto é retirado de seu contexto e mitificado, ganhando, portanto, uma aura que o diferencia, que o torna único. Consideramos esse fato mais uma oportunidade de trabalho na busca de se pensar o que há por trás da exposição, ou seja, o mecanismo de construção do museu. Qual o processo que ocorreu para que aquele objeto ali chegasse? Quais as escolhas que foram feitas? E quais as funções de cada pessoa que entrou em contato com o objeto? O que pode ser visto como uma limitação no trato com o mundo das coisas materiais pode ser também um exercício único para a formação crítica do educando.

É necessário que o museu se assuma como fórum, local de discussão e troca de ideias, ao invés de agir como templo, onde há espaço para representações transcendentais e transistóricas (GONÇALVES, 1995). Seu dever é o de mostrar como a sua mágica é feita, ou seja, como se dá o processo de persuasão ao qual o público é submetido (CURY, 2005). O grande potencial inclusivo do museu também deriva de seu papel como ferramenta crítica da sociedade e se torna, da mesma forma, marco da especificidade dessa instituição (AIDAR, 2002). Olhar para as narrativas dos museus do presente e questionar os possíveis passados excluídos é essencial para se pensar a produção de conhecimento que queremos no futuro. É uma necessidade que tais temas sejam trabalhados com o público (STONE; MOLYNEAUX, 1994). O perigo de se esquecer tais questionamentos é o da naturalização das narrativas, reforçando a dominação sutil e simbólica das elites (FUNARI, 1994).

Finalmente, citamos um comentário de Hein, que resume de forma bastante clara a questão da capacidade crítica, em seu artigo “O dilema da Educação Científica: como ensinar quando os visitantes apenas querem aprender”:

Por fim, eu apenas sugeri as implicações sociais desta análise, mas ela apoia fortemente a noção progressiva de educação – a

de que não somente as pessoas aprendem mais e mais profundamente, quando são motivadas, como podem construir sobre o que elas já conhecem. Mas elas também se tornam cidadãos mais valiosas para uma democracia, à medida que se empenham nessa aprendizagem. Um componente de uma agenda progressiva é o desenvolvimento de programas educacionais que apoiem e encorajem a democracia, ao encaminhar o educando na direção de uma indagação mais vigorosa, questionando e encaminhando ideias. Esta era certamente a finalidade da pedagogia impelida pela imagem, praticada por Freire, assim como a da aprendizagem baseada na experiência, defendida por Dewey. Vemos essa mesma motivação em ação, em alguns dos métodos dos Museus. (HEIN, 2009, p. 74).

1.2. O caso dos museus de Arqueologia e Etnologia

Dentro do grande universo dos museus, é necessário que façamos um recorte. Neste trabalho, dialogamos em especial com um Museu de Arqueologia e Etnologia, o MAE/USP. Em primeiro lugar, tal instituição apresenta algumas especificidades. O MAE é um museu universitário. Esta característica é discutida por Camilo Vasconcellos em um artigo de 2005. Um museu com este estatuto obrigatoriamente deve se basear no tripé composto pela pesquisa, docência e extensão, assim como toda a universidade, em geral. Existe um acervo, que é o objeto da pesquisa, a qual, por sua vez, é fonte de conhecimento para a docência e para a extensão de atividades para as comunidades que se apropriam de seus espaços. Quanto à relação entre museus e a Antropologia em geral existe um histórico de aproximações e distanciamentos que vai desde uma ligação bastante estreita na segunda metade do século XIX (auge dos museus enciclopédicos), passando pela separação nos anos 20 e 30 do século XX (Antropologia nos departamentos), até a reaproximação, a partir dos anos 80 (museu como espaço de representação de vários grupos culturais e categorias sociais)⁶.

Mas qual seria a missão de um museu que tem como objeto de conhecimento a Antropologia/Arqueologia? Vasconcellos (2005) coloca a questão: contribuir para uma sociedade homogênea ou revelar e fortalecer diferenças culturais? A temática da diversidade cultural é primordial no

⁶ Sobre o histórico das relações entre os museus e a Antropologia/Arqueologia, no contexto mundial e no contexto brasileiro, recomendamos a leitura dos trabalhos de Vasconcellos (2005), Gonçalves (1995), Bruno (1996), Schwarcz (2005), Tamanini (1998) e Carneiro (2009).

presente, uma vez que o contexto é de globalização e homogeneização, o que tem suscitado muitos processos de diferenciação como resposta. Consideramos ser este um momento de tensão entre a igualdade e a diferença. Assim, é fundamental politizar tais questões.

Por outro lado, é quase contraditório pensar sobre temáticas semelhantes sem antes focarmos nos objetos que dão sentido a esse tipo de museu. Nenhum questionamento pode ser feito se não existe uma política de preservação do patrimônio arqueológico. Caímos na seguinte situação: sem patrimônio como base, como educar para a diversidade? Sem Educação, como preservar? Tendo em mente o contexto amazônico, Tânia Andrade Lima tece um comentário sobre as relações entre Arqueologia e Educação:

A arqueologia é uma atividade profundamente sedutora e o patrimônio arqueológico exerce grande fascínio sobre o público. Essa atração, quando bem canalizada pela educação, gera respostas muito positivas. O valor social desse patrimônio começa a falar mais alto, os indivíduos passam a se identificar com ele, e cria-se a condição empática necessária para a sua proteção e defesa. (LIMA, 2007, p. 8)

Lima também cita em seu artigo a importância da Arqueologia para estimular a aceitação do multiculturalismo no presente e para denunciar a efemeridade do poder ao longo do tempo, ou seja, a transitoriedade das culturas hegemônicas. Obviamente, isso só pode ser trazido à tona quando há espaço para múltiplas vozes pensarem o patrimônio arqueológico. Meneses (2007) alerta para o perigo de se confundir diversidade cultural com diferença cultural. O objetivo do museu não deve ser a doutrinação para um determinado tipo de cultura nem a contenção das diferenças. Por essas razões o campo da diversidade cultural é conflituoso, com muitas nuances políticas. O uso ideológico dos vestígios materiais do passado no presente deve ser um campo fortemente problematizado nas exposições, representações e comunicações, buscando evitar que algumas narrativas sejam excluídas (STONE; MOLYNEAUX, 1994). Nas leituras de autores norte-americanos relativas ao tema, essa questão é bastante recorrente, pois a cada vez mais incisiva presença indígena nas discussões sobre o patrimônio arqueológico tem trazido

à tona a necessidade de se ouvir diferentes vozes (STONE, 1994)⁷. No caso brasileiro, podemos citar o projeto de estudo da cultura africana no Brasil (FUNARI, 1994), numa parceria entre as escolas ligadas ao Centro Paula Souza e a UNESP. A resistência escrava que muitas vezes não é evidente no registro escrito pode aparecer na Arqueologia.

Outro exemplo de trabalho com diversidade cultural é a exposição realizada em Ouroeste, cidade do interior paulista, sobre o passado pré-colonial da região (CURY, 2005). No caso, o objetivo era a valorização dessa diversidade, ao invés da desigualdade. A Educação deveria se voltar para a tolerância, desenvolvendo o apreço pelo que é local, ao mesmo tempo em que lidava com valores universais. Talvez essa seja uma forma de resolver a tensão que colocamos há pouco. “Tolerância é o que nos exercita e nos habilita a transitar entre culturas, respeitando-as. Tolerância é o conceito-chave para uma cidadania planetária.” (2005, p. 128). Cury reafirma que tolerância não significa a aceitação passiva, mas a abertura à pluralidade, à discussão⁸. O caminho escolhido pela pesquisadora tem se baseado no cotidiano do público e no território como elo entre diferentes temporalidades.

Seja dentro dos museus, seja nas atividades educativas ligadas à Arqueologia de salvamento, há que se pensar na inclusão do “outro”, buscando a reflexão sobre qual tipo de diversidade cultural estamos vivendo, se há relações de interdependência ou de dominação de um grupo sobre outro (ou outros) (SILVEIRA; BEZERRA, 2007).

Sobre a importância do museu e de outras instituições que gerem o patrimônio da humanidade, Pastor Homs também salienta a questão da diversidade.

Através do patrimônio material entramos em contato direto com as pessoas de todas as épocas e culturas, experimentamos a extraordinária diversidade do mundo natural e ampliamos nossa compreensão do que significa a existência humana. (PASTOR HOMS, 2007, p. 42, tradução nossa).

⁷ Este mesmo Capítulo 1 apresenta, ainda que brevemente, uma discussão sobre a pluralidade de vozes na Arqueologia moderna.

⁸ Cabe aqui ressaltar que, a nosso ver, “A tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro.” (Artigo 1.2, da Declaração de Princípios sobre a Tolerância, UNESCO, 1995). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>. Acesso em: 06 Jun. 2013.

Por outro lado, o contato com o outro possibilita a consciência crítica a respeito das nossas próprias crenças e identidades, o que leva, segundo a autora, ao respeito ao diferente, uma vez que conhecemos valores humanos comuns, apesar das variadas culturas.

Por fim, citamos o projeto “MAE/USP Favela São Remo”, realizado pelo próprio MAE/USP em 1993, no contexto da transferência do museu para o seu atual lugar, onde havia um campo de futebol usado pela comunidade (VASCONCELLOS, 2010). A estratégia era a de se aproximar dos moradores, que haviam reagido negativamente à chegada do museu. As discussões tinham por eixo o que era patrimônio, ainda mais para quem vive numa situação de exclusão social. Em linhas gerais, o projeto almejava a reflexão sobre o passado daquela comunidade e, posteriormente, a busca por ações de melhoria no futuro. Entendemos o projeto, portanto, como uma tentativa de mapear a constituição daquele espaço, em toda a sua diversidade de concepções pessoais, para que se pudesse pensar um futuro coletivo sem, contudo, apagar as individualidades. O que embasava o projeto era a vida material da comunidade, em paralelo ao museu e seu acervo.

O trabalho com a Arqueologia, tanto nos museus quanto no dia-a-dia do salvamento, possibilita o exercício da temporalidade. O museu cujo foco é o objeto histórico está restrito a períodos ligados à escrita e, muitas vezes, tem funcionado como ambiente que incentiva a ilustração do documento escrito pelos objetos. Obviamente, há exceções. Aumentar o escopo temporal também amplia a diversidade, que tanto se mostra por meio dos diferentes grupos que vivem num mesmo período como por suas transformações ao longo do tempo.

A fala de Meneses em relação à função da Arqueologia Pública (que nada mais é que a socialização necessária do conhecimento produzido pela Arqueologia) resume, de certa forma, os temas que tratamos neste subtópico:

De minha parte, acredito que a melhor colaboração que a arqueologia pública pode trazer à sociedade brasileira, permitindo a formação crítica e o surgimento e reforço da consciência política, estaria na percepção do homem como criador e recriador da história. Ou, para falar arqueologicamente, estaria na visão de sua ação transformadora da natureza. Três vetores poderiam ser utilizados: o componente corporal/sensorial/físico da condição humana, o trabalho humano, a apropriação do espaço. Nessa ótica, a diversidade de soluções e caminhos não seria um

multiplicar-se de variáveis arbitrárias, ou, no pólo oposto, deterministas, mas uma busca de inteligibilidade da ação cultural e do jogo das contingências. Não se trata de fixar, nisso, um objetivo da arqueologia pública, é claro, mas de realçar uma postura que inspire as inúmeras e variadas formas de circulação e aplicação do conhecimento arqueológico para iluminar nossa característica fundamental de seres conscientes. (MENESES, 2007, p. 56)

A possibilidade de entender que tudo é mutável é o primeiro passo para a transformação da sociedade, segundo as ideias de Paulo Freire. No prefácio de *Pedagogia da Autonomia*, sua preocupação com a realidade da época fica evidente:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. O livro com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente (2002, p. 11).

1.3. O papel do educador

Já delineamos a concepção de museu que consideramos ideal e especificamos o tipo de museu no qual se insere a nossa pesquisa. Agora gostaríamos de discutir qual o papel que o educador deve desempenhar nessa instituição. Antes de qualquer coisa, se faz necessário explicitar a visão de aprendizagem da qual compartilhamos.

Como já dissemos anteriormente, consideramos fundamental a motivação no processo de aprendizagem. Tal concepção contrasta com um modelo tradicional em que a aprendizagem se dá de forma passiva, por estímulo-resposta. No outro extremo, existe uma concepção que entende o educando como o construtor do conhecimento. Neste caso, o conhecimento não existe

fora do educando, pois a construção se dá individual e socialmente. No primeiro caso, o objeto do conhecimento independe do sujeito (HEIN, 2009).

Pastor Homs sistematiza os tipos de museu, no que concerne às concepções de ensino e aprendizagem. A autora cita quatro tipos de enfoque: o tradicional, o condutivista, o ativo ou de "descobrimento" e, por fim, o construtivista. Este último enfoque é o defendido pela autora, o qual se traduz na seguinte concepção:

[...] de que o conhecimento é uma realidade subjetiva, que não existe fora das pessoas e dos grupos concretos e, além disso, de que são os aprendizes que constroem seu conhecimento enquanto aprendem, interagindo com o entorno e criando e revisando tanto seus conhecimentos, quanto sua habilidade para aprender. (PASTOR HOMMS, 2007, p. 54, tradução nossa).

O foco desse tipo de museu é o visitante, com suas experiências pessoais e suas próprias conclusões em relação à exposição. Consideramos este ponto de vista bastante válido, contudo não podemos esquecer que existe um discurso passado para o público que não deixa de ser uma mensagem, com seus objetivos e sua argumentação, por mais que busquemos mostrar como tal discurso foi construído, enfatizando as escolhas e o processo científico utilizado para se chegar às conclusões expostas. A concepção de museu com a qual trabalhamos se aproximaria do que a autora chama de museu ativo ou de "descobrimento".

Segundo Cury, a exposição e a ação educativa "facilitam ou dificultam a vida cultural das pessoas junto ao museu e à cultura material" (CURY, 2005, p.17). No processo histórico dos museus, desde o século XIX, o público já foi passivo, ativo e agora é criativo. Cury entende o cotidiano do público como determinante para a escolha dos temas e assuntos da exposição e para a elaboração do discurso expositivo. O público também cria, argumenta e negocia. E nesse cenário, o educador cria o discurso educacional, sem negar os anteriores (científico e museológico):

[...] mas é diferente porque se estrutura na construção de situações de aprendizagem a partir do patrimônio cultural musealizado e na relação interpessoal e intersubjetiva com o público, potencializando a interação, o conhecimento que o museu produz e o cotidiano das pessoas que o visitam. (CURY, 2004b, [p.7]; CURY, 2003c, p. 52-54 apud CURY 2005, p.55).

Vasconcellos corrobora a função de facilitador que o educador deve ter, para ajudar o visitante na construção de suas significações:

O educador assume, portanto, o papel de mediador, ou seja, o educador deve contribuir para facilitar a compreensão do visitante quando este se relaciona com os objetos articulados no discurso expositivo. (VASCONCELLOS, 2006, p. 30).

Tal papel tem estreita relação com o desenvolvimento da capacidade crítica do visitante:

Essa mediação deve contribuir para o despertar da consciência crítica do educando por intermédio de sua participação ativa na construção de um diálogo com a figura do educador. (2006, p. 30).

O educador é, portanto, um provocador. Deve ser um profissional integrado à concepção da exposição e também um avaliador da resposta do público (VASCONCELLOS, 2005), uma vez que é quem tem o contato mais direto com o visitante. O trabalho do educador está situado sobre uma linha tênue, que faz a divisa entre emitir um discurso institucional, baseado na pesquisa sobre o acervo, e o universo do visitante. Mas vale um adendo: mediação não é tradução; ela preenche o vazio entre o que foi idealizado e a interpretação do público. O objetivo é sempre a construção do conhecimento. O importante é estimular a curiosidade, o lúdico e a exploração com uma linguagem compartilhada para facilitar essa interação (VASCONCELLOS, 2003).

As palavras de Paulo Freire deixam o aspecto da relação do educador com o seu público bem claro:

Antes de mais nada, estou convencido de que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele (FREIRE, 1986, p. 69).

O profissional que realiza tal mediação atua na interface entre a Arqueologia e a Educação. Por isso, concordamos com Carneiro (2009, p. 124) quando deixa clara a sua opinião a respeito da falta de participação de arqueólogos no campo educativo, pois a contribuição desses profissionais pode auxiliar na compreensão dos processos de formação dos vestígios arqueológicos pelas pessoas, nas ações cotidianas. Vamos além; temos a

convicção de que a vivência na Arqueologia é fundamental para que o educador possa exercer sua função plenamente. Experimentar a realidade de uma escavação é um diferencial bastante importante na construção de uma dinâmica educativa⁹, uma vez que há três âmbitos a ser alvo de preocupação para o educador: o âmbito disciplinar (conhecer a disciplina de referência), o âmbito didático (estratégias e métodos para desenvolver a ação) e o âmbito pessoal (habilidades e atitudes) (SANTACANA MESTRE; SERRAT ANTOLÍ, 2005).

Por fim, não consideramos caber ao educador de museu a missão de transmitir apenas conteúdos¹⁰ factuais, nem a de aproximar o modelo mental do visitante ao modelo passado pelo discurso expositivo que, por sua vez, deriva do discurso científico. Bem sabemos que o tempo dedicado a uma visita é bastante escasso. Mesmo nos casos em que um trabalho mais longo e sistemático é desenvolvido com uma turma (semelhante ao nosso projeto), tais objetivos são difíceis de alcançar (e também de avaliar). Voltamos a bater na tecla da sensibilização, do despertar da curiosidade e do olhar. Uma ideia interessante (e sem dúvida, trabalhosa) seria a de acompanhar os visitantes longitudinalmente, por anos, para que percebêssemos se o trabalho com o museu pôde influenciar nas escolhas posteriores dessas pessoas. Talvez assim conseguíssemos entender os desdobramentos da tentativa de sensibilização, que é, para nós, o grande objetivo de um museu.

1.4. Relação entre o museu e a escola

Em artigo de 2005, Vasconcellos afirma que mais de 90% do público do MAE/USP é composto por escolares. Em decorrência desse dado (ou talvez resultando nesse dado), o MAE/USP realiza regularmente uma série de oficinas voltadas aos professores. Aqueles que participam das oficinas podem trazer seus alunos para uma visita monitorada. O trabalho prévio em sala de aula, feito pelo professor, a partir do material que o MAE/USP disponibiliza nas oficinas, resulta numa visita bastante rica, impulsionada também pela

⁹ Para algumas dicas práticas sobre a postura de um educador de museu, recomendamos a leitura da obra de Santacana Mestre e Serrat Antolí (2005), "Museografía Didáctica".

¹⁰ Aqui baseamo-nos nas definições de conteúdo sistematizadas por Zabala (2006), sobre as quais voltaremos mais adiante.

participação do educador do museu. Em suma, há uma grande preocupação do museu com o público escolar. Mas qual é o tipo de relação ideal entre o museu e a escola? Antes disso, como tem sido essa relação?

No Brasil, na década de 20 do século passado, a escola passava por mudanças, as quais incentivaram a construção de uma relação específica com os museus. Anísio Teixeira trouxe ao Brasil alguns princípios da Escola Nova, de John Dewey, dentre os quais estava a concepção de que o professor deveria ser um incentivador da aprendizagem, que, por sua vez, partiria da iniciativa do aluno. Tal relação se daria em ambientes motivadores, com o uso de materiais didáticos variados (VASCONCELLOS, 2003). O museu se tornou, então, local para ilustrar o que era trabalhado em aula, sem um papel autônomo, que permitisse objetivos diferentes daqueles da escola. É o tipo de relação que Luciana Köptcke (2001-2002) chama de relação de complementaridade. Em meados da década de 60, o Programa Nacional de Museus adotou os princípios da Educação Permanente, da UNESCO (TAMANINI, 1998), que buscava capacitar novos quadros de trabalhadores em países periféricos, podendo até substituir a Educação regular (LOPES, 1988). Portanto, a relação de complementaridade não se alterou, levando ao que vários autores chamam de período de “escolarização dos museus”. Lopes fala em círculo vicioso, pois os museus serviam de ilustração para uma escola deficitária. Contudo, os museus dependiam desse público escolar e acabavam se aproximando ainda mais da escola. No final dos anos 90, segundo Vasconcellos (2003), educadores de museu começaram a questionar essa situação. Suas ações passaram a se voltar para uma prática pedagógica interessada em seu público, com vistas também à transformação social.

O cerne da questão é que o museu é essencialmente diferente da escola. Há outras possibilidades de escolha, outra relação com o tempo, outras linguagens presentes. É nesse local, cuja linguagem principal é a materialidade, que experiências novas de aprendizagem podem ocorrer e, por conseguinte, resultados inovadores podem aparecer, pois o museu traz a possibilidade de ser um ambiente de questionamentos (HIRATA, 1989), um lugar privilegiado que tem a oportunidade de se diferenciar do mundo escolar propriamente dito, muitas vezes com maior flexibilidade se comparado à sala de aula. O mundo escolar é onde impera a escrita. Na realidade do museu,

outros sentidos entram em cena. O uso dos sentidos para a apreensão do objeto permite que o abstrato se torne concreto para, em seguida, transformar-se em abstrato novamente (HIRATA et al., 2007).

As relações entre museu e escola pedem que esclareçamos o que entendemos por Educação formal, informal e não-formal. As palavras de M. Lucia Bianconi e Francisco Caruso explicitam bem a diferença entre as categorias.

A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. A educação não-formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino (2005, p. 20).

A definição de Educação não-formal é simples, mas merece uma ressalva. Martha Marandino (2009, p. 32) argumenta que tal visão não é a mesma pra todos os envolvidos numa ação de ensino e aprendizagem, pois, para o aluno que vai ao museu junto com sua escola, a fim de participar de uma atividade estruturada por ela, aquele espaço trata de Educação formal¹¹.

Voltando à relação entre museu e escola, no contexto brasileiro, Funari (1994) critica o conhecimento escolar decorado, em contraste com a vida real e a praticidade que exige o mundo social. Esse tipo de Educação refletiria a transferência da cultura das elites para as massas, reforçando as diferenças sociais. Contudo, sua crítica também se estende ao modelo mais tradicional de museu, cuja narrativa não propõe questionamentos. O papel de um museu questionador é o de ser um outro referencial cultural, diverso da rua, da escola e da televisão (LOPES, 1988). Seus serviços educativos “devem ser encarados como o elo de ligação básico entre os pesquisadores e o público, escolar ou não; como a articulação necessária entre a pesquisa da realidade museológica e sua divulgação pública.” (1988, p. 61).

¹¹ É possível que o nosso projeto, pensado inicialmente no âmbito da educação não-formal, tenha apresentado uma imagem de formalidade para os alunos, uma vez que dois dos três encontros aconteceram no ambiente escolar. Além disso, conforme veremos mais adiante, houve um pedido de entrega de trabalho final valendo nota, por parte do professor.

Paulo Freire fala que uma perspectiva progressista alia o ensino de conteúdo ao ensino de que é e de como é aprender (1996, p. 47). Muito além da mera transferência de conhecimentos, o que o educador propõe é a criação de possibilidades para sua produção. A escola tem uma programação de conteúdos a serem tratados com os alunos. Todo esse material será cobrado no futuro, nos exames de admissão das universidades. Além disso, é a instituição disciplinar por excelência, seja por estar organizada em torno de disciplinas, seja por se encarregar da disciplina, de um ponto de vista político (SILVA, 1995, p. 251). Os museus podem dispor de maior liberdade, mesmo quando a sua exposição e ação educativa apresentam conexões com o currículo escolar. No caso dos museus de Arqueologia, disciplina que raramente aparece nas escolas brasileiras, a dinâmica educativa pode se concentrar na observação dos objetos e no exercício da construção de hipóteses sobre os mesmos, para o entendimento do processo da produção do conhecimento, em contraste com uma abordagem mais preocupada com o conteúdo factual que é, no geral, papel tradicional das escolas.

Já na Arqueologia norte-americana, vários pesquisadores têm se preocupado com essa relação entre museu e escola, no que concerne às imagens veiculadas sobre a Arqueologia nas duas instituições. A visão de Peter Stone (1994) é a de que os museus apresentam um passado estático, com uma parte da sociedade se valendo como patrimônio nacional, no caso norte-americano. A escola, por sua vez, põe a ênfase no escrito e, assim, exclui a pré-história, a interpretação arqueológica e a visão indígena. Portanto, construção e reconstrução do passado não combinariam com o universo escolar. Tais ações caberiam à Arqueologia que, juntamente com a discussão sobre a questão indígena, deveria ser aceita na sala de aula. Nesse contexto, a Arqueologia teria um papel educacional, pois requer que os estudantes trabalhem crítica e cuidadosamente em relação a aceitar qualquer versão “verdadeira” do passado. Stone quer que os passados excluídos façam parte do currículo do ensino formal. Mas faz um alerta: os professores não querem conhecimentos arqueológicos em sala de aula. Eles querem meios para estimular seus alunos. O museu, segundo Stone, é elitista e conservador. Além disso, considera escassos os contatos entre professores e funcionários de museus, o que dificulta ainda mais essa relação.

Ainda sobre Arqueologia na escola, McManamon (1994) advoga pela necessidade de um contato maior com os professores, pois eles podem instaurar o apreço pela disciplina nos estudantes. A estratégia seria a de inserir a Arqueologia de modo interdisciplinar, associando-a a outras disciplinas. A Arqueologia é compatível com exercícios práticos, é facilmente combinável com atividades extraclasse e pode ser utilizada em ações que desenvolvam habilidades de raciocínio e de pensamento científico.

Os museus e as escolas têm muito a dialogar. No contexto brasileiro, a Arqueologia, foco deste trabalho, também apresenta grande potencial para o diálogo com o universo escolar, esteja ela musealizada ou não. Temos em mente uma relação de colaboração, como descreve Luciana Köptcke¹² (2001-2002), ou seja, o museu tem preocupação com o público escolar, pensa serviços educativos para esse público, mas não estabelece aquela relação de complementaridade nos moldes escolanovistas. Consideramos bastante positiva a elaboração de projetos em conjunto com escolas, fazendo conexões com o currículo escolar, para a produção de algum vínculo inicial que dê sentido à atividade. A partir disso, cabe ao museu mostrar outro modo de entender a realidade, abrindo o leque de possibilidades que a linguagem escrita, muitas vezes, restringe. É aí que o museu pode questionar o universo escolar, cumprindo sua responsabilidade social.

1.5. Identidade e Memória

Não se pode falar sobre Educação em museus, em especial sobre Educação em museus de Arqueologia e Etnologia, sem falar minimamente sobre identidade e memória. Segundo Meneses:

Identidade e memória são ingredientes fundamentais de interação social, presentes em tantos de seus domínios – e, por isso, não poderiam em hipótese alguma estar ausentes do quadro da educação. A identidade e a memória garantem a produção e a reprodução da vida biológica, psíquica e social. Dão suporte a um eixo de atribuição de sentidos sem os quais a vida se fragmentaria num permanente salto no escuro.

¹² Para conhecer uma realidade francesa de parceria entre museu e escola, recomendamos a leitura do artigo de Köptcke, intitulado “A análise da parceria museu-escola como experiência social e espaço de afirmação do sujeito” (2003).

Contudo, memória e identidade não são fenômenos eticamente neutros, nem automaticamente bons. (MENESES, 2007, p. 48).

Em relação à identidade, Meneses (1993) alerta para o perigo que a visão simplista sobre o tema pode trazer. Muitas vezes, seu exercício leva à homogeneização (em especial, no caso das identidades nacionais), à camuflagem das diversidades em nome da harmonia, mascarando estratégias de dominação. Há processos de reconhecimento envolvidos, os quais se apoiam em tradições, em continuidades, numa situação onde o novo é encarado como risco, como perturbação da ordem. A identidade se assenta num jogo de oposição, pois “se a identidade tem como foco a semelhança, ela produz, em contrapartida, a diferença: a afirmação de semelhança necessita da oposição do que não é semelhante.” (1993, p. 209). Além disso, identidade sócio-cultural não é algo imutável, nem existe por si só, uma vez que é produzida e exercida no ritmo das contingências do presente. E qual o papel do museu quando pensamos em identidade?

Em suma, os museus dispõem de um referencial sensorial importantíssimo, constituindo, por isso mesmo, terreno fértil para as manipulações de identidades. Seria ocioso lembrar com que facilidade certos objetos se transformam em catalisadores e difusores de sentidos e aspirações: da cruz do cristianismo aos uniformes militares, passando pelas bandeiras nacionais e pelos emblemas publicitários. Trata-se, efetivamente, de fetiches de identidade, de alto poder de comunicação (MENESES, 1993, p. 211).

Meneses não descarta a importância dos processos de identidade, pois é “requisito essencial de vida biológica, psíquica e social”. (1993, p. 213). O que sugere é que os museus tenham uma *postura crítica* (grifo do autor) em relação a tal problemática. Objetos não apenas demonstram concepções de identidades, mas também as constituem, criam modos de subjetividade (GONÇALVES, 1995).

No que concerne à memória, os cuidados não devem ser menores. Meneses cita a reflexão feita por Hooper-Greenhill (1988 apud MENESES, 1994, p. 9) sobre as coleções da Renascença que eram constantemente chamadas de *Theatrum Memoriae*. Suas raízes remontam das artes da memória da Antiguidade e da Idade Média, que sugeriam a ligação de imagens a lugares e espaços, para que houvesse rememoração. Portanto, aí surge o

museu como teatro da memória, pois o uso dos sentidos no museu facilitaria esse processo de rememoração. Contudo, quando ouvimos essa relação entre museus e memória, é a memória de quem que está em jogo? É a construção da memória de um país? É a memória de um grupo de pessoas? Quem determina quais objetos representam essa memória?

Assim como a identidade, os mecanismos da memória têm "natureza ideológica, processual e situacional" (MENESES, 2000, p. 93). Ela não pode ser objeto de "resgate", pois está sempre em mudança e responde às necessidades do presente. Além disso, pode ser induzida. Como podemos tratar da memória, sem cairmos nessas armadilhas? Um exemplo que citamos é o das experiências educativas com a Terceira Idade (ELAZARI, 1997), realizadas regularmente no MAE/USP. As oficinas discutem bastante a questão de memória e têm como atividade final a montagem de uma exposição composta por objetos que carregam significados para os participantes. A dinâmica trata da reflexão sobre os sentidos que os objetos vão adquirindo ao longo de sua trajetória e mostra os mecanismos da memória, que é experiência também individual.

O nosso projeto de pesquisa age em dois níveis: o universal e o local/regional, se tivermos como referência a tipologia de atuação dos museus criada por Meneses, que ainda inclui a categoria "nacional"¹³. O exercício de pensar cidades da Grécia antiga, com o apoio dos materiais didáticos já explicitados e do acervo do Museu, tem como objetivo conhecer realidades de cidades em outros tempos e locais. Viver em cidades nos diz respeito, uma vez que também utilizamos esse tipo de organização. Por outro lado, conhecer o modo de vida do outro pode nos levar a olhar para nós mesmos. É aí que entra a nossa preocupação local/regional. Como as nossas cidades são organizadas? Elas passam algum sentido de identidade, como as cidades gregas procuravam fazer com seus templos e suas moedas? Na cidade de São Paulo, caso tal identidade exista, ela é compartilhada por todos ou existem subgrupos? Enfim, mostramos algumas questões que nos inquietam. Obviamente, não conseguiremos tratar de todas. Nosso objetivo, como já

¹³ Atualmente, entendemos o MAE/USP como instituição que atua no nível universal, devido ao seu acervo internacional, e também no nível nacional, por contar com importantes peças de algumas regiões do Brasil.

dissemos, é despertar a curiosidade para o mundo material da nossa cidade, e como podemos tirar significados e reflexões a partir dele. A longo prazo, tal dinâmica pode levar a novas relações com o local onde se vive, aumentando o cuidado, o respeito, a autoestima, a cidadania, restaurando a dignidade perdida e conferindo sentido de pertencimento (LIMA, 2007). Temos em mente também o já citado projeto realizado pelo MAE/USP com a Favela São Remo, em meados de 1993. Os locais ganham significados a partir da memória de cada um, que pode ser evocada pelo suporte físico do mundo material. A observação atenta do entorno está ligada a esse exercício da memória e é a partir dessa conexão que podem surgir frutos de transformação, de criação do novo.

Em tempos de não lugar e da diluição de divisas territoriais (CURY, 2005), problematizar identidade e memória é fundamental. O museu pode e deve ser local de discussão sobre tais temáticas, ou seja, uma ferramenta para a inclusão social (AIDAR, 2002). Contudo, todo o cuidado é pouco para não cairmos nas narrativas prontas apresentadas pelos museus tradicionais (FUNARI, 1994)¹⁴. A imagem final que o artigo de Meneses traz é, para nós, emblemática:

Imagino, por tudo isso, que o museu deva abandonar como exclusivos, seja o modelo da torre de marfim da Academia, seja o da trincheira de militância. A imagem mais adequada, penso, seja a da Torre de Observação (a 'Outlook Tower' de Patrick Geddes), plantada no coração da cidade, solidária como ela, mas capaz de permitir examiná-la criticamente, como um todo e em suas partes (uma das quais a própria torre), nas suas contradições e descontinuidades, nos seus conflitos e reivindicações divergentes, na sua permanente dinâmica (MENESES, 1994, p. 218).

1.6. Arqueologia Pública

Embora não se relacionem diretamente com Educação em museus, em nossa concepção, o conceito e as experiências da Arqueologia Pública embasam muitas das atividades educativas realizadas nesse espaço, em

¹⁴ Recomendamos a leitura do artigo de Andrea Roca (2008), que compara dois museus argentinos (Museu Histórico Nacional da República Argentina e Museu Etnográfico), os quais produzem narrativas completamente diversas. Além das narrativas, é bastante interessante notar como as concepções sobre a função do museu se mostram contrastantes.

especial, o projeto de mestrado que iremos descrever. Para explicitarmos essa afirmação, mostraremos algumas das possíveis definições dessa recente área da Arqueologia, juntamente com a apresentação de algumas de suas aplicações concretas¹⁵.

A Arqueologia Pública, ou Arqueologia da Comunidade para os ingleses, é:

[...] onde arqueólogos profissionais trabalham com interesses públicos, apoiando legislação designada para conservar sítios e descobertas antigas, administrando coleções de museus, apresentando o passado para o público em geral, trabalhando com empreendedores para reduzir o impacto de projetos de edificação e construção nos vestígios do passado (RENFREW; BAHN, 2005, p. 219, tradução nossa).

Embora a disciplina arqueológica sempre tenha suscitado interesse do público leigo, seus profissionais começaram a olhar mais para a relação da Arqueologia com a comunidade a partir da década de 70. O objetivo dessa relação seria integrar a pesquisa arqueológica com a sociedade, possibilitando mais vozes na interpretação do passado (TULLY, 2007). Além disso, a Arqueologia Pública pode ser uma forma de recuperar a história de uma comunidade e assim torná-la consciente de si mesma no que concerne ao presente e aos seus planos de futuro. Antes de a Arqueologia Pública existir como uma “categoria”, projetos nesse sentido já eram desenvolvidos por museus e outras instituições. No caso do MAE/USP, podemos citar alguns trabalhos recentes como o projeto educativo junto ao Engenho São Jorge dos Erasmos, em Santos – SP, em 2001 (HIRATA et al., 2007); as experiências educativas com a Terceira Idade (ELAZARI, 1997), que acontecem regularmente; as atividades voltadas para o público espontâneo, nas férias; algumas parcerias com a comunidade São Remo, vizinha ao Museu e o Programa de Educação Patrimonial do Levantamento Arqueológico do Gasoduto Coari-Manaus (CARNEIRO, 2008), que teve como um dos produtos

¹⁵ Para um panorama histórico da Arqueologia Pública, no Brasil e no mundo, recomendamos as teses de doutorado de Carla Gibertoni Carneiro (2009) e Tatiana Costa Fernandes (2007). Carneiro também mapeia as publicações ligadas ao tema na época da produção de sua pesquisa. Acrescentamos também o uso da Internet como meio de divulgação de iniciativas voltadas à relação entre Arqueologia e sociedade, como o website do Laboratório de Arqueologia Pública Paulo Duarte, do Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (<http://www.nepam.unicamp.br/lap/index.php>) e o seu blog, intitulado Laboratório Virtual de Arqueologia (<http://www.arqueologiapublicalap.blogspot.com.br/>).

um curso de Arqueologia Amazônica para que os professores da região pudessem trabalhar com seus alunos a relação da comunidade com a cultura material ali encontrada.

Apesar de ser uma área relativamente nova e ainda sem uma metodologia propriamente dita, a Arqueologia Pública tem se baseado no trabalho de Moser et al. (2002 apud MARSHALL, 2002) em Quseir, Egito, que estabeleceu sete pontos a serem realizados, na busca de alguma conceitualização: elaboração de perguntas ou áreas de interesse, estabelecimento de um projeto, de práticas de campo, de coleta de dados, de análise, armazenamento e disseminação e apresentação ao público. A premissa é que em cada passo do projeto, ao menos de modo parcial, o controle esteja com a comunidade.

O trabalho de Tully (2007) analisa outros seis projetos de Arqueologia Pública¹⁶ a partir de tópicos como colaboração e comunicação, emprego e treinamento, apresentação ao público, entrevistas e história oral, recursos educacionais, arquivo em fotografia e vídeo e *merchandising* controlado pela comunidade. No que diz respeito aos recursos educacionais, tópico que aqui mais nos interessa, Tully faz a seguinte subdivisão: A – Sistema organizado de visitas ao sítio para crianças em idade escolar a fim de que elas desenvolvam conhecimento a partir do patrimônio local; B – Livros infantis para desenvolver orgulho e imaginação em relação ao passado; C – Materiais didáticos para escolas (ilustrações, atividades) e D – Banco de dados de artefatos, um recurso digital que permitiria a uma comunidade maior o acesso às descobertas arqueológicas e ao conhecimento. A partir destes pontos, Tully monta uma tabela com os seis projetos, assinalando quais deles cumprem cada um dos itens. Sua análise mostra que apenas o projeto australiano de Cuddie Springs e o projeto norte-americano da plantação de Levi Jordan cumprem alguns dos quesitos (A e C; e C, respectivamente).

Na Suécia, mais precisamente em Estocolmo, no “Museum of National Antiquities”, algumas experiências em Arqueologia Pública foram feitas em

¹⁶ Em Cuddie Springs, Austrália, em 2000; na plantação de Levi Jordan, no Texas, Estados Unidos, em 1997; em Çatalhöyük, na Turquia, em 1996; no National Museum of the American Indian, nos Estados Unidos, em 1998; na exibição de máscaras da comunidade Yup'ik em três museus dos Estados Unidos, em 1999; e, por fim, na Austrália, a exibição sobre os Torres Strait Islanders, em 2000.

2007 (Wahlgren; Svanberg, 2008). No projeto “Future Memories” (Memórias do Futuro), o público escolheu o que deveria ser exibido e coletado para o futuro, levando a uma reflexão sobre como se dá o processo de formação de acervo de um museu. O projeto “Archaeologist for a Day” (Arqueólogo por um dia) possibilitou ao público participar de uma escavação no pátio central do museu, coletando artefatos dos últimos 350 anos que estavam naquele terreno. E, por fim, “Public Contract Archaeology” (Arqueologia de Contrato Público), no qual a equipe do museu participou de um projeto de Arqueologia de contrato em Hjulsta, a norte de Estocolmo, e que procurou envolver a comunidade da região em várias etapas do processo.

No Brasil, Funari et al. (2008) mostram alguns exemplos de projetos em Arqueologia Pública com viés educativo, como as escavações, na década de 1990, do quilombo dos Palmares, que existiu no século XVII, na costa do nordeste brasileiro, e as relações entre uma comunidade de Joinville e os sambaquis, a partir de 1991. Para os autores:

A Arqueologia Pública é compreendida neste capítulo como todos os aspectos públicos da Arqueologia, incluindo tópicos como políticas arqueológicas, educação, política, religião, etnicidade e Arqueologia, envolvimento público em Arqueologia (ASCHERSON, 2000 apud FUNARI et al., 2008, p. 132).

No caso do projeto do quilombo¹⁷, os dados encontrados deram origem a diversas interpretações entre o público leigo sobre o que poderia ter acontecido naquele local. Algumas lições foram tiradas do projeto, como a possibilidade de se trabalhar com ativistas sociais, sem se chegar a um consenso interpretativo; o modo pelo qual se desenvolve a relação da mídia com a Arqueologia, uma vez que os arqueólogos não têm controle algum sobre o que é publicado, e como o projeto conseguiu desafiar visões racistas quase sempre presentes nos livros didáticos, modificando-os.

¹⁷ As primeiras escavações foram realizadas em 1992 e 1993, por uma equipe de arqueólogos americanos e brasileiros, embora o assentamento já tivesse sido usado pelo movimento negro desde 1970 para a realização de festivais. Já nessa primeira campanha, o contato com a comunidade local e com o movimento negro foi bastante produtivo. Em 1996/1997, o arqueólogo Scott Allen continuou o trabalho de campo com estudantes da Universidade Federal de Alagoas. Várias exposições e palestras para estudantes e turistas foram os resultados desse último trabalho (FUNARI et. al., 2008).

Em Joinville¹⁸, o projeto consistiu na conscientização da comunidade pobre que morava em torno dos sambaquis sobre o significado dessas áreas, resultando em treinamentos para professores, produção de materiais didáticos, debates, enfim, reflexões sobre a importância da preservação daquele patrimônio, em conjunto com a comunidade. Nos dois casos, a Arqueologia busca interagir com a comunidade, dentro de uma forte possibilidade educativa. Assim, a partir do contato com a cultura material, a sociedade pode olhar para seu passado, entender seu lugar no tempo e no espaço e criar alternativas para um futuro.

Não é nosso intuito aqui a realização de um levantamento histórico sobre o tema, tampouco a busca por uma definição do que seja a Arqueologia Pública. O ponto que mais nos chama a atenção, como demonstramos há pouco, é a sua interface educativa. Acreditamos que essa pode ser uma via bastante produtiva de contato com o público. Sem que haja uma sensibilização mínima, as políticas arqueológicas e a legislação fazem pouco sentido para a população. A importância da preservação, na maioria das vezes, é parte de um discurso distante, que não consegue fazer frente às promessas do progresso trazidas pelo capitalismo. Assim, é de extrema necessidade que se desperte o olhar para o patrimônio do dia-a-dia das pessoas, a fim de que o discurso transmitido pela materialidade seja percebido, tornando-se objeto de discussão. O nosso foco na interface educativa da Arqueologia Pública de maneira alguma pretende desprezar outros de seus aspectos. Temos total consciência de que é justamente a ação educativa a parte mais comumente realizada com o público, uma espécie de devolutiva do trabalho do arqueólogo. Carla Gibertoni Carneiro toca bastante neste ponto, ao diagnosticar quão raras são as mudanças de rumo nas pesquisas, quando os interesses dos cientistas diferem daqueles das comunidades afetadas, por exemplo (2009, p. 97). A nossa proposta de ação também tomou como inspiração várias atividades de Educação surgidas a partir de projetos de Arqueologia Pública, como as citadas anteriormente. Bem sabemos que essa preocupação de extroversão não é novidade (CARNEIRO, 2009, p. 100). Contudo, o que consideramos aproximar o nosso projeto das discussões mais recentes sobre as relações entre a Arqueologia e a sociedade

¹⁸ O projeto passou a ser realizado a partir de 1991 pelos funcionários do Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville – SC.

é o desejo de estimular o debate sobre a materialidade das nossas cidades do presente, a partir de uma realidade diversa. Isso vai muito além da mera divulgação das descobertas arqueológicas e do *modus operandi* de seus profissionais. A forma como se constrói o conhecimento tendo como base a observação da realidade pode se tornar uma postura habitual de indagação sobre o mundo. É o que pretendemos quando falamos em *alfabetização do olhar*.

Capítulo 2 – Os antecedentes

Frente ao embasamento teórico que acabamos de expor, temos como objetivo neste capítulo contextualizar o experimento que realizamos, colocando-o numa linha temporal que abrange as atividades educativas ligadas à Arqueologia Mediterrânica. Tais atividades englobam desde as dinâmicas do antigo Museu de Arqueologia e Etnologia até os experimentos que antecederam este projeto descrito nesta dissertação de mestrado. Para isso, baseamo-nos nos artigos e notas publicadas na extinta revista *Dédalo*, do antigo MAE, e na atual Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia. É curioso notar que grande parte das publicações relacionadas às atividades educativas é escrita na forma de notas curtas, em grande parte apenas descritivas. Procuramos também realizar um pequeno levantamento das atividades envolvendo o MAE e a Escola de Aplicação, para também situarmos nosso projeto na trajetória dessa parceria.

2.1. Atividades educativas em Arqueologia Mediterrânica no MAE/USP

O Museu de Arte e Arqueologia da Universidade de São Paulo, criado em 24 de julho de 1964, recebeu inicialmente 536 peças de Arqueologia Clássica doadas à Universidade de São Paulo por museus italianos, a partir da iniciativa de Francisco Matarazzo Sobrinho (SIMÕES DE PAULA, 1965, p. 15 apud FLEMING; FLORENZANO, 2011, p. 217). Em 1972, tal instituição se tornou o Museu de Arqueologia e Etnologia. Por alguns anos, o MAE teve como localização o edifício do Departamento de História e Geografia, sendo transferido posteriormente, em 1979, para o 5º e o 6º andares do Bloco D do Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo, o CRUSP (FLEMING; FLORENZANO, 2011, p. 219-220). Em 1989, este Museu de Arqueologia e Etnologia, o Instituto de Pré-História (IPH), o Acervo Plínio Ayrosa e as coleções de Arqueologia e Etnologia do Museu Paulista se juntaram e viraram o que é hoje o Museu de Arqueologia e Etnologia. Na época, o MAE ainda permaneceu por algum tempo no CRUSP. Em maio de 1993, estudantes invadiram o prédio, lutando pela volta de sua função anterior de moradia. Nesse mesmo ano, portanto, o MAE se mudou para o local ao lado da

Prefeitura do Campus da Cidade Universitária, em São Paulo, onde funcionava o Fundusp (FLEMING; FLORENZANO, 2011, p. 223).

O acervo do antigo MAE era composto por peças mediterrânicas e do oriente médio e suas pesquisas tinham como veículo de divulgação a revista *Dédalo*. E é dessa mesma revista *Dédalo* um relato de Marlene Suano sobre uma experiência ocorrida em 1968, com 70 meninas de aproximadamente 13 anos de idade, do Ginásio Rainha da Paz, da cidade de São Paulo. Este relato diz respeito ao Museu de Arte e Arqueologia, que se tornaria em 1972, como acabamos de citar, o MAE. Em comparação com as visitas que aconteciam desde 1967, em que o público participava passivamente da atividade, recebendo muitos dados dos monitores, sem qualquer preparação prévia, a experiência piloto descrita por Suano se apoiou em alguns requisitos. Nesse projeto, os professores participariam do planejamento e da execução da atividade, as alunas receberiam uma preparação antes da visita e haveria um controle mais sistemático, com a produção de relatórios e demais materiais por parte das próprias alunas. O professor da turma teve grande colaboração, ao integrar a visita ao conteúdo escolar, que tratava, na época, do estudo do homem e de sua ação sobre o meio, o que incluía, entre outros tópicos, a questão da metalurgia. Portanto, a ligação deste conteúdo com a visita foi feita a partir da coleção que o Museu possuía de peças em metal da Idade do Ferro, provenientes da Península Itálica.

Foram escolhidos três temas que guiariam a atividade: “A metalurgia: origens, desenvolvimento, focos de irradiação, relações com o ‘modo de vida’ (organização do trabalho, organização social, economia, etc.) e com o ‘modo de pensar’ (religião, crenças, ritos funerários, etc.)”; “A metalurgia na Antiguidade como referência para a discussão do problema das sociedades primitivas em confronto com as sociedades atuais” e “A metalurgia nas sociedades primitivas e o problema dos artefatos, a forma como processo histórico; o conceito de evolução e o progresso e o problema das variáveis e constantes em História” (SUANO, 1968, p. 53).

As alunas leram textos preparatórios duas semanas antes da visita, mais com o intuito de despertar a curiosidade do que fornecer uma base teórica para atividade. As estudantes foram divididas em dois grupos de 35 pessoas, sendo que cada grupo realizaria a visita em dias diferentes, das 9h às 17h.

Já no Museu, a instituição foi devidamente apresentada em todos os seus componentes. No anfiteatro, um dos textos foi discutido (um texto que tratava dos fundamentos da Arqueologia), juntamente com a apresentação de diapositivos ligados ao tema. Depois, na sala de exposição, as peças foram analisadas e manuseadas tendo como pano de fundo discussões sobre matéria-prima, produção, situação dos mineiros, consumo, evolução das formas etc. De volta ao anfiteatro, conversou-se sobre o segundo texto (específico sobre metalurgia) e aprofundaram-se as discussões anteriores. Por fim, houve um momento de síntese das atividades, com ativa participação das próprias alunas.

Com base em fotografias, desenhos e anotações feitas durante a visita, as alunas produziram relatórios, em grupos de 3 a 5 integrantes. Além disso, organizaram uma pequena exposição na escola. Toda essa produção foi posteriormente avaliada no Museu e devidamente arquivada. Os resultados foram considerados bastante satisfatórios. Inclusive, algumas alunas voltaram ao Museu em outras ocasiões sozinhas ou com seus familiares, para tirarem novas fotografias.

A direção da escola optou por continuar com as visitas, devido ao sucesso do projeto. Suano salienta, entretanto, o caráter particular da experiência, que não poderia servir de modelo para as visitas habituais. A pesquisadora considera que o tempo de preparação e da visita nos moldes dessa experiência seria inviável em condições normais. Junte-se a isso o interesse que foi demonstrado pela diretoria e pelo professor, infelizmente, raros nesse tipo de atividade.

Também na revista *Dédalo* temos um relato sobre as experiências educativas realizadas no Museu (agora já com o nome de Museu de Arqueologia e Etnologia), nos anos de 1981 e 1982 (HIRATA, 1985).

O artigo inicia-se com o modo como o Museu tendia a ser visto (e, de certa forma, como o Museu ainda é visto por muita gente): “simples mostruário de objetos antigos e antiquados” (HIRATA, 1985, p. 11). Neste local, os objetos serviriam apenas para ilustrar as aulas de História, funcionando como complemento aos documentos históricos textuais. Por outro lado, havia uma supervalorização do objeto:

A visão transmitida aos alunos é contraditória: ao mesmo tempo em que é negada qualquer autonomia ao artefato enquanto documento, supervaloriza-se o objeto entendido apenas como obra de arte, a testemunhar, por exemplo, uma pretensa superioridade artística da Antiguidade Clássica (HIRATA, 1985, p. 11).

Nas chamadas visitas “tradicionais”, a postura do professor, pouco habituado às possibilidades pedagógicas do Museu, costumava mostrar ou o abandono dos alunos às vitrines, ou o direcionamento unilateral, incentivador da cópia de legendas e painéis.

Com essa situação em mente, a professora Haiganuch Sarian, do MAE, propôs à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação um projeto em conjunto com o Museu. Esse projeto, segundo Hirata, teve como base as experiências de visitas programadas de escolas particulares e públicas ao MAE ocorridas desde 1968, de forma assistemática. Os objetivos do projeto proposto eram os seguintes, em suma: a integração museu-escola-comunidade; exploração da documentação arqueológica (no caso, mediterrânica e médio-oriental, americana e africana), com vistas à discussão de conceitos como cultura, artefato, mudança cultural, tecnologia, etnocentrismo, por exemplo; e a ampliação do caráter documental do objeto, questionando seu papel como portador de mensagens, no passado e no presente.

Os professores que se ligaram ao projeto receberam treinamento no MAE, que consistiu em leituras e seminários sobre Arqueologia e o acervo do Museu, orientação sobre o manuseio das peças e contato com as experiências educativas anteriores do MAE e de outras instituições.

O ponto central do projeto foram as visitas programadas de turmas de escolas estaduais da capital e do interior, conduzidas pelos professores-monitores. Essas visitas duravam 3 horas, aproximadamente, e tinham como princípios manter um equilíbrio entre a observação do acervo e o manuseio dos artefatos pelas crianças e adolescentes; restringir o papel do professor-monitor a um mediador, evitando que o mesmo passasse muitas informações sobre os objetos; e limitar o trabalho a grupos de 20 alunos. As visitas eram compostas por três momentos: manuseio de artefatos, observação livre do acervo em exposição e uma avaliação/expressão.

O primeiro momento tinha por objetivo a iniciação à leitura da imagem, o “aprender a ver” (HIRATA, 1985, p. 15). O manuseio dos objetos era feito pelos alunos, que deveriam relacionar dados sobre a matéria-prima, técnicas de fabricação, decoração, função. O professor participaria na medida em que fosse solicitado. Com grupos mais velhos, a atividade poderia chegar à discussão de conceitos a partir dos objetos. Também cabia ao professor-monitor realizar comparações com os objetos de hoje, para que houvesse a desmistificação dos artefatos do Museu, com a aproximação dos mesmos ao cotidiano dos alunos. Na visita livre à exposição, a intervenção do professor apenas ocorreria quando solicitada. Segundo a autora, neste momento percebia-se que as crianças procuravam relacionar com os objetos expostos aqueles que haviam manuseado. Os aspectos que tinham sido destacados anteriormente eram alvo de maior atenção neste segundo momento. Para finalizar, discutia-se qual o papel que um museu teria na sociedade contemporânea. A última etapa era de avaliação. Para as crianças, propunha-se uma atividade de desenho ou argila. Para as pequenas, de seis a sete anos, era feito um jogo onde as mesmas encontravam na exposição um objeto descrito por meio de um desenho. Com alunos do 2º grau, a atividade se encerrava com uma discussão sobre os conceitos citados anteriormente. E os alunos do Magistério (2º grau) discutiam o tema “Museus como uma alternativa pedagógica”. Os professores que acompanhavam as crianças também realizavam uma visita, alternando um momento de observação da atividade dos alunos com um momento de discussão sobre a aplicação do projeto como um todo com o professor-monitor.

Em 1982, os pais das crianças da pré-escola que estavam em uma atividade foram convidados a participar de uma dinâmica paralela a de seus filhos. O objetivo era o de estreitar os laços com a comunidade, transformando a usual imagem do museu como depósito de coisas antigas e chamando atenção para o objeto como suporte de mensagens, tanto nos contextos passados como no presente.

O projeto foi aprofundado em algumas escolas que tinham visitado o museu. Seus alunos coletaram objetos que serviriam de documento para a produção cultural cotidiana da comunidade, do passado e do presente. A partir da coleta, realizou-se também uma exposição. Nela, os objetos foram

agrupados por critérios funcionais e cronológicos. Por uma semana, os artefatos estiveram expostos para a comunidade. A autora finaliza:

Concluindo, pudemos constatar que a implantação das visitas programadas teve como resultado imediato uma sensibilização de alunos e professores quanto ao papel de um museu no mundo atual. Por outro lado, foram destacados os variados modos de expressão plástica documentados pelas culturas representadas no acervo do MAE. O artefato passou a ser entendido como um documento essencial na compreensão dos sistemas culturais e a leitura da forma valorizada enquanto processo de conhecimento na apreensão da cultura material. Assim, ao invés de “ilustrar” conteúdos programáticos muitas vezes ultrapassados, o museu pôde efetivamente atuar como uma alternativa pedagógica, funcionar como um verdadeiro laboratório de pesquisas propondo e testando novas fórmulas de ensino/aprendizagem (HIRATA, 1985, p. 18).

Em artigo abrangente, escrito em 1989, Hirata et al. fazem um balanço das práticas educativas realizadas pelo Serviço Educativo (SE) do MAE/USP, entre o ano de 1987 e junho de 1989. Além do registro das atividades variadas que a equipe vinha implementando, o artigo traz uma sólida base teórica que fundamenta suas ações. As reflexões de Andrea Carandini sobre Arqueologia são o ponto de partida. Os artefatos, portanto, não atuam apenas como suporte material de informações, mas são parte de um universo simbólico. A partir da teorização sobre a disciplina arqueológica, as autoras situam a prática pedagógica considerada coerente, a qual seria

[...] a sensibilização da criança em relação ao ‘universo dos objetos’, à dimensão material da cultura construída pelos homens, suas linguagens, seus códigos e seu potencial enquanto via de acesso à inteligibilidade de sistemas sociais (HIRATA et al., 1989, p. 13).

As autoras falam também que esse exercício seria uma espécie de “alfabetização” para a “leitura da forma”, tanto com vistas a entender o objeto como aquilo que resta do trabalho humano, quanto à compreensão de sua dimensão simbólica para as sociedades. Para isso, os participantes das atividades devem ter “contato direto com o artefato e com a metodologia que o arqueólogo utiliza em busca da contextualização do documento” (HIRATA et al., 1989, p. 14).

A prática educativa do Serviço Educativo do MAE tinha como premissa atingir o nível cognitivo, o universo sensorial e da percepção, e a dimensão

afetiva de seu público. Com tais objetivos em mente, a equipe procurava o auxílio dos estudos de Piaget e Wallon, no que concernia à psicologia da aprendizagem, e dos escritos de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros, com o intuito de compreender a realidade educacional do Brasil. O papel do museu seria o de “propiciar experiências inovadoras de aprendizagem” (HIRATA et al., 1989, p. 15), ao assumir que a sua linguagem é específica, a qual se revela em seu acervo.

Quanto às atividades propriamente ditas, Hirata et al. (1989) começam descrevendo as visitas orientadas, que se dividiam entre as de longa e as de curta duração. A primeira durava três horas em média (na área do Setor Educativo e na exposição permanente do MAE, que na época era localizada no 5º andar do bloco D do CRUSP), enquanto que a segunda ocorria em uma hora e meia, na exposição. A visita de longa duração dividia-se em alguns momentos. Em primeiro lugar, os alunos eram recebidos com a proposta de um exercício de respiração, com música suave, para acalmar a agitação da chegada e também com a sugestão de que os alunos associassem cores à melodia, a fim de que se iniciasse o estímulo da sensibilidade não verbal. Em seguida, acontecia o manuseio de objetos arqueológicos e etnológicos, com o público sentado em roda, de forma semelhante àquela descrita no artigo de Hirata, de 1985. Os participantes experimentavam os procedimentos mentais empregados pelo arqueólogo ao lidar com os objetos, enquanto que os educadores buscavam direcionar de maneira sutil a atividade, de modo que as próprias crianças construíssem o conhecimento e se sentissem responsáveis pelo mesmo. Cada faixa etária permitia um tipo de abordagem e possibilitava diferentes resultados. Nesse momento de manuseio, as autoras ressaltam a grande importância que a vivência do educador na Arqueologia tem, uma vez que indagações dos alunos a respeito das práticas arqueológicas costumavam aparecer.

Para crianças de onze a doze anos, é possível acrescentar o trabalhar com outras fontes.

Por exemplo, no caso de uma visita centrada na produção cerâmica greco-romana, foram utilizados cartazes com representações figuradas de vaso cerâmicos apresentando cenas em que o próprio recipiente estava sendo utilizado; paralelamente, distribuídos trechos de textos antigos com

menção explícita ao vaso em questão (HIRATA et al., 1989, p. 19).

Além do uso da iconografia e da tradição literária, os princípios da Arqueologia Experimental também eram utilizados.

Para esta mesma visita foi montada uma frisa – a partir de ilustrações da obra de J. V. Noble, *The techniques of painted attic pottery*, 1966 – que relata uma experiência de reconstituição dos processos de fabricação de um vaso cerâmico, realizada há alguns anos por arqueólogos, cujo objetivo era resgatar uma técnica a partir do objeto disponível e de outras informações sobre o torno, a matéria-prima, a decoração, etc. (HIRATA et al., 1989, p. 19).

Segundo as autoras, um grande resultado do trabalho com as linguagens e técnicas acima descritas é a desmistificação do trabalho do arqueólogo e a ênfase no objeto como documento, o que possibilita que seu status de artefato excepcional guardado no museu seja minimizado, gerando a desconstrução do que tradicionalmente se pensa em relação à instituição museal.

Após o momento de manuseio, passava-se à visita livre à exposição. Com a atividade de manuseio realizada anteriormente, esperava-se que os alunos olhassem para o acervo exposto de forma diferente, atentando-se às relações e oposições entre os objetos de culturas diferentes temporal e espacialmente, imbuídos de um espírito questionador. As crianças tinham liberdade para olhar a exposição, valendo-se da equipe do Serviço Educativo se assim desejassem.

Para finalizar, era proposta uma atividade ou de expressão plástica (desenho, pintura, modelagem com argila) ou de jogos para encontrar artefatos a partir de desenhos e teatralização de situações. No caso dos desenhos, incentivava-se a produção de desenhos livres, que abarcassem a própria realidade dos alunos. Os jogos tinham por objetivo o exercício da percepção visual, ao lidar com uma representação no plano e sua correspondência tridimensional.

O objetivo dessas atividades é propiciar ao aluno a oportunidade de vivenciar individualmente canais de expressão e comunicação variadas, não verbais em sua maioria, e poder também experimentar-se na situação de “produtor”, em especial quando se trata do trabalho com argila (HIRATA et al., 1989, p. 22).

As visitas de curta duração tinham como foco a área da exposição, pois não contavam com a atividade de manuseio de objetos. Algumas vitrines eram

escolhidas para o aprofundamento do trabalho com conceitos como, por exemplo, as funções do Museu. A sensibilização também era o grande objetivo da visita de curta duração, desta vez a partir da observação atenta do acervo exposto, com o auxílio da equipe educativa. A explicação do trabalho do arqueólogo ou do etnólogo se fazia presente na dinâmica, tendo por base a contextualização dos objetos. Havia para esse tipo de visita a possibilidade de manuseio de caixas com cerâmica e artefatos líticos. Após manusearem, as crianças escreviam suas conclusões sobre os materiais, em grupos pequenos. Do professor, era esperado que continuasse o trabalho em sala de aula, com o auxílio de material didático fornecido pelo MAE, para que as questões discutidas na visita fossem aprofundadas.

O artigo lista também uma série de visitas experimentais. São elas: “visita de pré-escolares” (com crianças de três a seis anos de idade, cujo foco era conhecer o “homem pré-histórico” e que teve a Arqueologia Experimental como importante elemento), “visita com alunos multi-repetentes da 1ª série do 1º grau” (que culminou numa exposição de objetos do cotidiano dos alunos e de desenhos de lugares significativos para eles), “Trabalho sistemático x experiência única em museus: um “laboratório” de arqueologia de longa duração” (atividades de duas classes da 6ª série da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP no Museu, durante um semestre¹⁹), “Estudantes universitários e o Museu” (duas situações diversas: atividade de “leitura” dos objetos com os alunos do Prof. Norberto Guarinello, ministrante da disciplina optativa de Arqueologia, no curso de História da FFLCH/USP e discussões sobre possibilidades de uso dos artefatos nas escolas, com alunos da disciplina “Prática de Ensino da História”, da PUC-SP e da FE/USP²⁰), e “O museu vai à escola à noite” (empréstimo de coleções didáticas para uso em escolas no período noturno).

A relação com a comunidade também fazia parte das preocupações dos educadores do MAE.

¹⁹ Sobre essa experiência, retornaremos em breve.

²⁰ Desde 1986 o Serviço Educativo do MAE acolhe alunos dessas duas instituições para a realização de parte da carga horária dos estágios de licenciatura em História, Ciências Sociais e áreas afins. Pra maiores informações sobre tais atividades, recomendamos a leitura do artigo de Ciampi (2002).

Não estando circunscrito à esfera profundamente limitante de artefatos ou da escavação enquanto um fim em si mesmo, das tipologias e taxonomias que se auto-justificam, o pensamento arqueológico volta-se à comunidade contemporânea para favorecer a possibilidade de apropriar-se da sua própria história, instrumentalizando-a para uma visão crítica da realidade presente (HIRATA et al., 1989, p. 37).

Dentro desta perspectiva, alguns projetos foram realizados, como “Os funcionários do MAE ‘visitam’ o MAE” (sensibilização dos funcionários em relação ao objeto como documento e ao método utilizado pelo arqueólogo, a partir do manuseio de artefatos) e “Museu e Memória: Idosos vão ao Museu” (atividade com um pequeno grupo da “Terceira Idade”, que fazia parte de um projeto da Faculdade de Saúde Pública da USP, com vistas à discussão de questões ligadas à memória individual e coletiva, por meio dos objetos²¹).

O LAPOP (Laboratório Pedagógico de Orientação ao Professor) visava preencher uma lacuna na formação desses profissionais: as possibilidades de uso do acervo do Museu na sala de aula. Dessa forma, de fevereiro a junho de 1989, o Serviço Educativo do MAE ofereceu atendimento aos professores que gostariam de levar seus alunos ao Museu, com discussão de bibliografia, apresentação das atividades realizadas na visita, orientação sobre a continuidade do trabalho em sala de aula etc. No segundo semestre do mesmo ano, os educadores realizaram mini-cursos a cada quinze dias (“Introdução” sobre Museu, “Áudio-visual”, “Museu hoje”, “Apresentação dos tipos de atendimento a estudantes e à comunidade prestados pelo SE”, “Apresentação e fornecimento de material bibliográfico e didático”, “Visita à exposição” e “Avaliação do professor em relação ao ‘mini-curso’”).

O “Projeto de Trabalho Sistemático e Contínuo com um Mesmo Grupo de Alunos: Escola de Aplicação/FE USP e Serviço Educativo do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP – Sala ‘Mariano Carneiro da Cunha’” teve início em 1989 e surgiu devido à necessidade que o Serviço Educativo tinha de melhor avaliar as atividades que realizava. A partir de uma proposta feita para os professores da Escola de Aplicação (EA), estabeleceram-se os objetivos e as séries a serem trabalhadas. Em 1989, o projeto começou com atividades

²¹ O trabalho com a Terceira Idade sempre foi uma grande preocupação da educadora Judith Mader Elazari. O projeto teve o nome e a forma alterados no decorrer dos anos, mas as oficinas ainda são oferecidas atualmente. O artigo de Elazari (1997) mostra um pouco dessa atividade na década de 1990.

para a 6ª série, conforme o exposto no artigo de Hirata et al. (1989). No ano seguinte, após avaliação e replanejamento, o projeto focalizou a 5ª série. Em 1991, a 5ª série foi novamente contemplada, contudo já era visada uma continuação para a 6ª, 7ª e 8ª séries. O projeto também teve uma edição em 1992, com a 5ª série e a 6ª série²².

Em relato de 1991, as educadoras Célia Maria Cristina Demartini (SE/MAE), Denise Cristina P. C. Marques (SE/MAE), Judith Mader Elazari (SE/MAE) e Marilú de Freitas Faricelli (EA/FEUSP) consideram que o projeto é produtivo e dá base para que se elaborem outros trabalhos, ampliando as possibilidades de utilização do museu pela escola e vice-versa.

O projeto de 1989, com duas turmas de 6ª série, reuniu cerca de 60 alunos e aconteceu de 14/04 a 30/06 desse mesmo ano, num total de 5 encontros para cada turma (quinzenais e alternados) e uma apresentação final de trabalhos na escola. Os encontros ocorriam às sextas-feiras, das 14h às 16h30min, aproximadamente.

Os objetivos eram (de acordo com documento de 28 de junho de 1989):

1. Trabalho contínuo e sistemático com um mesmo grupo de alunos.
2. Envolver o maior número de professores (integração de matérias).
3. Trabalhar o concreto valorizando o objeto material, frisando o problema da preservação do meio e do que o homem faz com o meio.
4. Mostrar que museu não é ilustração, acessório, mas uma outra forma de transmitir conhecimento através do objeto, mas é um documento histórico também importante, estudado em nosso museu, através da Arqueologia.
5. Proposta de programa integrado em cima de conceitos ligados às Ciências Humanas: Cultura e Diferenças Culturais; Trabalho; produção; Tecnologia, etc.
6. Trabalhar artes plásticas e também expressão.

²² Este panorama sobre as atividades do MAE com a Escola de Aplicação se baseia em documentação primária composta por planos de trabalho, textos científicos, impressões sobre as atividades, relatórios de professores, fichas feitas por alunos, desenhos e anotações em geral. Essa documentação nunca foi publicada nem sistematicamente analisada e chegou a nós por meio da educadora Judith Mader Elazari. Ressaltamos que o material é bastante rico e que deveria ser alvo de uma análise minuciosa no futuro. Apresentaremos aqui os planos de trabalho contidos nessa documentação.

7. Levar o aluno a criar o seu próprio museu, através de objetos ligados à sua realidade ou um museu com seus próprios trabalhos (realizados durante os encontros com o SE/MAE).

8. Elaboração de relatório de atividades realizadas durante os encontros pelos professores da Escola e pelo Serviço Educativo.

9. Elaboração de um artigo sobre a participação dos professores da Escola de aplicação nessa experiência piloto (escrito por eles mesmos, para a revista Dédalo).

Antes do trabalho com os alunos, os professores participantes se dirigiram ao MAE para uma visita longa, cujo tema era Cerâmica Mediterrânica. Esse primeiro momento foi composto por uma sensibilização, discussão de conceitos (documento material, museu, Arqueologia, e Etnologia, cultura, diferenças culturais, processo de produção – matéria-prima, técnica de fabricação, função – etc), uma visita à exposição (escolha de três vitrines e visita livre), parte plástica (trabalho com argila) e painel para avaliação da visita. Em seguida, os educadores do MAE e os professores da EA discutiram o plano de trabalho a partir de uma troca de ideias, escolha de textos, preparação de avaliações escritas para os alunos, preparação de avaliação geral (relatório sobre o projeto, artigo para a revista Dédalo, exposição dos trabalhos realizados durante o projeto, na escola) e a construção de um calendário para as atividades.

O primeiro encontro com os alunos no Museu teve as seguintes metas, que cabiam aos educadores do MAE: a sensibilização por meio de objetos cerâmicos mediterrânicos (com os alunos divididos em dois grupos), a discussão sobre conceitos básicos (museu, produção etc), trabalho com iconografia (produção e uso de vasos cerâmicos), atividade plástica com argila (todos os alunos conjuntamente) e um painel para explicar o que havia sido feito. Coube aos professores da Escola de Aplicação trabalhar com os alunos em sala de aula textos sobre os conceitos discutidos e fazer uma avaliação escrita sobre esses mesmos textos.

O segundo encontro visou mostrar o Museu para os alunos. Os educadores começaram apresentando um histórico e a estrutura do MAE (para todos os alunos), em seguida distribuíram uma planta baixa da exposição, realizaram a visita à mesma (visita livre e escolha de três vitrines para

explicação detalhada), aplicaram uma atividade com papéis e cores para que os alunos destacassem aquilo que mais os havia marcado na visita e finalizaram com um painel, nos moldes do primeiro encontro. Dessa vez, coube aos professores a produção de um relatório sobre a visita.

No terceiro encontro, os alunos visitaram a sala do Instituto de Pré-História para ver a exposição sobre o trabalho do arqueólogo, participaram de jogos de observação na exposição do MAE e realizaram uma teatralização dos aspectos mais marcantes, em pequenos grupos, com apresentação aos colegas. A tarefa dos professores foi uma avaliação escrita ou a escolher.

No quarto encontro, os educadores e os professores deveriam escolher temas para três grupos (foram sugeridos “vida cotidiana”, “ritos funerários”, “diferentes matérias-primas do MAE”). Os temas foram observados e analisados na sala de exposição. Em seguida, com os conceitos discutidos no primeiro encontro, os participantes escreveram um relatório com a análise para, em seguida, planejar e ensaiar uma apresentação relativa aos temas (dramatização, jornal, seminário etc.). Os professores tiveram como meta a escolha de textos concernentes a estes assuntos a serem exercitados pelos alunos para o trabalho em classe.

O quinto e último encontro aconteceu na escola e teve como objetivo a apresentação do trabalho preparado no quarto encontro, uma avaliação geral dos cinco encontros, por parte dos alunos, professores e educadores, e um planejamento em relação à exposição de todo o projeto para a escola.

No que concerne à avaliação final, coube aos educadores avaliar os conceitos envolvidos no projeto, analisar os relatórios do quarto encontro, discutir os resultados com a equipe de professores da EA e realizar uma autoavaliação. Para os professores, foram pedidos um relatório sobre o desenvolvimento do projeto e um artigo para a revista Dédalo, relatando toda a experiência. Já a avaliação dos alunos foi composta pelos escritos, trabalhos plásticos e dramatizações.

O “Roteiro para a avaliação do projeto de trabalho sistemático e contínuo com um mesmo grupo de alunos”, documento de 28 de junho de 1989²³, trazia

²³ O documento é assinado pela equipe do SE/MAE (Elaine V. Hirata – coordenadora – Célia M. Cristina Demartini, Denise Cristina C. Peixoto e Judith Mader Elazari) e pelas professoras da EA (Maria Eloisa Ghizzi Damaceno da Silva e Marilú de Freitas Faricelli).

os objetivos, anteriormente elencados, e propunha passos para que houvesse uma reflexão sobre as atividades, os quais eram: avaliação do quinto encontro, discussão sobre a realização dos objetivos propostos (leitura dos objetivos e discussão dos mesmos quanto ao seu alcance, pelos professores e educadores), avaliação do projeto em si, proposta de continuidade do projeto na Escola de Aplicação (possivelmente um curso livre para crianças de 1ª a 4ª séries baseado no trabalho do SE) e sugestões dos professores.

Em 1990, os objetivos foram os mesmos do projeto realizado no ano anterior, com exceção do item 9, que não constava do planejamento. Dessa vez, o trabalho visou a 5ª série e foi aplicado de fevereiro a junho de 1990, em cinco encontros²⁴. A equipe do SE/MAE era composta pelas educadoras Célia Maria Cristina Demartini e Judith Mader Elazari. O projeto contou com a participação de professores de Português, Ciências, Geografia e História da EA. Na visita dos professores ao Museu, os mesmos manusearam aríbalo, lécito, jarro, estatuetas de terracota, lamparina, fragmentos, kylix etc. (os mesmos objetos foram manuseados pelos alunos). Eles tiveram contato também com iconografia relativa a alguns desses objetos, além de participarem de uma discussão e visita, nos moldes da atividade de 1989. A programação do projeto foi a seguinte:

Tabela 1 – Programação da atividade de 1990.

<u>Setor Educativo</u>	<u>Alunos</u>	<u>Professores de Estudos Sociais</u>	<u>Outros professores</u>
<p><u>1º encontro:</u></p> <p>1. Visita longa:</p> <p>a. Manuseio: de objetos cerâmicos;</p> <p>b. Conceitos: cultura, diferenças culturais, produção, documento material (diferente de documento escrito);</p> <p>c. Mostra de cartazes com iconografia referente aos objetos manuseados</p> <p>2. Trabalho plástico: argila (vídeo e fotos)</p>	<p><u>Objetivos:</u></p> <p>a. Trabalhar e valorizar o documento material;</p> <p>b. Desenvolver alguns conceitos relacionados às Ciências Humanas;</p> <p>c. Dar ao aluno noção dos diferentes tipos de documentos deixados pelo homem;</p> <p>d. Sensibilizar o aluno para expressar a aprendizagem através da manifestação plástica.</p>	<p>1. Texto sobre diferentes tipos de documentos ou trabalho relacionado a diferentes tipos de documentos</p> <p>2. Avaliação escrita</p>	<p>Português: análise de texto</p> <p>Artes: Expressão plástica (argila)</p>

²⁴ O projeto seguiu o seguinte cronograma: 05/02 – apresentação dos objetivos do projeto à EA; 08/02 – apresentação das linhas de trabalho para os professores interessados da 5ª série; 20/02 – visita longa dos professores; 06/03 – reunião com os professores para a preparação dos encontros; 20 e 27/03 – 1º encontro; 03/04 – avaliação do 1º encontro; 10 e 17/04 – 2º encontro; 24/04 – avaliação do 2º encontro; 08 e 15/05 – 3º encontro; 22/05 – avaliação do 3º encontro; 29/05 – preparação do 4º encontro na escola; 05/06 – apresentação na escola; 12/06 – avaliação geral.

Tabela 1 – Continuação.

<u>Setor Educativo</u>	<u>Alunos</u>	<u>Professores de Estudos Sociais</u>	<u>Outros professores</u>
<p>2º encontro:</p> <p>1.Troca de ideias sobre museus:</p> <ol style="list-style-type: none"> O que é museu; Diferentes tipos de museu; Noções de arqueologia e do trabalho do arqueólogo. <p>2.Visita à Sala "Paulo Duarte" (ver o cotidiano do arqueólogo)</p> <p>3.Visita às dependências do MAE</p> <ol style="list-style-type: none"> Laboratório; Biblioteca; Laboratório de conservação; Sala do S.E. <p>4. Teatralização: representar situações vividas ou vistas durante o encontro (vídeo e fotos)</p>	<p><u>Objetivos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Levar o aluno a entender o que é museu; Levar o aluno a entender a estrutura de um Museu de Arqueologia; Dar ao aluno noções de Arqueologia e do trabalho do arqueólogo; sensibilizar o aluno a assimilar conhecimentos através da teatralização. 	<ol style="list-style-type: none"> Discutir o profissionalismo em uma ciência como a Arqueologia; Ver a integração das ciências; Pedir um relatório da visita com itens a serem estipulados. 	<p>Português: auxílio na elaboração do relatório.</p> <p>Artes: teatro.</p> <p>Geografia e Ciências: análise do material usado no laboratório.</p>
<p>3º encontro:</p> <p>1.Visita à Sala Mariano Carneiro da Cunha:</p> <ol style="list-style-type: none"> Vitrine de líticos; Vitrines de máscara e cera-perdida; Jogos <p>2.Lascamento: arqueologia experimental (vídeo e fotos)</p>	<p><u>Objetivos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Retomar com os alunos a noção de processo de produção; Mostrar a heterogeneidade da exposição; Desenvolver o senso de observação do aluno em uma sala de exposição; Mostrar ao aluno o que é Arqueologia Experimental 	<ol style="list-style-type: none"> Texto ou matéria do programa em que entre noções de: <ul style="list-style-type: none"> - processo de produção e as relações sociais que ele implica. Avaliação: questões escritas. 	<p>Artes: Desenho.</p> <p>Geografia e Ciências: Transformações do meio.</p>
<p>4º encontro:</p> <p>1.Síntese do projeto</p> <ol style="list-style-type: none"> Trabalho realizado pelos alunos; Fotos; Vídeo <p>(coordenação conjunta com os professores E.A.)</p>	<p><u>Objetivos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Sintetizar os conhecimentos e experiências obtidos no projeto através da montagem de um museu, com material elaborado durante os encontros (ou outro tipo de museu). 	<p>Coordenação com o Setor Educativo</p>	<p>Coordenação com o Setor Educativo</p>

Cabe aqui ressaltar que todos os encontros com os alunos tiveram início com um momento de relaxamento e de posterior sondagem, para que os educadores soubessem as ideias que os alunos tinham sobre museu. A partir do segundo encontro, os educadores lembraram com os participantes o que

havia sido discutido anteriormente. A atividade final na escola resultou na montagem de dois museus pelos alunos. Um deles foi sobre o lixo (5ª série I) e cada um dos cinco grupos da turma escolheu um local da Universidade e sua relação com o lixo como objeto de pesquisa. A 5ª série II, por sua vez, criou um museu de coleções. Os seis grupos apresentaram os seguintes objetos: conchas, maços de cigarro, figurinhas, revistas, moedas e dinheiro de papel.

Em relato de 1991, ano em que o projeto foi feito novamente com a 5ª série, mas visando uma continuação para os anos seguintes, os educadores selecionaram alguns pontos para serem mais discutidos. São eles a matéria-prima e a transformação desta pelo homem, a produção (técnica e utilização). O foco para este ano deveria ser maior no objeto, deixando outros conceitos para o próximo ano. Analisando as experiências anteriores, os educadores concluíram que muitas visitas ao Museu faziam com que os alunos se dispersassem. Para 1991, o projeto foi pensado para ter três encontros, sendo que o primeiro e o terceiro aconteceriam no Museu, na parte da tarde, e o segundo na escola, durante o horário de aula. Em análise posterior, os educadores consideraram que o número de encontros foi suficiente e o aproveitamento muito bom. Seguem os objetivos de cada encontro:

1º encontro: Visita longa – objetos cerâmicos do Mediterrâneo (no MAE)

1. Levar o aluno a entender o que é produção
2. Discutir o trabalho do arqueólogo
3. Discutir cultura e diferenças culturais
4. Dar noções do que é museu
5. Levar o aluno a se sentir também produtor

Obs.: A parte prática foi argila.

2º encontro: Lascamento – Arqueologia Experimental (na EA)

1. Mostrar o que é Arqueologia Experimental
2. Levar o aluno a perceber outros tipos de produção
3. Levar o próprio aluno a se sentir produtor

Obs.: No final todos os alunos participaram do lascamento.

3º encontro: atividades na Sala de Exposição (no MAE)

1. Reforçar os objetivos do 1º e 2º encontros
2. Levar o aluno a perceber o espaço do museu

3. Levar o aluno a perceber a utilização de diferentes matérias-primas

4. Dar noções breves sobre etnologia

4º encontro: apresentação de trabalhos (na EA)

Esse último encontro se inseriu na Semana Cultural da Escola. Os alunos se dividiram em grupos e, por meio de materiais como petróleo, argila, ferro, cobre, vidro (areia) e pedras preciosas, pesquisaram a proveniência dos mesmos, sua transformação e utilização hoje e no passado pelos homens.

Os encontros aconteceram de 29/08/91 a 19/09/91 e foram coordenados pelas educadoras Denise Marques e Célia Maria Cristina Demartini. Participaram do projeto professores de Ciências, Geografia, Português e História. No primeiro e no segundo encontros cada turma foi dividida em dois grupos (de 15 alunos) e, como nos outros anos, houve um momento inicial de relaxamento. Na visita longa as educadoras sondaram as ideias dos alunos sobre museus, procederam ao manuseio de objetos cerâmicos mediterrâneos (conforme o ano anterior), discutiram as informações fornecidas pelo questionamento aos objetos e também os conceitos de Arqueologia, cultura, diferenças culturais e museu. No terceiro encontro (visita à exposição) os dois grupos de alunos também viram os líticos, as máscaras e cera-perdida para a discussão sobre técnicas, nos moldes do terceiro encontro de 1990. No final deste momento, os participantes fizeram desenhos de dois ou mais objetos, descrevendo também a matéria-prima, a técnica e a função, além de anotarem a informação da etiqueta e do setor onde se encontrava a peça.

A avaliação inicial geral do projeto feita pelos educadores e descrita no relato é que os conceitos de produção, Arqueologia e Arqueologia Experimental foram bem fixados pelos alunos. Entretanto, os conceitos de cultura e diferenças culturais não foram tão bem assimilados, o que demandava a necessidade de maior trabalho sobre eles no próximo ano, na sala de aula, assim como os conceitos de museu e Etnologia, que foram apenas tocados, sem aprofundamento.

De acordo com as anotações a que tivemos acesso, o projeto com a 5ª série no ano de 1992 foi bastante semelhante àquele do ano anterior. Os encontros se estenderam do dia 11/08/92 ao dia 01/09/92.

Em relação ao projeto com a 6ª série (que já havia participado das atividades em 1991, quando era 5ª série), algumas anotações nos esclarecem que ele ocorreu uma vez por semana, em maio e junho de 1992. Uma novidade é a inclusão do Museu do Instituto Butantã como local de visita dos alunos, juntamente com o MAE. Assim, os alunos entrariam em contato com mais um tipo de museu, reforçando a discussão sobre as especificidades dessa instituição, ao que parece, o grande objetivo do projeto com a 6ª série.

A primeira visita ao MAE teve início com o relaxamento habitual, a sondagem sobre o que havia ficado na lembrança dos alunos em relação ao ano anterior e a visita à exposição, em dois grupos. Na visita, os alunos foram levados às vitrines de terracota, onde se discutiu matéria-prima, técnica e função. Por fim, foi lançada aos alunos a proposta de uma reformulação da exposição por parte deles. Na sequência, as educadoras trataram do trabalho do arqueólogo a partir de vídeo, fotos e da visita à Sala Paulo Duarte. Como atividade final, os alunos fizeram uma teatralização sobre aspectos da Arqueologia.

No segundo encontro, as educadoras mostraram três tipos de documento: material, iconográfico e escrito. Na sequência, divididos em dois grupos, os alunos conheceram o setor de documentação e a biblioteca do Museu, a fim de entenderem como se dá o processo de pesquisa sobre o objeto na instituição.

No terceiro encontro, após relaxamento e recapitulação dos dois encontros anteriores, os alunos, em grupos menores²⁵, foram ao laboratório, onde analisaram um objeto, em conjunto com outros tipos de documento ligados a ele. Em seguida, os grupos se dirigiram ao setor de conservação, para conhecer o trabalho ali realizado. No momento seguinte, de volta à sala do SE, as educadoras apresentaram a maleta pedagógica para retomar o trabalho do arqueólogo e discutir a questão da preservação. Por fim, houve o retorno à exposição para a rediscussão da forma como estavam expostos os objetos. Nesse momento, as educadoras pediram um roteiro para uma nova exposição.

²⁵ Nas anotações sobre o terceiro encontro, as educadoras esclarecem que a turma de 30 alunos foi dividida em dois dias de atividade. Portanto, nesse momento, havia 15 alunos, que foram divididos em três grupos de cinco pessoas.

Como já citamos, não há ainda uma avaliação sistemática dos quatro anos de projeto. À primeira vista, o projeto contou com grande interesse e apoio dos professores da Escola de Aplicação, que apresenta a facilidade da proximidade com o Museu, o que certamente possibilitou a execução das atividades. O trabalho contínuo que efetivamente aconteceu apenas uma vez (ou seja, somente uma turma pôde participar do projeto em dois anos diferentes) é uma oportunidade de mapear o quanto a atividade foi marcante para esses alunos. Uma sugestão é buscar essas pessoas hoje, para investigar se o Museu ainda resiste na memória de cada um e se o reforço das informações surtiu efeito. Enfim, é necessário que toda essa documentação seja devidamente organizada e analisada.

Os planos de trabalho de todo o projeto aqui descrito mostram a preocupação em apresentar a variedade de objetos que compõem o acervo do MAE: cerâmicos (em especial os mediterrânicos), líticos e máscaras. Tais objetos foram analisados em todos os seus aspectos, como matéria-prima, produção e função. Os conceitos ligados a esse universo, o trabalho do arqueólogo e a função do museu também estiveram presentes nas atividades. O uso de recursos como vídeos, desenhos e fotografias já eram constantes. Retomando a parceria com a Escola de Aplicação, comprovamos que a abertura da instituição ainda é grande para projetos como estes, que demandam um acompanhamento especial. O nosso foco, no entanto, foi mais voltado à área de Arqueologia Mediterrânica (desde a cidade até o objeto), ao despertar do olhar para a materialidade do dia-a-dia (e ao constante uso do cotidiano do aluno para isso) e ao trabalho direto com diversas linguagens. Com base na existência desse histórico frutífero, esperamos que a parceria com a Escola de Aplicação seja cada vez mais constante.

Em 1994, Denise Peixoto faz uma reflexão sobre a prática educativa realizada entre os anos de 1989 e 1994, pela equipe da Seção Educação do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. Mesmo após a fusão, em 1989, as equipes ligadas ao antigo MAE e ao IPH continuaram desenvolvendo seus projetos separadamente. Portanto, Peixoto faz referência às atividades realizadas pela equipe da Sala Marianno Carneiro da Cunha, cujo acervo contava com peças arqueológicas do Mediterrâneo e Médio-Oriente, América Pré-Colombiana e Brasil e peças etnográficas africanas e afro-brasileiras. A

autora discorre sobre as chamadas “Visitas Longas”, ações que surgiram no convênio com a CENP nos anos de 1981, 1982, conforme esclarece o artigo de Hirata (1985), que citamos anteriormente. As “Visitas Longas” foram reelaboradas pela equipe e consistiam no questionamento aos objetos, a partir dos aspectos de sua materialidade, rumo às características culturais de quem os fez. O manuseio “cuidadosamente direcionado de artefatos” (PEIXOTO, 1994, p. 204) levava ao descobrimento do que a autora chama de “linguagem do documento material”. Para os professores havia a proposta de um Laboratório Pedagógico de Orientação ao Professor, que passou a ser chamado posteriormente de Mini-Curso para professores. Nesse contexto, os professores também manuseavam os artefatos e discutiam conceitos como Arqueologia, Etnologia e museu.

Pode-se afirmar que neste tipo de experimentação proposta, o processo de interpretação da documentação material é similar àquele desenvolvido pelo arqueólogo em seu cotidiano (PEIXOTO, 1994, p. 204).

Outro projeto realizado à época foi o “Museu Vai à Escola à Noite”²⁶. Por meio de *kits* didáticos (compostos por réplicas, objetos dos quais não se sabia o contexto de origem ou que tinham sido feitos pela Arqueologia Experimental, cartazes sobre o modo de fabricação desses artefatos, textos contemporâneos a eles e desenhos mostrando seus usos), os alunos do período noturno poderiam ter contato com todo esse universo. A princípio, a atividade era realizada pela equipe do MAE, sendo posteriormente feita com os professores, já capacitados pela equipe. Outros projetos citados pela autora são o “Crianças no Museu”²⁷ (para crianças de três a sete anos) e o da “Terceira Idade” (ativo até os dias de hoje, sob a coordenação da educadora Judith Mader Elazari).

²⁶ Para uma descrição completa da atividade, recomendamos a leitura da nota escrita pela educadora Judith Mader Elazari, disponível na Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, de 1991.

²⁷ Em 1992, na Revista do MAE, a educadora Judith Mader Elazari descreveu o projeto “Crianças no Museu” (de 1990 a 1992), que atendia crianças de quatro a oito anos de idade, preferencialmente durante as férias escolares. Os cursos eram compostos por quatro horas (de uma hora e meia a duas horas cada aula) e tinham como objetivo aproximar esse público do Museu, além de problematizar os processos de produção dos objetos do acervo, dar noções básicas sobre o trabalho do arqueólogo e trocar ideias sobre diferenças culturais e sobre a produção da cultura pelas próprias crianças, sem deixar de lado o lúdico durante toda a dinâmica. Nos cursos, as crianças manuseavam objetos e visitavam as duas salas que compunham o Museu. Por fim, havia oficinas de argila, desenho, confecção de máscaras ou dramatizações.

Em todas as atividades, os educadores agiam de três modos, na busca pela aproximação entre visitante e exposição: como “mediadores/facilitadores”, “instigadores/fomentadores” e sintetizadores das discussões realizadas. A relação entre Homem e Natureza é pensada por meio do processo de produção dos objetos, tanto no que concerne a outros tempos e grupos humanos, quanto ao período contemporâneo e ao cotidiano do educando (PEIXOTO, 1994, p. 205).

Podemos notar certa continuidade com os princípios que guiavam as atividades descritas por Hirata (1985), bem como a manutenção da própria forma dessas atividades. O *kit* foi um ganho importante para acessar uma população impossibilitada de visitar o MAE em horário comercial. Projetos voltados para públicos mais específicos também são uma novidade nesse contexto.

No ano de 2000, a Revista do MAE trouxe uma nota feita pela educadora Judith Mader Elazari, da então Divisão de Difusão Cultural do Museu, que tinha por objetivo divulgar os seis *kits* pedagógicos com objetos arqueológicos e etnográficos disponíveis para atividades educativas, em especial para o público escolar. De modo geral, a metodologia se assemelhava àquela apresentada por Peixoto (1994). Inclusive, há uma menção aos *kits* usados no início dos anos 90. No entanto, os materiais citados neste artigo já eram outros, modernizados e elaborados pelo projetista gráfico Sergio Kon, com o financiamento da Fundação VITAE. Como no relato de 1994, grande atenção é dada ao ato de “aprender a ler” os objetos (ELAZARI, 2000, p. 351, grifo da autora). Para isso, é sugerida uma sistematização por meio de um “Roteiro de Análise de Objetos”²⁸. “O importante é que se aplique este Roteiro primeiramente com objetos mais próximos do grupo envolvido e posteriormente com os de um ‘kit’ temático.” (ELAZARI, 2000, p. 352). A busca por ligações com o cotidiano dos participantes se mostra bastante explícita nessa frase. Além disso, menciona-se na nota a necessidade de se levar em conta as

²⁸ Este roteiro faz parte do material didático produzido pelo MAE, intitulado **Mediterrâneo e Médio Oriente na Antiguidade: Pré-História Europeia, Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma: Guia Temático para Professores** (2004). O roteiro original foi retirado do livro: DURBIN, G.; MORRIS, S.; WILKINSON, S. **A teacher's guide to learning from objects**. English Heritage, 1993.

vivências anteriores dos mesmos²⁹. De modo semelhante, é claro no relato o incentivo para que os educandos continuem a dinâmica posteriormente, por meio de pesquisas complementares em outros suportes documentais.

O *modus operandi* dos *kits* é o mesmo daquele empregado em 1994, no projeto “O Museu Vai à Escola à Noite”. Os professores participavam de um treinamento com duração de 4 horas, onde manuseavam os objetos e discutiam conceitos como cultura, diversidade cultural, Arqueologia, Etnologia, patrimônio cultural e outros, além de ganharem uma apostila com textos que contextualizavam os objetos dos *kits*. Após o treinamento, o *kit* poderia ser emprestado por até quinze dias. O professor também recebia um Questionário de Avaliação sobre o uso do material. No final de cada semestre, todos aqueles que participaram dos treinamentos eram convidados para retornarem ao Museu, para uma troca de experiências relativas aos *kits*.

O único objeto dos *kits* ligado à Arqueologia Mediterrânica era uma lamparina greco-romana. Contudo, havia uma variedade de materiais de apoio, como um painel ilustrado relatando a sua confecção por meio da técnica de roletes e trechos de textos contemporâneos ao objeto, escritos por Heródoto, Platão, Aristófanes e Xenofonte. Este era, aliás, um dos objetivos do conjunto de materiais: o trabalho com uma gama de documentos deixados e utilizados pelos homens e mulheres.

O artigo sugeria um roteiro para a ação educativa, dividido em duas partes. A primeira, com duração de duas horas, envolveria um relaxamento inicial (alunos sentados em volta dos objetos, que estariam cobertos por um feltro); uma troca de ideias entre alunos e educador para sondar os conhecimentos sobre museu daqueles; o manuseio dos objetos; uma discussão sobre as características dos artefatos, a partir de questionamentos feitos pelo educador e do uso dos painéis sobre a confecção do objeto já citados; e, por fim, a formulação de conceitos (Arqueologia, Etnologia, museu, cultura, patrimônio cultural etc.). A segunda parte, por sua vez, também duraria duas horas (idealmente realizada num outro dia), e seria constituída por um momento de recordação das atividades da primeira etapa (características dos

²⁹ Tal postura de utilização do cotidiano e vivência dos alunos já aparece nesse período de forma mais acentuada. Nos trabalhos com a Escola de Aplicação que citamos pouco se fala sobre esta estratégia.

objetos e conceitos formulados), pela análise da lamparina, juntamente com a imagem de sua representação pintada em um vaso da época (outra prancha do *kit*) e com os textos contemporâneos. Finalmente, um momento de avaliação de toda a atividade, por meio de desenhos, dramatizações, questões etc.

O trabalho com o *kit* também servia como preparação para uma eventual visita da turma à exposição “Formas de Humanidade”, no MAE/USP, fosse a visita livre ou monitorada. Como é ressaltado na nota, toda a dinâmica se insere nos princípios da Educação Patrimonial, tendo por base o trabalho de Horta et al.³⁰.

Em 2009, estagiamos no Setor Educativo do MAE/USP, sob a supervisão da educadora Judith Mader Elazari, por ocasião da disciplina de licenciatura em História, “Metodologia de Ensino de História”.

Segundo o documento do DDC³¹-MAE para 2002, os principais objetivos são: possibilitar ao estagiário conhecer a ação educativa em museus; vivenciar e discutir a prática educativa desenvolvida no MAE; tomar conhecimento dos conceitos arqueológicos, etnográficos e museológicos relacionados à Exposição de Longa Duração “Formas de Humanidade”; analisar recursos pedagógicos elaborados pela DDC/MAE; instrumentalizar os estagiários, futuros professores de História, para a elaboração de visitas orientadas para alunos do ensino fundamental e médio (CIAMPI, 2002, p. 225).

Embora o artigo seja de 2002, os objetivos do programa de estágio não se alteraram até 2009. Além de participar dos treinamentos oferecidos para os professores, de entrar em contato com a bibliografia ligada aos museus de Arqueologia e Etnologia e de acompanhar visitas monitoradas, tivemos a oportunidade de escolher para análise um dos guias para professores desenvolvidos pelo MAE/USP, em parceria com a Fundação VITAE. O guia escolhido para ser analisado foi “Mediterrâneo: Grécia e Roma” (2004).

O material é feito de uma espécie de papel cartão, com abas internas para a guarda das pranchas e de instruções aos professores. As pranchas, assim como as páginas do texto central, são de ótima qualidade gráfica, possibilitando enxergar detalhes muito próximos àqueles que seriam percebidos com a presença física do próprio objeto. O texto central, além de

³⁰ HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília, IPHAN, Museu Imperial, 1999.

³¹ Divisão de Difusão Cultural – MAE/USP.

visualmente bonito e com diagramação dinâmica, utiliza várias linguagens, como a escrita e a iconográfica (desenhos, fotos, plantas), impedindo que a leitura seja cansativa. As informações são claras, o que permite que o guia seja utilizado também por alunos, no todo ou em partes, caso o professor assim deseje.

O guia tem vários objetivos. Um deles é o de trazer a um público maior material de qualidade que sai da linha que “tradicionalmente” povoa os livros didáticos, muitas vezes monótonos. O conteúdo apresenta assuntos básicos para se compreender as sociedades estudadas, com o frescor das pesquisas realizadas pelos docentes do MAE, fugindo de conceitos prontos expostos há muito tempo de forma desatualizada nos livros didáticos. Outro foco do guia é trazer ao professor material para seu próprio deleite ao colocá-lo em contato com uma bibliografia interessante para que o próprio incremente seus estudos na área.

As 23 páginas soltas que se encaixam na aba do guia têm como função orientar o professor sobre a utilização do material. Em primeiro lugar, há uma apresentação do MAE, com os setores que compõem o seu acervo, as atividades realizadas, seu histórico e suas instalações. Na sequência, apresenta-se a estrutura do guia temático e o roteiro para o manuseio de objetos, já citado anteriormente. Em seguida, são apresentadas sugestões de atividades a serem desenvolvidas, partindo de um modelo ideal de visita, que é composta por três momentos: a preparação dos alunos na escola, a visita à exposição e a execução de atividades, num momento posterior à visita, dentro ou fora da exposição. Cada um desses momentos é alvo de muitas sugestões de atividades feitas pela equipe de educadores do Museu. A preparação dos alunos para a visita engloba 13 sugestões, que envolvem em grande parte uma pesquisa prévia sobre Grécia e Roma e o uso do guia. Para a visita, há blocos de atividades divididas em 6 temas: Produção e utilização de objetos, Economia e Relações Sociais, Religião, Costumes (por sua vez, dividido em “adornos”, “iluminação”, “toalete e toucador”, “vestimenta”, “arquitetura”), Formas de comunicação (“escrita”, “imagens”) e Guerra. Para o mesmo momento, sugerem-se também algumas questões relativas aos textos trazidos pelo guia. Em relação às atividades a serem desenvolvidas após a visita ao MAE, são recomendações: oficina de argila, oficina de maquetes, oficina de

teatro, oficina de imagens e oficina de textos. Por fim, a equipe do Museu propõe algumas atividades temáticas que perpassam todos os momentos citados e que, idealmente, pedem uma abordagem interdisciplinar. São elas: “A necessidade de iluminação em todos os tempos”, “A religião grega”, “A economia greco-romana”, “Extração e transformação do metal”, “Arquitetura e urbanismo”.

Duas páginas são reservadas para as informações sobre as pranchas fotográficas que também fazem parte do guia (enxada, estatueta feminina, estatueta representando um cavalo, moedas, ânfora, aríbalo, elmo, tigela, lamparinas e lécito). Finalmente, há uma página com referências bibliográficas de leituras para os alunos e uma avaliação do guia temático, produzida para que o professor faça comentários e sugestões, retornando para a equipe do MAE os erros e acertos do material.

O conteúdo científico do guia começa com o texto “Mediterrâneo como área cultural”, cujo objetivo é discutir a importância do Mar Mediterrâneo, palco de grandes criações, trocas comerciais e culturais. Acompanhando este texto, há algumas pequenas caixas de texto que tratam de algumas das criações citadas, como a escrita alfabética, a democracia e a moeda (com fotografias de uma moeda grega e uma moeda romana e desenhos mostrando o processo de cunhagem). Outra caixa que merece destaque diz respeito ao conceito de civilização, entendido como termo que implica grau de complexidade de organização social e não com a conotação de superioridade de uma cultura em relação à outra. O guia também apresenta um texto explicativo sobre a origem e a trajetória do termo “clássico”, para esclarecer como o termo vem sendo usado tanto nos meios acadêmicos quanto no senso comum.

Outro aspecto enfatizado pelo material é a apresentação das diversas fontes utilizadas para o estudo dos gregos e romanos. Há menções sobre a escrita e, mais especificamente, sobre a epigrafia. As informações passadas pelos documentos textuais introduzem dois grandes mapas trazidos pelo guia: “Expansão grega no Mediterrâneo” e “A Itália (séculos VIII – V a.C.) e o domínio romano no Mediterrâneo (séculos II a.C. – II d.C.)”. O primeiro deles mostra as apoikias³² gregas do Mediterrâneo divididas em anteriores a 800 a.C.

³² Utilizamos a palavra “apoikia” de acordo com a padronização sugerida pelo Labeca, ao invés de “colônia”, empregado em alguns momentos pelo guia. O mesmo acontece com a palavra

e de 800 a.C. a 200 a.C. O segundo mapa apresenta, por sua vez, o momento posterior, de supremacia romana na região, com as principais cidades da época. A fonte material como suporte de informação é mencionada na sequência. São enfatizadas as semelhanças que a civilização clássica guarda com o Oriente, bem como as particularidades culturais de cada fundação, visíveis por meio dos registros materiais. Assim, a Arqueologia e o trabalho do arqueólogo são introduzidos no guia, que ressalta a grande quantidade de informações do cotidiano que tal fonte pode proporcionar, além de revelar cronologias menos dependentes da História oficial trazida pela documentação escrita.

A partir da introdução da Arqueologia, o guia apresenta textos sobre o mundo material, como “A polis: o espaço dos vivos, o espaço dos mortos e o espaço dos deuses”, que trata da origem da pólis e de cada um dos espaços mencionados, de forma detalhada. No caso do espaço dos mortos, as necrópoles, há pequenos quadros com textos sobre inumação e cremação, libação, conteúdo de uma sepultura ateniense do século IV a.C., subdivisões cronológicas do período geométrico e oferendas funerárias (e, mais especificamente, um quadro sobre as estatuetas de terracota, presença constante nos sepultamentos e nas oferendas votivas). Em relação ao espaço dos deuses, o texto principal se atém aos elementos que constituem o santuário grego e à invenção do templo e como este expressa também a identidade da pólis. O templo grego tem sua estrutura padrão praticamente dissecada pelo guia, que aprofunda a discussão ao trazer detalhes das fachadas de ordem dórica e jônica. Ainda dentro do tema “espaço dos deuses”, dois pequenos textos esclarecem o papel das oferendas votivas e dos tesouros dedicados pelas cidades-estados gregas aos santuários pan-helênicos. É importante destacar que, tanto no conteúdo que foi comentado até aqui quanto na seção seguinte do guia, há uma grande variedade de fotografias de objetos pertencentes ao acervo do MAE, além das pranchas maiores. Não se trata de mera ilustração das informações escritas. Pelo contrário, as imagens são uma oportunidade de despertar a curiosidade para aquilo que os alunos podem ver numa eventual visita ao museu. O posterior reconhecimento desses objetos na

“pólis” que, de acordo com o glossário do Laboratório leva o acento agudo, enquanto que o material que analisamos apresenta a palavra sem o mesmo acento.

exposição também é uma forma de se retomar a discussão feita sobre os textos teóricos.

A seção seguinte do guia é intitulada “Arqueologia e Tecnologia” e se baseia na organização da exposição de longa duração do MAE “Formas de Humanidade”, que à época era subdividida por critérios tecnológicos. Após uma breve introdução retomando o que é a Arqueologia e os seus objetos de estudo, o guia esclarece seu propósito:

Entre as muitas categorias de cultura material e de técnicas do mundo grego e romano foram selecionadas as da produção cerâmica, da metalurgia do bronze e do ferro, a da produção do vidro e a da iluminação por lamparinas. Todas elas têm em comum sua representatividade no acervo do MAE, além da relevância quanto às inovações introduzidas na Antiguidade (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2004, p. 18).

A cerâmica é a primeira tecnologia a ser descrita. Há um texto mais geral, sobre sua função utilitária e como forma de expressão, e textos específicos sobre as características das cerâmicas grega e romana, separadamente, e uma posterior comparação entre elas. As técnicas de fabricação e de decoração da cerâmica são bastante exploradas pelo guia. As lamparinas em terracota greco-romanas ganham uma atenção especial, com direito a desenhos detalhados de sua estrutura e explicações sobre a forma de produção, além de várias fotografias de lamparinas de locais e épocas diversas. Como já dissemos, a lamparina greco-romana integrava os *kits* educativos do MAE e sempre foi presença constante no manuseio de objetos arqueológicos realizado pelo Setor Educativo (hoje STEP – Seção Técnica de Educação para o Patrimônio).

O tema seguinte é o da metalurgia greco-romana. Primeiramente, o guia traz um texto mais geral, como no caso da cerâmica, para depois adentrar nas matérias-primas utilizadas, no que concerne ao histórico de uso pelas sociedades grega e romana, aos seus locais de origem e ao modo como eram aproveitadas. O bronze e o ferro estão em destaque e ganham textos específicos sobre suas técnicas de manuseio e formas de uso, seja para armamento, utensílios agrícolas ou adornos.

Por fim, chegamos ao vidro. Seu texto de apresentação enfatiza o modo como se dá seu fabrico e a variedade de formas que esse material pode tomar, a partir das técnicas de manipulação. Outra preocupação do texto é fornecer

um pequeno histórico de sua invenção e aperfeiçoamento e diversificação das técnicas, exemplificadas pelas fotografias das peças do acervo do MAE. No final do guia, os pesquisadores disponibilizam as referências bibliográficas para consulta.

Acreditamos que o principal objetivo deste guia é o de diminuir a distância que existe entre o Museu e a comunidade, dando sentido ao seu trabalho de utilizar o objeto para pensar a História. Seguindo esta linha, as funções do arqueólogo e do etnólogo, profissões muitas vezes alvos de fantasiosas concepções divulgadas pela mídia ou, ao contrário, totalmente desconhecidas, podem ser mais divulgadas para a sociedade, mostrando o diálogo essencial entre o passado e o presente que tais profissionais realizam.

O uso que o professor pode fazer do guia tem múltiplos aspectos. Para alguns, o material vai desafiar, pois nas folhas há sugestões de pesquisas que muitas vezes não são óbvias ao se dar uma aula sobre tais sociedades. Mas o conteúdo diverso apresentado pode despertar no professor novos questionamentos e, em consequência, novas pesquisas, tanto para preparar uma aula, como para sua própria instrução intelectual. Por outro lado, as sugestões podem ser encaradas como uma forma de direção por um docente que assim queira utilizar o guia. Em suma, tudo depende da visão do professor. As sugestões podem desafiá-lo ou dirigi-lo.

Quanto a possíveis estereótipos e preconceitos no guia, não pudemos notar a presença de ambos. Pelo contrário, a abordagem tomada em relação à caixa de texto com o conceito de civilização, por exemplo, mostra o cuidado de se deixar claro que o conceito não deve ser utilizado para comparar povos, no quesito superioridade. Outro exemplo é o do tratamento dado às trocas culturais no Mediterrâneo. Ao invés de pensar sob a ótica da “História dos vencedores”, as contribuições dos povos itálicos são citadas como importantes, sem que se dê um juízo de valor, como muitas vezes encontramos em diversos materiais didáticos. Os contatos aconteceram de forma rica e produtiva para os povos envolvidos, longe da visão preconceituosa e, por isso mesmo, errônea, de relacionamentos culturalmente desiguais.

O conteúdo do texto central vai de informações gerais, dentro dos grandes temas mais abrangentes, até detalhes e curiosidades, aumentando o leque de possibilidades de trabalho na sala de aula. Os textos mostram a

pesquisa atual e, por isso, não caem no perigo de reprodução de um conteúdo desatualizado, como muitos livros didáticos. As referências estão colocadas, possibilitando o aprofundamento se assim o professor desejar. Voltando aos textos, o conteúdo é versátil, pois é uma base que pode ser utilizada no todo ou em partes para as atividades sugeridas. A abordagem proposta dos conceitos começa do mais geral, como a cultura do Mediterrâneo, o classicismo, a cronologia, as fontes e a geografia, para depois chegar à pólis e suas características internas. Tal estratégia dá a sensação de se ir adentrando aos poucos no conhecimento e, mais importante, a partir de exemplos de outras cidades do mundo grego, além das tradicionais Atenas e Esparta. Por fim, o guia fala de tecnologia, o que é uma interessante possibilidade de ligação com o presente, tempo de invenções que surgem a todo o momento.

As pranchas dão uma prévia do que vai ser visto na visita. No caso do enxadão, que tem um texto acompanhando, a atividade fica mais rica, o que pode levar o professor a fazer o mesmo com os outros objetos, ou seja, procurar fontes escritas que contenham informações sobre eles. Juntamente com a dinâmica de contato com objetos do cotidiano do aluno, a materialidade vai se tornando mais clara para ser ponto de partida de todo o trabalho. Em suma, o guia é prático tanto em sua estrutura compacta e de fácil manuseio como na disposição e na qualidade do conteúdo.

Até o fechamento da exposição, em 2010, os professores que tinham participado dos treinamentos do MAE poderiam levar suas turmas para uma visita monitorada, no setor pelo qual houvesse o interesse. As turmas recém-chegadas iam para a sala de atividades, onde recebiam as boas-vindas, e manuseavam objetos arqueológicos e etnológicos. Num segundo momento, visitavam a exposição, guiadas pelo monitor. No final, os visitantes participavam de uma avaliação, que poderia ser por desenho, dramatização etc. A visita ao Museu se torna mais produtiva quando os alunos são preparados em sala de aula. Da mesma forma, também é fundamental que o trabalho continue após a visita. Portanto, o guia tinha um papel muito importante durante os anos em que a exposição “Formas de Humanidade” ficou aberta ao público, possivelmente fazendo ligações entre o conteúdo visto na escola e a agenda do Museu.

Atualmente, o STEP do MAE/USP realiza os treinamentos para professores para a utilização dos *kits* educativos, que hoje são o *kit* de objetos arqueológicos e etnográficos, o *kit* de objetos infantis indígenas, a valise pedagógica “Origens do Homem” e o *kit* multissensorial (o único que não sai do Museu). Além disso, há um encontro de formação sobre a Ação Educativa do MAE/USP, que dá noções teóricas e práticas, por meio da visita à Reserva Técnica Visitável. As atividades ligadas especificamente à Arqueologia Mediterrânea têm sido oferecidas pelo Labeca, de forma não sistemática. Podemos citar os Encontros de Formação para Professores “Aprendendo com as cidades antigas: instrumentos de trabalho para professores”, oferecido em outubro de 2012, e “Aprendendo com a Cidade Antiga”, realizado em junho de 2013³³. Com os encontros, busca-se instrumentalizar professores e educadores para o uso de materiais didáticos referentes ao estudo de novas visões sobre as cidades antigas e as relações com os estudos de cidades atuais, por meio de diversas linguagens que possibilitam diferentes aproximações com essas temáticas (vídeo, maquetes, plantas etc.). Estes encontros, por sua vez, surgiram a partir de algumas experiências educativas feitas pelo Labeca, sobre as quais nos debruçaremos em seguida.

2.2. Labeca – Histórico dos experimentos anteriores

O Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga, Labeca, fundado no início de 2006, tem por objetivo aprofundar e difundir estudos sobre a sociedade grega através da análise do espaço na cidade antiga. Sediado no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (MAE/USP), o Labeca esteve vinculado ao projeto temático “Cidade e Território na Grécia Antiga: organização do espaço e sociedade”, financiado pela FAPESP e implementado em 2006³⁴. Em 2010, o Labeca iniciou outro projeto temático intitulado “A organização da *khóra*: a cidade grega diante da sua hinterlândia”³⁵, que tem

³³ Os encontros foram coordenados pela Profa. Dra. Elaine Hirata, com a participação da educadora do MAE Judith Mader Elazari e da mestrande Ana Paula Tauhyl.

³⁴ Projeto “Cidade e Território na Grécia Antiga: organização do espaço e sociedade”. Duração: 2006-2010. Processo FAPESP: 2004/14429-0. Coordenação: Profa. Dra. Maria Beatriz Borba Florenzano.

³⁵ O Projeto Temático atual, intitulado “A organização da *khóra*: a cidade grega diante da sua hinterlândia”, teve início em maio de 2010 e se encerrará em 2015. Processo FAPESP: 2009/54583-1. Coordenação: Profa. Dra. Maria Beatriz Borba Florenzano.

por objetivo o estudo das formas de ocupação e uso da *khóra* grega entre os séculos VII e III a.C. Aqui a *khóra* é entendida como o território apenso aos núcleos urbanos das várias pólis gregas; a hinterlândia ‘rural’ controlada por uma pólis ou, ao menos, sujeita à expectativa de controle por parte de uma pólis.

Um dos objetivos do Laboratório é divulgar o conhecimento produzido no Labeca para um público amplo, de especialistas na área a professores do ensino básico, utilizando-se de diversas abordagens de divulgação como, por exemplo, a produção de videodocumentários, a criação de um banco de dados com mapas, plantas e imagens relacionadas às cidades gregas antigas e a confecção de maquetes de algumas destas cidades.

Segue a descrição dos experimentos anteriores realizados com o material do Labeca, que deram origem a algumas das atividades realizadas no âmbito desta pesquisa de mestrado.

2.2.1. Acompanhamento do uso do DVD “Siracusa Cidade Antiga” em sala de aula

Com a produção do DVD “Siracusa Cidade Antiga”³⁶ e sua posterior distribuição para escolas públicas, decidiu-se realizar um experimento que pudesse acompanhar o uso do material em sala de aula. Para isso, contatamos duas professoras, uma de escola pública e outra de escola particular. As duas professoras já possuíam um histórico de participação em atividades e oficinas do Setor Educativo do MAE/USP. As reuniões tiveram início em fevereiro de 2010 e eram agendadas preferencialmente uma vez por mês, para que fosse possível acompanhar todo o processo de criação e execução das atividades em sala de aula. Além das professoras citadas, os encontros contavam com a presença da Profa. Dra. Elaine Farias Veloso Hirata, da educadora do MAE/USP Judith Mader Elazari, do aluno de doutorado Silvio Cordeiro e da aluna de mestrado Ana Paula Moreli Tauhyl. Tais reuniões aconteciam nas dependências do Setor Educativo do MAE/USP.

³⁶ Dirigido por Silvio Cordeiro, este videodocumentário é um produto do Projeto “Cidade e Território na Grécia Antiga: organização do espaço e sociedade”. Duração: 2006-2010. Processo FAPESP: 2004/14429-0. Coordenação: Profa. Dra. Maria Beatriz Borba Florenzano.

Na sequência, a apresentação do projeto de cada professora.

Escola pública: Escola Estadual de 1º e 2º grau Emygdio de Barros – Rua Nossa Sra. da Assunção, 170 – Butantã – São Paulo – SP.

Prof. Responsável: Profa. Maria José de Rosis.

Prof. Colaborador: Profa. Márcia Cristina Lousan Lopes.

Séries participantes: 3º ano A, B e C - Ensino Médio (Período matutino).

Atividades: Durante o ano de 2010, na disciplina de PD (Parte Diversificada) de História, os alunos participantes foram divididos em grupos de até 5 pessoas. A partir do uso do videodocumentário “Siracusa Cidade Antiga” como um disparador, foram selecionados temas relativos à urbanização em geral. As equipes formadas pelos alunos elaboraram projetos com diferentes temas referentes à cidade de São Paulo e sua diversidade sociocultural, tendo por base as discussões iniciais feitas com as professoras. As classes seguiram caminhos diferentes. Os alunos do 3º C começaram o projeto fazendo uma pesquisa de campo para, em seguida, planejarem o restante das atividades. Os grupos do 3º A e B iniciaram com o planejamento e o recorte do projeto para depois passarem à prática. Todos os grupos tinham como objetivo pensar em uma questão que envolvesse aspectos da urbanização de São Paulo e, em seguida, propor uma ação em relação a esses problemas levantados. Os projetos dos alunos seguiram uma ficha modelo que tinha os seguintes tópicos: Tema, Objetivo Geral, Objetivo Específico, Público Alvo, Material Utilizado, Duração do Projeto, Estratégias, Anexos e Avaliação. Os temas dos alunos do 3º C foram os seguintes: “Incentivo à visita ao Instituto do Butantã na escola Prof. Emygdio de Barros”, “Acessibilidade aos deficientes físicos nas escolas”, “Detectar os problemas das enchentes no bairro Rio Pequeno e auxiliar a população em como resolvê-la”, “Cultura e lazer – Projeto Circo Escola – São Remo”, “Conscientizar e orientar as pessoas a utilizar o metrô linha amarela”, “Conscientizar, orientar e auxiliar a população a produzir uma quantidade menor de lixo doméstico e a tratar a quantidade produzida” e “Projeto de reciclagem do lixo na Escola Estadual Prof. Emygdio de Barros”.

Os alunos do 3º A e B também elaboraram sugestões de projetos de lei a partir do diagnóstico que fizeram dos problemas da cidade de São Paulo. Seus temas foram os seguintes: “Mortalidade Infantil”, “Controle de Sedentarismo na

Escola”, “Jogos, Atividades e Lazer na Escola”, “Crescimento e Urbanização”, “Formação Solidária”, “Biblioteca nas escolas estaduais do estado de São Paulo”, “Reciclar é viver melhor”, “Violência nas escolas”, “Ilhas de Calor”, “Reciclagem do lixo”, “Redução de gases que causam o efeito estufa na atmosfera”, “Ajudar as pessoas que precisam de alimentos”, “Organização do transporte de livros didáticos no interior da escola”, “Uso do transporte público e diminuição de automóveis nas ruas”, “Divulgação e denúncia da violência”, “Projeto Faz Escola”, “Implantação de artes marciais na escola”, “Reforma do campo da comunidade São Remo”, “Divulgação e incentivo da coleta seletiva de lixo reciclável na escola”, “Soluções para a falta de planejamento do lixo em São Paulo”, “Reciclagem do lixo no bairro Jardim Ester”, “Lixo – Problemas e Soluções” e “Reciclagem e reaproveitamento do óleo de cozinha”.

Escola particular: Escola Nossa Senhora das Graças, “Gracinha” – Rua Itabapuã, 303, Itaim-Bibi – São Paulo – SP.

Prof. Responsável: Maria Conceição Cabrini.

Prof. Colaborador: Por se tratar de um projeto interdisciplinar, diversos professores, das mais variadas áreas, participaram.

Séries Participantes: 9º ano A, B e C – Ensino Fundamental.

Atividades: A primeira etapa (março de 2010) consistiu na apresentação do vídeo “Siracusa Cidade Antiga” em sala de aula. Em seguida, os alunos discutiram a obra e elaboraram um relatório sobre os temas que o vídeo trazia. O objetivo do projeto geral era pensar a cidade de São Paulo, tendo o auxílio do vídeo como um “gatilho”, a partir do relato dos personagens no que concerne às suas relações com a cidade de Siracusa.

A segunda etapa foi a confecção de um guia da cidade de São Paulo, com a descrição dos lugares mais representativos escolhidos pelos alunos. Cada local ganhou uma foto, uma descrição breve de sua história e um quadro com informações sobre como chegar até ali, horário de funcionamento, regras sobre o acesso, telefones para contato etc.

No final de abril, a terceira etapa do projeto: os alunos realizaram uma visita ao centro de São Paulo, tendo por base o guia previamente confeccionado. Essa atividade foi pautada por algumas regras: os alunos, divididos em grupos e acompanhados por algum parente adulto, deveriam

percorrer o centro da cidade passando por alguns pontos obrigatórios. Nesses locais, como a Praça da Sé, a Praça da República e o Pátio do Colégio, os alunos encontrariam seus professores. Uma regra fundamental era o uso de transporte público para acessar esses locais. A partir da visita, os alunos escreveram relatórios individuais, contando a experiência que a atividade proporcionou e a história dos pontos por onde passaram. A confecção do relatório também foi um momento de grande preocupação por parte dos professores de português. Nessa atividade, ênfases foram dadas no tipo de documento que escreviam, seu suporte, intenção, público-alvo e linguagem. O relatório passou por um processo atento de correções até que se chegasse a um produto final que, além de ter sido um relato de uma experiência, foi um trabalho importante no que diz respeito ao contato do estudante com a língua portuguesa.

A quarta etapa do projeto (setembro de 2010) consistiu em um estudo do meio. Os alunos foram divididos em grupos de cinco e tinham a companhia de um professor. Os temas nos quais as visitas se basearam foram os seguintes: “Aeroportos”, “Cultura”, “Gastronomia”, “Represas e abastecimento de água”, “Habitação irregular”, “Saúde-Vacinação”, “Migração”, “Moradores de rua”, “Acessibilidade para deficientes”, “Trânsito/Congestionamento”, “Criminalidade”, “Drogas”, “Esporte/Futebol”, “Expansão do metrô”, “Música” e “Problemas no transporte coletivo”. Os grupos (dezoito, ao todo) visitaram locais da cidade que se relacionavam com os temas acima citados e, por fim, apresentaram seminários com o resultado do estudo no “ConGracinha”, uma reunião realizada pela escola em Indaiatuba - SP, dos dias 04 a 07 de outubro de 2010, encerrando o projeto.

Os projetos das duas escolas tiveram como disparador um vídeo sobre a relação de uma população com a história de sua cidade e acabaram por chegar a temas muitas vezes semelhantes, tendo como foco a cidade onde vivem. O olhar atento ao entorno possibilita uma nova visão da materialidade, tanto em Siracusa quanto na cidade de São Paulo. A partir dessa forma diferente de enxergar as coisas, os alunos podem repensar o modo como se dá o contato com seu ambiente e, assim, imaginar novas soluções para o futuro.

As duas professoras manifestaram interesse em continuar utilizando o DVD no ano seguinte com as próximas turmas. Foi apresentada então a

possibilidade de uma nova atividade: uma visita ao MAE/USP, para observar as maquetes de Poseidônia, Olinto e Selinonte³⁷, tendo como base a experiência da atividade de férias realizada em janeiro de 2011.

2.2.2. “Férias no MAE”

Nos dias 11 e 12 de janeiro de 2011, das 14h às 16h, na sala de atividades do Setor Educativo do MAE/USP, o Labeca teve a oportunidade de participar de uma atividade de férias, realizada pelo Setor Educativo do MAE/USP. Esta atividade seria um projeto piloto, pois até então não havia sido desenvolvido nenhum trabalho que envolvesse o uso das maquetes. O público era espontâneo e heterogêneo e contava com algumas crianças da comunidade São Remo, vizinha à Universidade de São Paulo. A faixa etária era de 11 a 14 anos, com 18 participantes inscritos. Foram responsáveis pela atividade a Profa. Dra. Elaine Hirata, a educadora Judith Mader Elazari e a aluna de mestrado Ana Paula Tauhyl.

As crianças se sentaram em roda para que fosse iniciada uma dinâmica de apresentação, onde cada pessoa presente pôde falar seu nome para os demais. Em seguida, ainda em roda, passou-se ao manuseio de objetos (ponta de flecha, machadinha, lamparina, ushabit e caneta), os quais estavam cobertos, no centro da roda. Na sequência, iniciou-se uma conversa sobre os objetos e o trabalho do arqueólogo, enfatizando a variedade do registro material. A partir dessa discussão, surgiram temas sobre a cidade de São Paulo, como moradia, rios e enchentes. Em seguida, a cidade de Siracusa foi apresentada, com destaque para seus registros arqueológicos multitemporais. Para melhor visualização, projetou-se um conjunto de imagens cuja grande preocupação era mostrar o trabalho do arqueólogo, alguns sítios arqueológicos e diversas formas de representação da cultura material. Uma delas, a planta de Poseidônia, foi distribuída às crianças, para observação. Em seguida, algumas questões relativas à linguagem de uma planta foram levantadas, baseadas naquilo que as crianças observaram. Por fim, os participantes foram

³⁷ Produtos do Projeto “Cidade e Território na Grécia Antiga: organização do espaço e sociedade”. Duração: 2006-2010. Processo FAPESP: 2004/14429-0. Coordenação: Profa. Dra. Maria Beatriz Borba Florenzano.

convidados a fazer o desenho de uma planta de um lugar ideal, para depois escolherem um só objeto, o qual deveria ser redesenhado em tamanho maior.

No segundo dia, compareceram 13 crianças (algumas faltas e dois novos participantes). Os nomes foram recordados e os novos integrantes do grupo apresentados. Em seguida, retomou-se o que havia sido discutido no dia anterior: o trabalho do arqueólogo, a planta de Poseidônia e os desenhos feitos pelas crianças, devidamente expostos na sala de atividades do Setor Educativo. Na sequência, os participantes foram divididos em dois grupos, um para cada maquete. A Profa. Dra. Elaine Hirata conduziu a atividade com a maquete de Selinonte, enquanto Ana Paula Tauhyl trabalhou com a maquete de Poseidônia. A partir do que as crianças descreviam da maquete, surgiam temas como relevo – diferença de altura entre as partes da cidade, curvas de nível, visão da maquete a partir da altura dos olhos; hidrografia – o porquê dos assentamentos perto de rios; moradia; divisão de setores na cidade – público e privado; religião – função dos templos; necrópoles; relações com as cidades atuais etc. Na maquete de Poseidônia, focou-se no *Herôon* – sua função e os achados em seu interior, e no eclesiastério – apresentação de reconstituições. Devido ao fato de não haver nas maquetes uma referência humana, foram impressas fotos dos sítios nas quais essa relação poderia ser esclarecida. A sensação que as educadoras tiveram em relação às maquetes foi a de que as crianças gostaram bastante e puderam conversar sobre conceitos formais de maneira divertida, a partir da curiosidade que a maquete suscitava.

Como atividade final, foi proposta uma divisão em 3 grupos de 4 pessoas para representar, através de mímica, um local de uma cidade, para que os outros grupos tentassem adivinhar o local escolhido. Os locais foram: uma plantação, o Morro do Alemão, no Rio de Janeiro, e uma igreja. Por fim, as crianças opinaram sobre a atividade, considerando o uso das maquetes bastante positivo e, como ponto negativo, a grande quantidade de “blá, blá, blá” e o tempo excessivo em que ficaram sentadas. Em seguida, houve uma pequena cerimônia de entrega de certificados de participação.

Nos dias 20 e 22 de julho de 2011, das 14h às 16h, na sala de atividades do Setor Educativo do MAE/USP realizou-se mais uma atividade de férias com a participação do Labeca. A atividade, intitulada “Aprendendo com a Arqueologia: cidades do passado e do presente”, teve como alvo o público

espontâneo da faixa etária dos 8 aos 10 anos e foi conduzida pela educadora Judith Mader Elazari e pela aluna de mestrado Ana Paula Tauhyl. Participaram da atividade 16 crianças no primeiro dia e 14 no segundo.

Inicialmente, as crianças se sentaram em roda para que pudesse ser feita uma dinâmica de apresentação de seus nomes. Em seguida, foram questionadas em relação ao que sabiam sobre o Museu, a Arqueologia e o trabalho do arqueólogo. Após respostas que demonstravam algum conhecimento sobre o assunto, passou-se à atividade de manuseio de objetos (duas pedras lascadas, uma machadinha, uma ponta de flecha, lamparina, fragmento de borda de vaso e ushabit). Em seguida, conversou-se sobre o material de confecção de cada objeto, o modo de feitura e uso, buscando relacioná-los às atividades humanas. Na sequência, as crianças assistiram à projeção de algumas imagens que tinham por objetivo mostrar sítios arqueológicos variados e arqueólogos trabalhando. Um dos sítios visualizados foi o de Poseidônia. As fotos do sítio foram escolhidas para enfatizar a relação de dimensão entre seus vários componentes, sempre procurando ir do objeto maior para o menor. Em primeiro lugar, a planta de Poseidônia, para se ter uma noção do todo e de um modo de representação bastante presente no dia-a-dia do arqueólogo. Em seguida, uma imagem de templo, contrastando com o tamanho dos turistas presentes na foto. Depois, uma imagem do *Herôon* e uma planta de seu interior, com os objetos ali encontrados. Por fim, uma foto de um vaso de bronze achado no *Herôon* (segundo as pesquisas, o vaso guardava mel, o que causou grande espanto entre as crianças). Esse “zoom” proposto, além de trabalhar com escalas de tamanho, tinha como pretensão mostrar a gama de materiais com os quais o arqueólogo lida. Na sequência da atividade, após o lanche, as crianças foram convidadas a desenhar uma planta de suas casas ou quartos, a critério de cada um.

O segundo dia de atividades teve início com a retomada dos nomes das crianças e da discussão sobre Arqueologia. Em seguida, os participantes se dirigiram aos seus desenhos expostos e, conforme foi pedido pelas educadoras, explicaram aos demais colegas suas plantas, uma a uma. Por fim, passou-se à planta de Poseidônia. Neste momento, a atividade tinha como objetivo destacar alguns elementos da planta, como a delimitação por muralha, a localização das portas, dos templos, dos edifícios públicos, do *Herôon*, das

ruas etc. Na sequência, as crianças se dirigiram à maquete de Poseidônia que, antes coberta, serviria como exemplo de outra forma de representação de um objeto, neste caso, uma cidade. Pouco a pouco, os participantes iam identificando o que tinham visto na planta, prestando atenção no relevo e na altura dos edifícios (quando convidados a se abaixarem para enxergar a maquete na altura dos olhos). Conforme localizavam os espaços, as educadoras mostravam algumas pranchas com fotos e reconstituições relativas à cidade, a fim de proporcionar mais informações, no caso das fotos, e mais pontos de vista, no caso das reconstituições, enfatizando o papel da formulação de hipóteses no trabalho do arqueólogo. Por fim, após o lanche, as crianças foram convidadas a moldar com argila aquilo que tinham desenhado no dia anterior, porém com uma tarefa a mais: escolher um objeto da casa ou do quarto para criar com a argila, tendo em mente a relação mostrada pelas educadoras entre a planta do interior do *Herôon* e o objeto nele contido.

O resultado da segunda atividade de férias foi considerado bastante positivo pelas educadoras. O desenho das plantas e sua elevação com argila mostraram que as crianças puderam entender a diferença entre as duas representações. Além disso, as atividades práticas aparecem como ponto alto do trabalho, segundo as próprias crianças. Outro destaque foi a presença da maquete de Poseidônia, bastante lembrada quando foi perguntado às crianças o que elas mais haviam gostado. Ao contrário da atividade de janeiro, as relações com a cidade de São Paulo não foram muito exploradas. Tal fato deve-se provavelmente à idade das crianças, pois mais ênfase foi dada no lado prático da dinâmica e menos nas discussões abstratas.

Figura 1 – Crianças na oficina de argila. Foto: Ader Gotardo.

Figura 2 – Atividade de observação da maquete de Poseidônia. Foto: Ader Gotardo.

2.2.3. Atividade com maquetes no MAE/USP

Três turmas do 3º ano do Ensino Médio (com 45, 42 e 43 alunos respectivamente) chegaram ao MAE/USP, nas manhãs dos dias 4, 5 e 7 de abril de 2011, vindos da E. E. Emygdio de Barros, no Butantã, acompanhados pela Profa. Maria José de Rosis. Deslocaram-se a pé da escola até o Portão 3 da Cidade Universitária, onde tomaram o circular com destino ao Museu. Durante o trajeto, foi-lhes pedido que prestassem atenção ao entorno como, por exemplo, o tipo de relevo, como se dá o escoamento de água, a existência ou não de um planejamento urbano, presença de áreas verdes, entre outros pontos a observar. Estas questões seriam retomadas já no Museu, a fim de que pudessem ser tratadas também em relação às maquetes das cidades antigas. Mas antes que a descrição da atividade no museu comece, é necessário entender o contexto desta visita, ou seja, onde ela se encaixa no planejamento escolar das turmas.

A E. E. Emygdio de Barros havia iniciado em 2011 um projeto interdisciplinar sobre Meio Ambiente cujo tema geral era “Água”. Coube aos terceiros anos o subtema “Represas e reservatórios”. Por sugestão da Profa. Maria José, discutiu-se em sala de aula a questão da ocupação nas proximidades dessas áreas, a ausência ou não de planejamento urbano, as causas e consequências das enchentes nos grandes centros, ou seja, tópicos bastante atuais, mas que poderiam ser explorados em locais e tempos diversos. Com toda essa discussão em mente, foi proposta a atividade com as

maquetes, a fim de que, ao observarem outras realidades, os alunos pudessem pensar sobre como se relacionam com a cidade onde vivem.

Já no Museu, na sala de atividades do Setor Educativo, os alunos se sentaram no chão, em roda. Em seguida, as educadoras (Judith Mader Elazari, a aluna de doutorado Regina Helena Rezende e a aluna de mestrado Ana Paula Moreli Tauhyl) desejaram as boas-vindas e iniciaram uma conversa com os alunos, perguntando se conheciam o Museu, se sabiam qual a função do Museu, o que o local guardava, qual o papel do arqueólogo e o que ele estuda (ênfase dada não apenas ao objeto, mas também às estruturas como ruínas de casas, estradas e cidades). Em seguida, apresentou-se o Labeca e teve início uma conversa sobre a importância de se estudar a cidade, uma vez que a cidade é uma realidade também dos nossos tempos (a partir dessa observação, passou-se a conversar sobre o que os alunos tinham visto pelo caminho, seguindo os tópicos descritos anteriormente). Tendo a cidade de São Paulo em mente, os alunos foram questionados sobre como uma cidade tão grande poderia ser representada. A partir dessa pergunta, muitos falaram em mapas, plantas e Google Maps. Do mesmo modo, foi dito que o arqueólogo também usa tais representações para estudar seu objeto de pesquisa. Em seguida, os alunos foram convidados a explorar as três cidades antigas (foram utilizadas as maquetes de Olinto, Poseidônia e Selinonte, sob a responsabilidade de Ana Paula, Regina e Judith, respectivamente).

Os alunos foram divididos em 3 grupos (de 14 a 15 pessoas) e se dirigiram às maquetes. Estas se encontravam cobertas, pois a primeira fase da atividade consistia na observação de mapas e plantas. Utilizou-se um mapa do Mediterrâneo que continha as 3 cidades para que as mesmas fossem localizadas. Neste momento, algumas informações básicas foram oferecidas para os alunos, como data de fundação da cidade e um pequeno histórico. Em seguida, passou-se ao estudo da planta, enfatizando primeiramente o que é uma planta e qual sua função na representação do objeto. Com a planta em mãos (cada aluno recebeu uma cópia), foram identificados o relevo, a hidrografia, a grade da cidade, a divisão do espaço (locais específicos para habitação, centro religioso e político), a muralha, os cemitérios, enfim, os elementos da cidade e como eles se relacionam entre si. Além da planta, as cidades contavam com reconstituições e fotos de sítio. Na sequência, as

maquetes foram descobertas para observação, a fim de que os alunos percebessem diferenças e semelhanças em relação às plantas. O comentário mais comum era que agora eles podiam entender o relevo. A partir desse comentário, explicou-se a diferença de representação entre a maquete e a planta, e a função daquela. Partiu-se, então, para o reconhecimento dos elementos destacados na observação da planta, enfatizando como a maquete pode representá-los de forma diversa.

Com o intuito de poder “experimentar” a sensação de “estar” na maquete, foi pedido aos alunos que se abaixassem, colocando seus olhos na altura da maquete. Assim, foi possível entender as relações existentes entre os elementos construídos e o relevo como, por exemplo, a altura dos templos, os quais “olham” a cidade e nela se destacam. A inserção do rio na paisagem também se torna clara, assim como o esquema urbanístico de cada cidade. No caso de Olinto, a diferença entre a organização espacial da colonização inicial, na colina sul, e a da colonização do século IV a.C., fez com que os alunos indagassem se aquela representava uma favela e se esta poderia ser um conjunto habitacional de cidadãos mais ricos. Embora não fosse essa a explicação, tais questões auxiliavam a atividade, pois a partir delas, tornava-se possível explorar temas sobre a cidade de São Paulo e suas características urbanas.

Outra questão interessante era a divisão do espaço grego. Como as cidades representadas são exemplo de organização ortogonal e de separação espacial (espaço público, espaço sagrado, espaço habitacional; espaço dos vivos/espaço dos mortos), os alunos se perguntavam como isso se dava em nossa cidade e se era possível tal organização atualmente. Em suma, essa era a estratégia da atividade: olhar a cidade antiga pensando na cidade atual.

Por fim, após terem passado pelas três maquetes, os alunos novamente se sentaram em círculo para que a atividade fosse encerrada. Recordou-se o que as cidades tinham em comum e também aquilo em que se diferenciavam. Na sequência, foram enfatizados alguns aspectos da cidade de São Paulo e a importância de se refletir sobre a cidade, tanto em seu aspecto físico, concreto, como também naquilo que une os cidadãos, seus deveres e direitos em relação à cidade e a eles mesmos. Para finalizar, as educadoras agradeceram a visita

e convidaram os alunos a frequentarem a universidade, uma vez que a instituição é pública e oferece diversas atividades para a comunidade.

A impressão resultante foi a de que os alunos gostaram bastante da experiência. Não houve problemas de comportamento com nenhuma turma, apesar do grande número de pessoas participantes. A professora responsável nos disse que planejava realizar uma atividade em sala de aula para verificar o que foi apreendido pelos alunos. Na próxima etapa do trabalho, os alunos assistiriam ao DVD “Siracusa Cidade Antiga” e, na sequência, visitariam o centro da cidade de São Paulo.

Figura 3 – Atividade com a maquete de Olinto. Foto: Tatiana Bina.

Figura 4 – Atividade com a maquete de Poseidônia. Foto: Tatiana Bina.

Figura 5 – Atividade com a maquete de Selinonte. Foto: Tatiana Bina.

Nos dias 9 e 16 de junho de 2011, foi a vez da Profa. Conceição Cabrini levar ao MAE/USP três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, divididas em dois grupos, um para cada dia de atividade, com aproximadamente 45 alunos por vez. A acolhida aos alunos não se diferenciou daquela oferecida em abril, a qual consistiu em checar a familiaridade dos visitantes com o Museu e com o trabalho do arqueólogo. Nesse caso, em especial, foram acrescentadas na conversa as impressões sobre o DVD “Siracusa Cidade Antiga”, uma vez que essas turmas já haviam tido contato com o videodocumentário. Uma observação que cabe aqui é a de que as questões sobre a parcialidade do registro, seja este um mapa, uma planta, uma maquete ou um vídeo, puderam ser levantadas, pois “Siracusa Cidade Antiga” traz algumas cenas que mostram os bastidores, o trabalho de uma equipe e de um diretor e as escolhas que levaram à obra. Outro tema que teve fácil fluidez foi o da memória das pessoas em relação às cidades, mais uma vez tendo o vídeo como disparador.

No dia 9, a atividade foi realizada pela Profa. Dra. Elaine Hirata, pela educadora Judith Mader Elazari e pela aluna de mestrado Ana Paula Tauhyl. No dia 16, a aluna de doutorado Regina Helena Rezende substituiu a Profa. Dra. Elaine Hirata. A atividade transcorreu como a anterior, ocorrida em abril, com boa participação dos alunos. A novidade foi um ganho importante no material didático: a impressão de novas imagens e a plastificação das mesmas, realizada pelos funcionários do MAE/USP Renato Gomes e Maria Aparecida Alves. Com isso, surgiu um *kit* permanente, que pôde ser utilizado nas atividades futuras.

Nos dias 05 e 13 de outubro de 2011, o Setor Educativo do MAE recebeu a visita de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, com 46 e 17 alunos, respectivamente, oriundos da ETEC Dr. Emílio Hernandez Aguilar - Franco da Rocha, acompanhados pela Profa. Mara Cristina Gonçalves. Todos os alunos já haviam assistido ao DVD “Siracusa Cidade Antiga”. A atividade foi conduzida pelas educadoras Judith Elazari, Regina Rezende e Ana Paula Tauhyl. Realizamos basicamente o mesmo procedimento que havíamos feito nas experiências anteriores. Algo bastante positivo foi o fato de que a professora responsável (que ministra a disciplina de História) organiza há algum tempo, com seus alunos, um trabalho de confecção de maquetes de cidades gregas antigas, o que foi uma grata surpresa para nossa equipe, além de aumentar a motivação dos alunos pela atividade. O que pudemos notar com as duas turmas foi um grande interesse pelo exercício que ali efetuamos. Também ficou evidente uma sólida base de conhecimentos sobre a Grécia antiga, não só no que diz respeito às cidades mais “famosas” como em relação às cidades menos conhecidas, incluindo as fundações no ocidente. O trabalho de confecção das maquetes pelos alunos fez com que os mesmos buscassem maiores informações, plantas e imagens no Banco de Dados do Labeca. Assim, acreditamos ter sido a primeira vez que alunos de fora da Universidade de São Paulo utilizaram nosso acervo, o que nos dá grande satisfação.

Figura 6 – Maquetes construídas pelos alunos da ETEC. Foto: Mara Gonçalves.

As duas professoras (Conceição Cabrini e Maria José de Rosís, respectivamente) utilizaram o vídeo e levaram seus alunos às maquetes, plantas, mapas, reconstituições e imagens, expandindo o projeto que tinham feito no ano anterior. A diferença entre o grupo do 9º ano do Ensino Fundamental e o grupo do 3º ano do Ensino Médio é que este foi ao Museu, assistiu ao vídeo e partiu para o trabalho de campo no centro de São Paulo, enquanto que aquele fez o movimento inverso, ou seja, teve contato com o DVD como disparador, foi ao centro da cidade, elaborou relatos e guias e, por fim, visitou o Museu, antes da etapa final na qual seriam escolhidos temas para serem aprofundados.

Posteriormente, em conversa com as três professoras (incluindo a professora Mara), percebemos que o exercício de explorar os mapas, plantas, imagens, reconstituições e maquetes foi melhor aproveitado pelos alunos que já tinham assistido ao DVD “Siracusa Cidade Antiga”, pois o videodocumentário encaminha questões como, por exemplo, o universo de uma cidade grega fora da Grécia continental, a ocupação de um território, a relação dos habitantes com sua cidade, a articulação dos espaços, a variedade do vestígio arqueológico, enfim, o material serviu também como um disparador para o conjunto de atividades que ocorreram no Museu, lugar privilegiado no trato com a cultura material.

Capítulo 3 – Pensando um experimento

3.1. Descrição dos objetivos do experimento principal

A ideia de criar um experimento que abarcasse as diversas atividades realizadas que citamos anteriormente veio aos poucos. Já acompanhávamos as professoras que utilizavam o DVD “Siracusa Cidade Antiga” em sala de aula e a oportunidade de apresentar a esses alunos as maquetes pôde se concretizar. Contudo, não havia um planejamento claro, uma sequência ideal e nem uma estratégia de avaliação. Já tínhamos utilizado todos os produtos do laboratório (vídeo, maquetes e banco de imagens), mas faltava uma dinâmica, cuja aplicação havíamos feito quando realizamos o estágio de licenciatura em História no Setor Educativo do MAE/USP, em meados de 2009³⁸. O que faltava era o manuseio de objetos arqueológicos. Assim, amadurecia o conjunto de atividades que propomos neste projeto de mestrado, a saber: a apresentação do videodocumentário em sala de aula, a visita ao MAE/USP, para a dinâmica com as maquetes, mapas, plantas, fotografias e reconstituições, e, por fim, o manuseio de objetos arqueológicos e contemporâneos novamente em sala de aula. Retomemos, então, os nossos objetivos principais³⁹: divulgar a produção do Labeca e testar este material com o público alvo, buscando ampliar a visão da Grécia antiga comumente presente na escola; entender as diversas linguagens que constituem as formas de representação dos objetos, podendo, assim, exercer o pensamento crítico em relação a elas; trabalhar o fazer ciência, por meio do ofício do arqueólogo; e despertar o olhar do público para o universo das coisas materiais.

O primeiro objetivo tinha como carro-chefe, a princípio, o DVD “Siracusa Cidade Antiga”, pois este produto foi pensado especificamente para a divulgação científica. Já existia uma estratégia de divulgação (distribuição gratuita para escolas públicas) e um público-alvo (Ensino Médio). Os demais produtos, como a documentação reunida no banco de dados e as maquetes, foram originalmente concebidos para auxiliar os pesquisadores do Labeca e os demais acadêmicos interessados na temática. O alcance destes produtos só se

³⁸ Na ocasião, o manuseio incluía também alguns objetos etnológicos.

³⁹ Em breve especificaremos os objetivos de cada uma das atividades.

expandiu com o planejamento de uma atividade de férias realizada em janeiro de 2011, no MAE/USP, para crianças de 11 a 14 anos (descrita no capítulo anterior). Portanto, tínhamos a oportunidade de alcançar segmentos da sociedade que normalmente têm pouco ou nenhum contato com os frutos da pesquisa acadêmica. Além disso, falamos de Grécia antiga, tema que aparece no calendário escolar, mas que nem sempre faz sentido para os estudantes. Por que não disponibilizar um material tão vasto e tão rico? E por que não estreitar os laços entre a Universidade e a comunidade, oferecendo informações atualizadas para temas tradicionais?

O segundo objetivo diz respeito às variadas linguagens utilizadas para representar os objetos com os quais trabalhamos. Existe uma gama de suportes que nem sempre é foco de atenção. Cada um desses suportes tem um código próprio, transmitindo informações específicas, consciente e inconscientemente. Vídeos, mapas, plantas, fotografias, reconstituições e maquetes não podem ser lidos como informação neutra, isenta, "verdadeira". Será que é possível incentivar uma postura crítica em relação a essas linguagens? Trataremos uma a uma com mais detalhes em breve.

O terceiro objetivo se relaciona com os dois primeiros, de alguma forma. Não há como apresentar os produtos de um laboratório de pesquisa sem minimamente trabalhar com o público como é feita essa pesquisa. A divulgação científica não pode se preocupar apenas com os resultados. Ensinar o processo de produção do conhecimento é essencial, ainda mais na contemporaneidade, onde o detentor de tal conhecimento muitas vezes também detém o poder. O cientista investiga, faz perguntas, critica. Sua postura não pode ser diferente do restante da sociedade, ou seja, é fundamental que exista a preocupação com a desconstrução do pensamento científico, experimentada inicialmente na desconstrução dos suportes que citamos. Tais suportes são os meios que o cientista (no caso, o arqueólogo) usa para estudar seu objeto e para comunicar suas ações. Pensamos aqui numa ciência permeada pela humanidade, sujeita a subjetividades, ao contrário de uma perspectiva mais tradicional, que encara a ciência como exercício

linear e asséptico⁴⁰. Enfim, discutir com o público como é o ofício do arqueólogo também é um meio de desconstruir uma imagem comumente veiculada pela mídia, a do caçador de tesouros, para então mostrar uma nova versão desta profissão, mais voltada à preservação do patrimônio e à descoberta dos modos de vida em outros tempos.

Finalmente, o nosso último objetivo: despertar o olhar do público para o universo das coisas materiais. A escola tem como preocupação básica o mundo da escrita. O museu, por sua vez, como já dissemos anteriormente, é o local privilegiado para se estudar o concreto. Explorar esse concreto significa aprender a ver objetos, paisagens, edificações, espaços em geral. O objetivo é capacitar o indivíduo para compreender a linguagem das coisas e das imagens. Tal compreensão não se baseia na Educação que fale *sobre* os objetos, mas naquela que fale *pelos* objetos, fugindo da mera ilustração da História (MENESES, 2000). A partir dessa nova maneira de se ver o que é material, o educando ganha outras formas de se relacionar com o mundo ao seu redor, pois se torna apto a indagar todo um universo que, apesar de sempre presente, muitas vezes não é problematizado, nem sequer percebido. A questão da preservação do patrimônio decorre dessa percepção.

3.2. Alguns subsídios para os objetivos do experimento

Apresentaremos algumas reflexões que nos possibilitaram um embasamento para os objetivos que acabamos de citar. A primeira delas diz respeito ao momento revisionista pelo qual passa a Arqueologia, em especial a Mediterrânica, com vistas à desconstrução da disciplina.

3.2.1. Novos ares na Arqueologia Mediterrânica

A leitura de um artigo de Michael Dietler – “The Archaeology of Colonization and the Colonization of Archaeology. Theoretical Challenges from an Ancient Colonial Encounter” - (2005) muito nos inspirou no planejamento desse projeto. O autor preocupa-se com o contexto da disciplina e investiga a

⁴⁰ Voltaremos a este tema posteriormente, ao tratarmos da montagem do experimento e das estratégias de avaliação. Ao mesmo tempo em que desconstruímos de certa forma a nossa pesquisa científica, temos subsídio para refletirmos sobre o discurso que passamos ao público.

fundo o surgimento do fascínio pela antiguidade clássica, por parte da Europa, e suas consequências, dentre elas a ideologia colonialista (e é assim que ele explica o termo “colonização da Arqueologia”, no título de seu artigo). O termo “colonização” é usado com múltiplos significados. Em primeiro lugar, como a área de estudo de Dietler (Arqueologia da colonização); segundo, a existência de tal ideologia na Arqueologia, como um filtro que altera o modo como o objeto é entendido; terceiro, a influência que o antigo mundo greco-romano exerceu sobre a consciência moderna; e, por fim, a disciplina como instrumento de dominação (aí já com o termo “colonialismo”).

O autor nos mostra como essa busca pelos gregos e romanos do passado se tornou ferramenta para que a aristocracia e a camada mais poderosa da burguesia se diferenciasssem do resto da população por meio do “capital cultural”, nos termos de Bourdieu (1984, 1990 apud DIETLER, 2005, p. 34). Obter tal verniz da antiguidade passou de mero instrumento de desenvolvimento pessoal para justificativa da prática da famosa dicotomia “civilização/barbárie”, na forma de uma missão civilizatória, altruísta e inevitável. A História, encarada como *magistra vitae*, era terreno que proporcionava as mais diversas apropriações, sendo uma delas a consideração de que o passado clássico se constituía herança comum ao ocidente.

Todo esse cenário vem mudando. Os estudos cada vez mais tem se preocupado em olhar para a própria disciplina, como faz Dietler (2005), e novas hipóteses tem surgido, como por exemplo, um olhar mais aberto às influências orientais no mundo grego. Dietler (2005) cita algumas disputas entre autores que pensam o tema de forma nostálgica, propondo um novo helenismo, e aqueles que acreditam que os gregos devem ser vistos como uma sociedade antiga como qualquer outra, sem o peso de ser a ancestral do ocidente. Acreditamos que gregos e romanos devem ser mais um exemplo na grande aventura humana da diversidade. Contudo, por terem sido tão usados e abusados, a importância de se estudar as apropriações de suas histórias é inegável. E é também grande a responsabilidade, pois se essa tradição é inventada (e qual não é?), é fundamental entender porque e como isso se deu, uma vez que as consequências estão presentes ainda hoje. A Arqueologia nasceu com o colecionismo e tem suas raízes em saques e butins. É, portanto, muito necessário que olhemos para a disciplina com uma forte consciência

crítica. A postura do pesquisador, seu cuidado com o vocabulário e a atenção com possíveis anacronismos devem ser preocupações constantes.

E por falar em vocabulário, Dyson (1995), por sua vez, preocupa-se com as relações entre autor, texto e leitor. E sua discussão tem como foco o arqueólogo clássico. Se este personagem, em tese, não tem o texto como instrumento principal de trabalho, tal fato não significa que o arqueólogo clássico não esteja ligado a essa linguagem. Aqui reside o argumento principal de Dyson (1995): o arqueólogo é leitor ao se deparar com o registro arqueológico e autor quando tece sua interpretação e a comunica. Esse autor-leitor está inserido em uma comunidade profissional, tem um gênero, faz parte de uma classe social, enfim, existem múltiplas identidades que compõem um modo específico de entender o mundo e de agir sobre ele. Na História da Arqueologia, coube ao pós-processualismo chamar a atenção para assuntos desse tipo, em oposição à Nova Arqueologia, que pregava a imagem de um cientista racional e da radical separação entre sujeito e objeto. Além da consciência da cada vez mais problematizada linha tênue que limita o sujeito do objeto, esse sujeito mostra-se como ser múltiplo. O indivíduo do final do século XX e do início do século XXI, ao mesmo tempo em que se comunica com o mundo todo e tem enorme facilidade de locomoção, por outro lado, vive no não lugar, ou seja, identidades que dependiam da questão territorial estão hoje mais fluidas, permitindo que outros modos de agregação identitária ganhem força. O cenário tecnológico da atualidade, onde a velocidade impera e as distâncias são pulverizadas, sustenta a possibilidade da existência de um indivíduo múltiplo e, por consequência, único na sua individualidade. Desse modo, podemos notar como o contexto atual permite a argumentação de Dyson (1995) em relação à multiplicidade de leituras e textos, assim como é perfeitamente cabível a preocupação desconstrucionista dos pós-processualistas.

Outro ponto importante do texto de Dyson (1995) é o sítio arqueológico como uma unidade para a produção textual, que seria, no final do processo, a própria reconstrução da história desse sítio. Aqui Dyson (1995) faz uma análise da Arqueologia Clássica ao olhar para algumas de suas características. Em primeiro lugar, o sítio como a habitual unidade de estudo do arqueólogo clássico. Quem define essa unidade? Quem está sendo autor: a sociedade

objeto de estudo ou o arqueólogo que faz o recorte? E depois de feita tal definição, como se dá o entendimento? Dyson (1995) fala em duas categorias de vestígios. Primeiramente, aquilo que foi originalmente construído para produzir certos efeitos para os contemporâneos e/ou para a posteridade (e dá mais conforto ao arqueólogo, seja pela suposta intencionalidade, seja pelo auxílio que outras fontes podem fornecer na interpretação). Aqui entra outra característica da Arqueologia Clássica citada por Dyson (1995): uma falta de estranhamento entre os estudiosos e, no caso, os gregos, ou seja, novamente, a questão do sujeito e do objeto. Enfim, leituras, como já vimos, são variadas e mesmo elementos construídos com vistas à produção de certos efeitos (que teriam significado mais claro) suscitam as mais diversas interpretações. A segunda categoria diz respeito aos vestígios que não teriam como objetivo deixar mensagens permanentes (embora seja muito complicado descartar intencionalidade em quaisquer objetos). Mesmo se tais vestígios forem considerados lixo, raramente o trajeto do objeto, da produção ao descarte, pode ser traçado. Em suma, Dyson (1995) fala em mais desconexões que conexões na investigação, abrindo maiores possibilidades de leitura e distanciando o arqueólogo de uma interpretação inequívoca. Combinemos tudo isso que foi problematizado juntamente com a escolha inicial, o recorte do trabalho. Deparamo-nos com um labirinto de possibilidades. Tomar consciência disso, contudo, é fundamental para uma Arqueologia mais aberta e honesta. Ao sabermos das características que o leitor-autor de outros tempos carrega consigo, somos capazes de tentarmos outros caminhos, sem, é claro, cairmos na inocência, embasando conscientemente nossas opções e, assim, assumindo-as. Um exemplo de novos problemas que surgem com novos contextos é a linha de pesquisa do Labeca, que busca estudar a hinterlândia, em oposição ao que vinha sendo feito, ou seja, o foco na parte urbana da pólis, com suas construções imponentes. Tal tema não é mais nem menos legítimo que o da *ásty*. Contudo, são outros modos de olhar. Em tempos de indivíduos plurais, por que não visões plurais (além dos assuntos canônicos elitistas dos quais fala Dyson)? Por que não trazer à tona outras interpretações do passado que foram excluídas por inúmeros motivos? O recorte vai sempre existir e é necessário. Mas que este seja claro e consciente.

Além de estudar a hinterlândia, o Labeca tem se debruçado sobre outros temas que fogem do imaginário habitual sobre o mundo grego antigo. Um deles é o olhar sobre a expansão grega do século VIII a.C., fato que disseminou a criação de várias pólis no Mediterrâneo, as quais, se têm em comum a origem grega, por outro lado, apresentam-se como grandes exemplos de diversidade⁴¹. Parte dessa diversidade é resultado de encontros dos gregos com povos que já habitavam as regiões escolhidas para a fundação dessas cidades. Se a visão que se tinha desses encontros era permeada por conflitos e destruições, hoje a Arqueologia vem demonstrando que existiram as mais variadas dinâmicas nessas interações. Muitos pesquisadores contemporâneos se dedicam a entender esses processos, que recebem os mais diversos suportes teóricos, como hibridização, creolização e “métissage”, só para citar alguns nomes (ANTONACCIO, 2005). A disciplina tem os olhos do seu tempo e, sem dúvida, a realidade de encontros e desencontros, sejam eles reais ou virtuais, é característica dos nossos dias, assim como o colonialismo frequentava os pontos de vista de outras épocas, como esclarece Dietler (2005). E cada um que estuda também contribui com suas opiniões, as quais podem ser conscientes e inconscientes, conforme nos alerta Dyson (1995).

Frente a tudo isso, é fundamental a tomada de posições. O Labeca não utiliza mais o termo “colônia” em suas publicações. Além disso, o olhar sobre a hinterlândia é uma maneira de conhecer outros aspectos das cidades que, por muito tempo, foram entendidas por meio das grandiosas construções e obras de arte. As pólis estudadas pelo Laboratório formam grandes redes num Mediterrâneo globalizado (PURCELL, 2005), fruto também dos olhos da nossa época. O nosso posicionamento, a partir dessas leituras que explicitamos, é mostrar a diversidade desse mundo grego aos alunos, enfatizando a contribuição que tal conhecimento pode trazer, a fim de pensarmos a nossa realidade. Não é mais a Grécia da arte e do verniz aristocrático e burguês. O arqueólogo, por sua vez, deve refazer constantemente o seu exercício de interpretação, com o cuidado da autocrítica. Esse espírito crítico é o nosso foco

⁴¹ E vale lembrar que o foco do laboratório em outras pólis coloca em perspectiva o grande destaque que Atenas e a região da Ática sempre tiveram no imaginário escolar, uma vez que a pólis clássica de Atenas é exceção e não se enquadra no que vários pesquisadores entendem como a típica pólis grega (BINTLIFF, 1999, p. 43).

com os estudantes, seja ele empregado em relação às linguagens do dia-a-dia, à materialidade ao seu entorno, ou às suas próprias convicções.

3.2.2. Representações e linguagens

Outra reflexão pertinente diz respeito às linguagens utilizadas nas dinâmicas. A Mesa Redonda de Santiago do Chile, do Comitê Internacional de Museus da UNESCO, em 1972, citada por Bruno e Vasconcellos (1989), já pregava a necessidade do uso de moldes, réplicas, vídeos e outros elementos para a democratização do acesso aos museus. Santacana Mestre e Serrat Antolí (2005), por sua vez, recomendam o uso de recursos variados para o melhor aproveitamento de uma exposição. É um modo de diversificar para fugir do cansaço que uma hora ou outra vai atingir o espectador. Já Falk e Dierking (2002) pensam o uso das linguagens para criar uma experiência marcante para o público. Outra autora que discute o tema é Amanda Tojal (2007), que prega a utilização de materiais diversos para públicos especiais. Acreditamos que tais materiais são válidos para todo tipo de pessoa, pois trabalham sensações que são muitas vezes deixadas de lado, na opção constante pela linguagem visual. Contudo, preocupamo-nos em entender o funcionamento de cada uma delas, buscando as possibilidades de uso com os alunos, não só com o objetivo de passar uma mensagem de modo diverso, mas desconstruir o modo pelo qual essa própria mensagem é passada. Assim, procuramos investigar as peculiaridades do vídeo, das imagens (fotografias, mapas, plantas e desenhos) e das maquetes.

3.2.2.1. O videodocumentário

O uso da linguagem audiovisual na Educação não é uma prática nova. Contudo, tem se tornado cada vez mais frequente no ambiente escolar. O vídeo aproxima a escola do aluno, pois está bastante presente no cotidiano das pessoas. Essa linguagem mexe com os sentidos, com os sentimentos, percepções. O vídeo seduz com seus vários recursos: som, imagem, escritos, animações, enfim, trata-se de um material complexo, que alterna dinâmicas, pontos de vista e que pode atingir em cheio seu espectador. Por isso, deve ser

usado com cuidado em sala de aula. Há diversas formas de utilização do vídeo na escola. Moran (1995) lista algumas: sensibilização, ilustração, simulação, como conteúdo de ensino, produção, avaliação e como espelho e suporte.

Marc Ferro (2010) pensa o vídeo como um documento histórico, que diz mais sobre quem o fez do que sobre seu conteúdo propriamente dito. Analisar um vídeo é uma tarefa que deve ir além da imagem. Faz-se necessário apelar para outros saberes, outras fontes para poder compreendê-lo.

Portanto, um vídeo é uma visão de alguém sobre determinado assunto, acontecimento ou história. Consciente ou inconscientemente, existe um discurso a ser transmitido pelo cineasta e um discurso a ser recebido pelo espectador; discursos estes que nem sempre são os mesmos. O trabalho com o vídeo, então, consiste em desmontá-lo, interrogá-lo, entender qual o olhar que está ali, atrás da câmera. Em nosso projeto, além de discutir o conteúdo que o material traz, o exercício é, sobretudo, o de perceber como a própria linguagem do vídeo é apresentada para o público.

No que concerne à relação entre o vídeo e a Arqueologia, Zapatero e Castaño (2008) citam três modalidades: os documentários (como grande exemplo, os vídeos do Discovery Channel), os docudramas (mistura de imagens documentais com imagens ficcionais) e as dramatizações, com diferentes graus de rigor histórico-arqueológico (desde filmes que colocam o arqueólogo como uma figura heróica e aventureira, como os personagens Indiana Jones⁴² e Lara Croft⁴³, até filmes que pretendem se aproximar do que seria o contexto de uma época, como Gladiador⁴⁴). Existem alguns festivais de documentários, como o “Rassegna Internazionale Del Cinema Archeologico”, realizado pelo Museo Cívico di Rovereto, Itália, que já está em sua 23^a edição, o “Agon Archaeological Film Festival”, que ocorre na Grécia, desde 1996, e o “Festival Internacional de Cine Arqueológico Del Bidasoa”, que em novembro de 2013 terá a sua 13^a edição, realizado pelo Museo Romano Oiasso, na Espanha. No Brasil, citamos a MAIA – Mostra Audiovisual Internacional em

⁴² Personagem criado por George Lucas e interpretado por Harrison Ford em quatro filmes lançados em 1981, 1984, 1989 e 2008. Todos os filmes foram dirigidos por Steven Spielberg.

⁴³ Personagem de videogame criada em 1996 por Toby Gard. Arqueóloga britânica, Lara Croft também alcançou grande sucesso no cinema, ao ser interpretada por Angelina Jolie, em dois filmes de 2001 e 2003, dirigidos por Simon West e Jan de Bont, respectivamente.

⁴⁴ Gladiador. Direção: Ridley Scott. Produção: Douglas Wick, David Franzoni, Branko Lustig. Scott Free Productions, Red Wagon Entertainment, 2000. 155 min. Son., color,

Arqueologia – que teve sua segunda edição em novembro de 2012, com direção de Silvio Cordeiro, no CINUSP. A preocupação em se criar festivais com tal temática específica é uma mostra da relação importante que o vídeo tem com a Arqueologia, divulgando a ciência para o público muitas vezes não especializado.

Tendo por base tais reflexões sobre o uso do vídeo com fins educativos e um breve panorama sobre as relações entre vídeo e Arqueologia (e acrescentamos que “Siracusa Cidade Antiga”, a nosso ver, talvez se aproxime da primeira das categorias citadas), acreditamos que essa ferramenta audiovisual possa ser um ponto de partida no exercício de *educar o olhar*, justamente pela sua familiaridade com o público, pela possibilidade de dar forma a ideias e hipóteses e pela sua rica flexibilidade no que tange a relacionamentos com disciplinas como Arqueologia e História.

3.2.2.2. Imagens

Aqui entendemos o uso de imagens em um sentido bastante geral: desenhos de reconstituições, fotografias, mapas e plantas.

Compreender uma imagem não é algo simples. Ainda mais no mundo em que vivemos onde “uma imagem vale mais do que mil palavras”, deve-se estar atento não apenas ao seu significado imediato, àquilo que nos é claramente visível, mas também aos sentidos que só podem ser percebidos pela contextualização da imagem na História, a situação de sua produção, destinação e circulação.

Um desenho que busca reconstituir algo que já não existe mais, como um edifício ou uma cidade, deve ser encarado como uma hipótese feita a partir daquilo que restou. É necessário sempre ter em mente que há naquela obra artística um ponto de vista baseado em documentos materiais e em alguma dose de imaginação.

A iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto ela é uma fonte como qualquer outra e, assim como as demais, tem que ser explorada com muito cuidado. Não são raros os casos em que elas passam a ser tomadas como verdade, porque estariam retratando fielmente uma época, um

evento, um determinado costume ou uma certa paisagem (PAIVA, 2006, p. 17).

A reconstituição também é uma etapa do processo de se pensar o passado, contudo é preciso que atentemos para o contexto dessa produção e suas ligações inevitáveis com o presente. O mesmo objeto pode ser retratado de diversas formas, de acordo com os objetivos e da época de sua reconstituição. O estilo artístico do desenhista, sua própria visão de mundo e o imaginário do período dividem com os conhecimentos científicos a composição da obra. Citamos como exemplo o cuidado tomado na produção de ilustrações específicas para a exposição “Ouroeste: 9 mil anos de História”.

As grandes ilustrações são objetivas e com os elementos necessários à descrição feita. São descritivas sem recair em linguagem científica. São bonitas sem pretensão de ser obras de arte. Representam outra cultura sem caricaturizá-la, representam a figura humana sem detalhes (porque ainda não sabemos suas características biológicas) e sem preconceitos e/ou interpretações subjetivas de como era o físico, o gestual do corpo e/ou de cunho anedótico (CURY, 2005, p. 170).

Aqui temos a explicação por trás da obra. Nem sempre há uma preocupação desse tipo em relação à reconstituição e, mesmo quando ela existe, não é obrigatoriamente evidente. O olhar crítico é, portanto, uma necessidade.

Quanto à fotografia, seu entendimento como verdade costuma ser ainda mais forte. Segundo Kossoy (2001, p. 27), sua natureza testemunhal é sua faceta mais perigosa, se comparada ao seu caráter artístico. Sua capacidade de efetuar um registro preciso do que é aparente muitas vezes é confundida com imparcialidade. Junte-se a isso o preconceito que por muito tempo deixou a fotografia de lado quando o assunto era investigação histórica, uma vez que os registros escritos sempre estiveram em primeiro lugar nesse quesito (e lembramos também quão recente é a inserção da Arqueologia como fonte de conhecimento).

Contudo, existe um fotógrafo por trás da imagem, o qual seleciona um fragmento da realidade e a tecnologia necessária para efetuar esse registro. Assim como acontece com o vídeo, há um discurso na fotografia, por mais que sua função seja a simples documentação de uma quadra no sítio arqueológico, por exemplo. Duas pessoas nunca produzirão a mesma fotografia, pois têm

experiências técnicas e visões de mundo diferentes. “Toda fotografia representa o testemunho de uma criação. Por outro lado, ela representará sempre a criação de um testemunho” (KOSSOY, 2001, p. 50).

Ao olharmos para as fotografias das cidades e dos objetos nas nossas atividades, temos como objetivo incentivar a observação atenta e, por conseguinte, a crítica a esse material. A bidimensionalidade na qual a fotografia aprisiona a realidade é apenas mais uma forma de representá-la. Entretanto, apesar de ser um fragmento do real, a cena retratada não é necessariamente verdadeira. Se o é porque registra o que está em frente à câmera, pode não o ser por seu conteúdo. Desde que foram inventadas, fotografias podiam ser cuidadosamente preparadas, passando por diversas instâncias de manipulação/interpretação, pelos mais diferentes agentes (KOSSOY, 2001, p. 112). A trajetória de evolução tecnológica e popularização da fotografia culminou em sua banalização. Câmeras de qualidade satisfatórias são acessórios de telefones celulares e estão sempre à mão. Softwares oferecem as mais variadas ferramentas para tratamento e manipulação de imagens. Todavia, o poder testemunhal da fotografia ainda é muito forte. Não pretendemos realizar com os alunos análises iconográficas e iconológicas de que fala Panofsky (1987). Nosso intuito é o de desnaturalizar o caráter de verdade da fotografia, chamando a atenção para seu valor como discurso e objeto de investigação.

Já no que diz respeito a mapas e plantas, partimos da seguinte definição:

O mapa é a representação simbólica de um espaço real, que utiliza uma linguagem semiótica complexa: signos, projeção e escala. Pode-se dizer também que mapa é um símbolo que representa o espaço geográfico de forma bidimensional e reduzida. Sua elaboração envolve o conhecimento do espaço geográfico e sua codificação, traduzindo em imagem o significado (IOKOI, 1997, p. 55).

Desse modo, “ler” um mapa ou uma planta envolve compreender essa codificação, para que aquela imagem não seja apenas uma ilustração, mas a fonte de diversas informações ali condensadas. Entender essa imagem também significa situar o aluno perante o espaço, dar noções de fronteiras, limites, paisagens, escalas, partindo do concreto ao abstrato. É o domínio espacial e a síntese de fenômenos nesse espaço (SIMIELLI, 2002, p. 94). Ver, verdadeiramente, um mapa ou uma planta não pode ser, contudo, um exercício

que se esgote em sua faceta mais superficial. Cada representação traz em si uma carga ideológica, uma opinião, uma finalidade, enfim, um ponto de vista que pode e deve ser levado em conta. Do mesmo modo, a representação é única para quem a contempla, pois sua análise pode variar de acordo com a história de vida de cada um (IOKOI, 1997).

3.2.2.3. Maquetes

A utilização de maquetes é uma forma de colocar em três dimensões aquilo que está em duas dimensões - o mapa ou a planta. A partir do exercício de olhar uma maquete, o aluno trabalha noções de profundidade, altura, direções, escalas. Tal reconstrução também é fruto de uma interpretação, como no material bidimensional. No caso da Arqueologia, ruínas que eram apenas pedras, muitas vezes, podem se “reerguer”, tomar forma diante dos olhos do público. As reconstituições são importantes no caminho que vai do artefato para uma imagem histórica, pois usam o poder da comunicação visual para sintetizar uma hipótese (COLOMER, 2002).

Assim, maquetes podem ser soluções bastante eficazes na expografia, uma vez que têm a capacidade de trazer muitas informações em um pequeno espaço. Segundo Cury (2005, p. 169), em relação à exposição “Ouroeste: 9 mil anos de História”, as maquetes valem como “recurso expográfico sintetizador do cotidiano dos grupos”. Embora seu uso seja um auxílio à exposição e não um de seus principais elementos, da mesma forma como acontece com as ilustrações, o cuidado é enorme.

Cada elemento e/ou recurso requer um trabalho de construção da informação, detalhamento, acompanhamento da produção e instalação, em sintonia com o todo. Por exemplo, para produzir cada maquete foi feito um esquema bidimensional no papel, uma planta para a maquete para discutir com os arqueólogos a distribuição no espaço e relacionar as cenas do cotidiano pré-colonial, e então os personagens e os elementos constitutivos da paisagem e do território. A partir daí foi definido cada elemento, como vegetação, animais, fontes de água, recursos animais, minerais e vegetais, etc. (não é qualquer árvore, tampouco qualquer animal). Conforme a produção avance, outros detalhes são necessários, como tom da pele das pessoas, vegetais e animais domesticados, detalhes externos da casa. A casa é sempre um item que temos que cuidar com atenção, pois precisamos escolher um modelo etnográfico para representar uma habitação da qual temos apenas registros

arqueológicos, às vezes abstratos, como manchas (CURY, 2005, p. 174).

O sucesso desse tipo de material foi bastante evidente nas respostas dadas pelos alunos em relação à exposição de Ouroeste. A pesquisadora acredita que o risco que a maquete pode trazer ao proporcionar uma sensação de “perfeição” foi minimizado pela atuação conjunta com outros elementos da exposição e pela ação educativa (CURY, 2005, p. 302).

As maquetes produzidas pelo Labeca surgiram com o seguinte objetivo: o de estudar as cidades gregas. Reflexões sobre o que os homens entendem por condições físicas necessárias para um assentamento, sobre como podem utilizar o terreno original, sobre as soluções encontradas para transpor empecilhos naturais, reflexões estas fundamentais para pensar a relação do homem com seu meio, são bastante visíveis a partir de uma maquete⁴⁵.

Em nossa pesquisa, a paisagem é assunto importante. Entender como a vida das sociedades do passado se relacionava com o ambiente pode nos levar a pensar como isso se dá no presente, em nossa realidade (ainda mais em tempos onde as questões do meio ambiente estão bastante em voga). A paisagem não deve ser vista como mero cenário. Não pretendemos aqui discutir as diversas visões existentes sobre Arqueologia da Paisagem. Queremos apenas citar a contribuição de um autor, que muito nos ajudou a pensar o exercício com os alunos, em termos práticos. Ingold (2000) descarta a separação entre natureza e cultura ao propor a “dwelling perspective” (algo como a perspectiva do morar no mundo). O autor é a favor de uma percepção de mundo que parte da premissa do homem vivendo no ambiente, relacionando-se com todos os elementos, vivos e não vivos, no decorrer das práticas cotidianas, das suas tarefas do dia-a-dia. A palavra de ordem no caso poderia ser “interação”. Assim, ele descarta as correntes de pensamento como a Antropologia Cognitiva, que vê uma cisão entre o mundo exterior, aquele das sensações, e o mundo que a mente reconstrói, já organizado, baseado em modelos culturais. Ingold (2000) entende a paisagem como um testemunho das vidas e do trabalho das gerações passadas, as quais deixam ali um pouco de si. O autor também faz uma observação sobre os arqueólogos. Eles, assim

⁴⁵ E aqui registramos um agradecimento a Silvio Cordeiro, arquiteto pela FAU/USP e doutorando do Labeca, pelas conversas muito enriquecedoras sobre o uso de maquetes para estudo das cidades.

como os nativos de algum lugar, também procuram o passado na paisagem; o arqueólogo com seu treinamento e os nativos com o que Ingold (2000) chama de "educação da atenção". Embora ele use como exemplo uma sociedade de caçadores olhando rastros, acreditamos que esse conceito possa ser explorado, afinal, não é isso que buscamos fazer com os alunos (a "Educação do olhar"), tanto no dia a dia deles, quanto no uso do ofício do arqueólogo como exemplificação?

Frente a tudo o que foi exposto, buscamos utilizar a maquete como um convite à observação a partir de dentro. Não pretendíamos apenas o olhar de cima, que tudo vê de um local privilegiado. Nosso objetivo era o de estimular a sensação de se entrar no espaço da cidade antiga, como um viajante que ultrapassa os portões e enxerga a pólis da perspectiva de quem caminha. É claro que não tínhamos o recurso da virtualidade, tão comum em jogos e passeios em três dimensões. Mas esse outro modo de interagir com a maquete, percebendo o que se destaca nessa paisagem, entendendo o uso do relevo para as soluções das questões do dia-a-dia, diminuindo a distância entre aquele que olha de fora e o objeto de estudo, era a nossa intenção, com base na leitura de Ingold (2000). Por fim, queríamos que esse modo de olhar outra cidade, por meio da maquete, despertasse uma atitude semelhante em relação às nossas cidades. É o que Meneses fala da "percepção do homem como criador e recriador da história", da "visão de sua ação transformadora da natureza", por meio de três vetores: "componente corporal/sensorial/físico da condição humana, o trabalho humano, a apropriação do espaço", sem cair na arbitrariedade das ações, nem no determinismo (MENESES, 2007, p. 56).

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 1979, p. 16).

3.2.3. Despertando o olhar

Por fim, o objetivo de despertar o olhar do público para o mundo material. Neste tópico, mostraremos como a preservação do patrimônio, questão bastante em voga, está intimamente ligada à formação de uma sensibilidade

para o universo dos registros materiais. Seja lá qual for o patrimônio, faz-se necessário que o mesmo seja notado e problematizado para que alguma ação relativa à preservação exista.

Citemos brevemente algumas cartas internacionais relativas a essa problemática: a *Recomendação de Nova Delhi* (1956), a *Carta de Lausanne* (1990) e a *Convenção Europeia da Paisagem* (2000). A primeira das três, que define os princípios internacionais que devem ser aplicados em material de pesquisas arqueológicas, logo de início, para justificar, entre outros pontos, a própria confecção da recomendação, coloca que:

[...] a garantia mais eficaz de conservação dos monumentos e obras do passado reside no respeito e dedicação que lhes consagram os próprios povos e certa de que tais sentimentos podem ser enormemente favorecidos por uma ação apropriada [...]. (BASTOS; SOUZA, 2010, p. 97)

Este pequeno trecho, de embasamento para as recomendações que se seguem no decorrer do documento, traz a importância da relação do público com esse patrimônio. Nos princípios gerais da recomendação, mais especificamente no tópico “Educação do Público”, várias ações são sugeridas, com o intuito de “(...) despertar e desenvolver o respeito e a estima ao passado (...)”.

A *Carta de Lausanne* traz, por sua vez, o seguinte trecho, em seu Art. 2º:

A participação do público em geral deve estar integrada às políticas de conservação do patrimônio arqueológico, sendo imprescindível todas as vezes que o patrimônio de uma população autóctone estiver ameaçado. Essa participação deve ser fundada no acesso ao conhecimento, condição necessária a qualquer decisão. A informação do público é, portanto, um elemento importante de “conservação integrada”. (BASTOS; SOUZA, 2010, p. 110).

Do Art. 6º, trazemos esta citação:

O engajamento e a participação da população local devem ser estimulados como meio de ação para a preservação do patrimônio arqueológico. Em certos casos, pode ser aconselhável conferir a responsabilidade da proteção e da gestão dos monumentos e dos sítios às populações autóctones. (BASTOS; SOUZA, 2010, p. 113).

Por fim, no Art. 7º:

A apresentação do patrimônio arqueológico ao grande público é um meio essencial de fazê-lo ascender ao conhecimento das

origens e do desenvolvimento das sociedades modernas. Ao mesmo tempo, constitui o meio mais importante para fazê-lo compreender a necessidade de proteger esse patrimônio. (BASTOS; SOUZA, 2010, p. 113).

A *Convenção Europeia da Paisagem* (Florença, 20/10/2000) traz no capítulo II (que diz respeito às medidas nacionais), no Art. 6º, o termo “sensibilização”, que, por sua vez, é acompanhado da seguinte explicação: “Cada uma das partes compromete-se a incrementar a sensibilização da sociedade civil, das organizações privadas e das autoridades públicas para o valor da paisagem, o seu papel e as suas transformações” (BASTOS; SOUZA, 2010, p. 146). Vale aqui salientar que a “paisagem”, segundo a Convenção, “designa uma parte do território, tal como é apreendida pelas populações, cujo caráter resulta da ação e da interação de fatores naturais e/ou humanos” (BASTOS; SOUZA, 2010, p. 144).

Podemos notar nos três documentos a preocupação com a preservação do patrimônio, seja este arqueológico e/ou natural, e que tal preocupação se encontra essencialmente ligada ao público, por meio de uma identificação com os bens em questão. Nosso objetivo não é realizar um capítulo sobre legislação, contudo, pretendemos apenas apontar que não há preservação do patrimônio sem que exista minimamente um olhar do público para essa temática. Aqui vale a velha máxima: conhecer para preservar.

O despertar do olhar para a materialidade pode trazer outro resultado: a percepção da autoridade no espaço, a tomada de posições políticas e a criação de novos comportamentos em relação a questões que envolvam cidadania. O trabalho de Adam T. Smith (2003) procura pela materialidade da política em detrimento a um conceito difuso (no caso, Smith analisa o conceito de “Estado”). O autor quer olhar para a paisagem (nas dimensões da experiência, percepção e imaginação) e entender como o poder político ali atua, na construção e reconstrução das coisas no decorrer do tempo. Sua crítica é sobre o estudo do tempo divorciado do espaço. As consequências desse modo de olhar as coisas são: a reificação do Estado; o foco exagerado na criação do mesmo, deixando de lado o cotidiano da produção e reprodução política e, conseqüentemente, separando os homens e as mulheres das possibilidades de mudança no dia-a-dia do fazer político; e, por fim, o papel da paisagem como

mero cenário para a evolução do Estado, tirando a importância da materialidade.

A reflexão que traz Smith (2003) foi essencial para situarmos a nossa pesquisa. Em primeiro lugar, o autor coloca no papel a importância da Arqueologia no mundo de hoje. Além de conhecer a diversidade no passado, uma de suas funções é investigar como a autoridade vem se concretizando, refletindo as ações políticas e, por sua vez, suscitando comportamentos e percepções. Esse embasamento é fundamental para o nosso projeto, uma vez que a concepção de Smith (2003) não se agarra apenas ao passado, mas ao presente e, principalmente, ao futuro. O autor está pensando especificamente na autoridade na paisagem. Nosso trabalho pretende despertar o olhar para a materialidade e, obviamente, esta autoridade também pode ser objeto de investigação. Em segundo lugar, podemos citar o destaque que Smith (2003) dá para a necessidade de se olhar para o espaço em conjunto com o tempo. A paisagem não é mero cenário; ela é objeto e sujeito; é alvo de ação e agente⁴⁶. Em terceiro lugar, muito nos tem ajudado as definições utilizadas pelo autor, sempre preocupado com a questão da linguagem. Em especial, gostaríamos de destacar as dimensões da experiência, percepção e imaginação em relação à paisagem. A organização desses três aspectos é de grande valia para pensarmos as formas possíveis de ligação com uma paisagem.

Se espaço se refere aos conceitos gerais de extensão e dimensão que constituem a forma, então lugar, de acordo com o geógrafo Yi-Fu Tuan (1977), diz respeito a como locais específicos são incorporados em universos maiores de ação humana e significado. Paisagem então se refere a uma ampla “tela” de espaço e lugar constituídos por histórias de vida social e cultural. A paisagem surge da produção de laços historicamente enraizados que ligam espaços (como formas que delimitam experiências físicas), lugares (como estéticas geográficas ou construídas que adicionam significados a locais), e representações (como cartografias imaginárias de mundos possíveis) (SMITH, 2003, p. 11, tradução nossa).

Os trabalhos de Smith (2003) e Ingold (2000) nos auxiliaram a pensar o tema da paisagem de modo prático, levando-nos a procurar estratégias para as atividades com os alunos. Se as cidades gregas e o cotidiano do público se

⁴⁶ Rapoport explicita essa via de mão dupla, em relação aos ambientes construídos: “[...] influenciam comportamento tanto instrumentalmente quanto por meio de situações comunicacionais. Também são utilizados para comunicar e afirmar status, poder, papéis etc.” (RAPOPORT, 1990, p. 11, tradução nossa).

constituem como eixos em nosso trabalho, a interação com a paisagem de que fala Ingold (2000) e as três de suas dimensões que Smith traz são grandes catalisadores do diálogo com os estudantes. Por fim, a cidadania.

A noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito. Alienação do espaço e cidadania configuram um antagonismo a considerar (DAMIANI, 2002, p. 50).

3.3. A preparação das atividades

Agora passemos à preparação e aos objetivos específicos das atividades. Em linhas gerais, o que esperávamos em relação ao DVD “Siracusa Cidade Antiga” eram três coisas: o simples tomar contato com essa cidade não tão popular no ambiente escolar, a reflexão sobre a linguagem do videodocumentário e a observação dos diversos períodos apresentados em Siracusa. Quanto à visita ao MAE/USP, primeiramente, esperávamos que o público entendesse a lógica de leitura dessa variedade de representações possíveis e que tivesse um panorama dos diferentes objetos que um arqueólogo pode estudar (além de entrar em contato com mais quatro cidades gregas). Por fim, no que tange ao manuseio de objetos, gostaríamos que os alunos prestassem atenção nas suas características básicas e que se sentissem impelidos a colocar perguntas às peças. Assim, poderiam ter alguma noção da trajetória das coisas e das informações possíveis de serem obtidas quando as indagamos. Em seguida, falaremos de um modelo de experiência que muito nos inspirou na realização do nosso projeto.

3.3.1. O “Interactive Experience Model” de Falk e Dierking (2002)

Quando começamos a pensar o experimento como um todo, algumas leituras se mostraram fundamentais. Uma delas é o livro “The Museum Experience”, de John H. Falk e Lynn D. Dierking (2002). Embora concebida para propor uma experiência de visita a um museu com exposição, ou seja, em pleno funcionamento, a obra se mostrou bastante útil para o planejamento da

nossa atividade. O Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo estava passando por uma série de reformas nesse período e sua exposição permanente se encontrava desmontada.

O tema central do livro é a criação de uma experiência eficiente na visita ao museu (o que os autores chamam de “Interactive Experience Model”), baseada em três contextos de interação: pessoal, social e físico. Assim, cada pessoa tem uma experiência única, resultante desses três aspectos. Para que a visita seja satisfatória, é necessário que o museu conheça aquele que o frequenta. Desse modo, a instituição pode cada vez mais se aperfeiçoar a fim de abarcar as três modalidades descritas, deixando a visita sempre atraente e significativa para o público. Quando os três contextos são satisfatórios, a experiência é melhor lembrada. Aprender, portanto, não é só atividade concernente ao aspecto cognitivo. Não se pode ignorar o lado afetivo e psicomotor da experiência. “Aprender”, para os autores, é termo às vezes complicado, pois está muito associado à Educação formal, à aquisição de novas ideias. O ponto de vista de Falk e Dierking (2002) é o da consolidação de antigas informações, num processo lento e crescente, diferente do que se espera em grande parte das escolas. Por isso a importância de se conhecer o público, para que o museu faça a ligação entre o que o visitante já sabe (ou já experimentou) e o que se quer que ele saiba após a visita.

A obra nos auxiliou em três aspectos. Em primeiro lugar, citamos a preocupação com os detalhes da visita, pois a criação de uma experiência eficiente, que abarque os três contextos citados, exige cuidado minucioso. Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a ideia que os autores têm sobre o ato de aprender, ideia da qual partilhamos. Finalmente, interessou-nos a proposta que o livro traz em relação à avaliação da visita (sobre tal tema, voltaremos em breve). Assim, começaremos mostrando em que pontos a obra de Falk e Dierking (2002) nos ajudou a conceber a nossa atividade.

Os autores iniciam o livro buscando entender quais são os motivos que levam as pessoas a visitarem museus. Os motivos podem ser divididos em três categorias (FALK; DIERKING, 2002, p. 14): razões sócio-recreativas, razões educativas e razões reverenciais. A partir de várias pesquisas⁴⁷, os autores

⁴⁷ A obra traz uma grande quantidade de menções a pesquisas sobre o público que frequenta museus, zoológicos e centros de ciência. Não pretendemos nos aprofundar em detalhes

concluem que as razões sócio-recreativas aparecem com grande destaque. Por outro lado, uma ressalva deve ser feita. Muitas vezes, existe um problema semântico em relação às razões educativas, uma vez que o público tende a restringir o significado de aprender àquilo que ocorre na escola. Barbara Birney (1986 apud FALK; DIERKING, 2002, p. 14) considera que os visitantes realmente vão a tais locais para aprender, desde que “aprender” inclua os resultados da curiosidade e a ânsia por explorar. Com o alargamento do conceito, aprender se torna uma das maiores motivações para uma visita ao museu. O antropólogo Nelson Graburn (1977 apud FALK; DIERKING, 2002, p. 15) cita a necessidade que o público tem de experiências reverenciais, ou seja, a necessidade do contato com o extraordinário, com aquilo que foge do comum, com algo maior, quase como uma experiência religiosa.

Tendo em vista tais considerações, passamos à reflexão sobre o nosso trabalho (principalmente no que concerne à visita ao MAE/USP). Qual o motivo que traria os adolescentes do 1º ano do Ensino Médio da Escola de Aplicação ao MAE? É claro que a visita ao museu não seria espontânea, pois havia um projeto previamente combinado com a escola, que resultaria até em um relatório de cada aluno para a disciplina de História. Mas a questão que acima colocamos estava mais preocupada em entender qual seria a expectativa deles em relação ao MAE, acrescentando-se o fato do Museu estar em reforma, sem exposição (fato este explicitado no primeiro encontro em sala de aula). Sentimos que o professor tinha ficado um pouco decepcionado com a ausência da exposição, quando nos encontramos pela primeira vez para combinar o projeto. Mas e os alunos? Não colocamos no questionário inicial uma pergunta que sondasse as expectativas deles em relação à visita (e sem dúvida é pertinente a pergunta). Por outro lado, tirá-los da sala de aula para uma atividade em grupo fora do período escolar é, certamente, um evento social com alguma pitada de recreação (junte-se isso ao comentário pessoal do professor Fábio, já no terceiro encontro, que nos contou que pegar o circular até o Museu tinha sido uma experiência diferente para muitos, além da novidade de conhecer uma região da Universidade que não é familiar para grande parte dos alunos). Embora o questionário tenha nos mostrado que

desses trabalhos. Entretanto, recomendamos a leitura, pois o capítulo em questão pode ser de grande valia para aqueles que tiverem interesse nessas áreas de pesquisa.

visitar museus é prática comum para esse grupo de pessoas, poucos conheciam o MAE (ver capítulo 4). O mesmo questionário nos indicou o pouco conhecimento das turmas em relação à Arqueologia. Desde o início do projeto já existia a obrigação por parte dos alunos de entregar um relatório que abarcasse todas as etapas da atividade. Soubemos, pelo professor, inclusive, que alguns alunos que tinham faltado ao primeiro encontro (exibição do DVD “Siracusa Cidade Antiga” em sala de aula e posterior discussão sobre o material) procuraram assistir ao videodocumentário, por meio da cópia que entregamos ao professor. Portanto, havia uma obrigatoriedade da prestação de contas à escola (tal fato ficou evidente quando notamos que os alunos chegaram ao MAE munidos de caderno e caneta para anotações durante a atividade). Ou seja, o “aprender” ligado às práticas escolares fazia parte da expectativa dos alunos. Devido à ausência da exposição, o aspecto reverencial, no caso, tão ligado ao imaginário popular sobre a Arqueologia, só se manifestou fortemente no terceiro encontro, quando os alunos puderam manipular alguns objetos arqueológicos.

Com tal cenário em mente, procuramos desconstruir essa expectativa impregnada dos ares escolares, incentivando os alunos a construir conosco o conhecimento, sempre trazendo um pouco daquilo que eles sabiam para pensarmos o novo. Portanto, buscamos sair de uma relação marcada pela desigualdade, na figura do professor e de seus alunos, para um momento de conversa, onde trazíamos à tona tanto os conhecimentos formais, escolares, de conteúdo factual e conceitual, quanto aqueles que surgem da vida diária dos alunos, da observação cotidiana.

Ainda sobre expectativas, há outra grande contribuição de Falk e Dierking (2002) para a nossa pesquisa. Os autores citam um estudo sobre crianças de nove e dez anos em visita a um zoológico (FALK; DIERKING, 2002, p. 31). Elas foram divididas em cinco grupos: três grupos de crianças com tipos de orientações diversas (orientações cognitivas, orientações práticas sobre a visita e orientações relacionadas ao que as crianças iriam observar), um grupo sem nenhuma orientação e um último grupo sem orientação e sem visita ao zoológico. Os três primeiros grupos fizeram testes um mês antes da visita, uma semana depois e três meses após a visita, além de serem observados durante o evento. Os testes mediram aprendizado conceitual, conhecimento do

ambiente, habilidades observacionais e atitudes. Os resultados foram os seguintes: o grupo que fez a visita, mas que não recebeu orientação alguma não mostrou nenhum aprendizado significativo. Todos os grupos que foram ao zoológico (inclusive este último) mostraram aprendizado nas formas acima descritas. Além disso, o teste realizado três meses após a visita indicou que esse aprendizado tinha persistido. Os grupos que receberam dois dos três tipos de orientação que citamos anteriormente (cognitiva e prática) apresentaram maior aprendizado do que o grupo que não teve orientação alguma. Contudo, o grupo que mostrou o maior aprendizado dentre todos os grupos, em todas as categorias, foi aquele que recebeu as orientações práticas. Os especialistas explicam que cada uma dessas crianças tinha uma expectativa pessoal. Saber o que elas poderiam ver, seja no que concerne ao conteúdo, às coisas a observar e às orientações mais práticas e triviais, possivelmente auxiliou na diminuição da ansiedade. Falk e Dierking (2002) acreditam que tais informações podem servir para qualquer tipo de público. Assim, procuramos explicar aos alunos da Escola de Aplicação que tipo de atividade fariam no Museu. Contamos a finalidade da visita, ou seja, conhecer outras cidades gregas por meio de representações variadas. Além disso, deixamos claro às turmas o estado em que se encontrava o Museu devido à reforma. O professor também os orientou sobre como eles lá chegariam (os alunos iriam com o circular da SPTrans que funciona como circular interno, já que as pessoas ligadas à Escola de Aplicação também tem o bilhete chamado BUSP). Agimos dessa forma para evitar quebrar na hora da visita uma possível expectativa de museu convencional, organizado, com sua exposição arrumada à espera deles. Por outro lado, adiantamos um pouco daquilo que eles veriam, contudo, não nos aprofundamos demais, pois alguma surpresa poderia trazer resultados positivos. Visitar um Museu de Arqueologia sabendo que os objetos arqueológicos não estariam expostos poderia causar aborrecimentos; entretanto, acreditamos que não havia outro jeito. A transparência com os alunos, nesse caso, é um risco que deveria ser corrido.

O que foi dito até agora diz respeito ao contexto pessoal da visita. Passemos agora a olhar para o contexto social. Falk e seus colegas (FALK; DIERKING, 2002, p. 50) concluíram que crianças em ambientes para elas desconhecidos demonstram ansiedade e nervosismo (um pouco na linha do

estudo que citamos anteriormente). Nessas situações, as crianças procuram interagir com seus colegas. Quanto menos novidade for o local, mais atenção ao instrutor e às tarefas a serem desenvolvidas. As pesquisas sobre recordação (recollections⁴⁸) desenvolvidas pelos autores destacam o importante papel do contexto social nas visitas escolares, uma vez que detalhes desse tipo são constantemente rememorados (FALK; DIERKING, 2002, p. 51). Por fim, Falk e Dierking (2002) comentam que existem evidências na literatura especializada que apontam que experiências cooperativas de aprendizagem podem aumentar o aprendizado, embora clamem por mais pesquisas na área.

Quanto ao nosso trabalho, a princípio, perguntamo-nos se um ambiente como o MAE traria o mesmo comportamento aos adolescentes, uma vez que, segundo os questionários iniciais, poucos conheciam o Museu. Por outro lado, eram adolescentes e não crianças os envolvidos. No que concerne à aprendizagem, queríamos seguir a estrutura dos experimentos anteriores que descrevemos, ou seja, a divisão dos alunos em grupos de cinco ou seis (dependendo da presença no dia) em torno de cada uma das quatro maquetes, pois, além de tornar a atividade mais confortável pelo menor número de pessoas, poderíamos trocar experiências na construção do conhecimento sobre a cidade a ser estudada e sobre o nosso cotidiano na cidade onde vivemos.

Estes foram alguns dos pontos da obra relativos à preparação da visita que nos chamaram a atenção. Em seguida, destacaremos outros pontos dignos de consideração, já concernentes à visita em si, embora bem saibamos que o que os autores têm em mente é um museu com exposição aberta ao público. Entretanto, consideramos algumas observações feitas por eles de grande valia para o nosso trabalho.

O primeiro tópico a destacar é o mundo concreto como foco do museu. Falk e Dierking (2002) partem do pressuposto que a maioria dos visitantes lida com as exposições no nível concreto e não no nível abstrato, independentemente da idade (FALK; DIERKING, 2002, p. 77). Os autores estendem a afirmação

⁴⁸ Sobre tais pesquisas discorreremos em breve. Em linhas gerais, os autores entrevistaram algumas pessoas com vistas a saberem de suas memórias mais antigas relacionadas a museus.

para além dos museus. As pessoas, em sua maioria, inicialmente entram em contato com novas informações de modo concreto, para depois partirem para as abstrações. Esse fato deve ser encarado pelos museus, uma vez que é essa a instituição que trabalha essencialmente com tal capacidade humana. Os autores completam: “O fato de um museu escolher alcançar seus objetivos primeiramente expondo objetos tridimensionais, enquanto outros invariavelmente dependem de palavras e figuras em duas dimensões, distingue museus” (FALK; DIERKING, 2002, p. 77, tradução nossa). As legendas, segundo os autores, deveriam ser explícitas, começando por apresentar informação concreta e não ideias abstratas. A observação do visitante está centrada no objeto. A legenda deve vir depois, e é principalmente usada para se obter as informações concretas mais fundamentais daquilo que está exposto.

O que podemos tirar de tudo isso? Nos experimentos anteriores, procuramos partir do mundo concreto, seja na forma de um videodocumentário, seja nas demais representações com as quais trabalhamos no Museu. Ao analisar um mapa ou uma planta, por exemplo, discutimos com o aluno primeiramente aquilo que ele vê. A partir dessa descrição, partimos para os significados que aquela linguagem traz. O mesmo ocorre com o estudo da maquete, a representação tridimensional de uma cidade. Se utilizamos palavras e figuras em duas dimensões, como acabamos de citar, assim procedemos para chamar a atenção ao mundo material, pois é este nosso fim último: despertar o olhar para o universo das coisas. Falk e Dierking (2002) dizem que o primeiro passo da maioria das pessoas é perceber o concreto. Mas o quanto é percebido? Quais os raciocínios que dali decorrem? E no caso da escola? Até que ponto as palavras sobrepõem as coisas? No experimento pensado para ser feito com a Escola de Aplicação, adicionamos alguns objetos, num terceiro encontro. É nesse momento que a especificidade do museu se mostra, embora o cenário seja a sala de aula. Como já explicitamos no capítulo 1, o museu é o reino do mundo material. Talvez o manuseio de informações bidimensionais, como colocado na citação acima, esteja sendo, no nosso caso, uma ponte, ou uma legenda às avessas, pois partimos das informações, de certo modo, escritas, para alcançarmos o concreto. Por outro lado, na visita ao

MAE, os riscos dessa inversão seriam logo sanados, uma vez que, na sequência da leitura do mapa e das plantas, apresentaríamos as maquetes.

Passamos agora para o momento posterior à visita. O que vai ser lembrado pelos alunos? Primeiramente, devemos voltar aos antecedentes da atividade. Com base no que tratamos no Capítulo 1 sobre aprendizagem, ou seja, em linhas gerais, o que Falk e Dierking (2002) chamam de “classic feedback loop” (“pessoas aprendem melhor aquilo que elas já sabem e que as interessam, e pessoas estão interessadas naquilo que elas melhor aprendem” – FALK; DIERKING, 2002, p. 100, tradução nossa), aplicamos um questionário inicial⁴⁹, tendo por objetivo conhecer os alunos (anexo 2). O questionário dividia-se em três partes: dados pessoais, conhecimentos relacionados à Arqueologia e conhecimentos ligados à Grécia antiga. Além de ser uma forma de nos inteirarmos sobre o que os alunos traziam com eles, era também uma possibilidade de obtermos algum terreno comum para o diálogo. As questões não buscavam respostas complexas, mas sim aquilo que vinha à mente dos alunos, ou seja, aquilo que, por algum motivo, tinha permanecido na lembrança. Talvez se conseguíssemos estabelecer um elo entre o que já habitava a memória dos alunos e o que iríamos discutir durante os três encontros, aumentássemos a produtividade da atividade, no que concerne à permanência de algum conteúdo após o término do experimento. Ainda pensando em aprendizagem, mas relacionando o tema a alguns aspectos práticos, havia uma dúvida: o estado em que se encontrava o MAE poderia afetar a eficiência da atividade? Qual o peso do contexto físico nesse momento (além de ser um ambiente novo, como já citamos anteriormente)? Isso se tornou uma preocupação quando entramos em contato com uma teoria de aprendizagem chamada humanismo, bastante popular nos anos sessenta e setenta, que acabou surgindo a partir do trabalho de Carl Rogers e Abraham Maslow (1951/1954 apud FALK; DIERKING, 2002, p. 104), interessados em estudar a motivação e os aspectos sociais da aprendizagem⁵⁰. Ou seja, num ambiente não adequado à recepção de pessoas, seria possível a aprendizagem? O Museu não contava mais com os sanitários exclusivos para o

⁴⁹ A metodologia utilizada para a produção de todos os questionários que fizeram parte da pesquisa será discutida em breve.

⁵⁰ Para mais detalhes sobre a hierarquia das necessidades, ver o Capítulo 1.

público, pois os mesmos haviam sido demolidos. A própria portaria para visitantes já não existia. O trajeto teria que começar pelo portão de entrada dos docentes e funcionários e seguiria cruzando o estacionamento, sem sanitários e bebedouros facilmente visualizáveis. Enfim, esperamos a atividade para sabermos como a situação se resolveria, uma vez que nada podíamos fazer de antemão.

Partimos para os três encontros com os alunos da Escola de Aplicação com as três condições críticas⁵¹ de Czikszenmihalyi e Rochberg-Halton (1981 apud FALK; DIERKING, 2002, p. 105) em mente e, é claro, com a experiência obtida das atividades que já havíamos realizado anteriormente. Como essas precauções poderiam se traduzir na prática? Primeiramente, deixando claro para os alunos o que eles veriam no conjunto de atividades. Faríamos o possível para que cada etapa fizesse sentido para eles. Em segundo lugar, buscaríamos sempre o diálogo nos exercícios, incentivando-os a criarem hipóteses sobre aquilo com que entravam em contato, estimulando-os por meio de perguntas que eles pudessem responder, sem desmerecer as respostas que não correspondessem ao objetivo proposto, mas que, muitas vezes, poderiam se tornar bastante interessantes no decorrer da atividade. Enfim, tínhamos como pressuposto a importância das experiências deles para que se estabelecesse a motivação para essa conversa. Como notamos depois em relação aos questionários (assunto ao qual retornaremos), a falta de motivação e do fazer sentido dificultam e até impossibilitam a colaboração.

Falk e Dierking (2002) dedicam algumas páginas da obra para tratar de percepção. “Experiências e conhecimento não apenas influenciam no que uma pessoa está interessada em olhar, mas também na sua capacidade de perceber aquilo que olha”. (FALK; DIERKING, 2002, p. 107) Citam os autores o fato de que algumas relações entre objetos e ideias parecem claras para os especialistas que concebem uma exposição. Contudo, isso nem sempre é válido para os visitantes. Tais considerações norteariam o nosso caminho, ou seja, buscaríamos entender, no diálogo, a percepção dos alunos, considerando-a outra forma de olhar o material que lhes era apresentado. Por

⁵¹ Retomando o que foi discutido no capítulo 1: 1) As tarefas devem ser equivalentes à habilidade de cada um; (2) Deve haver objetivos claros para aquilo que será aprendido; e (3) Deve existir um retorno (feedback) claro” (FALK; DIERKING, 2002, p. 105, tradução nossa).

outro lado, apesar dos cuidados, alguns detalhes não foram por nós contemplados, como o ocorrido com os questionários iniciais (a serem discutidos em breve). Outro objeto de percepção discutido pelos autores é o tempo (2002, p. 108). Para alguns o tempo parece voar; para outros, ele se arrasta. Nos experimentos anteriores, tivemos bastante tempo para que tudo fosse feito. Como seria, no caso dessa atividade, a nossa percepção do tempo, bem como a dos alunos e a do professor?

Como citamos no capítulo 1, gostaríamos que a experiência dos alunos durante os três encontros fosse significativa e fizesse algum sentido para os mesmos, de modo que ela permanecesse nas suas memórias, uma vez que consideramos aprendizagem processo que liga as novas informações com os conhecimentos pré-existentes de cada um.

No final da obra, os autores trazem como apêndice entrevistas com uma família de seis pessoas (duas crianças, de sete e oito anos, a mãe delas, a tia, a avó e a bisavó), um ano depois de uma visita ao Museu de História Natural de Londres. Embora as entrevistas mostrassem respostas sobre assuntos diversos, algumas características eram comuns como, por exemplo, a personalização da experiência, ou seja, as lembranças se relacionavam com interesses existentes antes da visita ao museu; todas recordavam com quem estavam e porque estavam com essas pessoas; todas podiam situar a visita num contexto geográfico (e quase todas se referiam a algum aspecto do contexto físico do museu) e, por fim, a maioria tinha lembranças de algumas poucas exposições e de detalhes específicos (ninguém recordava tudo) e era capaz de se lembrar do tempo de permanência no museu e do seu estado de espírito (FALK; DIERKING, 2002, p. 118 – 119).

Assim, as lembranças se relacionavam com aquilo que já havia de interesse anteriormente. A experiência que permanece é a experiência aprendida. Contudo, os autores não perguntaram o que a pessoa aprendeu, mais o que era lembrado da visita ao museu. Buscamos utilizar estratégia semelhante, entretanto, com adaptações para sondarmos a imagem que permaneceu na memória do público em relação ao tema “Grécia antiga”, ao invés da visita ao Museu, como um todo. O formato da questão será discutido em breve.

Como teríamos três encontros com os alunos, o objetivo era o de sempre relembrar o momento anterior, pois o reforço da experiência poderia auxiliar a aprendizagem. Além disso, a rememoração também leva à criação de sentido da experiência como um todo. A partir daí, as conexões seriam feitas de modo pessoal, com base na vivência de cada um (FALK; DIERKING, 2002, p.142). O que cabe a nós é tornar as situações favoráveis à criação de experiências significativas. Como? No contexto pessoal, retomando o que já foi aqui exposto, pretendíamos orientar as turmas em relação a toda a dinâmica do projeto, logo no primeiro encontro (deixando, é claro, espaço para surpresas); buscar conexões entre aquilo que ofereceríamos ao público e seu cotidiano, seja em relação à escola, seja no que concerne às suas atividades diárias; e incentivar o contato com o concreto (esse aspecto, sem dúvida, é a base de todo o projeto). Já no contexto social, o foco era encorajar a troca de ideias entre os membros do grupo em todos os momentos (em especial, ao redor da maquete, que também é um aparato físico, criando uma experiência significativa tanto no contexto físico quanto no social), tomando cuidado para evitar grupos grandes, que causem desconforto; e buscar atender toda a turma da melhor maneira possível, dando um pouco de atenção a cada um dos seus integrantes. Por fim, no que concerne ao contexto físico, a ideia era combinar com os alunos um momento determinado para a exploração do espaço total (no caso da visita) e para o manuseio livre dos objetos (no último encontro), para evitar a ansiedade e tornar fisicamente agradável a visita ao museu, na medida do possível, criando um ambiente sem grandes distrações, onde o foco na atividade fosse o objetivo principal⁵².

3.3.2. Breves considerações sobre conteúdos

Zabala (2006, p. 168) define os tipos de conteúdo que estão envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Procuramos nos ater à transmissão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Segundo o autor, a

⁵² Este parágrafo se baseou nas dicas do capítulo IV da obra de Falk e Dierking (2002), "A Professional's Guide to the Museum Experience". O capítulo em questão é dividido em três partes: criar uma experiência museal, criar uma experiência museal para visitantes ocasionais e, por fim, criar uma experiência museal para grupos organizados. Seguimos as dicas dadas para este último segmento, adaptando-as a nossa realidade.

aprendizagem de conceitos requer que se coloque o aluno em situações que sirvam para induzir essa atividade. Durante os três encontros⁵³, tínhamos como objetivo trabalhar o conceito de Arqueologia por meio das diversas linguagens utilizadas e do incentivo ao uso do procedimento de investigação feito pelo arqueólogo por parte dos alunos. A cada encontro, o tema seria retomado, tendo por base as definições de Arqueologia fornecidas pelas duas turmas a partir do questionário inicial. O modo escolhido deveria ser sempre o do diálogo entre o educador e os alunos, divididos em grupos pequenos. No último encontro, retomariamos o conceito discutido, desta vez com o intuito de chegar a um momento de síntese. Outro tipo de conteúdo que planejamos trabalhar era o procedimental. É o “saber fazer” de que Zabala fala e cuja estratégia de aprendizagem se baseia na “repetição de ações e de sequências de ações em contextos significativos e funcionais” (ZABALA, 2006, p. 169). A visita ao MAE/USP nos traz um exemplo de aplicação de conteúdo procedimental: a leitura de um mapa ou de uma planta. Não cabe aí a repetição da sequência das etapas da leitura, mas a repetição dessa ação, da própria leitura. O exercício de conhecer as quatro cidades gregas por meio de mapas, plantas, fotografias, reconstituições e maquetes possibilita tal repetição. Contudo, a ação nunca é a mesma, já que cada uma delas têm características distintas das outras⁵⁴. Além disso, entender essas linguagens demanda a compreensão de conteúdos conceituais que nelas se inserem. Por fim, citamos os conteúdos atitudinais. Zabala os define como “*atividades experienciais* em que de uma forma clara são *estabelecidos vínculos afetivos*” (ZABALA, 2006, p. 170, grifo do autor). Alguns momentos do projeto foram pensados para a transmissão de tais conteúdos. Nos três encontros, havia a preocupação de se estabelecer relações entre as cidades gregas, as formas de representação e os objetos e o cotidiano dos alunos, ou seja, a cidade onde vivem, as linguagens do dia-a-dia, a materialidade que os cerca. O ato de olhar esse mundo grego distante e, ao mesmo tempo, problematizar a realidade cotidiana, tinha como intuito criar uma discussão sobre a diversidade de soluções encontradas por homens e mulheres em espaços e tempos distintos. Essa ação de ir ao outro e voltar a si

⁵³ Para melhor sistematização, consideramos cada encontro uma unidade didática diferente, conforme Zabala (2006).

⁵⁴ A escrita também pode ser considerada um conteúdo procedimental. De certa forma, ela seria exercitada por meio do trabalho final pedido pelo professor.

mesmo também objetivaria o despertar de um olhar atento aos problemas do presente. A cidade está viva e interage com seus moradores. Se, ao menos, os alunos olhassem para ela de forma diferente, enxergassem as camadas temporais nela impressas e percebessem a plasticidade possível da realidade, o projeto já seria considerado um grande sucesso. Podemos dizer que o conjunto de atividades contemplou três unidades didáticas, cada qual com uma sequência didática própria.

3.4. Os três encontros

3.4.1. Atividade com o DVD “Siracusa Cidade Antiga”

Esta sequência didática foi planejada para oito blocos. Não pretendíamos dar qualquer informação factual sobre Siracusa, uma vez que um breve histórico da cidade e o contexto da expansão grega estavam presentes no material. Após uma breve apresentação da pesquisadora, do projeto de pesquisa, de seus objetivos e de cada um dos encontros, o videodocumentário seria mostrado para a turma. Depois da sessão, a conversa⁵⁵ começaria seguindo este roteiro, aproximadamente:

1. Informações iniciais
 - Qual é a cidade? Onde fica?
 - Contexto histórico das fundações (expansão grega, século VIII a. C).

2. Mundo concreto - a cidade apresenta alguns elementos antigos na sua paisagem. Quais?
 - Muralhas
 - Forte
 - Prisão/pedreira
 - Teatro
 - Castelo medieval
 - Duomo/Templo de Atena

⁵⁵ O roteiro tinha como objetivo apenas sinalizar um caminho para a discussão. Não se pretendia entregar respostas prontas para os alunos. Estes seriam estimulados a relembrar os elementos listados vistos no videodocumentário.

- Templo de Apolo
- Centro antigo

3. Esses elementos dizem respeito a quais momentos?

- Antes da ocupação grega
- Fundação grega
- Período Medieval
- Período Barroco
- II Guerra Mundial
- Presente

4. Elementos de uma cidade (uma vez que vimos sua antiguidade e suas diversas fases)?

- Água - fonte de água doce possibilitou a fundação
- Segurança - forte e muralha (localização)
- Espaços especializados - o espaço sagrado através dos tempos
- O espaço do poder - a prisão
- O porto

5. Caminhando pelo tempo

- Trabalho sobre a cidade de São Paulo. Conhecemos a nossa cidade?
O que os alunos lembram desse trabalho?

6. Relacionamento entre o presente e o passado

- Como os elementos que citamos são vistos pelos moradores? Uso, reaproveitamento, Carmela, turismo?
- E como é na nossa cidade? Ex. Sala São Paulo, centro histórico, Mercado Municipal, Solar da Marquesa, Pateo do Collegio
- Memória da cidade e memória das pessoas (Pippo)

7. Fontes e percepção do tempo

- É um vídeo como qualquer outro ou ele mostra o processo da criação?
- Videodocumentário como forma de representação e como fonte.
- Tucídides como fonte escrita.

- Objetos e construções como fonte documental.
- A cidade para os arqueólogos (VIII a. C.) e para os pescadores (II Guerra Mundial)
- Cidade suscita múltiplas percepções. Sua riqueza material pode nos contar muito sobre as pessoas que ali viveram no decorrer do tempo.

8. Aplicação do questionário inicial

Figura 7 – Moradores de Siracusa. Cena do DVD. Foto: Wagner Souza e Silva (2007).

Figura 8 – Vista do teatro de Siracusa. Cena do DVD. Foto: Wagner Souza e Silva (2007).

3.4.2. Visita ao MAE/USP

Apresentamos as informações que havíamos selecionado⁵⁶ para embasar as atividades com as cidades gregas. Seguem alguns conceitos básicos, uma contextualização a respeito de cada cidade trabalhada e as pranchas de imagens utilizadas na atividade.

A pólis⁵⁷

A pólis surgiu a partir do século VIII a.C. e tem como característica a liberdade com que cada uma delas deliberava a sua organização.

As pólis multiplicam-se e com elas multiplicam-se também as experiências culturais, mas o grego é o idioma compartilhado, os deuses são os mesmos, embora os calendários religiosos variem de cidade para cidade, a arte usufrui da liberdade de expressão, mas acaba convergindo para padrões que a identificam claramente como *grega* (HIRATA; CORDEIRO, 2009, p. 29, grifo dos autores).

A cidadania era o produto dessa forma de vivência, diferentemente da organização política que havia até esse momento na região do Mediterrâneo e no médio-orient. Uma possível inspiração seria a das cidades fenícias de Tiro, Sidon e Biblos, portadoras de governos autônomos. Hirata e Cordeiro (2009, p. 30) afirmam a originalidade da pólis grega ao destacar que, embora nas mãos de um grupo pequeno, os assuntos políticos, econômicos e sociais eram decididos pela comunidade cidadã.

Os espaços da pólis apresentavam uma divisão inicial entre sua parte urbana, a *ásty*, e seu território voltado à agricultura, a *khóra*. Essas duas áreas eram integradas pelas atividades religiosas, que aconteciam nos santuários urbanos e também naqueles espalhados pelo território, que delimitavam fronteiras. Isso se dava inclusive por meio de procissões que saíam da *ásty* rumo a esses santuários, onde aconteciam sacrifícios aos deuses e refeições comunitárias, a fim de estreitar a relação entre os grupos que formavam a

⁵⁶ Cada um dos educadores teve liberdade para buscar a bibliografia sobre a cidade em relação à qual era responsável.

⁵⁷ Os textos que embasaram estes conceitos básicos são do livreto “Siracusa. Leituras de uma cidade antiga” (2009), de Elaine Hirata e Silvio Cordeiro. O livreto acompanha o DVD “Siracusa Cidade Antiga” e foi planejado para auxiliar os professores no trabalho com o videodocumentário.

cidade e criar um sentimento de pertença e identidade para a comunidade (HIRATA; CORDEIRO, 2009, p. 30).

Portanto, as cidades gregas apresentavam espaços bem delimitados: o espaço sagrado dos deuses (témeno), o espaço dos mortos (necrópoles – situadas em locais afastados, muitas vezes fora dos muros da cidade) e o espaço dos vivos. Neste último espaço, estruturas como edifícios públicos, templos das divindades protetoras da pólis, a ágora (espaço aberto para reunião e debate entre os cidadãos), oficinas, casas, teatros e ginásios compunham a paisagem. Quanto ao espaço dos deuses:

A invenção do templo grego não representa uma mudança significativa na prática cultural, mas sim uma decisão de uma comunidade de cidadãos, no sentido de monumentalizar, isto é, inscrever uma construção sagrada em uma paisagem. O templo torna-se o emblema da pólis, a consignação do poder e do prestígio de uma cidade frente às demais, a expressão de sua identidade. Na estrutura de uma cultura competitiva como a grega, os santuários desempenham um papel definitivo (HIRATA; CORDEIRO, 2009, p. 33).

A expansão grega

No século VIII a.C., os gregos fundaram diversas pólis no Mediterrâneo, aproveitando-se de rotas existentes desde a Idade do Bronze (3000 – 1200 a.C.), feitas por mercadores micênicos que trocavam mercadorias (como cerâmica) com populações do sul da Itália e da Sicília, as quais forneciam metais e grãos (HIRATA; CORDEIRO, 2009, p. 37). Essas novas cidades não tinham laços de dependência com as pólis originais de seus fundadores, mas mantinham ligações culturais e de identidade. E quais as possíveis causas para essa expansão?

Muitas foram as razões apontadas: busca de novas terras, de novos espaços para expandir uma economia em crescimento; o domínio de pontos estratégicos para o comércio, como o estreito de Messina, ou rotas vinculadas à busca de matérias-primas ou metais; fuga de ambientes politicamente conturbados por dissensões internas, a temida *stasis*; o descontentamento de elites políticas que se viam ameaçadas com os primeiros movimentos em prol do alargamento da base social do poder, ou seja, os primeiros *sintomas* da emergência da pólis (HIRATA; CORDEIRO, 2009, p. 40, grifos dos autores).

Uma figura importante nesse processo de expansão grega foi o oikista. “O termo grego *oikistés* significa literalmente *o que dá a morada*” (HIRATA; CORDEIRO, 2009, p. 42, grifo dos autores). Ele organizava a viagem e tomava as decisões na nova pólis, desde a divisão dos espaços até as regras de convivência. No sul da Itália e na Sicília, ao morrer, o oikista era enterrado na ágora e cultuado como herói, além de receber homenagens no aniversário da sua morte. Assim, criava-se um culto para a nova pólis e um elemento de identidade para sua população.

Figura 9 – Mapa do Mediterrâneo. Desenho: J. L. Magalhães. Acervo Labeca.

Olinto

A cidade de Olinto está situada entre a parte central e a parte mais ao norte da península Calcídica, no norte da Grécia, a 2,5 km da costa. As imediações da cidade apresentam grande suprimento de água, já que o rio Sandanus (o atual Resetnikia) abastecia a cidade, que contava com um sistema de distribuição de água. Na antiguidade, a região era considerada bastante fértil, com figos (de onde vem o nome da cidade), uvas, oliveiras, grãos, feijão e frutas. Havia também bastante madeira para construção de navios, segundo Xenofonte (Hell. 5.2.16 apud CAHILL, 2002).

A cidade foi construída em duas colinas de pico plano que se elevam a 30 - 40 m da planície circundante. A colina sul abrigou o primeiro assentamento e tinha uma distribuição irregular de edifícios. Sua ocupação data do século VII a.C., embora haja evidências de um assentamento neolítico nessa parte da cidade. No lado norte desta colina foi construída uma área pública no século V a.C. Cahill (2002, p. 32) acredita que havia uma ágora um pouco mais ao sul da parte norte da colina. Mais ao sul ainda, uma área em declive foi identificada como o teatro de Olinto (essa atribuição é controversa).

A colina norte, por sua vez, foi planejada, tem uma grade ortogonal e reflete a segunda ocupação da cidade, a qual aconteceu devido à rebelião de Olinto e de outras comunidades da Calcídica contra o império Ateniese em 432 a.C. Esse fato levou a um *anoikismos*⁵⁸ da população da região para essa nova área, planejada e com maiores possibilidades de defesa. As casas foram construídas em sua maioria em blocos de 10, compostos por duas fileiras de cinco casas, separadas por uma via estreita (CAHILL, 2002, p. 27). Devido à topografia, os blocos são mais curtos na parte leste. Toda a nomenclatura das ruas, avenidas e blocos foi dada pelos pesquisadores. A muralha é da expansão de 432 a.C., provavelmente, e apresenta hoje poucos vestígios. A colina sul também deve ter sido igualmente fortificada (CAHILL, 2002, p. 29).

No final do século V e no século IV a.C., a cidade se expandiu para a planície leste, chamada "Villa Section" (algo como Seção da Villa⁵⁹). Nessa região, as casas foram nomeadas pelos pesquisadores de acordo com

⁵⁸ Realocação de grupos humanos.

⁵⁹ Provavelmente uma referência dos pesquisadores às *villae* romanas, uma espécie de moradia rural.

algumas características das mesmas. Em geral, a organização das casas parece ser bastante semelhante àquela da colina norte, contudo há maior espaço entre elas. Cahill (2002, p. 30) acredita que isso se deve à distribuição irregular de terras, que ali tinha uma lógica diversa daquela da colina norte. Não foram encontrados sinais de fortificação nesta parte da cidade.

No que concerne ao tamanho da cidade, a colina sul abrange uma área de 7 hectares. Por sua vez, as colinas Norte e Leste medem 28 hectares. A parte conhecida da "Villa Section" mede 16 hectares, embora sua área possa ser maior. O total, portanto, de área construída documentada pelos pesquisadores é de 51 hectares. Disso, apenas 4,5 hectares foram escavados. Quanto às suas estruturas, nenhum santuário foi encontrado na cidade. Algumas fontes escritas falam de um santuário de Ártemis fora dos muros (CAHILL, 2002, p. 32-33). Entretanto, há muitas evidências de cultos domésticos. Três cemitérios são documentados: um a oeste da cidade, outro menor ao norte e o último a leste, a 700 metros do topo da colina sul.

No século IV a.C., época da expansão da Liga Calcídica e de Olinto, sua capital, a Liga entrou em conflito com os Macedônios. Filipe II conquistou Olinto e vendeu seus habitantes como escravos em 348 a.C. Nessa época a cidade foi abandonada e deixada em ruínas. Depois disso, houve pouca mudança na estrutura da cidade (CAHILL, 2002, p. 23-25). Sua destruição violenta deixou muitos artefatos praticamente em contexto primário. Fundas e pontas de flecha foram bastante encontradas por todo o sítio (CAHILL, 2002, p. 46). Poucos objetos de valor permaneceram, o que demonstra que a cidade foi extensivamente saqueada (CAHILL, 2002, p. 48). Na época, alguns objetos foram deliberadamente escondidos para evitar o saque, o que traz mais um elemento a se considerar na interpretação do sítio. Por outro lado, em algumas casas, é possível reconstruir a distribuição dos objetos nos cômodos.

A maioria dos cidadãos de Olinto era provavelmente composta por agricultores. Contudo, há vestígios de comércio e indústria nas oficinas domésticas e lojas. Além disso, evidências de processamento de uvas e oliveiras estão presentes na parte urbana da cidade (CAHILL, 2002, p. 225-226). Alguns *pithoi* (grandes vasos para armazenamento agrícola) foram encontrados, embora pouco se saiba sobre a *khóra* (CAHILL, 2002, p. 225).

Em relação à escravidão, a Arqueologia não tem muito a dizer. Mas é provável sua existência (CAHILL, 2002, p. 263).

CAHILL, N. *Household and city organization at Olynthus*. New Haven and London: Yale University Press, 2002. Adaptação: Equipe Labeca.

Figura 10 – Planta de Olinto.

CAHILL, N. *Household and city organization at Olynthus*. New Haven and London: Yale University Press, 2002.

Figura 11 – Reconstituição de Olinto.

OLINTO

Casas na cidade nova de Olinto
Final do século V - século IV a.C. Grécia, 1996

GERSTER, G; TRÜMPLE, C. *The Past from above: Aerial Photographs of Archaeological Sites*. London: Frances Lincoln Ltd, 2005.

Figura 12 – Fotografia aérea de Olinto.

OLINTO

A Casa de Muitas Cores

CAHILL, N. *Household and city organization at Olynthus*. New Haven and London: Yale University Press, 2002.
Adaptação: Equipe Labeca.

Figura 13 – Planta da Casa de Muitas Cores de Olinto.

OLINTO

Reconstrução da Casa de Muitas Cores

CAHILL, N. *Household and city organization at Olynthus*. New Haven and London: Yale University Press, 2002.
Adaptação: Equipe Labeca.

Figura 14 – Reconstituição da Casa de Muitas Cores de Olinto.

OLINTO

Reconstituição conjectural de uma cozinha

CONNOLLY, P. *The ancient city - Life in classical Athens and Rome*. New York: Oxford University Press, 1998.

Figura 15 – Reconstituição de cozinha de Olinto.

OLINTO

Epinetron do pintor de Erétria, segunda metade do século V a.C. Museu Nacional de Atenas.

AA. VV. *Erétria. A Guide to the Ancient City*. École Suisse d'Archeologie en Grèce. Fribourg: Imprimerie Saint-Paul, 2004.

Figura 16 – *Epinetron*.

OLINTO

Epinetron em exposição no Museu Britânico.
Foto: Ana Carolina V. Araujo (2012)

Figura 17 – *Epinetron* – Museu Britânico.

OLINTO

Epinetron. Detalhe da legenda e reconstituição. Museu Britânico.
Foto: Ana Carolina V. Araujo (2012)

Figura 18 – *Epinetron* – Museu Britânico – Legenda.

Figura 19 – Maquete de Olinto – Vista geral⁶⁰.

Figura 20 – Maquete de Olinto – Detalhe na “altura dos olhos”.

Figura 21 – Maquete de Olinto – Detalhe da primeira ocupação.

⁶⁰ As fotografias que não estão nas pranchas das atividades e não apresentam créditos são da autora desta dissertação.

Priene

A antiga Priene teria sido construída na encosta do Monte Mícale, próximo ao Golfo de Latmia. Com base em textos de Estrabão, Pausânias, Diógenes Laércio, Eustathius e na Aelian Varia Historia, Ferla (2005, p. 23) afirma que Priene teria sido uma colônia de Tebas, fundada por Aepeytus, filho de Neleus, e por Philotas de Tebas. A cidade teria atingido seu auge no século VI a.C., quando Bias de Priene, um dos sete sábios da antiguidade, aparentemente fôra seu líder cívico.

Pouco se sabe sobre a cidade antiga de Priene. Sua localização é incerta. Wolfram Hoepfner (apud FERLA, 2005, p. 29) acredita que a cidade antiga estava situada em local diferente da cidade clássica tardia/helenística (esta é a cidade utilizada na atividade). Para Hoepfner, a antiga Priene ficava na costa. Hoje a região foi bastante modificada por causa dos sedimentos transportados pelo rio Meandro.

A cidade clássica tardia/helenística foi fundada por Alexandre o Grande no século IV a.C. Segundo Hoepfner (apud FERLA, 2005, p. 32), a nova Priene não foi fundada por razões econômicas. A área da cidade que está dentro das muralhas não é muito grande e suas fronteiras naturais não permitiam sua expansão. As casas eram modestas e o acesso à cidade era difícil, devido ao relevo acidentado, o que leva o autor a crer que a melhoria das condições de vida de seus cidadãos não era, provavelmente, a razão da fundação da nova cidade.

A cidade trabalhada na visita ao MAE corresponde àquela do final do período clássico-início do helenístico (segunda metade do século IV a.C.) até o final do período helenístico (segunda metade do século II a.C. - 129 a.C.). A cidade tem como limites o Monte Mícale e o rio Meandro. Um de seus afluentes corria pela parte sul das muralhas e respondia pelos recursos e economia de Priene. Atualmente, a costa do Egeu está distante da cidade devido aos sedimentos trazidos pelo rio, mas no período destacado o porto de Priene, Naulochus, estava a 6 km da costa.

Ferla acredita que a razão da escolha do local se deva também ao bom suprimento de água. Fontes escritas mencionam uma fonte atrás da acrópole. Essa água era armazenada em um reservatório no lado nordeste da cidade e

distribuída com tubos para toda a cidade. A água era abundante (Ferla, 2005, p. 49-50).

Hoepfner e Schwandner (1994, p. 190 apud FERLA, 2005, p. 50) estimam em 5 mil pessoas o total de habitantes (cerca de 1500 tinham direito a voto). A área planejada da cidade era de 370 mil km², dos quais 40% comportavam construções. Seu planejamento era hipodâmico (grade ortogonal), com grandes terraços artificiais para a construção de edifícios. As ruas tinham tamanhos diferentes de acordo com a função: ruas comerciais eram mais largas que as residenciais (MUELLER-WIENER, 1995, p. 203 apud FERLA, 2005, p. 52). A rua principal (e mais larga) era aquela que levava à Porta Oeste (24 pés áticos).

A cidade tinha duas necrópoles no período, situadas a leste e oeste, fora dos muros. A muralha tinha 2500 metros de comprimento e incluía os 600 m de perímetro da "Teloneia", a acrópole.

Na atividade com os alunos, foram destacadas as seguintes construções: edifícios políticos (Buleutério e Pritaneu), religiosos (santuários e templos de Atena Polias, Zeus e Deméter), comerciais (ágora e ruas mais largas) e um edifício cultural (teatro), além do ginásio e da *stoá*.

As escavações da cidade começaram em 1894, por Karl Humann e Reinhard Kekule von Stradonitz, dois arqueólogos alemães, que queriam encontrar não apenas o templo de Atena Polias, mas também toda a cidade. Em 1899, já com outra equipe alemã, 1/3 de Priene já havia sido escavada. Wolf Koenigs comandava os trabalhos em 2005.

PRIENE

1. Acrópole "Teloneia"	4. Cisterna e tubulação
2. Porta para a Acrópole	5. Túmulos fora das portas da cidade
3. Santuário de Telon	

Planta

FERLA, K. (ed.) **Priene** (Second edition). Distributed by Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2005. Adaptação: Equipe Labeca.

Figura 22 – Planta de Priene.

PRIENE

Aluvião do Rio Meandro:
1) 500 a.C. 2) 100 a.C. 3) Hoje

Processo de sedimentação da Baía de Mileto

FERLA, K. (ed.) **Priene** (Second edition). Distributed by Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2005. Adaptação: Equipe Labeca.

Figura 23 – Esquema do processo de sedimentação – Priene.

PRIENE

Reconstituição de Priene no final do período helenístico

FERLA, K. (ed.) **Priene** (Second edition). Distributed by Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2005. Adaptação: Equipe Labeca.

Figura 24 – Reconstituição de Priene.

PRIENE

Vista aérea de Priene

FERLA, K. (ed.) **Priene** (Second edition). Distributed by Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2005. Adaptação: Equipe Labeca.

Figura 25 – Vista aérea de Priene.

PRIENE

Planta de Priene

FERLA, K. (ed.) **Priene** (Second edition). Distributed by Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2005. Adaptação: Equipe Labeca.

Figura 26 – Planta 2 de Priene.

PRIENE

Maquete virtual de Priene

FERLA, K. (ed.) **Priene** (Second edition). Distributed by Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2005. Adaptação: Equipe Labeca.

Figura 27 – Maquete virtual de Priene.

PRIENE

Vista do teatro

FERLA, K. (ed.) **Priene** (Second edition). Distributed by Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2005. Adaptação: Equipe Labeca.

Figura 28 – Vista do teatro de Priene.

PRIENE

Reconstituição do teatro no final do período helenístico

FERLA, K. (ed.) **Priene** (Second edition). Distributed by Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2005. Adaptação: Equipe Labeca.

Figura 29 – Reconstituição do teatro de Priene.

PRIENE

Rua com canal para drenagem de água da chuva

FERLA, K. (ed.) **Priene** (Second edition). Distributed by Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2005. Adaptação: Equipe Labeca.

Figura 30 – Fotografia de canal de drenagem de Priene.

PRIENE

Vista do templo de Athena Polias, do oeste (1868-69)

FERLA, K. (ed.) **Priene** (Second edition). Distributed by Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2005. Adaptação: Equipe Labeca.

Figura 31 – Reconstituição do templo de Athena Polias.

PRIENE

Canto sul do Templo de Athena Polias com o altar

FERLA, K. (ed.) **Priene** (Second edition). Distributed by Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2005. Adaptação: Equipe Labeca.

Figura 32 – Reconstituição do canto sul com o altar.

Figura 33 – Maquete de Priene – vista a partir da acrópole.

Figura 34 – Maquete de Priene - Vista a partir da cidade.

Figura 35 – Maquete de Priene – Detalhe dos edifícios públicos.

Poseidônia

Poseidônia foi fundada em torno de 600 a.C. por colonos de Síbaris, outra fundação grega da Península Itálica. Em torno de 400 a.C. foi invadida e ocupada pelos lucanos do interior da Península, fato registrado tanto pelas fontes escritas como pelos dados arqueológicos. A partir de então se tornou uma cidade grega com fortes influências oscas. Esta cidade continuou viva até a derrota dos itálios diante dos romanos (guerra tarentina) em 273 a.C. Muitos edifícios públicos e residenciais são datados de época romana. A maior parte do sítio ainda não foi escavada⁶¹.

Seu relevo é bastante plano e sua malha urbana é ortogonal. As portas são ligadas às principais ruas e direcionadas segundo os pontos cardeais – eixos norte-sul, leste-oeste. O seu espaço mostra uma divisão clara entre área residencial, área pública (espaços de comércio e ágora) e área religiosa (duas áreas com santuários e templos, ao norte e ao sul). As portas convergem para estas duas últimas áreas, pois são nelas onde ocorre reunião de pessoas.

Na área pública, há um monumento intitulado *herôn*. Este nome refere-se a um edifício em forma de uma tumba vazia dedicado a um personagem de destaque, o qual pode ser o fundador da pólis, que se torna herói após sua morte. Contudo, não há certeza se de fato o monumento pode ser assim chamado (MERTENS, 2006). Inicialmente, era um edifício retangular, com três paredes escavadas em pedra e uma construída, fechando-o. O teto também é de pedra. Provavelmente cobria-se com terra. Essa primeira fase da construção é de aproximadamente 520 a.C. Após a chegada romana, o *herôn* se tornou o que vemos hoje: coberto com telhas, dentro de um recinto marcado e cercado por terra. Quando foi descoberto, havia em seu interior cinco espetos de ferro, seis hídrias e duas ânforas de bronze e uma ânfora de figuras negras de fabricação ática na qual estava representada a apoteose de Hércules. No interior dos vasos de bronze foram recuperados pedaços de mel.

Fora dos muros da cidade existe um território que também faz parte dessa cidade, a *khóra*, espaço onde estão plantações, cemitérios, e outras

⁶¹ Este primeiro parágrafo do texto foi produzido pelo Labeca como uma pequena introdução para a cidade no antigo website do Laboratório. Este conteúdo sobre Poseidônia vem sendo utilizado desde a primeira experiência com a maquete, nas Férias no MAE, em 2011.

diversas estruturas. A muralha engloba toda a parte urbana da cidade, mas muitos de seus vestígios existentes até hoje são da época helenística e romana. Entretanto, acredita-se que seu atual percurso estivesse assentado sobre outra muralha que já demarcasse a *ásty*, porém feita com algum material perecível. É possível crer nisso devido ao posicionamento das necrópoles ao norte e ao sul da cidade e o fato de não se ter encontrado sinais de tumbas dentro dos limites.

Atualmente, essa pólis grega faz parte da cidade italiana de Paestum. Os vestígios da pólis hoje fazem parte de um parque arqueológico com museu e ficam um pouco afastados do centro da cidade moderna, sendo localizados na sua periferia. Foi declarada patrimônio mundial pela Unesco.

Figura 36 – Planta de Poseidônia.

POSEIDÔNIA

Vista aérea dos templos

CARRATELLI, G. P. (ed.) *The Greek World, Art and Civilization in Magna Graecia and Sicily*. New York: Rizzoli, 1996.

Figura 37 – Vista aérea dos templos de Poseidônia.

POSEIDÔNIA

Hipótese reconstrutiva de parte do santuário meridional

GRECO, E; LONGO, F. *Poseidonia Paestum: La visita della città*. Vol. IV: Paestum, La Città e il Museo. Paestum: Ingegneria per la Cultura, 20--.

Figura 38 – Reconstituição da área do santuário meridional de Poseidônia.

POSEIDÔNIA

Reconstituição

GOLVIN, Jean-Claude. *L'Antiquité Retrouvée*. Paris: Editions Errance, 2005, p. 116-117.

Figura 39 – Reconstituição de Poseidônia.

POSEIDÔNIA

Eclesiastério

Foto: Acervo Labeca (2007)

Figura 40 – Fotografia do Eclesiastério de Poseidônia.

POSEIDÔNIA

Templo de Apolo - fachada oeste

Foto: Acervo Labeca (2007)

Figura 41 – Fotografia do templo de Apolo de Poseidônia.

POSEIDÔNIA

Herôon.

Foto: Acervo Labeca (2007)

Figura 42 – Fotografia do *Herôon* de Poseidônia.

POSEIDÔNIA

Painel de sítio.

Levantamento do interior do *Herôon* no momento da descoberta.

Foto: Acervo Labeca (2007)

Figura 43 – Fotografia de painel de sítio de Poseidônia – achados no *Herôon*.

POSEIDÔNIA

Hídria de bronze, do *sacello* subterrâneo (*herôon* ?-NAP) de Paestum. C. 530 a.C.

CARRATELLI, G.P. et alii. *Megale Hellas: storia e civiltà della Magna Grecia*. 2 ed. Milano: Garzanti: Scheiwiller, 1986, c1983.

Figura 44 – Fotografia de hídria de bronze de Poseidônia.

Figura 45 – Maquete de Poseidônia – Vista geral.

Figura 46 – Maquete de Poseidônia – Vista geral 2.

Figura 47 – Maquete de Poseidônia – Detalhe dos edifícios públicos.

Selinonte

Selinonte foi fundada por colonos de Megara Híbléia e Megara Nicéia no final do século VII a.C. É o posto grego mais ocidental da ilha e está localizado em um território de influência cartaginesa e elímia (Segesta). Inicialmente a pólis mantinha boas relações com Cartago e rivalizava com Segesta. Após aliar-se com Siracusa, as relações com Cartago se deterioraram. No ano de 409 a.C. a cidade sofreu a primeira destruição em meio a conflitos com os cartagineses. A cidade sobreviveu devido à proteção de Siracusa, mas caiu nas mãos de Cartago após algumas décadas. Selinonte somente é abandonada por volta de 250 a.C. na ocasião da primeira Guerra púnica que, por pressão romana, obrigou a população a migrar para a cidade púnica de Lilibeu (BORGIA; MESSINEO, 2005).

A colina urbana da pólis era limitada a oeste pelo rio Modione (o antigo Selinus) e a leste pelo rio Cotone (MERTENS, 2010, p. 98). As fozes dos dois rios formavam dois portos naturais, que possibilitavam atividades militares e comerciais. A *khóra* de Selinonte era bastante explorada para agricultura (BORGIA; MESSINEO, 2005, p. 56). O assentamento era dividido em duas partes (ambas ortogonais): o promontório residencial, ao norte, e a acrópole ao sul, onde se concentravam os edifícios públicos e religiosos. A parte sagrada, no extremo sul da acrópole, contava com quatro templos dóricos, altares, santuários e templos menores. O maior e mais velho templo da acrópole é o C (os templos são conhecidos por letras), que data de cerca de 570-560 a.C. e pode ter sido dedicado a Apolo. Três métopas decorativas deste templo sobreviveram e estão no Museu Arqueológico de Palermo, juntamente com uma cabeça de Górgona de terracota (BORGIA; MESSINEO, 2005, p. 58-59). Fora dos muros, havia duas outras áreas sagradas: a leste e a oeste da pólis. Na parte leste, três templos foram construídos, conhecidos como E, F e G. O templo G era um dos mais monumentais do mundo antigo, medindo 110,36 m por 50,10 m e com colunas de 16,27 m de altura. A sua construção teve início entre 550 e 530 a.C. e foi interrompida com a destruição de Selinonte, em 409 a.C. A outra área sagrada, a oeste, continha um santuário de Deméter, o chamado templo M e outro templo dedicado a uma divindade desconhecida (BORGIA; MESSINEO, 2005, p. 65-66). O santuário de Deméter era limitado por um conjunto retangular de muros, que também abrigava outros edifícios

sagrados, constituindo assim o espaço sagrado, o témeno. Os vestígios de muralhas sobreviventes circundam a acrópole e tiveram origem no início do século VI a.C. Provavelmente, havia outra muralha maior, que protegia toda a parte urbana. As necrópoles estavam situadas a norte e a noroeste da cidade, com vestígios do século VII ao IV a.C. (BORGIA; MESSINEO, 2005, p. 68).

Selinonte

Planta

CARRATELLI, G. P. (ed.) *The Greek World, Art and Civilization in Magna Graecia and Sicily*. New York: Rizzoli, 1996. Adaptação: Equipe Labeca.

Figura 48 – Planta de Selinonte.

SELINONTE

Planta urbana

MERTENS, D. *Città e monumenti dei Greci d'Occidente*. Roma: L'Erma di Bretschneider, 2006, p. 174.

Figura 49 – Planta de Selinonte 2.

SELINONTE

Vista aérea

CARRATELLI, G. P. *Sikanie. Storia e civiltà della Sicilia greca*. Banca d'interesse nazionale, III edizione: Italia, 1989, 3. ed.

Figura 50 – Vista aérea de Selinonte.

Selinonte em 2009

Figura 51 – Fotografia de Selinonte por satélite.

SELINONTE

Templo G - tambor de coluna

Foto: Acervo Labeca (2007)

Figura 52 – Fotografia de tambor de coluna do Templo G de Selinonte.

SELINONTE

Reconstituição do templo G

Selinunte. *La città antica - V sec. a.C.* Illustrazioni di Salvatore Calia. La Medusa Editrice, 2001.

Figura 53 – Reconstituição do templo G de Selinonte.

SELINONTE

Selinonte: métopa de pedra calcária com casal divino na biga e dois cavalos empinados ao lado - Templo C - 575-550 a.C.
 Palermo, Museo Archeologico Regionale "A. Salinas". Foto: Giuseppe Leone.
 CARRATELLI, G. P. (ed.) *The Greek World, Art and Civilization in Magna Graecia and Sicily*. New York: Rizzoli, 1996.

Figura 54 – Fotografia de métopa do Templo C de Selinonte.

SELINONTE

Casa do período clássico no quarteirão do lado norte da ágora, lote 16

MERTENS, D. *Città e monumenti dei Greci d'Occidente*. Roma: "L'Erma" di Bretschneider, 2006.

Figura 55 – Vista aérea de casa de Selinonte.

Figura 56 – Maquete de Selinonte – Vista geral.

Figura 57 – Maquete de Selinonte – Vista dos templos extraurbanos a partir dos templos urbanos, na “altura dos olhos”.

Figura 58 – Maquete de Selinonte – Detalhe dos templos urbanos.

Esta atividade de visita ao MAE/USP também é composta por oito blocos. O esquema que está exposto aqui é geral, podendo ser adaptado às particularidades de cada uma das quatro cidades.

1. Boas-vindas (em roda)

- O que é um Museu de Arqueologia?
- Quais os tipos de vestígios que a Arqueologia estuda?

2. Relembrando

- DVD Siracusa (elementos da cidade antiga, aspectos físicos, relação da cidade com os moradores, linguagem do vídeo)

3. Breve apresentação da atividade, instruções práticas e divisão dos alunos em 4 grupos, 1 para cada maquete.

4. Leitura do mapa

- Contextualização da expansão grega
- Localização das fundações gregas
- Localização da cidade a ser trabalhada
- Breve histórico da cidade

5. Leitura da planta

- Leitura da legenda e escala
- Linhas na planta (curva de nível, ruínas e projeções)
- Localização das características do terreno (relevo, hidrografia)
- Localização da muralha e das portas (se houver)
- Divisão dos espaços
- Malha ortogonal ou orgânica?

6. Leitura da maquete

- Observação livre ao redor da maquete (inclusive na altura dos olhos, para perceber quais elementos se destacam na paisagem)

- Comparação da maquete com a planta (os mesmos elementos estão retratados? Qual a percepção de relevo nas duas linguagens?)
- Localização dos elementos da planta na maquete
- Discussão sobre as escolhas do pesquisador no uso das duas linguagens

7. Imagens (fotografias, plantas de detalhes, desenhos de reconstituição)

- Localização das imagens na planta e na maquete
- Relação das imagens entre si (“zoom”)
- Discussão sobre as escolhas do pesquisador no uso das linguagens

8. Finalizando (em roda)

- Levantamento das diferenças e semelhanças entre todas as cidades vistas (inclusive Siracusa, Santos e São Paulo) – aspectos físicos, construções, situação da cidade no presente
- Discussão sobre os tipos de vestígios arqueológicos vistos
- Discussão sobre as linguagens estudadas

3.4.3. Manuseio de objetos arqueológicos e contemporâneos

Os objetos escolhidos foram os seguintes:

Réplica de moeda de Atenas (450 a.C.) – No reverso, há a figura de uma coruja com uma oliveira ao fundo. Ao lado, aparece a inscrição AΘE, abreviação de AΘENAION (dos atenienses). No anverso, a prova de que se trata de uma réplica: a inscrição GRECIA 450-a.C.

Figura 59 – Réplica de moeda de Atenas.

Réplica de moeda romana (64 – 66 d.C.)⁶² – No anverso desse “Sestertius”, temos a imagem de Nero, circundada pela inscrição NERO CLAVDIVS CAESAR AVG GER PM TR P IMP PP, que significava Nero Claudius (nomes), César (nome e título), Augustus (título imperial, “aquele que doa prosperidade”), Germ (tem provável relação com a vitória sobre os germanos), PM (Pontifex Maximus – chefe religioso), TRP (Tribuno da Plebe – na prática, significa poder de veto sobre qualquer legislação), IMP (Imperator – Imperador) e PP (Pater Patrie – Pai da Pátria – outro título ligado ao Imperador). No reverso, aparece a imagem de dois cavaleiros, os quais seriam Nero, segurando uma lança, e outro soldado, com o *vexillum* (estandarte). As inscrições no reverso eram DECVRSIO (uma espécie de manobra militar) e SC (*Senatus Consultum* - a moeda original, de bronze, era feita pelo senado, enquanto que as moedas em ouro e prata eram feitas por ordem do Imperador).

Figura 60 – Réplica de moeda romana.

Moeda original de Pantikapaion (sécs. IV – III a.C.) – Moeda de bronze de pólis localizada onde hoje é a Ucrânia. No anverso, aparece uma cabeça de Pã, enquanto que no reverso temos a imagem de um touro e a inscrição ΠΑΝ.

Figura 61 – Moeda de Pantikapaion.

⁶² Maiores informações nos websites: http://www.coinproject.com/coin_detail.php?coin=240996; <http://www.forumancientcoins.com/numiswiki/view.asp?key=DECVRSIO>.

Moeda de 1 real⁶³ – No anverso, temos a efígie da República no núcleo prateado com transbordamento para o anel dourado, o qual apresenta grafismos de cerâmicas indígenas de origem marajoara. O núcleo é feito de aço inoxidável e o anel dourado é de aço revestido por bronze. No reverso, há a repetição do grafismo marajoara no anel dourado. Na parte prateada, temos a presença de uma faixa de júbilo sobre uma esfera que alude ao Pavilhão Nacional, juntamente com o Cruzeiro do Sul.

Figura 62 – Moeda de 1 real.

Vaso grego original (possivelmente VI a.C.) - Feito no torno, bem cozido, pasta bastante homogênea, decorado, verniz de boa qualidade. Quebrado em três pedaços. Tamanho aproximado de 8 cm de diâmetro. Vaso miniaturístico (possivelmente feito para ser ofertado em santuário ou tumba)⁶⁴.

Figura 63 – Vaso grego.

Vasilha de plástico (atual) – Vasilha da marca Plasútil, de formato triangular com cantos arredondados, composta por tampa e recipiente, com pequenos desenhos de flores na tampa (Comprimento – 23 cm, largura – 19,6 cm, altura – 6,2 cm).

⁶³ Fonte: Website do Banco Central do Brasil: <http://www.bcb.gov.br/?MOEDAFAM2>.

⁶⁴ As informações nos foram passadas pela Profa. Dra. Elaine Hirata.

Figura 64 – Vasilha moderna de plástico.

Desta vez, cinco blocos compõem o último encontro.

1. Relembrando

- DVD Siracusa (elementos da cidade antiga, aspectos físicos, relação da cidade com os moradores, linguagem do vídeo);
- Atividade com as maquetes (organização do espaço das cidades, construções, aspectos físicos, diversos tipos de vestígios e linguagens);
- Trabalhos de campo dos alunos (centro histórico de São Paulo e Santos);
- O que é Arqueologia? Tem a ver com dinossauro⁶⁵?

2. Explicação sobre a atividade de manuseio e panorama do projeto

- Realizaríamos uma espécie de “zoom” – 5 cidades antigas, por meio de um vídeo, mapa, plantas, fotos, reconstituições, maquetes. De cidades inteiras a detalhes como casas, templos, objetos. Ou seja, tínhamos visto algumas formas de representação e diversos tipos de vestígios arqueológicos e, por fim, manusearíamos alguns objetos.

3. O manuseio

- Moedas antigas
- Moeda atual
- Vasilho grego
- Vasilha de plástico.

O objetivo geral seria o de estimular os alunos a olharem as propriedades físicas do objeto, como cor, cheiro, som, forma, dimensões, material do

⁶⁵ Pensamos em provocar a questão, já que isso apareceu nos questionários iniciais e não foi abordada nos encontros anteriores.

qual é feito, se é natural ou manufaturado, se está completo, como é feito, se é bonito, para que foi feito, como tem sido usado, se serve para seu propósito, se seu uso se modificou, quanto vale (para quem fez, usou, para nós, para o comércio, para o museu), quem produziu, quem utilizou, quando e onde. Esse objeto existe em outras sociedades? O que podemos saber sobre os grupos que os fizeram e utilizaram?

Moeda – qual o significado dos seus símbolos, indício de organização para trocas comerciais, moeda como instrumento que concretiza o abstrato, sinal de domínio de matéria-prima, documento para datação, portadora da imagem que a cidade ou país quer passar (emblema cívico) etc. Para a dinâmica, uso das pranchas sobre o modo de fabricação e de foto de parte do processo.

Figura 65 – Esquema de cunhagem (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2004).

Figura 66 – Discos de moedas – Museu Casa dos Contos – Ouro Preto – MG. Fotografia: Maria Bernardete Moreli Tauhyl.

Figura 67 – Moldes de moedas – Museu Casa dos Contos – Ouro Preto – MG. Fotografia: Maria Bernardete Moreli Tauhyl.

Vaso – qual seu uso, possibilidade de análise laboratorial do conteúdo, sinal de sedentarismo, uso como arte, documento para a datação, fragilidade no manuseio, modos de confecção (à mão e no torno, moldagem). Para a dinâmica, uso das pranchas do guia temático do MAE/USP.

Vasilha de plástico (formato de pizza) – feito de material plástico (petróleo), possibilidade de trabalho em relação às questões ecológicas, formato do objeto indicando a sua função, múltiplas utilidades, grande capacidade de preservação.

4. Finalizando

- Retomar o quanto a Arqueologia pode dizer por meio das coisas materiais;
- Citar os tipos de representações que vimos, incluindo a réplica;
- Discutir a necessidade de olhar com mais atenção para o mundo de hoje, e entender como as coisas mostram um pouco da gente, mas como elas também nos moldam, dizem como agir;
- Conversar com os alunos sobre como as coisas e suas representações têm seus códigos e que devemos saber lê-los;
- Por fim, utilizar a atividade para incitar o pensamento sobre o presente, a fim de entendermos nosso entorno e de buscar novas soluções para os problemas cotidianos.

5. Aplicação do questionário sobre a visita ao MAE/USP

3.5. Avaliando o conjunto de atividades

O tema da avaliação é, sem dúvida, complexo. Todavia, é essencial para que tenhamos algumas medidas a fim de melhorarmos as nossas atividades⁶⁶. Pensamos avaliação nos moldes de Tirado Segura (2003), ou seja, como ato deliberado, consciente e planejado. Como já dissemos, as experiências que antecederam a concepção deste projeto de mestrado não passaram por um processo de avaliação formal de nossa parte. Coube a cada professor a criação de estratégias para medir a eficácia ou não das atividades. Chegavam até nós as impressões finais dos professores, mas sem a especificação de instrumentos de avaliação. Precisávamos, portanto, criar tais instrumentos. Partimos, então, da seguinte definição:

A avaliação significa instituir uma disposição inquisitiva, gerar uma atitude crítica e autocrítica, de busca, o que desencadeia um processo de revisão e superação persistente. (TIRADO SEGURA, 2003, p. 20, tradução nossa)

Este mesmo autor coloca algumas perguntas para nortear o processo da avaliação. São elas: Por quê? Para que? O que? Como? Quem? Onde e quando? Vamos a cada uma delas.

Por quê? Gostaríamos de entender se o material apresentado ao público é adequado à faixa etária e se a dinâmica como um todo trouxe resultados positivos (dentro do que esperávamos para cada um dos encontros), além de identificar os pontos negativos. Para que? A finalidade aqui é sempre buscar melhorias, seja no que concerne aos materiais, seja em relação ao modo como lidamos com o público, com vistas ao aperfeiçoamento para atividades futuras. O que? Há vários quesitos a serem avaliados. Podemos avaliar se o objetivo de se criar tal conjunto de atividades é plausível; se o material cumpre sua função; se aqueles que comandam as dinâmicas agem positivamente; se o público passa a ter outra visão em relação ao assunto no decorrer do projeto; e, por fim, se a própria estratégia de avaliação foi adequada. Como avaliar? Bem sabemos que não existe um único método. Optamos por questionários

⁶⁶ Cabe aqui uma observação. Consideramos que há dois aspectos que correm em paralelo em nossa pesquisa: o da avaliação e o da investigação. Ao mesmo tempo em que avaliamos o conjunto de atividades que propomos, realizamos um processo maior de investigação, buscando entender as possibilidades e limitações de um trabalho como este. Studart, Almeida e Valente (2003) discutem com maior profundidade as definições de cada uma dessas ações.

(com questões qualitativas e quantitativas, buscando o chamado multimétodo, bastante comum nesse gênero de estudo⁶⁷) e pela observação feita pelos educadores que conduziram as atividades, por meio do relato (incluímos também o trabalho final dos alunos, conforme detalharemos posteriormente). Desse material retiraremos alguns indicadores que podem nos levar a algumas considerações finais. Quem? Basicamente, é um estudo de público. Contudo, o estudo tem algumas particularidades, pois é um público específico, que será avaliado em diversos momentos. Onde e quando? Pretendíamos aplicar os questionários em sala de aula, em três ocasiões: no primeiro encontro (apresentação do DVD), no terceiro encontro (manuseio de objetos) e num quarto encontro, exclusivo para tal fim, que aconteceu 70 dias após o segundo encontro. As estratégias de avaliação, portanto, almejam sistematizar a aplicação dos materiais didáticos do Labeca, criando, nas palavras de Tirado Segura, uma “cultura de responsabilidade” (TIRADO SEGURA, 2003, p.40).

Desde o início, a nossa intenção era a de evitar uma avaliação que cobrasse conteúdos baseados em fatos e conceitos, ou seja, uma avaliação tipicamente escolar. Citamos aqui a preocupação de Maria Margaret Lopes (1988) que é a de não medir o que aprenderam, se esta aprendizagem significar definições memorizadas. A experiência do museu engloba outros conceitos de aprendizagem, como já discutimos no capítulo 1⁶⁸. Nesse sentido, escolhemos o aspecto da rememoração baseada nas experiências descritas por Falk e Dierking (2002) para fazer parte da nossa estratégia de avaliação, como veremos mais adiante, na justificativa dos questionários. A dinâmica do museu, portanto, pede novas alternativas de avaliação, pois

[...] se trata de outra forma de mediar a aprendizagem, visto que os museus são meios de comunicação onde o olhar, o tocar, o andar, o emocionar-se, o impactar-se, a liberdade de escolha, o estar à vontade e o descomprometimento com qualquer terminalidade ou avaliação são atitudes inerentes a qualquer visitante. (QUEIROZ; GOUVÊA; FRANCO, 2003, p. 210).

⁶⁷ Para uma quantificação do uso do multimétodo em pesquisas museológicas, ver Cury (2005).

⁶⁸ Como já dissemos, embora tenhamos realizado uma visita ao MAE/USP sem a apresentação de exposição, consideramos este trabalho um discípulo das concepções da educação em museus.

Outra obra que nos auxiliou na formulação do desenho da atividade como um todo foi “Métodos de Pesquisas de *Survey*”, de Earl Babbie (2001). De alguma forma, consideramos que os questionários elaborados para conhecer nosso público alvo e também para avaliá-lo têm muito em comum com essa metodologia de pesquisa. O livro de Babbie (2001) discute também a ciência, desde sua perspectiva tradicional até o caso específico das ciências sociais, ajudando-nos a entender a lógica da construção de um experimento, partindo da sua fundamentação teórica até seus aspectos mais práticos. Por fim, o livro nos traz um capítulo muito importante sobre a ética na pesquisa de *survey*, que acabou por nortear a aplicação dos questionários. Em seguida, citaremos alguns dos pontos do livro que nos auxiliaram em nossa pesquisa.

Em primeiro lugar, deixamos claro que a obra é um manual. Contudo, é um manual de leitura agradável e didática, voltado aos estudantes que se iniciam na área, mas também preocupado em atingir um público leigo, consumidor de pesquisas de *survey*⁶⁹. No prefácio à primeira edição, Babbie (2001) já deixa seus objetivos bastante claros: abordar a percepção que ele considera errônea da facilidade desse tipo de pesquisas, a rejeição que tal impressão de facilidade criou em muitas pessoas e revelar os padrões informais que aparecem na configuração das pesquisas, ordenando-as dentro de um contexto lógico de investigação científica (BABBIE, 2001, p. 30). Ora, são exatamente estes três aspectos que nos inquietavam, uma vez que nossa escassa experiência na área poderia nos levar a vários equívocos. Já havíamos formulado alguns questionários, com base mais em antecedentes esparsos, sem uma metodologia propriamente dita. A princípio, esperávamos que a obra nos auxiliasse, sobretudo, na análise dos nossos resultados. Contudo, embora sua leitura tivesse sido feita já no meio do processo de criação do experimento, pudemos avaliar a própria produção anterior dos questionários iniciais, com um olhar diferente, mais crítico. Assim, coube-nos redimensionar o último questionário, tendo em mente as dicas valiosas do autor. No final das contas, a leitura da obra foi um exercício bastante proveitoso, que pode ser resumido na seguinte citação:

⁶⁹ Prova de tal preocupação é o capítulo “O consumidor informado de pesquisa de *survey*”, que tem o intuito de auxiliar o leigo na interpretação e análise crítica das pesquisas dessa área que estão sempre a “pipocar” na mídia.

Nenhum *survey* satisfaz plenamente os ideais teóricos da investigação científica. Cada um representa um conjunto de compromissos entre o ideal e o possível. A meta primordial deste texto é ajudar os leitores a chegarem aos melhores compromissos possíveis. *Surveys* perfeitos podem não ser possíveis, mas bom *surveys* podem e devem ser realizados. (BABBIE, 2001, p. 31, grifos do autor).

Babbie (2001) inicia seu livro definindo o significado clássico de “ciência”. Em primeiro lugar, na concepção tradicional de ciência, ocorre a observação de algum aspecto considerado interessante, a identificação de fenômenos ligados ao tema, o estabelecimento de relações causais e a produção de uma teoria, testada posteriormente por meio de hipóteses. Estas hipóteses, por sua vez, são operacionalizadas, isto é, transformadas em experimentos. Há coleta de dados e posterior análise, que pode confirmar ou não a teoria. O autor admite espaço para a imaginação e para o brilho no processo de construção de uma teoria. Contudo, isso não deveria ocorrer na coleta e na análise dos dados.

Todavia, bem sabemos que a desmistificação da ciência, como diz o autor, tem sido assunto cada vez mais corriqueiro. Há emoções humanas ligadas a cada pesquisa, além da pressão constante por produção científica, o que pode levar a fraudes e falsificações. No início deste capítulo abordamos de forma breve a influência das convicções pessoais em teorias chamadas “neutras” e acima de quaisquer suspeitas, na área dos estudos clássicos. Para Babbie (2001), a situação é a seguinte:

O problema primordial tem a ver com a inexatidão da perspectiva tradicional do método científico, tal como é convencionalmente apresentada a alunos principiantes de ciência, tanto nas ciências sociais como nas naturais. Na prática, a ciência não corresponde exatamente à sua imagem tradicional, mas, ao mesmo tempo, não é tão ruim como argumentam seus críticos mais severos. (BABBIE, 2001, p. 41).

Portanto, ao mesmo tempo em que a discussão sobre ciência nos leva a analisar nossa prática em relação a um dos objetivos das atividades que vimos realizando (a problematização do pensamento científico), por outro lado, é inegável a necessidade de se pensar constantemente a concepção da nossa própria pesquisa. Em que medida nossas práticas são exemplos da busca pelo conhecimento científico, aquele que foge do modelo tradicional e a cada momento faz uma análise de si?

Ao dar sua visão do que é ciência, Babbie (2001) desconstrói o raciocínio linear e puro que citamos anteriormente. Nem sempre o processo se inicia com uma observação própria do pesquisador. Muitas vezes, tudo começa com uma resposta e não com uma questão. “Mais comumente, teorias são o resultado final de uma longa cadeia de *dedução* e *indução*”. (BABBIE, 2001, p. 41-42). São os “vai-e-vens” da ciência. “Construção de teoria então, envolve interação de observações e explicações.” (BABBIE, 2001, p. 42) E, é claro, nada é definitivo e quase nunca existe um encaixe perfeito entre a teoria e a explicação de fenômenos.

Finalmente, é totalmente incorreta a impressão de que testes empíricos são uma atividade rotineira. A imagem tradicional da ciência sugere que a criatividade e até mesmo brilho são necessários à derivação de teorias e ao desenho de experimentos, mas que a execução propriamente dita dos experimentos é monótona e sem imaginação. Na prática, a execução de um experimento, a coleta de dados empíricos, exige inúmeras decisões críticas. Surgem situações inesperadas. Observações bizarras são registradas, sugerindo erros de medida. Dados podem ser perdidos ou falsificados (Como você verá neste livro, esses problemas são particularmente comuns em *surveys*). Além disto a operacionalização de conceitos nunca é totalmente não-ambígua e deve ser especificada mais ainda durante o experimento. Cada uma destas situações requer decisões que influenciarão o resultado do experimento e, por extensão, a avaliação da hipótese e a teoria da qual ela pode ter sido derivada. (BABBIE, 2001, p. 42-43).

Alguns desses pontos citados pelo autor fazem parte de um conteúdo que já vimos desenvolvendo com os participantes dos experimentos realizados anteriormente, na discussão sobre o ofício do arqueólogo. Está sempre presente a preocupação de se enfatizar as decisões críticas ao trabalharmos com os alunos as reconstituições feitas pelos pesquisadores para o estudo de seus objetos⁷⁰. Pensando especificamente em outra das nossas propostas (o exercício com as diversas linguagens), temos o videodocumentário “Siracusa Cidade Antiga”, material que procura discutir sua própria produção. Portanto,

⁷⁰ Aqui vale lembrar a importância da escavação arqueológica no contexto das atividades educativas, seja ao ar livre, seja nas caixinhas de areia. Embora essa atividade não esteja inserida em nosso projeto, é de fundamental importância para o exercício do pensamento científico. Tal atividade é constantemente oferecida pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

perceber se houve ou não a assimilação dessas discussões pelos alunos é uma das nossas maiores expectativas.

Assim, tendo examinado os pressupostos da “ciência tradicional”, Babbie (2001) parte para, enfim, descrever o que é para ele, ciência. Seus componentes principais são a descrição, a descoberta de regularidades e a formulação de teorias e leis. Ora, fazemos esse procedimento no dia-a-dia: “Todos nós observamos e descrevemos o mundo ao redor. Procuramos achar regularidades: o funcionário de escritório pode descobrir que chegar atrasado ao trabalho resulta em repreensão” (BABBIE, 2001, p. 44). Mas será que poderíamos criar atividades educativas que exercitassem tal raciocínio a partir dos nossos materiais?

Babbie (2001) admite a humanidade que permeia a ciência. Contudo, busca as características ideais da ciência, as quais são exatamente isso: uma meta de difícil alcance. A primeira delas é que a ciência deve ser lógica. Sobre isso, o autor cita alguns exemplos: “[...] um determinado evento não pode logicamente causar um outro que ocorreu antes dele.”(BABBIE, 2001, p. 46). “Na lógica da ciência é impossível um objeto ter duas qualidades *mutuamente excludentes*.” (BABBIE, 2001, p. 46, grifo do autor). “Um evento também não pode ter resultados mutuamente excludentes” (BABBIE, 2001, p. 46). Babbie (2001) cita dois sistemas lógicos distintos: a *lógica dedutiva* e a *lógica indutiva*⁷¹. Após fazer um histórico das duas, o autor conclui:

Não se deve concluir destes exemplos históricos que a lógica dedutiva é inerentemente incorreta ou está ultrapassada. Um exercício de lógica dedutiva é tão bom quanto sua consistência interna e a verdade de seus supostos iniciais. Por outro lado, a lógica indutiva é tão boa quanto sua consistência interna e a exatidão e suas observações.

Na prática, a pesquisa científica envolve tanto o raciocínio indutivo quanto o dedutivo, na medida em que os cientistas vão e vêm incessantemente entre teoria e observações empíricas (BABBIE, 2001, p. 46).

Outro aspecto da ciência é o seu determinismo, ou seja, tudo acontece por uma razão (ou múltiplas razões). Isso se transforma em uma dificuldade em

⁷¹ De acordo com Meirieu (1998, p. 112-114), dedução é o ato intelectual em que o sujeito faz a inferência de uma consequência a partir de um fato. A indução, por sua vez, é a operação em que o sujeito faz hipóteses sobre pontos comuns em relação aos seus objetos e busca a partir disso uma formalização. De um modo geral, a dedução parte do único ao múltiplo e a indução, do múltiplo ao único.

especial para as ciências sociais, pois, segundo o autor, estas competem com as noções de senso comum. A ciência também tem caráter geral; em outras palavras, preocupa-se menos com os eventos individuais. Babbie (2001) cita a diferença, em sua opinião, entre o cientista e o historiador, cujo foco é um evento específico. Para nós, tal afirmação não se sustenta, uma vez que historiadores e arqueólogos podem da mesma forma pesquisar fenômenos mais gerais, que abarcam várias sociedades. Por exemplo, em nossos experimentos anteriores, tínhamos a preocupação de ir além das especificidades de cada cidade ao levantarmos com os alunos os elementos em comum entre as localidades (embora adaptados ao contexto de cada sociedade) e aqueles que eram diversos. Outra característica da ciência é a parcimônia, congregando o máximo de explicação com um número mínimo de fatores. Ademais, a ciência também é empiricamente verificável e intersubjetiva, o que significa que dois pesquisadores com orientações subjetivas diferentes podem chegar a uma mesma conclusão se realizarem o mesmo experimento. Por fim, a ciência é aberta a modificações. “A ciência não busca a verdade definitiva, mas a utilidade. Teorias científicas não devem ser julgadas por sua verdade relativa, mas pela medida de sua utilidade em melhorar nosso conhecimento do mundo ao redor” (BABBIE, 2001, p. 54). Se a desmistificação do discurso científico acontecer, mesmo a partir de uma pequena curiosidade despertada na escola ou em atividades fora de seus muros, tornando este discurso inteligível para a sociedade, mais possibilidades se abrirão e novas formas de compreensão do mundo podem surgir, rumo à valorização da diversidade.

Mas e as chamadas ciências sociais?⁷² “A questão básica é se o comportamento humano pode ser submetido ao estudo “científico” (BABBIE, 2001, p. 57). No caso da nossa pesquisa, é possível que consigamos medir e analisar os dados de forma semelhante ao que é feito na chamada “hard science”? Sobre tal tema, esclarece Babbie (2001):

É um firme suposto deste livro que o comportamento social humano pode ser submetido a um estudo “científico” tão legitimamente quanto átomos e células. Este é, porém, um

⁷² O autor considera como ciência social a “[...] sociologia, ciência política, psicologia social, economia, antropologia, pesquisa de mercado e, às vezes, áreas como geografia, história, comunicações e outros campos compostos ou especializados.” (BABBIE, 2001, p. 57).

suposto que deve ser entendido no contexto da discussão anterior da ciência na prática. Desta ótica, nenhuma diferença significativa parece existir entre ciências físicas e sociais. Como os cientistas físicos, os cientistas sociais procuram descobrir regularidade e ordem. Cientistas sociais buscam regularidade no comportamento social através da observação e medição cuidadosas, descoberta de relações e elaboração de modelos e teorias. (BABBIE, 2001, p. 58)

O cientista social pode efetuar medições ou observações sistemáticas, seja em relação a características como idade e sexo, seja no que concerne a atitudes, embora estas sejam reconhecidas pelo autor como arbitrárias. Quanto à descoberta de regularidades, há normas sociais observáveis. Contudo, Babbie (2001) cita três críticas comuns feitas a tais observações: acusação de trivialidade, levantamento de casos contraditórios e uma possível perturbação pelas pessoas envolvidas da regularidade observada. O autor rebate as críticas dando exemplos de casos semelhantes nas ciências físicas, além de ressaltar que as ciências sociais trabalham com padrões probabilísticos e não com afirmações cem por cento corretas. A última crítica que citamos, sobre a perturbação dos dados, é uma preocupação legítima em nossa pesquisa. Podemos esperar total sinceridade na resposta dos alunos, os quais estão habituados com a forma de avaliação escolar, que frequentemente induz o aluno a responder o que é esperado?

Babbie (2001) elenca as características das ciências sociais, tal como fez com as ciências físicas. Assim, a ciência social também é lógica, ligada aos mesmos preceitos ditos anteriormente; é determinística (determina um comportamento provável, por exemplo, mas, obviamente, não pode prever o futuro), busca explicações gerais, é parcimoniosa⁷³, específica (no sentido do cuidado na definição de seus conceitos), empiricamente verificável, intersubjetiva e, por fim, aberta a modificações⁷⁴.

Após tais definições, Babbie (2001) apresenta os vários métodos de pesquisa científico-sociais existentes, como o experimento controlado (em linhas gerais, consiste na utilização de dois grupos com características

⁷³ O autor diz que são nos pontos da parcimônia e do determinismo onde as críticas mais aparecem. Contudo, deixa claro que o objetivo de um cientista social é diferente do objetivo de alguém com uma visão mais humanista, ou seja, de alguém com preocupações mais idiossincráticas, por exemplo.

⁷⁴ Recomendamos a leitura da obra completa, uma vez que cada uma das características observadas está acompanhada de exemplos práticos, os quais não entram no escopo desta dissertação.

semelhantes, chamados grupo experimental e grupo de controle), a análise de conteúdo (exame sistemático de materiais relacionados a um tema específico), análise de dados existentes, o estudo de caso (coleta e exame do máximo de dados possíveis sobre um tema) e, por fim, a observação participante. Esta última modalidade foi a escolhida para a nossa pesquisa. Babbie (2001) fala de duas situações que podem acontecer nesse caso: o pesquisador não revela o seu papel, e pode enfrentar complicações éticas, ou então faz a revelação, possivelmente causando influência nos resultados. Decidimos então explicar aos alunos, desde o começo, o intuito dos nossos encontros. Para tentarmos diminuir as dificuldades de registro que são implícitas neste método, convidamos o estagiário do Labeca, Gustavo Peixoto, para nos acompanhar nas três atividades. Assim, poderíamos contar com outro observador que, embora atuante na dinâmica, representaria um olhar diferente, um pouco mais externo. Em conjunto com a observação participante, fez-se necessário adotar um método que desse conta de dois objetivos. O primeiro deles era conhecer minimamente o público alvo da atividade. O segundo era avaliar o desempenho do projeto, por meio das respostas desse público. Para alcançar tais metas, a leitura da obra de Babbie (2001) se mostrou fundamental, trazendo-nos algumas noções sobre a pesquisa de *survey*.

Babbie (2001) embasa a pesquisa de *survey* com a mesma argumentação empregada em relação à ciência física e à ciência social. Contudo, no caso da nossa pesquisa, existem algumas particularidades. As duas turmas do 1º ano do Ensino Médio da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo não representam uma população mais geral. O próprio fato de estarem inseridas numa escola que está ligada a uma universidade faz da amostra especial. Anteriormente, realizamos experimentos com uma escola pública (3º ano do Ensino Médio) e com uma escola particular (9º ano do Ensino Fundamental) e concluímos que as atividades foram de grande valia. Agora, nossa questão era saber como o projeto (desta vez, com mais materiais) se desenvolveria nesse contexto específico.

O livro de Babbie (2001) tem a preocupação de enfatizar a grande importância da produção de um desenho de *survey*. Basicamente, são três os objetivos deste tipo de pesquisa: descrição, explicação e exploração. O nosso projeto se apoia nos dois primeiros, ou seja, inicialmente, procuramos

descrever a população que é o alvo da pesquisa e, depois, de posse dos dados resultantes das atividades, tínhamos como meta tecer algumas explicações sobre as informações que obtivemos. O elemento inicial de uma pesquisa de *survey* é a definição da unidade de análise (BABBIE, 2001, p. 98). Embora nosso foco fosse entender as duas turmas, nossa unidade de análise era o aluno, pois as informações coletadas sobre o indivíduo formariam a descrição do todo. E qual seria o melhor desenho para a pesquisa de *survey*? Já tínhamos em mente algumas ideias baseadas em experiências anteriores, antes de conhecermos a obra de Babbie (2001). Contudo, o livro nos deu segurança para a efetiva aplicação delas.

O tipo que melhor descreve o que pretendíamos fazer era o *survey* longitudinal. Sobre isso, diz Babbie (2001):

Alguns desenhos de *survey* – descritivos ou explicativos – permitem análise de dados ao longo do tempo. Dados são coletados em tempos diferentes, e relatam-se mudanças de descrições e explicações. Os principais desenhos longitudinais são *estudos de tendência*, *estudos de coortes* e *estudos de painel*. (BABBIE, 2001, p. 101-102, grifos do autor).

O estudo de tendência acompanha amostras diferentes de uma mesma população geral. O estudo de coorte investiga uma população específica, mas também com amostras diferentes. Já o estudo de painel tem como foco uma mesma amostra de respondentes, no caso, chamada painel. O nosso desenho de pesquisa, portanto, estaria mais relacionado a esta última modalidade. Contudo, há alguns problemas, como o esgotamento de painel (BABBIE, 2001, p. 103), que ocorre quando pessoas respondentes de uma primeira fase não participam das seguintes, e a difícil análise dos dados, se esta se basear nas mudanças individuais. Em sala de aula, não se pode garantir a presença de todos os alunos, nem ao menos a participação de cada um deles com a resposta aos questionários⁷⁵. Quanto à análise, discutiremos posteriormente. Babbie (2001) considera o estudo de painel o mais sofisticado dos desenhos para propósitos explicativos. “É o que mais se aproxima do clássico experimento em laboratório” (BABBIE, 2001, p. 104). Um aspecto que deve ser dito é o que Babbie (2001) entende por *survey*. Para ele, no conceito está

⁷⁵ A participação do público é voluntária e sigilosa. Cada aluno terá seu nome substituído por um número, de modo a não ser identificado.

presente o sentido implícito de “*survey* por amostragem” (BABBIE, 2001, p. 113). Inicialmente, tínhamos como objetivo estudar todos os alunos das duas turmas. Todavia, bem sabíamos dos imprevistos que poderiam ocorrer, como acabamos de citar.

Existem também algumas variações dos desenhos básicos. Uma delas é a realização de amostras paralelas, ou seja, a aplicação da pesquisa para uma população diferente daquela escolhida para o experimento original. Pensamos em pedir ao professor de História das turmas (com quem havíamos tratado sobre as atividades) que nos enviasse um parecer no final dos nossos encontros. Seria uma produção livre, sem direcionamentos, diferente dos questionários aplicados aos alunos. Portanto, é uma adaptação ao conceito de amostra paralela.

Passemos ao desenho dos instrumentos.

Seja trabalhando a partir de uma teoria rigorosamente deduzida, seja a partir de um conjunto de suspeitas e palpites, em algum ponto você se depara com conceitos abstratos, não especificados, que acha que o ajudarão a compreender o mundo que o cerca. Na pesquisa de *survey*, estes conceitos devem ser convertidos num questionário, de forma a permitir a coleta de dados empíricos relevantes para a análise. (BABBIE, 2001, p. 179).

Babbie (2001) afirma que os cientistas não coletam dados, mas criam dados. Que dados teríamos que criar para que chegássemos às informações que nos interessam? Conforme foi dito anteriormente, entramos em contato com as ideias deste autor quando já havíamos aplicado dois questionários. Ao mesmo tempo em que lamentamos esse contato tardio, pois apenas o último questionário pôde ser produzido sob as orientações de Babbie (2001), por outro lado, pudemos olhar criticamente o material já feito e, assim, corrigirmos algumas falhas. A palavra-chave aqui é operacionalização. “A *operacionalização* é o processo pelo qual pesquisadores especificam observações empíricas que podem ser tomadas como indicadores dos atributos contidos em algum conceito.” (BABBIE, 2001, p. 182, grifo do autor)

Uma vez que virtualmente todos os conceitos são resumos *ad hoc* da experiência e das observações, não têm significados reais, últimos. Portanto, você não faz medidas corretas ou incorretas, apenas pode determinar até que ponto as medições contribuem para compreender os dados empíricos e

desenvolver teorias do comportamento social. (BABBIE, 2001, p. 183).

Passemos para o questionário inicial. Este primeiro contato com os alunos foi composto por 3 partes: “conhecendo o aluno”, “Arqueologia” e “conteúdo específico”. Na introdução que apresenta o questionário, procuramos explicitar essas três partes, enfatizando também que não havia atribuição de nota no exercício:

Este questionário inicial que apresento a vocês tem três objetivos. Em primeiro lugar, trago algumas questões para conhecer minimamente o público alvo da atividade que proponho. Em segundo lugar, gostaria de saber se existe algum contato entre este público e a Arqueologia, disciplina que norteia o meu trabalho. Por fim, pergunto qual é a familiaridade dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio com o tema da Grécia Antiga.

Vale lembrar que este questionário não busca avaliar no sentido de atribuição de nota. O objetivo das questões é conhecer o público para que a atividade a ser realizada se torne mais proveitosa.

Desde já, agradeço a colaboração. (anexo 2).

A primeira parte trazia questões que buscavam fatos, ou seja, “[...] itens de informação que o respondente acredita representarem a *verdade* e que você, em geral, aceita como sendo verdade.” (BABBIE, 2001, p. 185, grifo do autor) No nosso caso, buscávamos algumas informações específicas a partir de questões que pareciam banais. Como exemplo, citamos as perguntas sobre o local de nascimento e o tempo de moradia em São Paulo, caso a pessoa tivesse nascido em outro lugar. O objetivo era perceber se havia um vínculo com a cidade e se fazia sentido tecer o contraponto entre as cidades gregas e a cidade de São Paulo (o campo “endereço” também se encaixava nessa lógica). As questões “Com quem você mora” e “Tem irmãos? Se sim, quantos?” serviriam para perceber os arranjos familiares atuais, na busca por entender se aquelas turmas poderiam ser consideradas heterogêneas, ao menos no quesito doméstico. A pergunta “Em que série você começou a estudar na Escola de Aplicação?” tinha por objetivo mapear o enraizamento ou não dos alunos na escola, pois uma turma com alunos que se conhecem e que estão habituados com um sistema escolar pode ser diferente de uma turma que ainda não conseguiu certa integração. Talvez aquela turma demonstre menor ansiedade no geral em relação a esta segunda situação. A questão “Qual o seu vínculo

com a Escola de Aplicação?” se tornou polêmica e foi reformulada nos dois outros questionários. Antes de tudo, convém explicarmos o contexto da seleção dos alunos. A Escola de Aplicação recebe alunos vinculados a docentes e funcionários da Universidade de São Paulo, além de atender a comunidade externa. Toda a seleção é feita por meio de sorteios. Esperávamos respostas que nos mostrassem a diversidade na composição da sala, no que concerne à origem de cada indivíduo. O porquê da polêmica será explicado no capítulo sobre a análise dos dados. Contudo, adiantamos que a questão não foi compreendida pelo público alvo. Babbie (2001) tem algo a nos dizer sobre isso:

Os itens de questionários devem ser claros e não ambíguos, e a proliferação de perguntas pouco claras e ambíguas encontradas em muitos *surveys* torna necessário enfatizar este ponto. Muitas vezes você fica tão envolvido com o tema estudado que opiniões e perspectivas ficam claras para você, mas não para seus respondentes, muitos dos quais terão dado pouca ou nenhuma atenção ao tema. (BABBIE, 2001, p. 190).

Dito e feito.

Para encerrar este bloco, a pergunta “Você já visitou algum museu? Se sim, quais?” pretendia diagnosticar se existia um hábito de visita a essas instituições e, se sim, quais eram as contempladas, além, é claro, de descobrir se o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo se encontrava entre elas, a fim de adaptar nossa atuação no Museu ao público.

A segunda parte do questionário foi tirada da tese de doutorado de Marília Xavier Cury (2005). O objetivo era situar as duas turmas em relação ao conhecimento sobre Arqueologia. A primeira pergunta “Você tem interesse por Arqueologia?” buscava mapear como seria a recepção dos alunos ao tema para que tivéssemos uma base mínima para introduzir o assunto, pois bem sabemos que se não houver interesse dificilmente uma atividade educativa pode ter sucesso com o público. A segunda questão “Recentemente você soube de alguma descoberta arqueológica?” segue um caminho parecido com o da primeira. Como já citamos anteriormente, com base na obra de Falk e Dierking (2002), rememoramos aquilo que nos marca. Se existe recordação, possivelmente há algum interesse. Outra informação que pode ser tirada da questão é a visão que o público tem sobre a Arqueologia, pois nem sempre as respostas dadas têm realmente a ver com a visão acadêmica do que seria a disciplina. A terceira questão, “O que é Arqueologia para você?” complementa

um pouco o que acabamos de falar, porém de modo mais explícito. É aí o momento de sabermos qual é a imagem que essa área do conhecimento evoca para o público, imagem formada pelo cinema, pela televisão, pela literatura etc. Por fim, “Você acha Arqueologia importante?”. A última pergunta do bloco finaliza o mapeamento sobre o que o público sabe de Arqueologia e o que pensa em relação à função que a disciplina pode ter para a sociedade. Vale ressaltar a insistência nas respostas dissertativas e nas justificativas nesse bloco. Embora a análise seja muito mais complexa quando um questionário apresenta perguntas abertas, sem dúvida, é um artifício fundamental para conhecermos mais a fundo o público. Optamos por deixar um espaço relativamente pequeno para respostas a fim de que não cansássemos os respondentes, pois a quantia de linhas significa o tamanho da resposta esperada. Por ser um público escolar, mais especificamente do Ensino Médio, buscamos evitar a comparação com o dia-a-dia da escola, que sempre demanda atividades escritas. As duas primeiras questões do bloco traziam alternativas para serem marcadas. As alternativas eram excludentes entre si, caracterizando, segundo Babbie (2001), uma medição nominal. Já as alternativas da quarta questão do bloco permitiam mostrar variação de intensidade na resposta, ou seja, do “não” para o “sim”, passando pelo “mais ou menos”. Babbie (2001) as chama de medição ordinal (BABBIE, 2001, p. 187).

O último bloco, chamado “conteúdo específico”, era composto por apenas duas perguntas dissertativas. Ambas se baseavam nas pesquisas de recordação que a obra de Falk e Dierking (2002) apresenta. A questão “Descreva em algumas palavras o que vem a sua cabeça quando o assunto é Grécia antiga” é praticamente autoexplicativa. Queríamos o imediato, o “flash”, as imagens que povoam a memória do público, pois as respostas trariam o que teria sido forte o suficiente para que permanecesse na mente das pessoas. Tudo isso em poucas linhas. A pergunta seguinte, “Em quais séries da trajetória escolar você teve contato com este assunto?”, objetivava também alcançar a memória, para diagnosticar se o tema chegou a ser marcante ou não na vida escolar dos alunos.

O segundo questionário (anexo 7) trouxe algumas inovações em relação ao primeiro. Sua composição foi mista, contemplando respostas fechadas e

abertas. O objetivo das três primeiras questões era o de avaliar se alguns dos conceitos básicos que trabalhamos na visita ao MAE permaneceram com os alunos. Vamos olhar uma por uma. O primeiro exercício versava sobre a cidade de Olinto. Com uma planta da cidade ao lado, demos três alternativas para a pergunta. A resposta exigia a rememoração das conversas no Museu, contudo era também um exercício de leitura de uma linguagem específica, a própria linguagem da planta. Queríamos que o aluno notasse que havia três tipos de linhas na figura: as curvas de nível, a representação das ruínas e a representação das hipóteses. As quatro cidades trabalhadas nesse momento do projeto apresentavam as curvas de nível, portanto, não seria uma novidade para eles. Além disso, mesmo que não fosse clara a função desse elemento na planta, certamente a visualização das maquetes posteriormente auxiliaria na compreensão dessa representação do relevo. Quanto às duas outras linhas, foram bastante enfatizadas em nossas conversas. Ademais, certamente os alunos se deparariam com representações semelhantes nas plantas das outras cidades. Preocupamo-nos em produzir respostas claras, objetivas e não ambíguas, pois queríamos que o aluno se debruçasse sobre a planta e não sobre um enunciado longo e complexo.

O segundo exercício dizia respeito à cidade de Poseidônia. O objetivo aqui era avaliar se o público tinha compreendido o funcionamento da escala na planta. As alternativas traziam números distantes entre si, para que evitássemos confusões, uma vez que bastava medir o espaço com o dedo, aproximadamente, sendo desnecessário o uso de uma régua. A exatidão do numeral era o de menos. O que importava era entender a lógica.

A terceira questão era sobre Selinonte. Desta vez queríamos que os alunos localizassem determinados elementos na planta e assinalassem sua função. Isso demandaria alguma rememoração das conversas no Museu. Outra característica desse exercício foi a tentativa de fixar um conteúdo, pois aproveitamos as alternativas para reforçar as informações passadas, ou seja, embutimos declarações nas respostas.

A quarta questão trazia uma reconstituição da cidade de Priene. Aqui, o enunciado era mais longo.

As reconstituições das cidades antigas se baseiam nas evidências materiais que os arqueólogos encontram. Mas, às

vezes, pouco é achado. Para preencher o que falta, os estudiosos também usam uma certa dose de imaginação. Nesta reconstituição encontramos algumas construções que também estavam presentes na cidade de Siracusa. Você consegue identificá-las? Quais são? (anexo 7).

Da mesma forma que fizemos com o exercício anterior, buscamos recordar alguns comentários importantes feitos no museu. Um deles era sobre o trabalho do arqueólogo, seja no que concerne às evidências materiais que ele encontra, seja no exercício necessário para se imaginar uma cidade, no caso, com base, é claro, nas evidências. Foi uma forma de trazer à tona a perspectiva crítica que sempre devemos ter ao entrar em contato com as reconstituições de objetos do passado (e numa escala maior, ao entrar em contato com qualquer tipo de informação), desmistificando também a produção do conhecimento científico. Além disso, buscamos retomar a cidade de Siracusa, que foi apresentada no primeiro encontro do projeto, por meio do videodocumentário. Por fim, incentivamos a comparação entre as cidades, pelo menos no que concerne ao universo material, ao perguntar sobre as estruturas que aparecem em ambas. O espaço para respostas era pequeno, seguindo as mesmas razões que já citamos anteriormente.

A penúltima questão, dissertativa, tinha a ver com a linguagem, nua e crua. “Em sua opinião, qual é a diferença entre ver uma planta e ver uma maquete?” Esperávamos, inicialmente, apenas chamar a atenção para as duas formas de representação. A pergunta levaria à constatação da diferença. A partir daí, tentaríamos avaliar se o que nós entendemos por diferença corresponderia às noções deles.

Por fim, uma questão fechada, tentando corrigir a questão polêmica do questionário inicial (“Qual a sua ligação com a Escola de Aplicação?”, com três opções de resposta: docente, funcionário e comunidade externa). Contudo, como veremos no próximo capítulo, ainda não seria desta vez o final da confusão. Este segundo questionário, portanto, tinha um gabarito, pelo menos em relação às três primeiras perguntas.

O terceiro e último questionário (anexo 10) foi pensado para ser aplicado algum tempo depois do último encontro. A inspiração foi o trabalho de Falk e Dierking (2002), mais uma vez. Bem sabemos que a distância temporal utilizada por esses dois autores para a aplicação foi maior. Contudo, por se

tratarem de duas turmas que poderiam se desmanchar no ano seguinte, dificultando a busca por cada um de seus integrantes, além das amarras que nos trazem os prazos acadêmicos, optamos por levar os questionários aos alunos 70 dias após o nosso último encontro com as turmas (o número “70” não teve significado especial; foi a data que conseguimos agendar com o professor, na atribulada época do final do ano). Vamos ao enunciado do questionário:

Para encerrarmos a atividade que realizamos com os alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola de Aplicação, gostaríamos de fazer algumas perguntas rápidas. O objetivo deste questionário é saber o que ficou na sua memória depois dos três encontros que tivemos, ou seja, a apresentação do DVD “Siracusa Cidade Antiga” em sala de aula, a visita ao MAE para conhecermos mais quatro cidades gregas, com mapas, plantas, fotos, reconstituições e maquetes e, por fim, o manuseio de objetos arqueológicos novamente em sala de aula. (anexo 10).

A estratégia do enunciado foi a de retomar brevemente os três momentos do projeto para que os alunos pudessem recordá-los. O trecho “perguntas rápidas” foi colocado para enfatizar que não esperávamos respostas grandes e complexas, de produção enfadonha, mas observações pontuais. O último questionário teve, de certa forma, o papel de encerrar as atividades. As perguntas não buscavam medir algum conteúdo factual ou conceitual que pudesse ser considerado correto. O objetivo era sondar as opiniões e indagar o que ainda estava na lembrança dos alunos. As duas primeiras questões investigavam o que mais eles haviam gostado e o que menos haviam gostado, sem maiores especificações. Eles poderiam falar dos três encontros, se quisessem, mas também poderiam se referir a um ou outro. A terceira pergunta, “Depois das atividades que desenvolvemos nos últimos meses, o que vem a sua mente quando o assunto é Grécia antiga?”, é um contraponto à pergunta do primeiro questionário. Queríamos ver se as palavras escritas pelos alunos seriam as mesmas daquela ocasião ou se envolveriam novos aspectos trabalhados no projeto.

A questão seguinte era “A sua visão sobre a Grécia antiga mudou depois dos nossos encontros?”. A resposta teria duas partes: uma fechada (sim ou não) e outra aberta (Por quê?). Reconhecemos que a pergunta é bastante subjetiva e que pode trazer respostas não confiáveis. Tentaríamos aumentar a

confiabilidade das respostas explicando aos alunos que todo o material que eles gerassem seria tratado de forma confidencial, ou seja, nada daquilo poderia prejudicá-los de alguma maneira. É bastante difícil saber se a visão deles realmente pode ter mudado. Se obtivermos um repertório diferente na questão anterior daquilo que foi respondido no questionário inicial, poderemos ter algum indicador. Entretanto, isso não prova que houve uma mudança real de visão. No caso, a pergunta que fazemos quer perceber se na opinião deles houve diferença. Acreditamos que uma resposta “sim” nesse contexto pode significar que aconteceu uma acomodação, ou seja, que os alunos saíram de uma zona de conforto.

A quinta questão, “Você acha que agora sabe mais sobre Arqueologia do que antes?”, era fechada, mas estava ligada à sexta, “Você pode nos dizer o que vem a sua mente quando o assunto é Arqueologia?”, que seguia o mesmo raciocínio da questão sobre Grécia antiga. O intuito era compará-la com as perguntas relativas à Arqueologia do questionário inicial e diagnosticar se houve alguma mudança no repertório de palavras utilizado.

Na sequência, uma questão longa e arriscada:

Durante os nossos encontros, vimos que os objetos e as construções podem nos dizer muita coisa. Vejamos alguns exemplos. A presença de uma muralha em uma cidade pode significar um período de guerras e disputas; um templo gigantesco pode indicar a grande importância da religião para uma população. Agora vamos pensar um pouco sobre a cidade de São Paulo. Escolha algum edifício, uma rua, um monumento ou um objeto da cidade. Vamos imaginar que muito tempo se passou e que agora você é um arqueólogo estudando São Paulo. Escreva abaixo o que você escolheu e quais as informações que você pode conseguir observando esse objeto. (anexo 10).

A questão poderia ser dividida em duas partes. A primeira rememorava brevemente o último encontro, a atividade em sala de aula com os objetos. Os exemplos da muralha e do templo foram dados pelos próprios alunos, quando perguntamos a eles o que se poderia deduzir da presença destas duas construções numa cidade. Essa conversa se deu logo no início da atividade, no momento em que recordávamos com eles o DVD “Siracusa Cidade Antiga” e a visita ao MAE (mais detalhes no capítulo seguinte). Era constante a nossa preocupação em reforçar o que já tinha sido visto antes de iniciarmos algo

novo. A segunda parte da questão trazia um convite à imaginação de uma situação. Os alunos deveriam se tornar arqueólogos, ou seja, deveriam incorporar o modo de pensar deste profissional, agir como ele. Para isso, fazia-se necessário mobilizar tudo o que tinha sido visto durante os três encontros e que estaria na memória de cada um, para lidar com a construção de uma situação nova. Ora, voltemos à definição de Falk e Dierking (2002) sobre aprendizagem. Aprender é utilizar informações antigas para agir em novos contextos, criar a novidade. Apesar de trazer exemplos na primeira parte, não tínhamos certeza se a questão seria entendida pelo público. Não tivemos tempo hábil para a realização de um pré-teste ou de um estudo-piloto que abarcasse o uso de questionários⁷⁶.

Por fim, perguntamos o nome do aluno, para fins de organização do material, e voltamos à questão sobre o vínculo com a Escola de Aplicação. A forma da pergunta e as opções de resposta eram exatamente as mesmas do questionário sobre a visita ao museu. Dessa vez, tentaríamos uma estratégia diferente: a leitura do questionário com os alunos na sala de aula.

Cabe aqui um esclarecimento sobre a aplicação dos questionários. A ideia original, antes da realização da primeira atividade, era a de aplicá-los sempre em sala de aula, juntamente com a leitura das questões para diminuirmos as eventuais dúvidas. Como explicaremos com mais detalhes no capítulo de análise, fizemos tal procedimento apenas com o último questionário. Uma aula de 50 minutos está muito aquém das necessidades desse tipo de dinâmica (atividade + questionário), por vários fatores que serão depois apresentados.

Enfim, sabíamos que o tempo seria curto também para a aplicação desta última avaliação do projeto. Contudo, teríamos mais outra forma de entrar em contato com as percepções dos alunos, pois cada um deles teve que realizar um relatório sobre os três encontros, a ser entregue para o professor Fábio, que se comprometeu a nos entregar uma cópia do material. Embora fosse um contexto diverso do nosso, desta vez valendo nota, o que pode trazer uma série de particularidades que vamos posteriormente analisar, os relatórios poderão mostrar a apropriação do conteúdo feita pelo público.

⁷⁶ A importância do pré-teste e do estudo-piloto é bastante discutida no capítulo 12 do livro de Babbie (2001).

Quanto à forma geral dos questionários, buscamos encontrar o equilíbrio entre evitar o amontoado das perguntas e aumentar o tamanho total, ou seja, os escritos estão suficientemente espaçados, de modo que fosse agradável a leitura, mas sem que esse fato resultasse num questionário longo, de várias páginas, o que costuma assustar o leitor logo de início. No que concerne à ordem das perguntas, iniciamos pelos dados pessoais no primeiro questionário. Nos dois últimos, invertemos essa disposição, embora fosse muito menor a presença desse tipo de questão nesses dois contextos. Procuramos seguir uma sugestão de Babbie (2001), que indica ser melhor começar o questionário com perguntas mais interessantes.

Em geral, deve-se pedir dados demográficos mais insípidos (idade, sexo etc.) apenas no final dos questionários auto-administrados. Pedi-los no começo, como muitos pesquisadores inexperientes são tentados a fazer, dá ao questionário a aparência inicial de um formulário rotineiro, e quem o recebe pode não encontrar motivação suficiente para terminá-lo. (BABBIE, 2001, p. 206).

Passemos agora a esclarecer de que modo serão feitas a descrição e a análise dos questionários. Para as questões fechadas, a quantificação é mais simples, pois podemos criar tabelas de análise univariada (com uma só variável) com números brutos e com a porcentagem de cada resposta⁷⁷. Já para as respostas abertas, há que se fazer um processo de codificação. Segundo Babbie (2001), codificação é uma tradução. “[...] a tarefa aqui é reduzir uma grande variedade de itens idiossincráticos de informação a um conjunto mais limitado de atributos compondo uma variável.” (BABBIE, 2001, p. 288) Tendo em mãos as respostas, pretendemos listá-las e agrupá-las em temas ou definições. Vale aqui termos em mente o que diz Babbie (2001):

Tal como o conjunto de atributos que compõem uma variável e as categorias de respostas a uma pergunta fechada num questionário, as categorias de código devem ser exaustivas e mutuamente excludentes. Cada pedaço de informação codificado deve se encaixar *numa e somente numa* categoria. (BABBIE, 2001, p. 291, grifo do autor).

⁷⁷ Em alguns casos, como na tabela que mostra as idades, poderemos utilizar as medidas de moda e de média aritmética.

Capítulo 4 – O experimento

Após a preparação das atividades que acabamos de descrever, apresentaremos neste capítulo o experimento propriamente dito. Iniciaremos com a nossa descrição dos três encontros, juntamente com os relatos das impressões dos demais educadores participantes⁷⁸. Na sequência, partiremos para a análise da descrição e para a discussão dos dados obtidos a partir dos três questionários e do trabalho final.

4.1. Descrevendo os três encontros

4.1.1. Descrição da atividade com o DVD “Siracusa Cidade Antiga”

Turma – 1º ano do EM – I

Número de alunos – 24

Participantes - Ana Paula Tauhyl e Gustavo Peixoto

Data - 16/08/12

Horário – Das 10h05min às 10h55min

Após uma saudação inicial, fizemos uma breve apresentação da pesquisa. Nessa apresentação falamos do Labeca e de seus objetivos, além de esclarecermos aos alunos as três etapas do projeto, para que soubessem logo de início o planejamento das atividades (tínhamos em mente aqui Falk e Dierking, 2002). Um aspecto que frisamos bastante, juntamente com o professor Fábio, foi o da diversidade das experiências gregas no período, fugindo das tradicionais Atenas e Esparta. Portanto, Siracusa, a cidade a ser apresentada, deveria ser um exemplo diferente do que usualmente é ensinado em sala de aula. Em seguida, o professor Fábio disse aos alunos o que queria como resultado da atividade: um relato de toda a experiência por eles vivenciada. Na sequência, os alunos assistiram ao DVD “Siracusa Cidade Antiga”. Durante o videodocumentário, percebemos uma reação divertida por parte dos alunos no momento em que acontece a interrupção da entrevista de Carmela, para que a moça pudesse tomar um copo d’água (nesse momento

⁷⁸ Optamos por manter os relatos das impressões exatamente da forma como os recebemos. A única exceção foi a inserção dos números das figuras quando há menção a elas nos relatos. Ou seja, essa informação não consta nos depoimentos originais.

também é possível acompanharmos um pouco dos bastidores da produção)⁷⁹. Essa parte do documentário é essencial para que se encaminhe a discussão sobre a linguagem do vídeo e como se dá seu processo de construção. Nas duas turmas participantes notamos essa reação. Tal fato nos auxiliou bastante no bate-papo posterior, pois percebemos que a passagem foi lembrada.

A participação da primeira turma na conversa foi diretamente proporcional à agitação dos alunos antes do começo da atividade. A classe não demorou a se concentrar, contudo, sentimos certa timidez por parte dos alunos. Poucos participaram efetivamente, embora tenhamos considerado a dinâmica satisfatória. Na reunião que fizemos com o professor Fábio, na tarde do dia 02/08/12, na Escola de Aplicação, entramos em contato com um estudo do meio sobre a cidade de São Paulo feito pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Esse projeto se configurou como uma visita ao centro histórico, para que os alunos conhecessem as distintas temporalidades presentes na paisagem. O professor também mencionou outro estudo de meio na cidade de Santos – SP⁸⁰. Em posterior reunião com a professora Elaine Hirata, decidimos que esses estudos poderiam ser uma ponte para a discussão do videodocumentário, uma vez que partiríamos de experiências anteriores dos alunos para o desenvolvimento de uma conversa que sairia do familiar rumo ao novo. Portanto, com as duas turmas, utilizou-se essa estratégia, a qual se mostrou bastante eficaz. Ao serem indagados sobre os pontos que visitaram no centro de São Paulo, os alunos citaram a catedral da Sé, o Vale do Anhangabaú, o Pateo do Collegio etc. Seguindo esta linha, perguntamos quais elementos de outras épocas o videodocumentário mostrava. Os alunos lembraram o teatro grego, o forte, a muralha, a Catedral de Siracusa (e o seu uso contínuo no tempo), o templo de Apolo. Na sequência, conversamos sobre a água, essencial à vida de uma cidade e bastante destacada no vídeo. O mar também foi um elemento lembrado pelos alunos, importante para o comércio e para o transporte em geral. Por fim, discutimos o vídeo como linguagem e notamos que houve uma percepção por parte dos alunos da tentativa do

⁷⁹ Nas palavras de Gustavo Peixoto: “Na primeira turma, o 1º. ano do EM – I, os alunos assistiram ao DVD com uma certa dose de desinteresse, já que alguns conversaram ou se distraíram com o celular, contudo duas cenas chamaram-lhes a atenção: a cena do pescador fumando e a pausa da italiana para tomar água” (PEIXOTO, 2012, p. 1, anexo 15).

⁸⁰ Os dois estudos faziam parte da programação da escola e muitos dos alunos do 1º EM haviam passado por eles nos anos anteriores.

material de mostrar o que há por trás da produção. Finalizamos ressaltando que o vídeo é um documento e também uma forma de representação de uma cidade, no caso.

Após as perguntas, Ana Paula Tauhyl discutiu com os alunos a questão do DVD mostrar em si mesmo o modo como ele foi feito. Dentro dessa temática ela abordou com os alunos o caráter do vídeo como uma narrativa construída. Em linhas gerais ela disse que independentemente do suporte, seja visual (como um vídeo, um quadro, uma planta ou fotografia), escrito ou sonoro, o criador de uma narrativa a constrói com um propósito e, por isso, implica seu ponto de vista (PEIXOTO, 2012, p. 1, anexo 15).

Nosso objetivo era utilizar “Siracusa Cidade Antiga” como um abre-alas para a atividade posterior no MAE. Seria um primeiro contato com uma cidade grega diferente do que é passado para eles na escola. Além disso, o videodocumentário serviria como um exemplo metalinguístico, para dar início à análise das linguagens que seria retomada na visita ao Museu, já com as plantas, os mapas, as reconstituições, as fotografias e as maquetes. Para que esses objetivos fossem alcançados, utilizamos as relações entre os resquícios do passado mostrado e o presente dos alunos.

Turma – 1º ano do EM – II

Número de alunos – 24

Participantes - Ana Paula Tauhyl e Gustavo Peixoto

Data - 16/08/12

Horário – Das 11h15min às 12h05min

A segunda turma era bem mais agitada e alguns minutos foram necessários para que todos se aquietassem. Cabe aqui um adendo. A Escola de Aplicação trabalha com salas de aula específicas, cada qual com sua disciplina. Os alunos, portanto, devem se deslocar até a sala onde se realizará a próxima aula, depois de um intervalo de cinco minutos, que ocorre entre todas as aulas. Como a primeira turma que descrevemos, a participação dos alunos foi proporcional à agitação inicial, ou seja, mais agitação, mais participação (já tínhamos sido avisados pelo professor das características diversas das duas turmas). Diferentemente da primeira vez, foi o professor Fábio quem iniciou a fala sobre o nosso projeto e sobre o relato por ele

desejado, na tentativa de pedir atenção à classe. Na sequência, o professor nos passou a palavra para que saudássemos os alunos e complementássemos a apresentação com alguns detalhes que faltavam. “Siracusa Cidade Antiga” foi mostrado e partimos para a discussão. Embora aparentemente um pouco mais sonolentos que a turma anterior, a participação dos alunos foi bem maior.

Na segunda turma, o 1º. ano do EM – II, a reação durante a exibição do DVD foi semelhante. Muitos alunos dormiram, tanto que uma aluna começou a contar a quantidade de colegas que estavam deitados. Novamente os alunos riram dos dois trechos do vídeo mencionados anteriormente. Apesar do aparente desinteresse, após a exibição, a sala parece ter “psicografado” o DVD. A discussão foi geral e muitos alunos se voluntariaram a responder as questões de Ana Paula Tauhyl (PEIXOTO, p. 2, 2012, anexo 15).

Iniciamos a conversa fazendo a ligação com os estudos do meio já citados, indagando-os sobre uma possível relação entre São Paulo e Santos com Siracusa. Um aluno citou o traçado mais estreito das ruas do centro histórico paulistano e sua semelhança com o desenho das ruas de Ortigia (a cidade velha), após uma aluna ter perguntado onde se encaixava Ortigia em Siracusa. Outra aluna lembrou a relação do Valongo com a cidade de Santos. Da mesma forma, os alunos “compararam a presença de edifícios que existem tanto no passado como no presente; este foi o caso do teatro (teatro Municipal de São Paulo e o teatro da Siracusa antiga)” (PEIXOTO, 2012, p. 2). O Pateo do Collegio também foi lembrado. Os alunos levantaram os elementos antigos mostrados pelo vídeo, com destaque para o teatro (que teve sua restauração bastante notada), para o castelo de Carmela, para a amplitude da muralha (e da provável necessidade de se defender a cidade), para a pedreira e para o templo de Atena incorporado à Catedral. Notamos que os alunos perceberam bastante a reapropriação pelos moradores de tais elementos na paisagem atual. Quanto à análise da linguagem, os alunos lembraram o momento da interrupção da entrevista, como já citamos, e as passagens que trazem as mãos dos narradores, planejando a produção do vídeo. Comentamos com eles que um dos nossos objetivos era que eles pensassem um pouco como se dá a realização de um vídeo e como este traz sempre visões de mundo de seus realizadores, sendo documento e forma de representação. Adiantamos também que a visita ao MAE iria mostrar outros materiais e outras cidades. Por fim, o

professor Fábio citou a questão da importância da água para a fundação e a sobrevivência de Siracusa, além do papel essencial do mar, na distribuição do vinho e do azeite, os principais produtos da época. Outro ponto tocado pelo professor foi o da permanência da pesca como forte elemento na cidade através do tempo (e se olharmos de modo mais geral, a importância do mar), ressaltado por meio da presença dos pescadores, que abrem o documentário. Entregamos questionários para todos os alunos, a serem devolvidos para o professor Fábio na segunda-feira, dia 20/08/12.

A participação da segunda turma foi maior, o que inevitavelmente suscita de nossa parte também maior interação. Contudo, consideramos que nossos objetivos foram alcançados nas duas turmas, pois discutimos alguns elementos básicos para a atividade no MAE, os quais seriam retomados nas outras etapas.

4.1.2. Descrição da visita ao MAE/USP

Turma – 1º ano do EM – I

Número de alunos – 24

Participantes – Ana Paula Tauhyl (Olinto), Elaine Hirata (Poseidônia), Isabel Catanio (Priene), Gustavo Peixoto (Selinonte).

Data – 22/08/12

Horário – Das 15h às 17h

Conforme foi combinado com o professor, os alunos chegaram às 15h. Entraram pelo portão B e se dirigiram à sala das maquetes. Lá, sentaram-se em roda para uma conversa inicial. Perguntamos se sabiam o que havia no Museu de Arqueologia para entrarmos em contato com o que eles achavam que iam encontrar. Alguns falaram fósseis, mas no geral, a resposta girava em torno de “objetos para saber mais sobre os povos do passado”. Discutimos também se havia outros tipos de vestígios para conhecer os povos do passado, e foram surgindo respostas como ruínas de casas, cidades, ossos, pinturas etc. Outro assunto que procuramos abordar foi o da linguagem que tinha sido apresentada a eles na atividade do dia 16. Os alunos se lembraram do DVD “Siracusa Antiga”. Na sequência, recordamos alguns elementos do passado da paisagem de Siracusa, como o teatro, a muralha, o forte (castelo Euríalo), o

portal bizantino, a pedreira, o porto, a cidade medieval. Foram citados também os trabalhos de campo que alguns alunos fizeram no centro de São Paulo e em Santos, sempre na tentativa de estabelecer conexões entre as cidades, no tocante à permanência de elementos de outras épocas na paisagem atual. Em seguida, dissemos aos alunos que seriam apresentadas a eles mais quatro cidades gregas antigas.

Após a conversa inicial, alguns alunos quiseram tomar água e ir ao banheiro. Devido às reformas no MAE, a turma se dirigiu ao corredor principal do Museu, instruída para evitar o barulho. Não nos ficou claro se essa interrupção diminuiu a atenção dos alunos ao restante da atividade, mas acreditamos que se as instalações básicas estivessem mais próximas, ganharíamos mais tempo.

Os alunos voltaram à sala das maquetes e se dividiram em 4 grupos de seis, aproximadamente. De modo geral, a impressão que tivemos é que a turma estava interessada. Preocupamo-nos, no trabalho com Olinto, com os seguintes itens: leitura do mapa (figura 9) e da planta (figura 10) (principalmente a compreensão dos seus códigos), apresentação da produção de hipóteses no processo de investigação e da variedade de representações que podem ser utilizadas pelo arqueólogo, a comparação da planta com a maquete (figuras 19, 20 e 21), o entendimento das escalas e da representação do relevo pelas curvas de nível (já compreendidos de antemão por alguns dos alunos), a explicação sobre a divisão dos espaços na cidade grega, a localização da muralha e das necrópoles (enfatizando a separação da área dos vivos e dos mortos), entre outros. A partir da visualização de uma fotografia aérea das ruínas da cidade atual (figura 12), lançamos aos alunos o desafio de localizar tais vestígios na planta. Utilizamos também a planta de uma casa, que mostrava os objetos ali encontrados (figura 13). Tudo isso sempre buscando problematizar as diferentes representações utilizadas, ou seja, como cada uma delas têm sua especificidade e como são capazes de mostrar visões diferentes sobre o mesmo objeto. Um ponto que enfatizamos bastante foi o fato da planta mostrar linhas cheias para as ruínas e linhas tracejadas para as hipóteses, em contraste com a maquete, que traz a cidade com todas as suas construções (assim como um dos desenhos de reconstituição – figura 11). No caso da reconstituição da cozinha (figura 15), buscamos ressaltar seu lado artístico, que

vai além da tentativa de representar uma possível realidade. Identificamos no material algumas construções encontradas em Siracusa, para estabelecermos alguma conexão. As analogias com o nosso dia-a-dia na cidade de São Paulo também foram feitas, para que os alunos fossem estimulados a olhar para a materialidade no cotidiano (como exemplos, citamos o destaque que a catedral da Sé tem na paisagem do centro, em analogia à monumentalidade dos templos gregos; e a relação das cidades do passado e do presente com as fontes de água). Alguns alunos observavam tais relações por si mesmos. A primeira ocupação de Olinto, orgânica, várias vezes foi comparada com Osasco ou com alguma favela. Por sua vez, o segundo momento da cidade, com traçado ortogonal, parecia aos alunos os condomínios fechados (para as duas turmas). Já no final, apresentamos o *epinetron* (figura 16). Este objeto é sempre alvo de grande curiosidade e chama muito a atenção dos alunos, que acabam por associá-lo à telha moldada pelos escravos na própria coxa, no contexto do Brasil colonial. Depois de feita tal associação, mostramos aos alunos uma fotografia de um *epinetron* exposto no Museu Britânico, com um desenho que esclarece o uso do objeto, ao fundo (figuras 17 e 18).

Sobre a cidade de Selinonte, temos o relato de Gustavo Peixoto:

Recebi quatro turmas na maquete de Selinonte, sendo que a última turma teve apenas cinco minutos de atividade, já que o horário combinado com o Prof. Fábio havia ultrapassado o limite.

Em linhas gerais a atividade que apliquei era composta de três momentos:

a) Apresentação do contexto de trocas no Mar Mediterrâneo e o lugar no qual Selinonte se inseria, questionamento aos alunos sobre quais eram os produtos trocados nestas rotas e, por fim, realização de um breve histórico da cidade, da fundação até sua destruição.

b) Distribuição das plantas (figura 48) e exercício de leitura daquele tipo de representação. Nesta parte, pedi aos alunos que me descrevessem e explicassem qual era o significado das curvas de nível e das diferentes cores representadas na planta. Por fim, abordei a questão da escala e perguntei qual seria o tamanho aproximado do templo G de Selinonte.

Após isso, chamei a atenção para a ágora, a acrópole com seus templos e a existência de três áreas sagradas distintas na planta. Perguntei porque na colina leste da planta havia templos maiores do que nas outras áreas sagradas e, assim, aproveitei para explicar a monumentalidade e a importância da religião na formação da identidade de uma pólis.

Em seguida, mostrei uma foto aérea (figura 50) e outra de satélite do sítio (figura 51) e pedi aos alunos que

posicionassem a foto em relação à planta e que localizassem o templo C (dedicado a Apolo) na fotografia aérea.

c) Ao revelar a maquete (figuras 56, 57 e 58) pedi aos alunos que se agachassem e imaginassem que estavam chegando de barco em Selinonte. Perguntei quais eram as construções que mais lhes saltavam à vista e qual era a função das mesmas. Ao visualizarem a cidade eles compreenderam: a monumentalidade dos templos da colina leste e sua relação com a concorrência entre as pólis, o posicionamento estratégico e defensivo da cidade no promontório e a importância da ágora no ponto central e elevado da cidade. Após a visualização da maquete pedi que olhassem novamente a planta e notassem quais eram as diferenças entre a planta e a maquete, com isso, busquei trabalhar as escolhas que são feitas no momento de se elaborar uma representação da realidade.

Em linhas gerais estes foram os três procedimentos que apliquei com as turmas. Mas cada turma despertou questões diferentes o que deu à cada apresentação um aspecto distinto. Na segunda turma, por exemplo, falei um pouco sobre o tráfico de escravos e como era feita a produção de azeite e vinho e quais eram suas utilidades. Por vezes comparei a construção do templo G e sua monumentalidade com a rivalidade entre os estádios de futebol na cidade de São Paulo.

Em duas turmas retomei a experiência em Santos e indaguei porque antigamente as ruas eram estreitas com edifícios altos e agora existem calçadas e ruas largas. Com essa pergunta questionei qual é a prioridade de tráfego nas vias no mundo antigo e contemporâneo (PEIXOTO, 2012, p. 3-4, anexo 15).

Coube a Isabel Catanio, bolsista do Labeca, trabalhar a cidade de Priene.

Seguem algumas de suas impressões:

Com a devida orientação da Ana Paula e uma pesquisa feita previamente, elaborei o material para a apresentação de Priene, com plantas, mapas, maquete virtual, reconstruções e fotos de vistas aéreas do sítio arqueológico.

Considerando o tempo de 15 minutos estipulado para cada apresentação, além da exposição da maquete da cidade escolhida, decidi que enfatizaria a questão da água em Priene – a proximidade com o mar e um rio em constante processo de sedimentação (aluviação), e o sistema de canalização, distribuição e drenagem de água na cidade – juntamente com a parte de estratigrafia, malha ortogonal, localização do espaço religioso, político e cultural.

Considerando que era minha primeira apresentação e eu estava muito nervosa, além de receosa devido ao tempo de 15 minutos para dar todo o conteúdo programado, acredito que fui um pouco ansiosa com o feedback deles ao fazer perguntas e participar.

A interpretação da planta (figura 22) não trouxe muitos problemas, e me foquei em apresentar os aspectos principais da cidade, assim como os mais visíveis e os apontados por eles, para então falar dos recursos hídricos de Priene, assunto

que considere mais apropriado para relacionar a cidade com os centros urbanos atuais.

A maioria dos alunos procurava se ater à planta e às informações contidas na mesma, como a presença do Santuário de Telon, geralmente confundido com o santuário de algum deus. Nesse caso, era interessante o mote para falar da figura do *oikista* (fundador) da cidade, da construção do culto do herói nas *apoikias* gregas e um pouco sobre migrações e povoamento. A primeira turma foi desenvolvendo seu interesse pela cidade de Priene aos poucos, principalmente após citar o nome de Alexandre Magno, o principal financiador da reconstrução da mesma no Período Helenístico.

A primeira turma era bem descontraída, e consegui fechar o conteúdo programado com eles tranquilamente, pois de certo modo, eles me ajudaram a desenvolver bem os temas, mostrando interesse e fazendo perguntas referentes às muralhas, e aos principais estruturas indicadas nas plantas – Templos de Athena Polias e Deméter, a ágora, o Ginásio (sempre confundido com um templo ou assembléia), além da disposição geográfica do rio e do mar, cuja relação com Priene é muito específica e fundamental.

Com a explicação finita, ao mostrar a maquete (figuras 33, 34 e 35), os olhares de surpresa e admiração geralmente eram fáceis de reconhecer, visto a empolgação com que cercavam a maquete da cidade. A representação do promontório onde se localiza a cidade antiga sempre é o principal alvo de perguntas, e a primeira coisa a perguntar geralmente era sobre o que havia no topo da montanha, na acrópole da cidade.

Nesse caso, tanto para a primeira turma como para as outras, a associação da palavra “acrópole” com a Acrópole de Atenas e seu simbolismo religioso e político eram lembrados, assim como a relação entre o templo da divindade patrona de ambas as cidades gregas, Athena Polias, e a existência de um regime democrático nos referentes lugares.

Sobre o material, as fotos e reconstruções (figuras 28 a 32) ajudaram muito a chamar a atenção de todas as turmas; eu procurei mostrar uma reconstrução de cada setor da cidade – Priene é dividida em 4 setores: cultural, político, comercial e religioso – para os alunos, e foi o que procurei localizar com eles em primeiro lugar, antes de abordar semelhanças e diferenças de elementos urbanos, usando a cidade de Siracusa como comparação, visto que essa era uma das perguntas que a Ana proporia no questionário de avaliação direcionado aos alunos.

Entretanto, na segunda turma havia um casal de adolescentes que tirava a concentração de todos os outros, e me vi forçada a adotar uma nova estratégia para passar o conteúdo: fazê-los participar mais. Procurei tornar a fala mais dinâmica e perguntar mais que expor, pedir a opinião deles sobre segurança, ao falar das muralhas e relacionar a cidade grega antiga a um condomínio fechado, sobre saneamento básico e o uso de recursos hídricos, ao abordar a questão da água em Priene, entre outros.

Ao tratar sobre papel do rio, das enchentes e drenagens, procurei aproximar os alunos da realidade paulistana o máximo

que podia, além de pedir a eles pequenos favores, como explicar aos outros colegas algo que haviam percebido ou observado, ou mesmo segurar as folhas A3 algumas vezes para que eu pudesse expor algum assunto. Percebi que, com isso, a participação deles se tornava mais interessada, apesar do casal brincalhão de adolescentes dessa turma.

O professor deles, Fábio, esteve por perto na maioria do tempo, enquanto eu expunha os conteúdos, folhas e maquete aos alunos. Sempre dando opinião, chamando a atenção deles e ironizando um pouco o casal de adolescentes mais disperso. Não sei se o professor resolveu intervir mais àquela hora por conta deles, mas parecia que ele dava uma bronca velada em alguns dos alunos, o que me deixou um pouco constrangida, mas não a eles.

Aproveitando a intervenção do professor Fábio, falamos de Santos, que eles visitaram recentemente, na época, e algumas semelhanças com Priene, como o fato da cidade ser reconstruída para a atividade portuária, principalmente, privilegiando o comércio. Um ponto que se tornou interessante para todas as turmas foi o aluviamento da baía de Mileto (figura 23), pelo avanço do rio Meandro, que transformou a costa de Priene em planície aos poucos, afastando o mar e formando uma área fértil, sedimentada, cultivável até os dias de hoje.

Com o final da apresentação para a segunda turma e o afastamento do professor, veio a terceira turma, praticamente composta de meninos, formada às pressas, visto que muito tempo já havia passado e os alunos estavam cansados, ao vir direto das aulas na Escola de Aplicação para o MAE. Apesar disso, eles se mostraram interessados, e creio que foi minha melhor interação com eles nesse dia – eu também estava cansada e quase sem voz – pois já sabia quais tópicos eram os mais interessantes, ou que geravam mais discussão.

Minha falta de voz também foi providencial, pois fiz com que falassem mais, e creio que das 3 turmas, eles realmente foram os mais falantes; pedi diretamente a eles que interpretassem as plantas e me apontassem o que havia de principal e de curioso nelas. Essa foi minha apresentação mais rápida, mas a mais gratificante, devido à participação dos meninos. A exploração de diversos ângulos e pontos de vista da maquete também foi algo interessante, para que eles tivessem uma ideia da grandiosidade de Priene, e do uso prático do terreno para defesa, abastecimento de água, entre outros aspectos já citados ao longo do texto.

Com a redução do tempo original da atividade – o professor Fábio alegou o cansaço dos alunos para encurtar a mesma – a última turma apenas viu a maquete, já descoberta, e passei as folhas A3 para que as vissem, mostrando-me disposta a esclarecer qualquer dúvida ou questão. Nisso, o Gustavo encerrara Selinonte, e mais alunos vieram admirar a maquete de Priene, tendo como mote as brincadeiras dele a respeito do uso da acrópole.

Respondidas algumas questões, me despedi daquela pequena turma, e uma menina mostrou-se um pouco decepcionada por ter visto Priene por último, sem poder aprofundar mais a conversa devido à escassez de tempo. Não houve como

realizar a conversa final, para concluir a atividade, mas a Ana Paula pediu aos alunos, e ao professor, que pensassem em algumas questões a respeito do que foi abordado na apresentação de cada cidade. Com isso, eles se despediram, e foram embora (CATANIO, 2012, p. 1-7, anexo 16).

Cada um dos grupos, a princípio, deveria ver as quatro cidades. Contudo, o professor Fábio nos falou da necessidade de encurtarmos a atividade, devido ao fato de os alunos terem iniciado seus compromissos escolares bem cedo, o que os teria deixado bastante cansados. Notamos sim um cansaço por parte de alguns alunos no final, embora acreditássemos que a atividade poderia ter sido completada sem grandes perdas. Desse modo, tivemos que diminuir consideravelmente o tempo das duas rodadas finais, infelizmente. A conversa final, importante para sintetizar a experiência, não pôde ser realizada. Assim, apenas levantamos alguns temas para os alunos pensarem após a atividade (e sugerimos que estes temas fizessem parte do texto que o professor pediu para cada um deles), como: semelhanças e diferenças entre as seis cidades, a relação delas com a água, a divisão dos espaços e a ligação dos elementos do passado com o presente. Conforme havíamos conversado com o professor, essa turma parecia interessada, mas nada fora do normal (apenas uma aluna nos falou sobre seu grande interesse por Arqueologia).

Turma – 1º ano do EM – II

Número de alunos – 26

Participantes – Ana Paula Tauhyl (Olinto), Elaine Hirata (Poseidônia), Isabel Catanio (Priene), Gustavo Peixoto e Judith Mader Elazari (Selinonte).

Data – 29/08/12

Horário – Das 15h às 17h

Devido à restrição que nos foi colocada em relação ao tempo, resolvemos mudar um pouco a nossa estratégia. Ao invés dos quatro grupos passarem pelas quatro maquetes, cada grupo conheceria mais profundamente apenas duas delas. Na sequência, os alunos seriam convidados a olhar brevemente o material das maquetes restantes. Dessa forma, resolveríamos o problema do horário e do cansaço e teríamos a chance de aprofundar a discussão. A conversa inicial seguiu os moldes da atividade anterior: boas-vindas ao Museu, discussão sobre qual o seu objeto de conhecimento, retomada do DVD

“Siracusa Cidade Antiga” (conteúdo e linguagem), levantamento dos elementos antigos vistos no vídeo, a relação do patrimônio com os moradores, a comparação com as cidades de São Paulo e Santos e uma breve explanação sobre as cidades que os alunos veriam.

Vale lembrar que a turma foi ao banheiro e ao bebedouro logo que chegou ao Museu, sem que houvesse a interrupção da atividade, como ocorrido com a turma anterior.

No trabalho com Olinto, seguimos de modo geral o esquema que foi feito na semana anterior. Um fato positivo foi o de termos mais tempo, o que nos deu mais tranquilidade para o trabalho. Procuramos sempre deixar claro aos alunos o nosso objetivo de dar um “zoom” (da cidade até o objeto), mostrando os diversos vestígios arqueológicos que o arqueólogo pode estudar e as várias representações possíveis desses vestígios, as quais carregam intenções e particularidades.

O depoimento de Gustavo Peixoto sobre a apresentação de Selinonte para esta turma traz alguns aspectos interessantes que serão posteriormente analisados.

Neste dia apresentei Selinonte em conjunto com a educadora Judith Elazari, o que foi uma experiência muito enriquecedora por despertar discussões de caráter mais metodológico sobre a arqueologia. Além disso, o fato dela estar presente me fez policiar a minha própria fala, o que acarretou numa maior abertura para a voz dos alunos. Uma vez que, anteriormente eu respondia de prontidão às questões não dando tempo deles próprios chegarem às conclusões.

A ordem da apresentação foi basicamente a mesma:

- a) Mapa do Mediterrâneo (figura 9) e contexto.
- b) Planta e fotografias (aérea e por satélite).
- c) Discussão com a maquete.

Com a primeira turma deste dia desenvolvemos a atividade mais proveitosa. Todos os alunos estavam interessados e respondiam aos questionamentos feitos. Notei que ao trabalhar com rotas comerciais mediterrânicas os alunos fizeram uma série de anacronismos relacionados com a história do Brasil colonial. Por exemplo, após eu mencionar que escravos eram comercializados, eles disseram que especiarias, ouro e diamante eram trocados nessas rotas.

Durante a explicação das plantas, discutimos o porquê das ruas da cidade antiga serem estreitas assim como as do centro de São Paulo e Santos em relação à cidade contemporânea (o caso da Avenida Paulista). Com isso dito, descrevi a invenção do passeio burguês no séc. XIX e a prioridade para o deslocamento de carros na cidade contemporânea.

Em seguida, essa turma me perguntou como um arqueólogo pode distinguir no sítio entre uma casa e um núcleo produtivo. Para responder tal questionamento discuti a importância do contexto arqueológico e do tipo de artefato encontrado dentro de um determinado espaço.

No final apresentamos uma planta de 2006 (figura 49) de Selinonte e mostramos o quanto o conhecimento arqueológico sobre a cidade havia mudado em curto período de tempo.

Na segunda turma a experiência novamente foi muito enriquecedora. Desta vez quem tomou a palavra foi a educadora Judith Elazari. Ela discutiu muitos conceitos arqueológicos de artefatos e de como as representações dos sítios são feitas. Ela conseguiu desconstruir conceitos equivocados dos alunos com os próprios argumentos deles.

Nesta apresentação os alunos perguntaram o porque de um sítio arqueológico geralmente estar enterrado ou submerso. Para responder, tratei um pouco de geologia, estratigrafia, processos de acúmulo de sedimentos e contexto arqueológico (PEIXOTO, 2012, p. 5-6, anexo 15).

Isabel Catanio deixa clara a riqueza de sua experiência também com esta segunda turma da Escola de Aplicação:

Apesar da nova divisão aumentar o número de alunos por turma, eu gostei mais dessa configuração, pois durante a apresentação, eles mesmos se questionavam mais, entre si, e apontavam aspectos e fatores interessantes nas plantas e nas coisas que eu falava. Dessa vez, eu pude fazer mais associações com o cotidiano deles, relacionando o planejamento rigoroso das cidades gregas antigas – principalmente Priene – com algumas cidades planejadas do Brasil (Curitiba, Brasília, etc.) e com o planejamento urbano de São Paulo.

Os alunos se mostraram interessados no referente à cidade, citando vários exemplos de aspectos da capital ao compará-los com os recursos que os gregos utilizavam em suas cidades, como por exemplo, drenagem de ruas e restrição do uso de algumas vias por veículos dentro do perímetro urbano.

Minha postura e conduta também mudaram bastante em relação às apresentações com a turma anterior, dessa vez eu estava mais segura sobre o conteúdo a passar, sobre os tópicos que poderiam despertar mais questionamentos e curiosidade, e fui direto a eles, além de deixar que os alunos se manifestassem com mais frequência e naturalidade. Como esta turma em específico demonstrou ser bem mais interessada que a outra, pois além de prestar mais atenção e fazer mais anotações, também me faziam mais perguntas e falavam mais, expondo o que aprenderam a respeito de alguns tópicos e explicando o que entendiam aos colegas, a atividade fluiu bem. Dessa vez não houve nenhuma interrupção do professor – nem do Fábio, nem do outro que estava junto – e creio que isso também deixou os alunos mais à vontade, pelo menos nas minhas apresentações. Além de deixá-los interpretar as plantas livremente, e deixar as questões e insights deles aflorarem,

também falei mais do papel do arqueólogo – considerando que, em pesquisa anterior, a Ana percebera que a maioria dos alunos confundia a Arqueologia com a Paleontologia ou a História Natural.

Assim, falei de sítios arqueológicos urbanos, citei o caso do metrô de Atenas e das descobertas feitas por acaso nas obras do mesmo, e tentamos trazer o trabalho do arqueólogo para os dias e contextos atuais, dentro do cenário brasileiro, e mesmo paulistano (citei a descoberta de um anel de ouro em um terreno em obras na Faria Lima, em avaliação arqueológica do mesmo), e eles adoraram.

Creio que, com essas novas conversas, os alunos passaram a compreender um pouco mais do que um arqueólogo faz, e da importância de Priene para a exposição, visto que apesar de não ter muita relevância política e econômica, a cidade se destaca pela ótima conservação dos prédios e sítios, para o estudo do espaço e sua influência no modo em que as pessoas daquele local viviam.

Ao final dessa experiência, me senti feliz e gratificada pela empolgação e os olhares curiosos deles, pelo novo aprendizado que puderam adquirir (CATANIO, 2012, p. 8-9, anexo 16).

A impressão que tivemos foi a de que os alunos dessa turma eram mais interessados e participativos que a turma anterior. As perguntas eram constantes. Esta característica já tinha sido relatada pelo professor antes do início dos experimentos e também havia sido notada na ocasião da atividade com o DVD. Quando acabamos o exercício com os dois grupos e os liberamos para que os demais olhassem as maquetes que faltavam, vários alunos procuraram estas maquetes e nos fizeram perguntas. Aparentemente, o cansaço de todos foi menor e pudemos trabalhar com mais tranquilidade, sem medo de estourar o tempo do professor. Durante a atividade, alguns alunos procuravam anotar informações para a produção do texto pedido pelo professor, atitude que desencorajávamos, uma vez que nosso objetivo era fugir da abordagem escolar, mais preocupada com conteúdos factuais.

Por fim, sentamos novamente em roda para o encerramento da atividade. Conversamos sobre os elementos comuns das cidades (incluindo São Paulo, Santos e Siracusa), a questão da água e a relação das ruínas com o presente nos diversos casos, sempre enfatizando a variedade de vestígios arqueológicos e de representações. Como nem todos haviam visto todas as cidades, os pontos que alguns alunos levantavam muitas vezes eram novidade para outros. Acreditamos que se tivéssemos um pouco mais de tempo, a conversa seria ainda mais produtiva.

A impressão que tivemos, no final das contas, foi a de que existiu um melhor aproveitamento com a segunda turma. Contudo, não podemos deixar de considerar o fato de que já havíamos percebido maior interesse e participação por parte desses alunos em sala de aula. A questão do cansaço também deve ser levada em conta, uma vez que a rotina dos alunos teve início às sete horas da manhã.

Talvez se estivéssemos com o Museu em plenas condições, com banheiros e bebedouros mais próximos à sala das maquetes, houvesse maior aproveitamento.

As maquetes cada vez mais se mostram como o grande sucesso da atividade, seja pela beleza e imponência de algumas, seja pela possibilidade de enxergar a planta em três dimensões. O ideal seria o contato com as quatro cidades. Contudo, dentro das nossas possibilidades, experimentar as duas estratégias pôde nos dar alguns elementos de comparação, pois notamos que o tempo maior e a tranquilidade que decorreu disso tornaram a atividade bastante produtiva.

Figura 68 – Atividade com mapas e plantas de Olinto. Fotografia: Paulo Rogério Soares (2012).

Figura 69 – Descobrimos a maquete de Olinto. Fotografia: Paulo Rogério Soares (2012).

Figura 70 – Alunos comparando planta e maquete de Olinto. Fotografia: Paulo Rogério Soares (2012).

4.1.3. Descrição da atividade de manuseio de objetos arqueológicos e contemporâneos

Turma – 1º ano do EM – II

Número de alunos – 23

Participantes – Ana Paula Tauhyl e Gustavo Peixoto

Data – 13/09/12

Horário – Das 9h às 9h50min

Primeiramente, montamos um círculo com as carteiras, para que todos se vissem.

Antes de a atividade começar, o professor nos apresentou novamente e deu alguns avisos concernentes a uma atividade a ser entregue pelos alunos, sem relação com o nosso trabalho. Infelizmente, perdemos alguns minutos por conta disso. Notamos também que o DVD “Siracusa Cidade Antiga” estava “rodando” pela classe, ou seja, alguns alunos estavam revendo o vídeo que entregamos ao professor, fora da sala de aula, com vistas à produção do relato final sobre a atividade (ou até mesmo vendo pela primeira vez, no caso dos alunos que faltaram à aula).

Em seguida, retomamos brevemente tudo o que havia sido feito até então: a nossa primeira visita à escola, com o videodocumentário, e a visita dos alunos ao MAE/USP. Perguntamos quais elementos de outras épocas de Siracusa apareceram no vídeo. Os alunos lembraram bem e citaram o teatro, o porto, a muralha, o castelo, o templo de Apolo, a catedral de Siracusa, o portal bizantino etc. Passamos então a estimular algumas reflexões sobre o significado da presença de tais elementos. Por exemplo, o que significaria uma muralha? Alguns alunos falaram em guerras constantes. E os templos? Importância da religião na localidade. Falamos também sobre a presença fundamental da água para a cidade. Nesse momento, também fazíamos referência à atividade realizada no MAE/USP com as maquetes. Aproveitamos os elementos de Siracusa para perguntar aos alunos se os mesmos se repetiam nas cidades que foram trabalhadas no Museu. Os elementos foram retomados, bem como a relação com a água, presente em todas as localidades. Também procuramos lembrá-los de seus trabalhos de campo em São Paulo e em Santos. No caso dos templos nas maquetes, perguntamos o porquê do destaque dos mesmos na paisagem. A resposta deles foi a grande importância da religião nesse contexto (alguns alunos também falaram sobre a questão de um templo representar a identidade da cidade). Gustavo Peixoto lembrou um detalhe importante:

Para encerrar essa primeira parte, Ana Paula Tauhyl questionou os alunos com a clássica pergunta: o arqueólogo estuda dinossauros? Rapidamente ela esclareceu as distinções entre arqueologia e paleontologia, respondendo às dúvidas levantadas pelos alunos (PEIXOTO, 2012, p. 7, anexo 15).

Em seguida, relembramos as formas de representação. Os alunos falaram do vídeo, das maquetes, dos mapas, plantas, croquis, fotografias. Por

fim, amarramos esse momento inicial enfatizando a variedade de vestígios que o arqueólogo estuda e a diversidade de representações possíveis no exercício desse estudo. Também explicamos o nosso objetivo de fazer um “zoom”, da cidade ao objeto.

Na sequência, apresentamos brevemente a atividade de manuseio de objetos, pedindo aos alunos para que observassem atentamente as peças (forma, cor, material, inscrições, decoração, função, modo de fabricação etc.). A menor das moedas, a de Pantikapaion (figura 61), estava acompanhada por uma lupa.

Os alunos manusearam os objetos por mais ou menos 20 minutos, sempre passando o objeto já observado ao colega da esquerda. Alguns alunos mais interessados demoravam mais tempo, enquanto que outros menos envolvidos acabavam por ficar pouco tempo com os objetos, causando a concentração de alguns deles em certos pontos da roda. Enquanto ocorria esta dinâmica, Gustavo Peixoto aproveitava para comentar com alguns alunos as características das peças, incitando-os a observarem coisas que lhes passavam despercebidas. Notamos que as peças originais causavam comoção nos alunos (e aí percebemos a decisão acertada de levá-las para a atividade).

Grande parte da sala deu atenção somente aos objetos do mundo antigo. Ao notar isso, comecei a explorar com os alunos qual era a matéria-prima do recipiente plástico (figura 64) e o modo como era produzido, enquanto na moeda de 1 real (figura 62) perguntei quais eram os símbolos representados. Na moeda brasileira muitos alunos pensavam que o anverso continha um homem grego. De modo geral pedi que notassem o cruzeiro do sul, os motivos que decoravam o reverso (cultura marajoara) e a figura da república. Durante o procedimento um grupo de alunas constatou que parte da bandeira estava insinuada na moeda (o globo e a faixa de ordem e progresso), algo que inicialmente não havia notado. Nas moedas antigas pedi que eles observassem as representações e o significado das inscrições. Na moeda romana (figura 60) chamei a atenção para as inscrições ao redor do anverso, na moeda ateniense (figura 59) questionei qual seria a possível relação entre a inscrição *athe* e a coruja e na de Pantikapeion qual seria a razão de se representar um touro no reverso. Quanto ao vaso cerâmico (figura 63) indaguei qual era o material que o compunha e porque ele estaria quebrado. (PEIXOTO, 2012, p. 7, anexo 15).

O tempo limitado da aula impediu que os alunos ficassem mais tempo com os objetos, assim como encurtou a nossa discussão sobre as peças.

Tivemos que apressar a observação. Começamos a conversa pelas moedas. No caso da moeda de 1 real, alguns alunos reconheceram o desenho da personificação da República. Os elementos da bandeira e o cruzeiro do sul não foram tão óbvios, assim como o desenho da cerâmica marajoara no anel dourado. Conversamos também sobre o material bastante durável da moeda (aço inoxidável). Sobre a réplica da moeda grega, foi feita a associação por alguns alunos da coruja, como símbolo da sabedoria, à deusa Atena e à cidade de Atenas. Conversamos também sobre a importância do azeite para essa sociedade, uma vez que um ramo de oliveira está desenhado na moeda. Contamos a eles o significado das letras que aparecem (AΘE = Athenaion = dos atenienses). Quanto à réplica da moeda romana, os alunos reconheceram a figura de Nero por meio da inscrição. Explicamos os significados das letras que apareciam ao redor da imagem de Nero, mostrando como uma moeda pode condensar grande quantidade de informações, servindo de propaganda política. O desenho do reverso, com Nero e um soldado montando a cavalo, com a inscrição DECVRSIO e SC, também mostrava o poderio do imperador realizando excursões a cavalo e sua autoridade na cunhagem das moedas (SC significa *Senatus Consultum*, o que indica que a moeda era cunhada por ordem do senado, por ser de bronze, uma vez que as moedas de ouro e prata eram feitas sob o monopólio do imperador). A moeda de Pantikapaion causou grande comoção por ser original. Os alunos identificaram o touro e a figura masculina, que esclarecemos ser Pã (contextualizando-o brevemente e encorajando uma posterior pesquisa por parte dos próprios alunos). Finalizando a discussão sobre as moedas, ressaltamos as mensagens diferentes que as três passam a quem as vê. As gregas mostram a identidade da cidade independente por meio de seus símbolos. Já a romana traz um personagem poderoso e enfatiza a variedade de poderes que o imperador carrega. São mensagens diversas em contextos diferentes. A moeda de 1 real, por sua vez, apresenta as referências à República e ao pavilhão nacional. O desenho marajoara busca retomar as raízes indígenas, passando uma mensagem de ancestralidade (e discutimos brevemente o quanto essa mensagem é superficial e não reflete o status da questão indígena na atualidade). Conversamos um pouco com os alunos sobre a cunhagem das moedas na antiguidade (matéria-prima aquecida e prensada nos dois lados, conforme imagem retirada do guia para professores do

MAE/USP – figura 65) e na atualidade. Em relação ao contemporâneo, mostramos a fotografia com os moldes de gesso da moeda de 1 real (figuras 66 e 67) e explicamos em linhas gerais esse processo de constante recriação do molde de aço em estruturas cada vez menores, até o produto final.

Em seguida, passamos ao vasilho grego original e à vasilha contemporânea. Conversamos sobre as propriedades físicas do vasilho (feito de argila, por meio de torno, por causa de sua homogeneidade; com sinais de queima, decorado, provavelmente de uso ritual ou presente em tumbas, por ser miniaturizado etc.). Depois passamos à vasilha contemporânea (feita de plástico, derivado do petróleo, com forma de pizza, para armazenamento, com alguma decoração etc.). Devido ao tempo escasso, não pudemos nos aprofundar na discussão desses dois objetos. Enfatizamos, contudo, a pequena saliência ao lado da vasilha (um dos alunos, ao ser questionado sobre as características da vasilha, respondeu que a mesma conteria o ar de Siracusa, em tom de brincadeira). A saliência tem a função de indicar o local por onde a mesma deve ser aberta (e os alunos repararam nessa função com grande facilidade). A partir dessa característica da peça, discutimos como os objetos nos induzem a seguir caminhos, além de mostrar um pouco como são as sociedades que os criaram. Citamos também como a configuração de um local determina nosso comportamento. Indagamos: “Devemos ir a um espaço como o Teatro Municipal de chinelos Havaianas (nesse ponto, um aluno comentou: “não, a gente nem pode entrar lá assim!”)?”.

Finalizamos a atividade retomando as formas de representação vistas (e a réplica de objetos também é uma forma de representação) e a variedade de vestígios arqueológicos que podem existir. Antes de agradecermos a atenção, discorremos sobre qual era o nosso objetivo com esses três encontros: além de conhecermos outras sociedades do passado, queríamos chamar a atenção para a materialidade do dia-a-dia, ou seja, quais as informações que as coisas nos trazem e como, ao mesmo tempo, estas nos mostram como agir. Da mesma forma em que aprendemos a ler o mundo da escrita na escola, gostaríamos de suscitar nos alunos maior atenção ao mundo material.

Finalmente, distribuímos os questionários para que os alunos devolvessem ao professor na segunda-feira, uma vez que não foi possível que os mesmos fossem preenchidos no período da aula.

Turma – 1º ano do EM – I

Número de alunos – 28

Participantes – Ana Paula Tauhyl, Gustavo Peixoto

Data – 13/09/12

Horário – Das 11h15min às 12h05min

De modo geral, a atividade com a segunda turma não diferiu muito da primeira. Comentaremos apenas aquilo que se destacou na dinâmica.

Como na turma anterior, o professor nos apresentou novamente e deu alguns recados. Devido ao fato dos alunos estarem bastante agitados (provavelmente porque essa era a aula após o intervalo), o professor chamou a atenção da classe. Na sequência, apresentamo-nos e começamos a rememoração dos encontros anteriores (elementos do vídeo, atividade no MAE/USP, as 7 cidades estudadas, incluindo São Paulo e Santos, as diversas representações e o “zoom” com os vestígios arqueológicos). Os alunos recordaram bem⁸¹ os elementos das atividades anteriores e relacionaram satisfatoriamente os mesmos com suas funções e significados (presença de ágora indica discussão política, provavelmente, e o teatro significaria uma vida cultural, segundo um dos alunos). A “bronca” do professor em relação à disciplina pareceu surtir efeito, uma vez que a atividade seguiu de forma tranquila. Pelo tempo escasso que experimentamos da primeira vez, evitamos falar das particularidades de cada cidade nesse início de atividade e nos concentramos mais nos elementos em comum, na importância da água, nos relevos representados nas maquetes etc. O manuseio de objetos se deu de forma semelhante à turma anterior, com alguns alunos demorando mais em algumas peças, inclusive fazendo anotações. Notamos que os objetos contemporâneos eram desprezados (moeda de 1 real e vasilha), sendo mais cuidadosamente observados quando incitávamos os alunos. Um menino tirou uma nota da carteira para descobrir de quem era o rosto da moeda de 1 real.

Devido à experiência anterior, não forneci nenhuma resposta direta aos alunos. Procurei realizar questionamentos que os levassem a refletir acerca dos objetos manuseados. Novamente o recipiente plástico e a moeda de um real não pareceram despertar interesse frente aos objetos do mundo

⁸¹ Esta turma visitou o MAE/USP uma semana antes da turma que descrevemos anteriormente. Contudo, o maior intervalo de tempo parece não ter afetado a memória que os alunos tinham da atividade.

antigo. Isto posto, para despertar o interesse da sala tentei trazer para a discussão outros objetos cotidianos dos próprios alunos, como um celular, uma caneta, um óculos escuros e uma nota de 20,00R\$. Por exemplo, perguntei quais eram as partes e a matéria-prima constituintes de um óculos escuros de estilo aviador que era de um aluno. Disse que apenas a sociedade contemporânea era capaz de produzir em série um objeto daquela complexidade devido ao domínio sobre a extração e o processamento industrial daquelas matérias-primas. Em seguida, analisei o aspecto simbólico daquele formato de óculos. Disse ao aluno que ele não usa aquele óculos de maneira fortuita, mas que há todo um discurso construído sobre aquele óculos, que incitou o aluno a comprá-lo e a usá-lo. Um discurso que se confunde com os usuários daquele óculos e a mensagem que eles passam socialmente, seja o Stallone em um filme de ação ou qualquer artista do rock ou pop. Logo, o objeto óculos foi carregado com propriedades que não são intrínsecas, ou seja, o simples ato de proteger os olhos do sol, mas sim com um discurso de que o usuário que o possuir terá as características simbólicas desejadas e será visto pelos outros como portador delas. Após esta reflexão o aluno ficou surpreso e muito interessado na análise dos objetos (PEIXOTO, 2012, p. 9-10, anexo 15).

De modo geral, o foco maior ficou mesmo nas moedas, devido ao tempo curto. Muitos tentavam adivinhar o que era réplica e o que era original. No caso da moeda de Atenas, a réplica era óbvia para alguns, uma vez que havia no seu verso a palavra “Grécia” e a data “450 a.C.” (uma menina falou que não poderia ser original, afinal, como os gregos saberiam que uma pessoa chamada Cristo iria aparecer?). Tentamos enfatizar bastante a diferença entre as moedas gregas e a romana, no que concerne à mensagem passada. Os detalhes da moeda de 1 real não pareciam ser familiares aos alunos. Contudo, uma menina nos disse saber do desenho marajoara, já que sua mãe era fotógrafa e trabalhava com alguns grupos indígenas.

O vasilho grego e a vasilha contemporânea não foram muito discutidos. A vasilha também foi utilizada como exemplo de um objeto que nos indica ações, como na outra turma. Outro gancho bastante interessante nesse sentido foi o da disposição da sala de aula. Como estávamos em roda, perguntamos o significado dessa organização. Alguns alunos entendiam a roda como uma forma de enxergar melhor alguém que estivesse no centro. Além disso, acrescentamos que a roda facilita que todos vejam todos, enquanto que a disposição usual da sala de aula, com as fileiras de cadeiras de frente para o professor, induzia os alunos a se concentrarem na sua fala.

Finalizamos a atividade de forma bastante semelhante ao que foi feito com a turma anterior. Os questionários também foram distribuídos, sempre ressaltando que não haveria uma nota avaliando as respostas. O que queríamos era saber deles o que tinha ficado da visita ao Museu na memória.

Consideramos bastante positiva a participação das duas turmas. O fato da segunda turma (1º EM I) ter se lembrado bem dos encontros anteriores foi uma boa surpresa, uma vez que a distância destes para o último encontro foi maior. A bronca do professor parece ter auxiliado na atenção à atividade. Embora tenhamos feito de forma diferente a atividade no MAE/USP com as duas turmas (o 1º EM I viu todas as cidades, enquanto que o II se concentrara em duas), não notamos discrepâncias na parte inicial da atividade (provavelmente não notaríamos, uma vez que os alunos iam relembando e falando, sem uma separação entre os alunos e as cidades vistas). Na hora da distribuição dos questionários, explicamos que os alunos que tinham visto apenas duas cidades deveriam assinalá-las, dispensando-os de responder as questões relativas às outras. Em ambos os grupos retomamos a seguinte pergunta: para que servia a Arqueologia? A primeira turma, no geral, falou que a Arqueologia servia para estudar os povos do passado. Na segunda, houve certa confusão da disciplina com o estudo dos dinossauros (na verdade, pelo aparecimento da confusão nos questionários iniciais, fizemos a seguinte pergunta para as duas turmas: a Arqueologia estuda dinossauro?). Esclarecemos que o foco da Arqueologia são as sociedades humanas no decorrer do tempo. Questionados se os arqueólogos não estudavam ossos de animais, respondemos que existe essa preocupação, entretanto, o objetivo é entender o que se pode saber sobre os seres humanos por meio desses animais. Como não houve convivência entre a humanidade e os dinossauros, tais animais não faziam parte do objetivo da disciplina. Um aluno indagou se poderia acontecer de um arqueólogo descobrir vestígios de dinossauros por engano. Respondemos que sim, mas que o profissional provavelmente entraria em contato com um paleontólogo para o prosseguimento da investigação.

A impressão que tivemos é a de que a atividade de manuseio é bastante interessante para os alunos. A diversão e da curiosidade estão presentes. O ideal é que tivéssemos mais tempo para que as peças fossem vistas sem atropelos e pudessem ser alvo de discussões mais abrangentes. Talvez uma

tarde no Museu se apresentasse como solução, uma tarde que incluísse o manuseio e uma conversa sobre as técnicas de fabricação (sobre a moeda, como já dissemos, apenas na primeira turma conseguimos falar sobre a cunhagem antiga e moderna, ainda que brevemente), o valor dos objetos e sua modificação com o tempo, enfim, um aprofundamento de vários aspectos que abordamos superficialmente (quando pudemos abordar).

4.2. Análise do projeto

Dividiremos este tópico em duas partes: a análise dos encontros, por meio dos relatos dos educadores, e a análise dos questionários e do trabalho final⁸².

4.2.1. Análise dos encontros

4.2.1.1. O exercício da recapitulação e da síntese

De acordo com Falk e Dierking (2002), procuramos em todos os encontros sempre explicar de antemão o que seria visto pelos alunos, de modo a reduzir a ansiedade. Contudo, não era de nosso interesse entregar tudo o que seria feito, para que alguma surpresa permanecesse. No primeiro encontro, demos um panorama de todo o projeto. Nos demais momentos, procurávamos retomar o que havia sido feito até então antes de iniciar qualquer atividade. O objetivo com essa estratégia era o de situar os participantes, dando sentido a cada etapa do projeto, ou seja, mostrando onde cada um dos encontros se encaixava na atividade como um todo. Esses momentos de síntese aconteciam sempre no início (retomada do encontro anterior) e no final do encontro (recapitulação da atividade do dia). Retomávamos tanto a forma como o conteúdo, ou seja, a linguagem utilizada e os conteúdos trabalhados. Planejávamos realizar sempre esses dois momentos, no entanto, por causa do tempo, não pudemos fazer a recapitulação na visita ao MAE do 1º EM I. Os

⁸² Optamos por manter as citações das respostas dos alunos conforme o original, sem correções. Cada resposta é acompanhada pelo número que demos ao aluno e pela designação da turma.

momentos de síntese eram, como toda a dinâmica, uma conversa com os alunos.

Além da recapitulação, estimulávamos a criação de novas relações, para que o conhecimento apreendido pudesse ser aplicado, caracterizando o que consideramos ser o processo de aprendizagem. Na visita ao MAE, este momento também serviu para que os alunos compartilhassem as informações que haviam recebido, no caso do 1º EM II, cujos grupos só puderam ver duas maquetes cada um. Ao indagarmos os elementos em comum das cidades estudadas, procuramos exercitar os processos de dedução e indução. A presença das muralhas, por exemplo, pode indicar uma situação particular de guerra. Por outro lado, a mesma presença deste elemento marca uma característica da cidade grega, ou seja, podemos induzir que a muralha faz parte do imaginário espacial grego.

Na hora da recapitulação, pudemos perceber o que os alunos haviam entendido de uma forma mais dinâmica do que por meio do uso dos questionários. Foi nesse momento, no último encontro, que diagnosticamos a visão que alguns alunos tinham do que era Arqueologia, após os três encontros. Nas duas turmas, existia o entendimento de que a Arqueologia também estudava dinossauros, o que pôde ser esclarecido por meio de uma conversa (voltamos a esse tema também porque no Museu, na acolhida inicial, alguns alunos disseram esperar ver fósseis). Por fim, foi através da síntese que encerramos o projeto, chamando a atenção dos alunos para o nosso objetivo de despertar o olhar deles para o mundo material, elencando tudo o que fizemos nos três encontros com essa finalidade.

4.2.1.2. O trabalho com diversos conteúdos

Conforme discutimos anteriormente, em relação às sequências didáticas, buscamos tratar de todos os tipos de conteúdo, segundo a sistematização de Zabala (2006): conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Na apresentação do videodocumentário, planejamos trabalhar alguns conteúdos factuais – informações sobre a cidade de Siracusa e suas fases históricas – e conceituais – o processo de expansão grega, o uso da água para o estabelecimento de uma cidade, a importância do mar, por exemplo. Além

disso, a atenção prestada no DVD, com vistas à identificação dos elementos físicos de várias épocas e à reflexão sobre a construção do vídeo, são para nós, conteúdos procedimentais. A partir desses elementos levantados, vários alunos citaram monumentos, construções e objetos das cidades de São Paulo e Santos. A reação dos alunos à cena em que a Carmela faz uma pausa para tomar água e em que algumas imagens dos bastidores vêm à tona pode nos indicar o quanto não é usual esse tipo de mecanismo. Essa cena foi bastante lembrada na discussão posterior. A turma do 1º EM II também mencionou os momentos iniciais do vídeo, com as mãos dos pesquisadores “construindo” o material. Acreditamos, portanto, que a reflexão sobre a linguagem do vídeo foi muito produtiva. Nesse encontro, queríamos iniciar a conversa sobre a diversidade, que se materializava tanto nas cidades estudadas, quanto nos objetos e representações. A percepção dessa diversidade (um olhar positivo em relação a ela) é um conteúdo atitudinal.

No segundo encontro, a visita ao MAE/USP, da mesma forma, tínhamos a pretensão de trabalhar novamente todos esses conteúdos. Os conteúdos factuais apareciam nos breves históricos sobre cada uma das cidades. Os conceituais estavam presentes nos processos de formação das cidades, na escolha dos locais para a fundação e no estudo do contexto histórico mais geral onde se inseriam as cidades. Neste encontro, o grande foco foi o trabalho com os conteúdos procedimentais, pois foram apresentadas novas linguagens para os alunos: os mapas, as plantas, as fotografias, as reconstituições e as maquetes. Cada uma delas exigiu habilidades que colocavam em ação conteúdos conceituais, que eram ativados para a leitura dessas linguagens. A divisão dos alunos que fizemos também visava o conteúdo procedimental de saber trabalhar em grupo. Por fim, mobilizamos também conteúdos conceituais e procedimentais ao tratarmos do ofício do arqueólogo e da confecção de hipóteses⁸³. No que concerne aos conteúdos atitudinais, podemos citar novamente a diversidade, dessa vez ressaltada nas cidades, nos tipos de objetos estudados e na variedade de representações. A própria visita ao Museu pode ser considerada uma atividade nesse sentido, pois procuramos criar as

⁸³ Entender que buscamos realizar um “zoom” a partir da materialidade, de uma cidade até um objeto, também pode ser considerado um conteúdo procedimental.

condições ideais, segundo Falk e Dierking (2002), para que a experiência fosse a melhor possível e, assim, se tornasse significativa também afetivamente.

Notamos que os materiais que apresentamos aos alunos fizeram bastante sucesso. As maquetes, entretanto, merecem destaque. Era bastante clara a admiração dos alunos por elas, como nos mostram os relatos dos educadores.

4.2.1.3. O papel do professor

Como havíamos escolhido o público escolar, tínhamos em mente as particularidades da relação desse público com o museu, conforme explicitamos no capítulo 1. Também já citamos a grande importância do papel do professor nessa relação, haja vista a preocupação do MAE com o treinamento para professores, durante toda a sua trajetória. Agora falaremos brevemente de como se deram os contatos com o professor de História da Escola de Aplicação, Fábio Bezerra de Brito, e do desenrolar das atividades.

A Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo apresenta em seu Regimento Escolar, no artigo 4, os seguintes objetivos:

- I. Sedar e executar pesquisas de interesse próprio ou da Faculdade de Educação, de seus cursos e docentes, que visem ao aperfeiçoamento do processo educativo e de formação docente.
- II. Oferecer oportunidades de estágio a alunos da Faculdade de Educação e a outras unidades da Universidade de São Paulo.
- III. Oferecer subsídios à Faculdade de Educação da USP ou outras agências públicas de formação do educador.
- IV. Divulgar experiências e contribuições resultantes de suas ações, prioritariamente para a rede pública de ensino.
- V. Assegurar aos educandos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e o usufruto do trabalho oferecendo:
 - a) Segundo critérios estabelecidos neste Regimento para seleção de alunos, escolarização regular de ensino fundamental e médio a filhos e dependentes de professores e funcionários da Universidade de São Paulo;
 - b) Segundo critérios estabelecidos neste Regimento para seleção de alunos, vagas nos ensinos fundamental e médio para a comunidade externa à Universidade de São Paulo (REGIMENTO ESCOLAR – EAFEUSP, p. 3-4)⁸⁴.

⁸⁴ Este documento está disponível no website da Escola de Aplicação. Disponível em: http://www.ea.fe.usp.br/PDFs/RegimentoEscolar_EAFEUSP.pdf. Acesso em: 09/07/13.

Portanto, consideramos a Escola ideal para o nosso experimento, uma vez que já havíamos realizado atividades com uma escola pública, uma escola particular e uma ETEC. Assim, a Escola de Aplicação se apresentava como outra configuração escolar, de público heterogêneo. Além disso, a existência de um trabalho prévio educativo do MAE com a Escola e a facilidade logística contribuíram para a nossa escolha. No dia 22 de março de 2012 enviamos o projeto à Escola e os formulários necessários. Na primeira semana de julho, obtivemos uma resposta da secretaria da Aplicação, indicando o interesse do professor de História, Fábio Bezerra de Brito, no projeto. Entramos em contato com o professor e agendamos uma reunião para a primeira semana de agosto. Na ocasião, no dia 02 de agosto, apresentamos o projeto, levamos os materiais que iríamos utilizar e combinamos um cronograma para as atividades, que se iniciariam dali duas semanas. Naquele momento, os alunos voltavam das férias e tinham acabado de ter o conteúdo de Grécia antiga. Na semana do dia 06 a 10 de agosto, as duas turmas fariam uma viagem às cidades históricas mineiras. Assim que retornassem, começariam a estudar Roma. Portanto, aquele seria o momento ideal para que o projeto fosse realizado. Nessa reunião tomamos conhecimento de outros estudos do meio realizados pelos alunos da Escola de Aplicação. Um deles era uma visita ao centro histórico pelos alunos do 5º ano. O professor nos disse que muito dos alunos que participariam do nosso projeto haviam feito este estudo, quando estavam naquela série. Outro estudo citado por ele foi uma visita à cidade de Santos. Assim, resolvemos retomar essas atividades durante os nossos encontros, para estabelecermos relações com a vivência dos alunos.

No primeiro encontro que tivemos com as turmas, fomos apresentados pelo professor. A introdução feita por ele criou um elo entre nós, as pessoas de fora, e aquele ambiente seguro da sala de aula. Sem essa ponte, dificilmente teríamos sucesso ou ao menos atenção por parte dos alunos, ainda mais se pensarmos que a atividade estava acontecendo na “casa” deles⁸⁵. Nessa mesma introdução, o professor explicou o que a Escola queria deles, como resultado da atividade. Os alunos teriam que entregar um trabalho final, escrito,

⁸⁵ Com o 1º EM II, devido à maior agitação da turma, foi o próprio professor Fábio que explicou o nosso projeto em linhas gerais, depois de nos ter apresentado. Aqui o professor como “ponte” foi essencial.

relatando toda a experiência, conforme um roteiro. Ao mesmo tempo em que esse trabalho criou mais uma forma de avaliação para o nosso projeto, por outro lado, obrigou os alunos a exercitarem a grande característica do mundo escolar: a escrita. Pudemos ver as consequências, uma vez que muitos alunos procuravam anotar tudo o que fazíamos nos três encontros, por mais que pedíssemos para que eles deixassem os cadernos de lado. Esta questão é de difícil resolução, pois, por mais que não seja esse exercício o nosso objetivo, bem sabemos que a escola precisa de uma contrapartida formal. Uma possível saída desse impasse seria a utilização de entrevistas com os alunos para a substituição dos questionários, a fim de que a escrita não fosse mobilizada mais uma vez⁸⁶.

Outro aspecto importante da participação do professor foram as relações que ele fazia entre a nossa atividade e o conteúdo que os alunos já haviam trabalhado no decorrer do ano. Como tivemos pouco tempo para conhecer as turmas antes do projeto (em alguns momentos o professor nos contou brevemente detalhes das turmas, que descreveremos mais adiante) essas observações ajudavam a conectar nossas discussões com o conhecimento prévio dos estudantes, criando novos sentidos. Isso ficou bem claro no relato da educadora Isabel Catanio sobre a visita ao MAE do 1º EM I (ver p. 182). O professor nos ajudava a manter um pouco a disciplina na atividade (em raríssimos momentos de necessidade) e fazia as conexões dos temas. Por outro lado, conforme o relato, em alguns momentos a atitude disciplinadora constrangeu a educadora.

No final da visita ao MAE com esta primeira turma, o professor nos sinalizou que os alunos estavam cansados, devido à rotina cheia dos mesmos, que estavam na escola desde a manhã. Por causa do horário das aulas, as duas turmas só puderam chegar ao museu às 15 h, o que diminuiu o nosso tempo para a atividade. Tal fato e o pedido do professor para que encurtássemos a dinâmica acabou fazendo com que as duas últimas rodadas dos alunos nas maquetes se realizassem rapidamente, além de termos que suprimir a conversa final, de síntese. Tentamos contornar esse imprevisto

⁸⁶ A sugestão do uso da entrevista foi dada pela Profa. Dra. Antonia Terra Calazans Fernandes no exame de qualificação, realizado em 05 de março de 2013. A entrevista seria um meio de alcançar respostas mais espontâneas por parte dos alunos.

sugerindo aos alunos que pensassem sobre a visita durante a semana. Apesar desses transtornos, os alunos que se interessaram aproveitaram os últimos minutos para fazer perguntas sobre as cidades nas quais pouco demoraram. Para o 1º EM II, conforme dissemos no relato, mudamos a estratégia. Cada grupo se aprofundaria somente em duas cidades. Segundo Isabel Catanio, “dessa vez não houve nenhuma interrupção do professor – nem do Fábio, nem do outro que estava junto – e creio que isso também deixou os alunos mais à vontade, pelo menos nas minhas apresentações” (ver p. 185). Não há dúvida de que o fato de termos mais tempo para trabalhar as cidades, de acordo com o que foi combinado para esta turma, resultou em maior tranquilidade por parte dos educadores, que não precisavam se preocupar com o tempo controlado pelo professor, e produtividade para os alunos, menos cansados. Os alunos interessados novamente puderam olhar as outras cidades no final. Contudo lamentamos que tivéssemos chegado a essa estratégia no decorrer do projeto e não com antecedência, ainda no planejamento⁸⁷.

No último encontro, o professor novamente fez a “ponte”, apresentando-nos. Ele também deu recados em relação a alguns deveres dos alunos nas duas turmas, o que acabou diminuindo o nosso tempo de atividade⁸⁸. Junte-se aos recados a bronca dada pelo professor em decorrência da grande agitação do 1º EM I, a segunda turma a manusear os objetos (bronca esta que surtiu efeito, diga-se de passagem, e que permitiu que a atividade transcorresse com tranquilidade).

No final deste encontro, conversamos por alguns minutos com o professor, que considerou positiva a atividade. Ele nos contou novamente que Roma era o próximo assunto a ser estudado pelos alunos e comentou que havia uma atividade de leitura de uma moeda romana no livro didático. Tal fato

⁸⁷ Embora seja difícil de avaliar esse elemento especificamente, é muito provável que, se o Museu estivesse em plenas condições de receber os alunos, a sensação de cansaço poderia ter sido diminuída. Não há dúvida de que a distância dos banheiros e do bebedouro acabou diminuindo o tempo que tínhamos. Contudo, quanto ao cansaço, são apenas suposições.

⁸⁸ O tempo é uma variável crucial num projeto como este. Em parcerias deste tipo, é muito complicado fugir do tempo segmentado proposto pelo universo escolar, mesmo nas atividades no Museu, como acabamos de citar. No caso do encontro que propunha o manuseio de objetos, o tempo fez mais falta, uma vez que dependia do ritmo dos alunos e, quanto mais cuidadosa a observação, mais demorada ela deveria ser. Em suma, a lição que fica é que qualquer minuto é importante e que o planejamento deve ser rigoroso, o que não nos livra de imprevistos. Quanto mais dinâmica e enxuta a atividade, maior a chance de um transcorrer tranquilo e produtivo.

o animou, pois o professor acreditava que o exercício poderia ser mais proveitoso, uma vez que os alunos haviam experimentado o manuseio da réplica de uma moeda romana. Por fim, pedimos ao professor que nos escrevesse um pequeno texto comentando suas percepções da atividade no geral, com críticas e sugestões.

Enquanto professor de História do Ensino Médio na EAFEUSP, eu resolvi participar das atividades propostas por um conjunto de motivos:

(a) **As atividades eram diversificadas e relacionavam-se aos objetivos e ao conteúdo programático do plano de ensino do 1º ano EM**, ou seja, o plano de ensino já previa o estudo da civilização grega e as atividades propostas ofereciam a possibilidade – sempre salutar no processo de ensino-aprendizagem – de retomar, a partir de materiais e perspectivas diferentes, alguns conceitos importantes – por exemplo, os de cidade-estado, de Magna Grécia, os relativos às diferentes formas de governo e regime político existentes nas cidades gregas. Ao mesmo tempo, elas possibilitavam ampliar o conhecimento dos alunos sobre a Grécia antiga por meio do acesso a informações sobre cidades gregas diferentes daquelas vistas nas aulas e no livro didático, que são, basicamente, Esparta e Atenas, com algumas menções a Corinto, Tebas, Olímpia. A diversidade de materiais/estratégias propostas (vídeo, debate, visita ao MAE, manejo de objetos etc.) também pesou a favor da adesão ao projeto, uma vez que permitia aos alunos o desenvolvimento de habilidades procedimentais, como o conhecimento e a observação de plantas, croquis, desenhos e maquetes.

(b) **As características das turmas envolvidas.** Explico: as turmas do 1º ano EM 2012 chegaram ao Ensino Médio tendo percorrido uma trajetória conturbada no Ensino Fundamental (excesso de questões disciplinares, conflitos com professores e orientação, reprovações etc.). Por isso, deixaram de realizar muitas atividades fora da escola, por decisão de professores/orientação/direção. De minha parte, eu queria “quebrar esse estigma/ciclo”. No início do ano, em abril, eu organizara a visita à exposição sobre Roma no MASP e os alunos participaram positivamente. Eu vi no projeto mais uma oportunidade deles fazerem uma atividade fora da escola, aumentando sua confiança, interesse e habilidades.

(c) **A facilidade da localização e do acesso ao MAE, assim como a flexibilidade de dia/horário e disposição** da pesquisadora e dos demais colaboradores do projeto no MAE.

Em relação às atividades, tenho os seguintes comentários:

(a) **Vídeo-documentário** “Siracusa: cidade antiga” e debate com os alunos. Trabalhar com documentários tem se tornado cada vez mais difícil na sala de aula, pois os adolescentes estão cada vez mais se habituando e se “conformando” a uma narrativa com edição/montagem frenética, com muita ação. Então, a exibição do vídeo ocorreu dentro do previsto, com

alguns alunos acompanhando mais atentos, outros que viam partes, intercalando com “cochilos”, outros que dormiam... Mas a discussão sobre o vídeo foi mais interessante do que eu imaginava, principalmente porque os pesquisadores chamaram a atenção dos alunos às questões da própria produção do vídeo (“a forma”) em vez de se concentrarem apenas no “conteúdo”. Vale ressaltar que o próprio material facilitava essa abordagem, pois os “bastidores” da filmagem apareciam/irrompiam na narrativa do documentário. O legal foi constatar que os alunos haviam percebido esses momentos e foram capazes de opinar/refletir sobre essas questões com os pesquisadores (que conduziram bem a discussão), vendo o vídeo como mais uma “representação”, uma construção discursiva sobre a realidade, e não como “a realidade”, que é o modo como muitos alunos ainda percebem um documentário ou até um filme.

(b) **Visita ao MAE.** Em minha opinião, a principal atividade. Eu achei a proposta de apresentação das maquetes muito inteligente e, para mim, original (deixar as maquetes cobertas para não capturar a atenção dos alunos, assim eles puderam ver/analisar, com a mediação dos pesquisadores, o mapa, planta, croqui, ilustração da cidade antes de vê-la como maquete. Assim, quando eles viam a maquete, já estavam com o olhar mais preparado, mais “habilitado”, para perceber e discutir os vários elementos da paisagem e das construções da maquete. Realmente, uma ótima estratégia de ensino-aprendizagem). Vale dizer que alguns alunos também elogiaram essa estratégia, dizendo que acharam interessante/legal partir da representação mais geral/distante (o mapa) até chegar à representação mais particular/próxima (a ilustração dos objetos do cômodo de uma casa) e, então, poder ver as maquetes, que eles consideram muito bem feitas e bonitas. Os alunos também comentaram a diversidade dos estilos/formas de interação e comunicação dos pesquisadores/docente do MAE que os receberam, alguns com explicações mais formais e sérias, outros mais descontraídos, mostrando as maquetes de modo mais divertido.

(c) **Manejo/discussão de objetos.** A atividade ficou um pouco corrida para uma aula de 50 minutos. Muitos alunos ficaram empolgados com o contato com os objetos antigos (principalmente as moedas, ainda mais a que era original). Houve um estranhamento inicial/curiosidade em relação ao uso de objetos contemporâneos (o que me surpreendeu também), mas que, depois, acabou se revelando um dos aspectos mais interessantes da atividade: fazer os alunos perceberem que esses objetos atuais são tão reveladores de aspectos de nossa cultura quanto os objetos arqueológicos o são em relação a culturas da antiguidade. O mais gratificante é que alguns alunos estabeleceram essa relação antes de sua explicitação pelos pesquisadores.

Finalmente, sobre o “após-projeto”, gostaria de acrescentar:

1. Por uma boa e “relativa” coincidência, algumas atividades do livro didático de História (VICENTINO, C.; DORIGO, G. História Geral e do Brasil. SP: Scipione, 2010) exigem a análise da imagem de objetos e de mapas. Para mim, ficou evidente

que essas turmas, apesar do seu histórico de dificuldades no ensino fundamental, realizaram essas atividades com mais interesse e facilidade do que turmas anteriores. Eu avalio que isso se deve em grande parte à participação deles no projeto do MAE, pois eles foram estimulados, por meio de uma experiência de contato direto, a observar e pensar sobre essas formas de representação (mapa, croqui, maquete) e a olhar/analisar objetos. É importante dizer que os professores de história da EAFEUSP trabalham, tanto no fundamental quanto no médio, com atividades de observação/análise de mapas e de imagens. Mas é diferente quando esses processos ocorrem na sala de aula, com o professor da turma, e quando eles se desenvolvem fora da sala de aula, envolvendo espaços, estratégias e pessoas diferentes, o que desperta mais curiosidade e mobilização por parte dos alunos, constituindo-se em um elemento a mais para impulsionar o aprendizado.

Ah Ah, o "relativa" deve-se ao fato de que o livro foi escolhido no PNLD justamente por conter bastante atividades com imagens e outros documentos históricos.

2. Além dos aspectos mais conceituais e procedimentais do projeto (o que e como os alunos adquiriram/desenvolveram conhecimentos e habilidades), cabe lembrar que esse tipo de experiência envolve também questões atitudinais, sentimentos e interações entre alunos e destes com os envolvidos nas atividades. Por exemplo, alguns alunos ficaram emocionados na visita ao MAE, porque este se localiza próximo à creche central da USP, onde eles estudaram e, em um dos casos, onde haviam se conhecido antes de se reencontrarem na EA. Por outro lado, alguns alunos novos não conheciam a parte da USP onde se localizava o MAE e se admiraram com a dimensão do campus. Já um dos alunos nunca havia andado de ônibus e usado um cartão para passar em uma catraca eletrônica. Esses são exemplos de que atividades como essa desencadeiam outros aprendizados, para além daqueles mais aparentes previstos nos planos de ensino e projetos (BRITO, 2012, grifos do autor, anexo 17).

4.2.1.4. Papel do educador e uso do cotidiano

Conforme explanamos no capítulo 1, temos uma visão do que é o papel do educador, no contexto das atividades não-formais. Esse educador deve incentivar o público, estimulando a curiosidade e buscando mais a participação dos alunos do que a transmissão exagerada de conteúdos factuais e conceituais. No nosso projeto, contamos com o auxílio de vários educadores

com diferentes experiências no campo da Educação⁸⁹, como os relatos deixam claro. Em comum, havia a vontade de contribuir com a atividade.

A experiência de cada um dos educadores fez com que um planejamento comum tomasse rumos diversos, o que enriqueceu a dinâmica. Nos encontros em que apresentamos o DVD “Siracusa Cidade Antiga”, Ana Paula Tauhyl conversava com a turma como um todo, enquanto que Gustavo Peixoto cumpria o papel de observador, para que pudéssemos ter dois pontos de vista em relação à atividade. No dia em que os alunos manusearam objetos, Ana Paula Tauhyl novamente se dirigiu à classe. Gustavo Peixoto buscou conversar com os alunos individualmente, incentivando-os na observação de alguns aspectos que passavam despercebidos ou que não eram alvo de atenção por parte deles (aqui citamos o “fetiche” que os alunos tinham pelos objetos originais, o que acabava diminuindo o interesse deles pelas réplicas e objetos contemporâneos, justificando a intervenção do educador). Numa atividade com uma turma grande, tal atitude foi fundamental para o sucesso da dinâmica, como podemos notar no relato de Peixoto⁹⁰.

Na visita ao MAE/USP, pudemos dar um atendimento mais personalizado, em virtude da divisão da turma em grupos menores (e, sem dúvida, a divisão em grupos foi uma forma de trabalhar um conteúdo procedimental e também atitudinal, onde o respeito ao outro foi exercitado). Aí, a experiência de cada educador agiu, tornando a visita a cada uma das maquetes um momento único. Alguns mais nervosos, alguns mais tranquilos, outros mais experientes, outros no início de sua carreira educativa; uns focalizaram mais na fala dos alunos, outros forneceram mais informações (inclusive com uma mudança de enfoque conforme iam ganhando experiência⁹¹).

Outra questão é o aprimoramento da atividade conforme ela vai se construindo. No dia da atividade com as maquetes cada turma suscitava questões que encaminhavam a reflexão para um lado. Quanto mais apresentações eu fazia mais refinada a atividade se tornava. Por fim, outro ponto diz respeito ao modo de se realizar a atividade. Constatei que a maneira mais eficaz de despertar a reflexão e a vinda de novos elementos para a

⁸⁹ Só com o intuito de relembrar, participaram das atividades: Profa. Dra. Elaine Hirata (docente do MAE/USP), Judith Mader Elazari (educadora do MAE/USP), Ana Paula Moreli Tauhyl (mestranda do MAE/USP e licenciada em História), Isabel Catanio (Bolsista TT-IV do Labeca) e Gustavo Peixoto (estagiário do Labeca e licenciado em História).

⁹⁰ Ver página 190.

⁹¹ Ver página 185.

discussão é o uso constante de perguntas. Os questionamentos são fundamentais para relativizar os conceitos que os alunos carregam e estabelecer as relações entre os conhecimentos possuídos e o problema que lhes é apresentado (PEIXOTO, 2012, p. 11, anexo 15).

Apesar da experiência diversa de cada educador, havia objetivos comuns: utilizar-se do lúdico e do cotidiano dos alunos. Em vários momentos, a diversão e o prazer estiveram presentes, seja por conta dos próprios materiais (como algumas passagens do DVD, a beleza das maquetes e das imagens, e as indagações divertidas sobre os objetos, por parte dos alunos, por exemplo), seja pela fala dos educadores.

Quanto ao cotidiano dos alunos, a preocupação foi constante. Sem estabelecer essa relação, dificilmente o projeto faria sentido para eles. No início, aproveitamos os estudos de campo que alguns dos alunos da Aplicação tinham realizado, em Santos e no centro de São Paulo, nos anos anteriores. Nem todos tinham participado, uma vez que, segundo o professor Fábio, muitos alunos novos compunham a turma. Mas acreditamos que mesmo esses alunos ganharam bastante com os exemplos citados pelos colegas. Muitas comparações entre alguns elementos de Siracusa e de Santos foram feitas pelos alunos, assim como eles buscavam citar edifícios antigos de São Paulo ao verem a ligação dos habitantes de Siracusa com o lugar.

É interessante notar que cada aluno possuía um interesse específico ou era despertado de maneira diferente pelo vídeo. Alguns se interessaram pelo caráter de produção do vídeo, outros pela história da cidade antiga comparada com a cidade que eles próprios vivem, um aluno foi despertado quando percebeu as pichações da cidade e disse “Tá tudo pichado”, e por fim, um outro exclamou com ar de inconformado “Antes de Cristo!?” (PEIXOTO, 2012, p. 2, anexo 15).

Na visita ao MAE, ao olharem as maquetes e perceberem a distribuição da cidade na paisagem e a relação de altura entre seus elementos, estimulamos os alunos a pensarem locais com funções semelhantes em nossa sociedade. A cidade de Osasco, casa de alguns deles, também foi bastante lembrada. Da mesma forma, alguns alunos entenderam a forma de um objeto como o *epinetron* (utilizado pelas mulheres gregas para proteção da coxa e que tem essa parte do corpo como molde), mostrada por meio de imagens, a partir de uma associação com as telhas moldadas pelos escravos, também na coxa.

Podemos citar também o uso da rivalidade do futebol por Gustavo Peixoto (ver p. 180), ao tratar das disputas entre as cidades gregas concretizada na monumentalidade de seus templos. Embora pareça uma comparação grosseira, ela é necessária para que haja entendimento. O caminho inverso também foi feito: a utilização de características do urbanismo da cidade grega para refletirmos sobre a nossa cidade. Como exemplo, Gustavo Peixoto indagou aos estudantes qual era a prioridade do tráfego no passado e no presente, a partir do olhar sobre as ruas (ver p. 180).

Da mesma forma, questões mais gerais foram trabalhadas, como a necessidade e o papel da água nas cidades gregas e nas nossas cidades modernas. Buscamos essa relação tanto no DVD quanto com as plantas e maquetes. A cidade de Priene forneceu o melhor exemplo para este tema, conforme o relato de Isabel Catanio (ver p. 180). Da mesma forma, assuntos como segurança (bastante presente quando os alunos viam as muralhas no material) e planejamento urbano (muito levantada por causa da grade ortogonal em algumas cidades) eram frequentemente debatidos.

Na atividade de manuseio de objetos a ênfase na relação passado-presente foi bem forte. Desde o modo de fabricação dos objetos até a função e as mensagens passadas, na antiguidade e na atualidade. Os tipos de objetos foram escolhidos justamente por existirem ainda hoje. Apesar do estranhamento inicial dos alunos e do professor em relação aos objetos modernos do cotidiano, após a dinâmica o porquê da escolha ficou mais claro. Um momento que consideramos ter auxiliado nesse entendimento foi quando demos o exemplo de como a vasilha de plástico pode nos induzir a seguir um caminho no ato de abri-la. No caso do 1º EM I, a própria disposição da sala foi utilizada também como exemplificação. Portanto, buscamos realizar uma via de mão dupla: o cotidiano ajuda a entender as questões do passado e este passado nos auxilia a enxergar os problemas do presente, tudo por meio da materialidade.

4.2.2. Análise dos questionários

4.2.2.1. Questionário inicial – dados e análise

O objetivo do questionário inicial era o de conhecer os alunos. O primeiro bloco de perguntas dizia respeito aos seus dados pessoais. No 1º EM I, 21 de 24 alunos presentes (87,5%)⁹² responderam os questionários, enquanto que no 1º EM II foram 17 também de 24 (70,9%)⁹³.

Gráfico 1 – Número de alunos por idade nas duas turmas.

A idade ideal para o 1º ano é de 15 anos, o que demonstra que as duas turmas são heterogêneas nesse quesito, sendo que o 1º EM I apresenta essa diversidade de modo mais acentuado.

Em relação ao gênero, o 1º EM I apresenta mais mulheres do que homens, tanto na amostragem que tivemos, quanto na configuração geral da turma. O 1º EM II mostra um predomínio masculino na amostragem e um equilíbrio no geral.

⁹² O 1º EM I tem 30 alunos no total, enquanto que o 1º EM II conta com 28 alunos.

⁹³ As respostas em branco nos questionários entregues estão computadas nos gráficos. Optamos por analisar as duas turmas em conjunto, ao invés de realizar o acompanhamento das respostas de cada aluno no decorrer dos três questionários.

Gráfico 2 – Distribuição dos gêneros nas duas turmas.

Da amostragem, 76,19% dos alunos do 1º EM I nasceram em São Paulo. Para o 1º EM II, o número é de 88,23%.⁹⁴ O objetivo que almejávamos com essa questão era o de saber o vínculo dos alunos com a cidade, a fim de colocarmos em prática as relações entre as cidades gregas que estudamos com os alunos e São Paulo.

Gráfico 3 – Local de nascimento dos alunos das duas turmas.

Refinamos a questão perguntando o endereço dos alunos. A partir dessa informação, fizemos a divisão dos endereços em zonas da cidade de São

⁹⁴ No 1º EM I, cinco alunos responderam que não haviam nascido em São Paulo. Destes, quatro disseram há quanto tempo moravam na cidade (10 anos, 15 anos e 4 meses, 8 anos e 4 anos). No 1º EM II, dois não são paulistanos e apenas 1 contou que vive há 5 anos em São Paulo.

Paulo e marcamos também as cidades vizinhas que apareceram nas respostas.

Gráfico 4 – Local de moradia dos alunos do 1º EM I.

Gráfico 5 – Local de moradia dos alunos do 1º EM II.

O mapeamento dos endereços mostrou que a grande maioria dos alunos das duas turmas reside na zona oeste de São Paulo. As cidades vizinhas próximas a essa região da cidade também marcam presença. O intuito desse mapeamento era o de verificar se havia a possibilidade de um trabalho mais

voltado às questões locais. Por fim, utilizamos, na maioria das vezes, exemplos da área central da cidade, que consideramos mais presentes no imaginário dos alunos, levando em conta os trabalhos de campo anteriores. No questionário final, percebemos que alguns alunos forneceram respostas ligadas também às suas realidades. Portanto, usar a estratégia de chamar a atenção para o entorno mais imediato dos alunos também poderia ser um bom ponto de partida.

Outro aspecto que queríamos conhecer era a heterogeneidade das estruturas familiares de convívio mais próximo dos alunos. Não optamos por aplicar um questionário socioeconômico clássico porque isso demandaria provavelmente um auxílio da família e pretendíamos que os alunos respondessem as perguntas na própria sala de aula (o que não foi possível por questões de tempo). Portanto, indagamos com quem os alunos moravam.

Gráfico 6 – Com quem moram os alunos do 1º EM I.

Gráfico 7 – Com quem moram os alunos do 1º EM II.

Não tínhamos como objetivo uma análise aprofundada das estruturas familiares. Apenas queríamos constatar que a chamada “família de comercial de margarina” está em extinção. Os arranjos familiares mostram a diversidade de uma sociedade. Trabalhar a diversidade das cidades gregas poderia ajudar a olhar e entender as diferentes possibilidades no nosso dia-a-dia.

A pergunta sobre a quantidade de irmãos segue o mesmo raciocínio.

Gráfico 8 – Número de irmãos/irmãs dos alunos do 1º EM I.

Gráfico 9 – Número de irmãos/irmãs dos alunos do 1º EM II.

A questão “Em que série você começou a estudar na Escola de Aplicação?” pretendia averiguar o vínculo que os alunos tinham com a escola.

Gráfico 10 – Número de alunos por ano de ingresso nas duas turmas na EA – FEUSP.

As duas turmas apresentam uma quantia considerável de alunos novos, o que pode significar classes não homogêneas e estudantes tentando se adequar à escola. Além disso, os dados mostram que muito dos alunos não haviam feito os trabalhos de campo citados pelo professor. Isso demandaria

dos educadores duas ações: procurar integrar os grupos, estimulando a participação de todos, e citar exemplos que fugissem um pouco dos trabalhos de campo, uma vez que não eram experiências comuns a todos. Conforme os relatos dos educadores, alguns grupos tinham uma dinâmica mais fluida, outros nem tanto. Contudo, não houve comprometimento das atividades. Quanto à criação de novos exemplos, o questionário final pode nos dar algumas pistas em relação ao olhar de alguns alunos para a materialidade de seus cotidianos, como veremos em breve.

A pergunta “Você já visitou algum museu? Se sim, quais?” tinha como intuito sondar a vivência dos alunos nesse tipo de local. Cada resposta poderia ter quantas instituições os estudantes quisessem colocar. No 1º EM I, todas as respostas foram positivas.

Gráfico 11 – “Você já visitou algum museu?” – 1º EM I.

Para o 1º EM II, todas as respostas também foram positivas.

Gráfico 12 – “Você já visitou algum museu?” – 1º EM II.

Gráfico 13 – Número de menções a museus visitados – 1º EM I.

Gráfico 14 – Número de menções a museus visitados – 1º EM II.

Nas duas turmas, o MASP é o mais lembrado. Isso confirma o aspecto positivo da visita ao MASP que o professor Fábio organizou no início do ano, conforme seu depoimento (ver p. 203), uma vez que a atividade permaneceu na memória dos alunos. A proximidade temporal, é claro, auxilia a lembrança. Na sequência, nas duas turmas, aparecem alguns museus da USP,

provavelmente pela proximidade (em alguns dos casos) e pela facilidade de acesso dos estudantes da Escola de Aplicação, uma vez que são ligados à própria USP. É curioso notar que no 1º EM I não há qualquer menção ao MAE. No 1º EM II, há duas (três, se incluirmos a resposta “Mai”). Os números demonstram como essa relação do MAE com a Escola de Aplicação não tem sido alimentada e que um trabalho com os alunos sobre o que é o Museu de Arqueologia e Etnologia se faz necessário.

O segundo bloco de perguntas diz respeito ao imaginário sobre Arqueologia. A pergunta “Você tem interesse por Arqueologia?” pedia uma resposta fechada (sim ou não) e se desdobrava em uma justificativa (Por quê?).

Gráfico 15 – Interesse dos alunos por Arqueologia nas duas turmas.

Gráfico 16 – Justificativas ligadas às respostas negativas no 1º EM I,

Gráfico 17 – Justificativas ligadas às respostas negativas no 1º EM II.

As duas turmas demonstram grande falta de interesse inicial por Arqueologia. O desconhecimento declarado tem alguma parcela de culpa, principalmente no 1º EM II.

Gráfico 18 – Justificativas ligadas às respostas positivas no 1º EM I.

Gráfico 19 – Justificativas ligadas às respostas positivas no 1º EM I.

Quanto às respostas positivas, destacamos uma resposta de caráter utilitário, de resolução de problemas, no 1º EM I, e menções a dinossauros e fósseis, no 1º EM II, o que nos alertou para a necessidade de explicarmos a diferença entre Arqueologia e Paleontologia.

A questão “Recentemente você soube de alguma descoberta arqueológica?” igualmente pedia uma resposta fechada e um exemplo.

Gráfico 20 – Conhecimento sobre descobertas arqueológicas recentes nas duas turmas.

No 1º EM I, o “não” foi esmagador, com 80,96% (ou 17) das respostas. O “sim” correspondeu a 19,04% (4 respostas). A diferença entre respostas foi ainda maior no 1º EM II: 94,12% (16 respostas) disseram “não” e 5,88% (1 resposta) disseram sim.

Gráfico 21 – Conhecimento sobre descobertas arqueológicas no 1º EM I.

Gráfico 22 – Conhecimento sobre descobertas arqueológicas no 1º EM I.

Para a maioria dos alunos das duas turmas, a Arqueologia não chama atenção o suficiente para que alguma notícia seja lembrada. Não sabemos dos hábitos dos alunos em relação aos métodos utilizados para adquirir informações cotidianas, mas, de qualquer forma, a Arqueologia não parece estar presente em suas vidas. Nas duas turmas, uma descoberta sobre Monalisa foi citada (ligamos essa menção ao grande destaque que o quadro renascentista tem nos dias de hoje). No 1º EM I um aluno mencionou uma notícia sobre dinossauros, o que confirmou a necessidade de esclarecimento sobre a Arqueologia que sugerimos há pouco.

A questão seguinte, “O que é Arqueologia para você”, demandava uma resposta dissertativa. Procuramos separar as respostas dos alunos em categorias, a fim de que pudéssemos quantificá-las. Com as 20 respostas que obtivemos do 1º EM I, criamos 8 categorias⁹⁵: menção a coisas antigas e objetos; uso da palavra “vestígios”; menção a escavações, (embora apareça “vestígio” na resposta); ligação com estudo histórico, histórias, mas com aspecto mais vago; Arqueologia como comprovação histórica; “É o estudo da idade contemporânea”; “História do solo ou território.”; “Uma forma de sair do mundo real e ir, propositalmente, para um mundo totalmente desconhecido

⁹⁵ Cada resposta deveria se encaixar em apenas uma categoria. Algumas categorias com apenas uma ocorrência levam como nome a própria resposta.

onde você passa a viver, a aprender e a descobrir novas coisas."; "Estudo" e "Descobrimento de fósseis".

Gráfico 23 – Número de respostas por categoria no 1º EM I.

As 12 respostas do 1º EM II foram divididas em 7 categorias: a primeira delas versa sobre descobertas, achados, de forma vaga; povos e civilizações antigas; "Não sei"; ligação com estudo histórico, histórias, mas com aspecto mais vago; "vestígios", (mas também aparece "escavações"); menção a coisas antigas, objetos; e elementos da Biologia e Geologia.

Gráfico 24 – Número de respostas por categoria no 1º EM II.

Tínhamos em mente a definição de Arqueologia de Ulpiano Bezerra de Meneses⁹⁶. A partir dela, criamos as categorias que citamos. Algumas delas estão presentes nas duas turmas, como aquela que traz “coisas antigas e objetos” (preponderante no 1º EM I), “vestígios” (que aparece de modo isolado no 1º EM I, o que permite criar outra categoria para “escavações”, diferentemente da ocorrência no 1º EM II) e “estudo histórico e histórias”. A grande maioria das respostas não estava muito distante do que tínhamos em mente, pois destacavam um ou outro aspecto do que poderia ser Arqueologia. A materialidade é mais mencionada pelo 1º EM I. O 1º EM II, por sua vez, cita a Arqueologia como ciência em algumas respostas, além de mencionar povos e civilizações antigas (um aluno do 1º EM I faz tal comentário numa resposta que acabou caracterizada como “escavações”). Por fim, vale ressaltar que nas duas turmas foram observadas respostas ligadas a fósseis. Mais um diagnóstico da confusão entre as ciências.

A última questão desse bloco manteve o mesmo modelo de resposta fechada mais a justificativa: “Você acha Arqueologia importante? Por quê?”.

Gráfico 25 – “Você acha Arqueologia importante?” – 1º EM I.

⁹⁶ Em outras palavras, também a Arqueologia estuda os sistemas socioculturais, sua estrutura, seu funcionamento e seu comportamento ao longo do tempo, sua mudança. A particularidade está em que, para essas operações, ela conta exclusiva ou preponderantemente com informação derivada dos restos materiais — a cultura material (MENESES, 1983, p. 113).

No 1º EM I, 81% dos alunos disseram que “sim”, 14% optaram por “não sei” e 5% pelo “mais ou menos”. Ninguém marcou a opção “não”. As justificativas ligadas às respostas positivas foram divididas em 6 categorias: conhecimento sobre o “nosso passado”, “nossa história”, “nossas origens”; o mesmo tipo de conhecimento, mas com o foco num viés utilitário; menção a uma temporalidade mais recuada e vaga; categoria ligada ao passado e à História, de forma mais geral; menção a objetos (com alguma relação à história e cultura de outros povos); e Arqueologia como comprovação de acontecimentos históricos. A resposta ligada ao “mais ou menos” era "Para conhecermos o planeta" e das três respostas ligadas ao “Não sei”, duas versavam sobre desconhecimento e uma reafirmava o que havia assinalado: “Não sei”.

Gráfico 26 – Justificativas das respostas positivas – 1º EM I.

Em relação ao 1º EM II, todas as possibilidades de respostas foram assinaladas.

Gráfico 27 – “Você acha Arqueologia importante?” – 1º EM II.

As justificativas positivas se dividiram em: resgatar história, passado; conhecimento sobre o “nosso passado”, “nossa história”, “nossas origens”; conhecimento sobre povos e costumes antigos; menção a entender o passado por meio de objetos/ossos; e comentário ligado à Biologia e Geologia (conhecer o planeta e a evolução). Daqueles que responderam “Mais ou menos”, 75% reafirmaram a escolha, escrevendo “Mais ou menos” e 25% consideraram que “É mais ou menos importante para saber as coisas históricas, etc.” Da mesma forma 100% dos que escolheram “Não sei” também escreveram “Não sei” e o único aluno que optou pelo “Não” completou com “Há coisas mais importantes.”.

Gráfico 28 – Justificativas das respostas positivas – 1º EM II.

No 1º EM I, a grande maioria considerou a Arqueologia importante, enquanto que no 1º EM II esse número foi menos expressivo e cedeu lugar às outras respostas, com destaque para o “Mais ou menos”. Merecem ser notadas no 1º EM I as respostas ligadas ao conhecimento sobre “nosso passado”, ao caráter utilitário da investigação arqueológica (assim como na questão anterior) e à menção à busca por informações de tempos mais distantes e gerais. No 1º EM II, a alusão ao “nosso passado” também aparece, mas não em primeiro lugar. Nessa posição vem o olhar para a história e para o passado, em comentários também gerais. O caráter utilitário não é computado para o 1º EM II. Assim como no 1º EM I, a menção a costumes e povos antigos é pequena. Em relação à história do planeta, há uma resposta ligada ao “sim” no 1º EM II, enquanto que resposta semelhante aparece no 1º EM I, concernente a uma alternativa “Mais ou menos”. No 1º EM II na única justificativa de “Mais ou menos”, são citadas “coisas históricas”, sem aprofundamento. O “Não sei” dos alunos do 1º EM I traz em grande parte o desconhecimento sobre Arqueologia (o que tentamos diminuir com nossas atividades), enquanto que o único “Não” comentado pertence ao 1º EM II (“Há coisas mais importantes”). Portanto, a questão do passado da população e a importância de conhecê-lo é um

O último bloco era sobre o conteúdo específico com o qual íamos trabalhar: a Grécia antiga. A intenção era exatamente o que trazia a primeira pergunta, ou seja, investigar o que logo vinha à mente dos alunos em relação a tal tema. As respostas à “Descreva em algumas palavras o que vem a sua cabeça quando o assunto é Grécia antiga” também foram divididas em categorias. Cabe ressaltar que não havia um limite de palavras que os alunos poderiam escrever. O quadro a seguir mostra a ocorrência das palavras, para o 1º EM I⁹⁷.

227

Para o 1º EM II, temos as seguintes ocorrências:

Figura 72 – Tag Cloud de ocorrências para o 1º EM II.

Para as duas turmas, a ligação da Grécia antiga com guerra é muito forte. Possivelmente isso se deva a algumas obras cinematográficas como “Troia” e “300”, como podemos ver pelas menções a Leônidas, Xerxes, Ulisses etc. Atenas e Esparta, as cidades normalmente utilizadas para o ensino de Grécia, também aparecem bastante. Os deuses foram lembrados por muitos alunos. No 1º EM I destacamos a menção à Grécia como antiga civilização e a ocorrência de “Cidades-Estado”. Já no 1º EM II é digno de nota o uso de algumas palavras como “democracia” e “filosofia”, muito presentes no imaginário escolar sobre o tema. Portanto, feito o mapeamento, gostaríamos de apresentar aos alunos outras características do mundo grego antigo, que fugissem do que usualmente se trabalha.

A última questão também envolvia as lembranças dos alunos. A pergunta era “Em quais séries da sua trajetória escolar você teve contato com este assunto?”. Nas duas turmas, a grande maioria se lembra da série que cursavam naquele momento. Além disso, quase todas as séries anteriores foram citadas.

Gráfico 29 – Séries em que os alunos disseram ter tido contato com a temática – 1º EM I.

Gráfico 30 – Séries em que os alunos disseram ter tido contato com a temática – 1º EM II.

4.2.2.2. Questionário da visita ao MAE/USP – dados e análise

O questionário concernente à visita ao MAE foi aplicado no encontro relativo ao manuseio de objetos, de volta à sala de aula. Optamos por este momento para que tivéssemos um intervalo de tempo da visita ao questionário,

a fim de percebermos se algo havia ficado na memória dos alunos. Além disso, não queríamos ligar a visita a uma averiguação de conhecimentos, uma vez que desencorajávamos as anotações dos alunos. Por outro lado, conforme foi relatado, sobrou pouco tempo para que os alunos respondessem esse questionário na sala de aula, o que fez com que o mesmo fosse entregue para o professor pelos alunos em outra ocasião. Em momento algum os alunos foram obrigados a entregar os questionários respondidos, pois sempre pensamos que a obrigatoriedade não fazia sentido para um experimento que buscava ser diferente das regras escolares, onde a avaliação é presença constante. Assim, poucos alunos deram a devida importância aos questionários (e aqui nos referimos a todos os questionários), mesmo que tenhamos enfatizado a importância desse registro para o nosso trabalho. Isso impediu que alcançássemos uma amostragem maior, especialmente neste questionário relativo à visita ao Museu. 4 dos 24 alunos presentes do 1º EM I (14,3%) e 8 dos 26 alunos presentes do 1º EM II (34,8%) responderam o questionário.

Esse questionário continha 6 questões, sendo que 4 delas traziam alternativas. A primeira questão buscava averiguar se os alunos se recordavam do significado da linha tracejada na planta de Olinto (as outras plantas também utilizavam essa convenção). Seguem os resultados.

Gráfico 31 – Taxas de erros e acertos da questão sobre Olinto, nas duas turmas.

A segunda pergunta pedia que os alunos demonstrassem terem entendido minimamente como funciona uma escala e, como já dissemos, a

distância numérica das respostas possibilitava até a dispensa de uma régua. Enfim, foi a pergunta com menor taxa de acerto ⁹⁸.

Gráficos 32 e 33 – Taxas de erros e acertos da questão sobre Poseidônia, nas duas turmas.

A terceira questão, sobre a cidade de Selinonte, tinha por base a memória de uma convenção adotada por algumas das plantas apresentadas, em que os edifícios sagrados eram caracterizados pela cor azul. Tal questão apresentou o maior número de acerto.

Gráfico 34 – Taxas de erros e acertos da questão sobre Selinonte, nas duas turmas.

Embora a quantidade de questionários devolvidos tenha sido muito abaixo do esperado, esses números nos levam a pensar a razão da dificuldade em se responder corretamente a questão sobre Poseidônia. A diferença delas para as outras, que demandavam apenas um olhar mais superficial, era de nível de atenção. Além da observação imediata, havia uma proposta mínima de aprofundamento, de mobilização de mecanismos que, embora dispensasse

⁹⁸ Conforme podemos observar no gráfico, a turma do 1º EM II não viu todas as maquetes no MAE, portanto a taxa de acerto foi calculada apenas em cima daqueles que efetivamente participaram da dinâmica com a cidade sobre a qual foi feita a pergunta. Foi pedido aos alunos que indicassem na resposta se a maquete não havia sido vista por eles.

instrumentos, exigia sim que os alunos se detivessem sobre a planta, com atenção. Talvez o olhar rápido, com vistas a se livrar rapidamente do exercício, tenha causado o baixo nível de acerto, nas duas turmas.

Agora, as questões dissertativas. Como as anteriores, elas buscavam aferir conteúdos procedimentais. A pergunta sobre Priene demandava, além da atenção à figura para a identificação das construções (e a recuperação mnemônica do que havia sido discutido no Museu), a lembrança do vídeodocumentário e da cidade de Siracusa. Vamos aos gráficos.

Gráfico 35 – Identificação das construções de Priene – 1º EM I.

Gráfico 36 – Identificação das construções de Priene – 1º EM II.

O elemento mais citado pelo 1º EM I foram as muralhas, seguido pela ágora, casas, ruas (com uma menção clara à ortogonalidade), teatro e, por fim, "Lugar onde ficavam os aquedutos" e templo. A turma do 1º EM II destacou a ágora, em primeiro lugar, seguida pelo teatro e pelo templo e, em terceiro, as muralhas. Por último, aparecem as casas. Embora não tenha sido a construção mais citada pelo 1º EM II, as muralhas foram bastante lembradas, inegavelmente. Sua visibilidade no desenho de Priene, a presença dessa construção em todas as cidades vistas no Museu e seu destaque no videodocumentário podem explicar sua lembrança. Outro aspecto que podemos salientar é sua possível ligação com o imaginário da guerra, a qual, como vimos na análise do questionário anterior, povoa os pensamentos dos alunos em relação à Grécia antiga. A menção ao teatro foi bastante recorrente também. O DVD dedica minutos consideráveis a esse edifício, o que provavelmente marcou os alunos. Com exceção do templo (bastante lembrado pelo 1º EM II), os demais elementos citados não aparecem na cidade de Siracusa, o que nos leva a crer que os alunos entenderam o exercício mais como uma descrição das construções de Priene do que como uma comparação de elementos entre as duas cidades.

A penúltima questão procurava investigar se os alunos tinham entendido a diferença entre a linguagem da planta e a da maquete, entre a bidimensionalidade e a tridimensionalidade. Dividimos as respostas em categorias, de acordo com a clareza em que as diferenças eram apresentadas. A presença de menções ao "relevo" e a "3D (três dimensões)" no que concerne às maquetes nas respostas nos levaram a agrupá-las na categoria de maior clareza, como vemos na tabela a seguir.

Tabela 2 – Qual é a diferença entre ver uma planta e uma maquete? – 1º EM I.

<u>Categoria</u>	<u>Respostas – 1º EM I</u>	<u>Quantia</u>
Maior clareza	"Na planta só vemos uma dimensão da cidade. Já na maquete vemos a cidade em três dimensões e com mais detalhes" (1, 1º EM I). "Em minha opinião quando você ve uma planta você não pode imaginar como eram as construções apenas a estrutura da cidade" (12, 1º EM I). "A diferença entre a planta e a maquete é que na maquete conseguimos observar melhor os detalhes da construção e seu relevo" (22, 1º EM I).	3
Menor clareza	"Numa maquete nós podemos ver mais ou menos como uma era uma cidade e numa planta podemos imaginar como era, mas fica confuso" (14, 1º EM I).	1

Tabela 3 – Qual é a diferença entre ver uma planta e uma maquete? – 1º EM II.

<u>Categoria</u>	<u>Respostas – 1º EM II</u>	<u>Quantia</u>
Maior clareza	"A planta vimos apenas a visão por cima, na maquete podemos ver de vários ângulos, como 3D" (33, 1º EM II). "Vendo uma planta nós temos mais ou menos a evidência de como eram as habitações e os espaços, das dimensões, das distâncias e da cidade como um todo, enquanto a maquete fica mais evidente o relevo, a arquitetura e até algumas paisagens" (44, 1º EM II). "Quando se observa uma maquete podemos ver o relevo com mais clareza, sabendo o que estava no alto, sabemos o que a cidade dava mais importância" (49, 1º EM II).	3
Menor clareza	"A planta mostra as coisas principais. Na maquete mostra a cidade mais com detalhe" (41, 1º EM II). "Mostra as partes principais e símbolos. A planta mostra o lugar com as legendas" (42, 1º EM II). "Uma planta mostra as partes principais e símbolos para representar as coisas. Já uma maquete nos faz ter uma ideia mais realista de como eram as coisas" (48, 1º EM II). "Planta é uma ideia que se passa para o papel. Já a maquete busca nos mostrar o mais real do que pode ser a cidade pois é rica em detalhe" (54, 1º EM II). "É o nível de detalhes presentes em um que o outro não pode ajudar" (56, 1º EM II).	5

No 1º EM I, a porcentagem de respostas com maior clareza foi mais alta (75%), enquanto que esse número cai para 37,5% no 1º EM II. Contudo, de alguma forma, todas as respostas parecem demonstrar que os alunos perceberam as particularidades de cada linguagem. Entretanto, passá-las para o papel aparenta ser uma tarefa difícil.

Por fim, uma última questão alternativa com o intuito de conhecer qual era o vínculo dos alunos com a Escola, ou seja, a que grupos atendidos pela instituição eles pertenciam (ligados a docentes, a funcionários ou comunidade externa), para entendermos a heterogeneidade das turmas⁹⁹. Dos poucos questionários recebidos, 75% voltaram com resposta para essa questão. Em conversa posterior com o professor, ficamos sabendo que muitos alunos não haviam entendido o que perguntávamos. A própria palavra “docente” era desconhecida para muitos deles. Resolvemos retomar a pergunta no último questionário que seria respondido em sala de aula, quando poderíamos

⁹⁹ No 1º ano do Ensino Fundamental, o sorteio acontece da seguinte forma: um terço das vagas é reservado aos filhos de servidores da Faculdade de Educação da USP, docentes ou não; um terço para filhos de servidores de Institutos ou repartições da USP, docentes ou não; e um terço para aqueles que não se enquadram nas categorias anteriores. Para os demais anos (inclusive o Ensino Médio), há ingresso por meio de sorteio para vagas remanescentes. Essas vagas estão atreladas às suas categorias originais.

explicá-la para os alunos¹⁰⁰. De qualquer forma, dentre as respostas do 1º EM I, alunos ligados a funcionários eram a maioria, enquanto que no 1º EM II, só obtivemos respostas de alunos dependentes de docentes da USP.

Gráfico 37 – Vínculo com a Escola de Aplicação (2º questionário) – 1º EM I.

Gráfico 38 – Vínculo com a Escola de Aplicação (2º questionário) – 1º EM II.

¹⁰⁰ Conforme mencionamos no capítulo 3, fizemos a mesma pergunta no primeiro questionário. Entretanto, seu formato era dissertativo. Como obtivemos pouquíssimas respostas, reformulamos a questão para a forma alternativa, a qual também não foi entendida pelos alunos.

4.2.2.3. Questionário final – dados e análise

O questionário final¹⁰¹ foi aplicado 70 dias após o manuseio dos objetos e pôde ser lido na classe, a fim de esclarecermos qualquer dúvida dos alunos. As duas primeiras perguntas ("A atividade teve aspectos positivos, em sua opinião? Se sim, você poderia nos dizer brevemente do que você mais gostou?" e "E o que você menos gostou?") poderiam ser respondidas da forma que os alunos quisessem, destacando apenas um aspecto das atividades ou vários deles. No geral, dividimos as respostas nas seguintes categorias (cada resposta poderia ser incluída em mais de uma categoria): maquete, visita ao Museu, vídeo e objetos. Conforme as respostas, também criamos outras categorias que não se encaixavam nestas acima citadas.

Gráfico 39 – Atividade de que os alunos mais gostaram – 1º EM I.

A visita ao MAE foi a atividade que os alunos do 1º EM I mais gostaram. Das 26 respostas recebidas, houve 10 menções a essa atividade (7 delas apenas citavam o MAE, 3 delas faziam alusão também às maquetes e 1 dessas 3 últimas falava das plantas). Na sequência, aparece a atividade de

¹⁰¹ 28 dos 28 alunos do 1º EM I presentes na atividade de manuseio responderam o questionário, ou seja, 100%. Para o 1º EM II, a porcentagem é a mesma: 22 de 22 alunos presentes.

manuseio de objetos, com 9 menções (3 delas citam exclusivamente os objetos). Em terceiro lugar, a turma apontou as maquetes, com 8 citações (4 delas apenas falavam das maquetes, enquanto que as outras 4 também citavam outras atividades¹⁰²). Por fim, vem o videodocumentário “Siracusa Cidade Antiga”, com 3 menções (sempre em conjunto com outras atividades). Houve uma resposta em que o aluno declarava ter gostado da dinâmica das três atividades e outra que salientava o aspecto positivo da mudança de ambiente.

Gráfico 40 – Atividade de que os alunos mais gostaram – 1º EM II.

A turma do 1º EM II escolheu as maquetes como o grande sucesso do projeto. Foram 11 menções, sendo que 7 delas citam-nas de modo exclusivo¹⁰³. Em segundo lugar, os alunos citaram o DVD (7 menções, 2 delas apenas sobre o vídeo). Em terceiro, aparecem os objetos com 2 citações (1 exclusiva). Duas respostas mencionam as três atividades. Por fim, uma resposta ressalta o fato de o aluno poder ter tocado e visto as coisas nos

¹⁰² Aqui também há uma menção às plantas das cidades. A outra menção diz respeito a uma resposta que destacava a visita ao MAE.

¹⁰³ A visita ao MAE aparece com 4 citações, contudo nenhuma delas trata apenas do Museu, mas está ligada às maquetes e às plantas (estas com 1 menção, como no 1º EM I).

encontros, ao invés de apenas ter ouvido informações, sem destacar alguma atividade específica.

De imediato notamos que as maquetes fizeram grande sucesso. Se não são as campeãs em citação no 1º EM I, que preferiu a visita ao MAE e os objetos (por pouca diferença, devemos dizer), provavelmente boa parte dessa escolha pelo Museu tenha se dado também pelas maquetes. As plantas não foram muito lembradas, uma vez que elas aparecem apenas duas vezes no 1º EM I e uma vez no 1º EM II.

Dentre as respostas que citam maquetes, alguns de seus aspectos foram destacados, como a possibilidade de melhor visualização das cidades, a facilidade em entender suas estruturas e em comparar seus elementos, da interação entre o educador e os alunos que a dinâmica incentivou, a apresentação de uma nova linguagem e de novas cidades, desconhecidas do público escolar. Eis alguns exemplos do 1º EM I:

"Eu gostei mais da visita ao MAE porque, além de discutirmos sobre as cidades antigas vistas lá e na sala de aula, pudemos ver as maquetes dessas cidades e ter uma ideia de como elas eram na antiguidade" (5, 1º EM I).

"Eu gostei mais da visita ao MAE que podemos observar as maquetes e entender melhor o funcionamento das cidades gregas" (22, 1º EM I).

"A atividade que eu mais gostei foi a visita ao MAE, pois agente interagil com as maquetes, agente sabia mais responder algumas perguntas" (29, 1º EM I).

E do 1º EM II:

"[...] com a visita ao MAE a parte mais legal foi conhecer as maquetes de cidades que nem sabiamos que existiam" (37, 1º EM II).

"Da variedade de métodos para o estudo, como nas maquetes" (40, 1º EM II).

"Eu gostei das maquetes porque tornava a explicação mais fácil e a gente tinha no que se basear" (48, 1º EM II).

"Eu particularmente gostei mais da visita a MAE, porque possuia maior variedade de informações e visualizando as maquetes de diferentes cidades gregas fica mais fácil compara-las identificando as características que são especificas da Grécia Antiga" (49, 1º EM II).

"O que mais gostei nas atividades foi ver as maquetes e entender como era a organização dos espaços nas cidades da Grécia Antiga" (51, 1º EM II).

"Eu gostei mais da visita ao MAE, onde vimos maquetes, eu gostei principalmente de Priene pela organização e pelo fato de ser uma cidade muito avançada, com tubulações que levavam água para as casas" (54, 1º EM II).

"Eu gostei mais da atividade com as maquetes, elas me ajudaram muito a entender melhor como eram as civilizações antigamente, como viviam, organizavam-se, etc." (58, 1º EM II).

Quanto à visita ao MAE, no geral, destacamos alguns comentários que tratam dos educadores, da oportunidade de conhecer um novo museu, da variedade de informações lá encontradas e da importância de frequentar outro ambiente além da sala de aula. Seguem algumas respostas do 1º EM I:

"Gostei da visita ao museu, pois todos sabiam explicar muito bem, e da aula dos objetos foi bem divertido" (2, 1º EM I).

"Da visita ao MAE foi a que eu mais gostei. Conhecendo um museu que eu não conhecia e maquetes bem interessantes" (30, 1º EM I).

"Entre as três atividades realizadas a que eu mais gostei foi a visita ao MAE, pois lá vimos diferentes tipos de cidades gregas" (7, 1º EM I).

"Das três atividades, o que eu mais gostei foi a visita ao MAE. Achei interessante sairmos do ambiente escolar e visitar um local diferente que tinha um conteúdo semelhante ao que estávamos estudando" (14, 1º EM I).

É um depoimento do 1º EM II, que trata dos três encontros, mas que é um exemplo da interação com os educadores:

"Gostei das explicações dadas pelos funcionários do MAE durante toda a atividade; e da interação com relatos e vestígios dos tempos antigos ("Siracusa Cidade Antiga" e manuseio de objetos arqueológicos)" (50, 1º EM II).

O manuseio de objetos foi mais citado no 1º EM I do que no 1º EM II. Em especial, dois comentários do 1º EM I especificam os objetos que mais lhes chamaram atenção:

"Gostei muito das plantas das cidades apresentadas nas maquetes e das moedas apresentadas em sala" (18, 1º EM I).

"A atividade que eu mais gostei foi a que manuseamos e observamos diferentes aspectos em moedas antigas romanas e vasos antigos" (26, 1º EM I).

No 1º EM II, destacamos dois comentários, embora um deles não especifique a atividade:

"Os aspectos que eu mais gostei foi poder tocar e ver as coisas nos encontros, é uma coisa diferente do que apenas ouvir sobre um certo assunto" (33, 1º EM II).

"Eu gostei da atividade dos objetos, porque deu para saber pra que eles usavam os objetos" (41, 1º EM II).

O videodocumentário "Siracusa Cidade Antiga" foi mais bem sucedido na opinião dos alunos do 1º EM II. Os elogios vão desde o conteúdo que traz a história da cidade e a relação dela com seus habitantes até o modo como o vídeo foi feito.

"Particularmente gostei de todas as atividades porém o que mais gostei foi o DVD pois eu pude ver não só a história da cidade como também vi a ligação dos moradores com o mesmo" (36, 1º EM II).

"No video de "Siracusa Cidade Antiga" conseguimos observar sobre as experiencias e a histórias da cidade e como ela está hoje e isso foi legal [...]" (37, 1º EM II).

"Das visualizações das maquetes. E também do vídeo mostrado na sala pois foi muito bem feito" (39, 1º EM II).

"Eu não tive a oportunidade de ir ao MAE então, as partes em sala, tanto da mostra do documentário de Siracusa (muito bem feito) quanto a apresentação de objetos antigos foram muito legais e, gostei bastante deles" (44, 1º EM II).

Um dos comentários do 1º EM I destaca a importância do vídeo como atividade introdutória:

"Gostei da apresentação de video falando um pouco da Grécia, para termos um pouco de noção depois quando formos para o MAE e depois os objetos" (16, 1º EM I).

"O modo como o tema foi abordado na exposição de um video, e de objetos" (13, 1º EM I).

Por fim, vale a pena destacar uma única menção ao trabalho do arqueólogo, vinda do 1º EM II:

"Eu gostei de poder entender mais os trabalhos dos arqueólogos, vendo os diferentes materiais possíveis para utilizar, analisar e entender. Também gostei muito do vídeo" (31, 1º EM II).

A segunda pergunta procurava investigar os aspectos negativos do projeto.

Gráfico 41 – Atividade de que os alunos menos gostaram – 1º EM I.

Para o 1º EM I, o vídeo foi a atividade que menos chamou a atenção dos alunos, com 9 menções. Em segundo lugar, com 6 menções, aparecem as respostas dos alunos que não apontam aspectos negativos no projeto. Na sequência, vem a visita ao MAE, com 5 ocorrências. Em quarto lugar, há 3 respostas sobre outros aspectos mais práticos, que não se encaixam nas categorias acima e, por fim, aparecem os objetos, com 2 menções.

Gráfico 41 – Atividade de que os alunos menos gostaram – 1º EM II.

No caso do 1º EM II, essas questões práticas se tornam a maioria, com 7 ocorrências. Em segundo lugar, com 5 menções, aparecem os comentários dos alunos que não apontam aspectos negativos sobre o projeto, no geral. Em seguida, com 3 citações, vem o manuseio de objetos. Com 2 menções, na sequência, aparece o DVD e, finalmente, com 1 ocorrência cada, são citados os mapas ("Eu não gostei muito dos mapas que observamos no museu, pois ficamos um bom tempo lá." - 42, 1º EM II) e um comentário de um aluno que não aponta aspectos negativos, pois diz que pouco se lembra das atividades ("Nenhuma, pois só lembro mais ou menos do vídeo." - 52, 1º EM II).

O DVD "Siracusa Cidade Antiga" aparece pouco nas respostas do 1º EM II. Em compensação, ocupa o primeiro lugar nas opiniões dos alunos do 1º EM I. Os argumentos giram em torno de o material ser cansativo e da não predileção pelo gênero documentário, por parte de alguns alunos das duas turmas. No 1º EM I:

"A parte que eu menos gostei foi o vídeo sobre Siracusa, achei muito cansativo, apesar de interessante" (27, 1º EM I).

"Não curti muito o filme, pois estava com sono e não consegui prestar atenção" (2, 1º EM I).

"O filme "Siracusa Cidade Antiga" foi a atividade que eu menos gostei. Não acho muito legal documentários" (30, 1º EM I).

"Não tenho muito o que não gostei pois eu gosto das cidades antigas, dos diversos modos de convivência de cada sociedade, porém não tenho muito interesse em documentários" (22, 1º EM I).

E no 1º EM II:

"Eu gostei menos do vídeo de Siracusa, pois era uma atividade cansativa e eu prefiro as mais animadas" (48, 1º EM II).

"Eu não gostei muito da atividade com o vídeo sobre Siracusa pois, é um vídeo bom, ajuda no entendimento, mas é muito cansativo, isso que eu achei um ponto negativo" (58, 1º EM II).

As reclamações do 1º EM I em relação à visita ao Museu dizem respeito principalmente à falta de tempo que os alunos tiveram e ao cansaço. Tal reclamação também aparece nas respostas do 1º EM II que, embora tivessem mais tempo para se aprofundar em duas cidades, não puderam ver todas as quatro. Destacamos os comentários do 1º EM I:

"Visita ao museu mae pois houve uma falta de tempo para visita" (9, 1º EM I).

"A única coisa que foi ruim foi o tempo que tivemos de visita no museu (poderíamos ter mais tempo)" (14, 1º EM I).

"A que menos gostei foi da ida ao museu foi um pouco cansativa" (25, 1º EM I).

"O que eu menos gostei foi a ida ao museu, pois por irresponsabilidade minha eu não fui" (26, 1º EM I).

"A atividade que menos gostei foi a de visita ao MAE, pois por falta de tempo não foi muito proveitosa" (28, 1º EM I).

Das 7 ocorrências sobre aspectos práticos que citamos em relação ao 1º EM II, 5 delas dizem respeito ao fato de a visita ser à tarde e à falta de tempo:

"O que eu não gostei foi por um dos encontros ser no período da tarde, no museu, que dificultou a visita de alguns alunos" (33, 1º EM II).

"Tivemos que se locomover e ficar a tarde para estudar as maquetes, poderia ter um recurso na escola" (40, 1º EM II).

"Em geral gostei de todas as atividades que fizemos, mas acho que o tempo que tivemos para visitar o museu foi muito pequeno e não deu para ver, e fazer uma discussão em todas as maquetes" (51, 1º EM II).

"Eu não gostei que a atividade de ver as maquetes foi a tarde" (53, 1º EM II).

"Eu não gostei do fato de termos somente 3 encontros, poderíamos ter tido mais encontros aprofundando o estudo nas cidades" (54, 1º EM II).

As questões práticas relatadas pelo 1º EM I falam de desorganização, falta de tempo e repetição desnecessária:

"Como o grupo é grande, eu não gostei da bagunça e da desorganização do tempo para exibição das atividades" (1, 1º EM I).

As menções aos objetos, as quais ocupam o último lugar no 1º EM I e o terceiro no 1º EM II, apresentam razões diversas. Para o 1º EM I:

"Eu não gostei muito dos objetos pois não havia uma grande variedade e quantidade de objetos" (12, 1º EM I).

"Gostei de todos, porém o que menos me interessou foi o do dia da moeda" (4, 1º EM I).

E para o 1º EM II:

"Eu não gostei muito do manuseio de objetos, pois foi difícil de entender o que fazer com eles, mas depois que compreendi, achei mais interessante" (31, 1º EM II).

"Do manuseio de objetos arqueológicos pois foi uma atividade muito rápida e não pude desfrutar como a outra" (36, 1º EM II).

Quanto às maquetes, não há menção alguma nas duas turmas. Embora o videodocumentário tenha uma preocupação com a linguagem e busque suscitar a reflexão sobre sua própria produção, seu formato ainda se mostra cansativo para essa faixa etária. A questão do tempo, como pudemos notar pela grande quantidade de ocorrências, foi bastante importante, assim como as várias questões práticas apontadas. O destaque das mesmas nas duas turmas nos aponta dois caminhos: sugere a necessidade de um melhor planejamento para projetos futuros e indica que houve uma adequação das atividades em relação ao público, uma vez que as questões práticas suplantam as demais reclamações.

A próxima questão retomava aquela do questionário inicial: "Depois das atividades que desenvolvemos nos últimos meses, o que vem a sua mente quando o assunto é Grécia antiga?" Como da outra vez, as palavras foram

divididas em categorias, que procuraram reunir as diversas palavras em torno de uma mesma temática.

Figura 73 – Tag Cloud de ocorrências para o 1º EM I.

Figura 74 – Tag Cloud de ocorrências para o 1º EM II.

Não há grandes diferenças entre as duas turmas. “Guerras” ainda são a maior lembrança para os alunos. A influência do cinema é muito forte nesse quesito¹⁰⁴. Na sequência, para as duas turmas, aparecem expressões ligadas ao planejamento e organização das cidades, o que é algo totalmente novo em relação ao questionário inicial. A presença de palavras sobre arquitetura, muralhas, religião e templos nas duas turmas (em quantidade maior no 1º EM I) está bastante de acordo com as atividades que realizamos. As menções às influências gregas no presente são novidades (e acreditamos que o DVD possa ter sido responsável por isso, principalmente), assim como o fato das habituais Atenas e Esparta terem tido tão pouca citação (em oposição ao ocorrido no questionário inicial). Das cidades estudadas no projeto, Poseidônia obteve uma

¹⁰⁴ Como exemplo, citamos a resposta de um aluno do 1º EM II: "Eu imagino o rei Leônidas lutando contra os persas." (além das várias menções a filmes como “300” e “Troia”).

menção. Destacamos também “Comércio e Comércio Marítimo”, categoria presente nas duas turmas. Neste questionário final, grande parte das respostas era composta por frases, ou seja, o contrário do que aconteceu no questionário inicial, onde as palavras soltas imperaram. As frases que apresentavam temas comuns foram agrupadas em categorias. Nos dois casos, frases que tratavam de um tema isolado e não se encaixavam em nenhuma das categorias aparecem nas figuras, conforme estavam escritas.

Gostaríamos de destacar algumas frases de alunos do 1º EM II, que estão agrupadas na categoria “Cidade/Organização”. Os comentários mostram bem o entendimento de um padrão grego nas diferentes cidades.

“Uma enorme organização interna que se repetia nas cidades” (44, 1º EM II).

“Cidades que agora estão completamente diferentes, as organizações de espaço que eram sempre certinhos, não eram nos mesmos lugares, mas todos possuíam” (51, 1º EM II).

Agora, da mesma turma, em relação à “Identidade”, demonstrando atenção às atividades.

“[...] moedas que circulavam pelas cidades, trazendo aspectos culturais de cada uma” (44, 1º EM II).

“Quase todas as cidades vinculadas à Grécia Antiga supervalorizam os templos porque eles são a identidade da cidade [...]” (49, 1º EM II).

A questão seguinte tinha duas partes: uma fechada (“A sua visão sobre a Grécia antiga mudou depois dos nossos encontros?” Sim ou não) e uma aberta, que demandava uma justificativa (Por quê?). O 1º EM I apresentou os seguintes resultados:

A sua visão sobre a Grécia Antiga mudou depois dos nossos encontros?

* A visão não mudou, mas considera que aprendeu com a atividade.

Gráfico 42 – A sua visão sobre a Grécia antiga mudou depois dos nossos encontros? As duas turmas.

Conforme o gráfico a seguir, a maioria das respostas positivas do 1º EM I traz observações mais gerais, que confirmam o aumento de conhecimento sobre o assunto.

Gráfico 43 – Justificativas das respostas positivas – 1º EM I.

Na sequência, há menções sobre obtenção de mais informações em relação ao território, espaço, organização e estrutura das pólis. Em terceiro, aparecem respostas sem justificativa. Por fim, quatro respostas diversas: uma de caráter mais afetivo ("Antes pensava que era coisa velha, chata e que era

uma zona e tals, agora vejo que não é bem assim." - 2, 1º EM I), outra sobre diversos subtemas ("Eu tive um contato maior com a política, economia e a cultura grega." - 1, 1º EM I) outra ainda sobre diversidade ("Mudou um pouco pois eu só tinha visão das principais e as outras cidades, mesmo sendo parecidas pela própria organização grega, tem uma história diferente, do que aconteceu durante sua existência e o como foi seu final" - 22, 1º EM I) e, por fim, uma resposta que confirma um pensamento anterior ("Eu já imaginava cidades neste formato." - 7, 1º EM I).

As respostas negativas se dividem em “não” sem justificativa, comentários acerca da existência de conhecimentos prévios, depoimento sobre aumento desse conhecimento¹⁰⁵ e negação de qualquer aprendizagem.

Gráfico 44 – Justificativas das respostas negativas – 1º EM I.

As respostas dissertativas positivas do 1º EM II não diferem muito das respostas da turma anterior: respostas mais gerais, comentários sobre organização e estrutura das pólis, expansão grega e diversidade, cultura¹⁰⁶ e um depoimento de um aluno acerca do que era seu pensamento anterior sobre o assunto ("Quando pensava em Grécia Antiga, só pensava em destruição, guerras, etc." - 51, 1º EM II).

¹⁰⁵ Aqui se localiza a observação assinalada no gráfico 42.

¹⁰⁶ A categoria “cultura” engloba um comentário que trata do tema de modo exclusivo. Entre as respostas ligadas à estrutura e organização da polis, temos uma que também cita aspectos culturais.

Gráfico 45 – Justificativas das respostas positivas – 1º EM II.

As respostas negativas tratam, em sua maioria, da existência de conhecimentos prévios. Aparecem também um “não” sem justificativa e outra ressalva, sobre algum conhecimento adquirido, contudo sem uma mudança de visão ("Eu aprendi coisas sobre cidades menos conhecidas da Grécia" - 55, 1º EM II).

Gráfico 46 – Justificativas das respostas negativas – 1º EM II.

Esta questão nos trouxe resultados bastante positivos. O fato dos próprios alunos considerarem ter mudado o modo como eles viam o assunto nos parece significativo. O grande número de comentários relativos à organização e à estrutura das pólis (além da menção às várias cidades e aos pontos em comum entre elas, agrupados na categoria “Expansão grega, diversidade” do 1º EM II)

confirma o sucesso da visita ao Museu, ocasião em que tais pontos foram trabalhados. Esses dados complementam aqueles da pergunta anterior, pois é grande a presença de expressões sobre o espaço das pólis. A materialidade chamou-os a atenção.

A pergunta “Você acha que agora sabe mais sobre Arqueologia do que antes?” pedia uma resposta fechada. As duas turmas responderam conforme o gráfico a seguir.

Você acha que agora sabe mais sobre Arqueologia do que antes?

Gráfico 47 – Você acha que sabe mais sobre Arqueologia do que antes? – As duas turmas.

As duas turmas têm resultados bastante semelhantes, que não diferem muito do que apresentamos em relação à visão sobre a Grécia antiga. Vejamos a próxima questão feita aos alunos que, de certa forma, complementa a anterior: “Você pode nos dizer o que vem a sua mente quando o assunto é Arqueologia?”.

Gráfico 48 – Número de respostas por categoria no 1º EM I.

No 1º EM I, a maioria das respostas gira em torno de “coisas antigas, objetos, cidades”. Em seguida, aparecem comentários relacionando objetos e vestígios com o estudo de sociedades antigas. Em terceiro lugar, há menções vagas ao estudo do passado, história e temas antigos. Na sequência, as citações são sobre o estudo das sociedades antigas, sem a ligação com a materialidade. Em quinto lugar, mencionam-se descobertas¹⁰⁷ e, por fim, Arqueologia como “História do local” e um comentário relatando que o conceito não foi bem entendido.

¹⁰⁷ Nessa categoria estão dois comentários: "Penso em grandes monumentos e objetos que ainda podem ser descobertos." e "MAE é a primeira coisa, e logo depois descobertas fantásticas." Destacamos a menção ao MAE na resposta.

Gráfico 49 – Número de respostas por categoria no 1º EM II.

Em relação ao 1º EM II, o primeiro lugar também vai para os comentários relacionados a “coisas antigas, objetos, cidades”¹⁰⁸. Em seguida, há menções sobre o estudo de sociedades antigas, exclusivamente. Na sequência, aparecem empatadas duas categorias: as ocorrências sobre o trabalho dos arqueólogos e as associações do estudo das sociedades antigas com os objetos. Por fim, temos seis respostas que não se encaixam nas categorias que definimos: um comentário em relação ao estudo da “nossa história, nossa origem”, a partir de cidades e objetos (“Estudiosos que procuram estudar e analisar cidades e objetos antigos assim tentando não só compreender a nossa história como a nossa origem de determinado modo fora a nossa evolução” - 36, 1º EM II), a menção à influência de civilizações antigas no presente (“Arqueologia, não é somente a procura de vestígios de civilizações antigas e acontecimentos importantes, mas sim saber o que estas civilizações mudaram no mundo atual” - 50, 1º EM II), uma resposta ligada à conservação de objetos históricos, citações sobre museu e arquitetura e, por fim, menções à antiguidade, história e possíveis descobertas. Cabe aqui uma observação: além de termos uma categoria sobre o trabalho dos arqueólogos, quatro

¹⁰⁸ Há aqui uma menção a fósseis (“Cidades, objetos, cultura, fósseis e areia.” – 57, 1º EM II).

comentários espalhados em outras categorias personalizaram a Arqueologia, ou seja, entendem-na como “pessoas que estudam etc”. Assim, acreditamos que, para eles, a disciplina tenha ficado mais clara e mais próxima, uma vez que enxergaram os seres humanos existentes por detrás da atividade.

É muito forte nas duas turmas a associação da Arqueologia com coisas antigas, cidades, objetos e vestígios. O aparecimento das cidades foi uma contribuição do nosso projeto, uma vez que essa associação já existia quando analisamos o questionário inicial, contudo sem a presença desse elemento. No 1º EM I, em segundo lugar, a materialidade está ligada ao estudo das sociedades antigas, enquanto que no 1º EM II tal categoria vem em terceiro (embora com pouca diferença para o segundo colocado). Consideramos essa a resposta mais próxima à mensagem que queríamos passar para os alunos, de acordo com a definição que escolhemos. Essa categoria também é inédita. A menção ao estudo exclusivo das sociedades antigas vem na sequência. Vale destacar as citações que trazem a lembrança do trabalho do arqueólogo, como já dissemos, no 1º EM II. Outro ponto a ser ressaltado é a ênfase dada por uma resposta do 1º EM I a não vinculação da Arqueologia com dinossauros (“NAO vem dinossauros, peças antigas, artefatos, museus”). No entanto, no 1º EM II, temos uma pequena menção a fósseis (“Cidades, objetos, cultura, fósseis e areia.”), palavra frequentemente ligada a descobertas de dinossauros, o que pode demonstrar que a diferença entre Arqueologia e a Paleontologia poderia ter sido mais discutida.

Por fim, partimos para a análise do exercício final que propomos. Retomemos o seu enunciado:

Durante os nossos encontros, vimos que os objetos e as construções podem nos dizer muita coisa. Vejamos alguns exemplos. A presença de uma muralha em uma cidade pode significar um período de guerras e disputas; um templo gigantesco pode indicar a grande importância da religião para uma população. Agora vamos pensar um pouco sobre a cidade de São Paulo. Escolha algum edifício, uma rua, um monumento ou um objeto da cidade. Vamos imaginar que muito tempo se passou e que agora você é um arqueólogo estudando São Paulo. Escreva abaixo o que você escolheu e quais as informações que você pode conseguir observando esse objeto (anexo 10).

Gráfico 50 – Exercício final - Número de respostas por categoria no 1º EM I.

A grande maioria dos alunos do 1º EM I escolheu elementos religiosos da paisagem, como a Catedral da Sé e igrejas de São Paulo e de outras cidades. Em seguida, aparecem empatadas menções a prédios e casarões, ao metrô e ao MASP. Há duas respostas sem exemplos, uma menção a uma estátua romana e, por fim, vários comentários sobre locais diversos, como o centro de São Paulo, o Teatro Municipal, as favelas e parques da cidade. Seguem as respostas do 1º EM I:

"Eu escolhi a Catedral da Sé. Ela nos transmite a parte religiosa da nossa sociedade. Por ela podemos ver o poder e a riqueza que a Igreja tinha" (1, 1º EM I).

"Pensei nas igrejas, edifícios que ainda influênciam na vida das pessoas, parecido como antigamente. Mostrada com muito ouro e coisas chiques, mostrando a sua importância para a cidade" (4, 1º EM I).

"Na cidade de SP, podemos observar diversos templos religiosos como Basílicas, igrejas e outras, e vendo essa diversidade, podemos afirmar a pluralidade cultural na cidade" (13, 1º EM I).

"Catedral da Sé: grande centro religioso com grandes espaços interna e externamente, com grande concentração de imagens religiosas" (14, 1º EM I).

"A igreja de Aparecida do Norte, um local muito religioso e aparentemente antigo" (19, 1º EM I).

"Eu estudaria a catedral da Sé, pois é uma linda construção, além de ser muito representativa na cidade" (27, 1º EM I).

"A catedral da Sé. É uma igreja bem velha, que pode se considerar um monumento, bem antigo, e ainda hoje chama muita atenção pelo seu tamanho, tamanho de sua porta" (29, 1º EM I).

"Mosteiro de São Bento. Um mosteiro é um centro muito especial e fica no centro de São Paulo" (30, 1º EM I).

"25 de março tem prédios velhos que estão abandonados e podemos ver que apenas pessoas importantes viviam lá" (2, 1º EM I).

"Escolhi um casarão antigo, localizado na Avenida Paulista; Ele foi conservado da época dos barões do café, possui móveis rústicos e muito bonitos, muitos cômodos, janelas grandes, pinturas direto nas paredes [...]" (18, 1º EM I).

"O metro. O metro é um meio de transporte expresso e isso indica a necessidade de transportar uma grande quantidade de pessoas de um modo prático e rápido. Isso indica uma sociedade onde o trabalho é intenso e urbano" (9, 1º EM I).

"Escolhi a estação da luz, lá podemos observar a passagem de metrô, que conduz as pessoas para diferentes lugares" (26, 1º EM I).

"Eu escolheria o MASP em São Paulo pois ele tem características arquitetônicas muito diferentes" (11, 1º EM I).

"Eu escolhi o MASP, um museu que visitamos este ano. Mostra a importância da história, da arte, da cultura e do entretenimento" (23, 1º EM I).

"O edifício é o Teatro Municipal de São Paulo, observando-o podemos notar a decoração antiga e uma estrutura diferente" (7, 1º EM I).

"Não sei" (10, 1º EM I).

"Não há muito o que estudar em São Paulo, pois não há muralha, só grandes prédios, árvores" (20, 1º EM I).

"Eu pensei na estatua de Leonidas, em Roma, que vi uma vez numa imagem/foto da aula de história, embaixo dessa estatua estava escrito "venham busca-las", observo que era um período de guerra e que ele estava lutando" (17, 1º EM I).

"O centro de São Paulo, é um lugar onde se acha várias construções antigas como teatros, igreja, estátuas, etc. Pode se afirmar que o centro de São Paulo foi e é um lugar de grande movimentação de população" (24, 1º EM I).

"Favelas/Comunidades: "são casas simples, feitas com madeiras, algumas de tijolos ou panos. Feitas por famílias simples que procuravam manter o lugar onde moravam" (25, 1º EM I).

"Em São Paulo podemos observar que há parques e locais de entreterimento bem grande" (22, 1º EM I).

Gráfico 51 – Exercício final - Número de respostas por categoria no 1º EM II.

As respostas do 1º EM II foram mais variadas. Em primeiro lugar também aparecem comentários sobre a Catedral e demais igrejas. Em seguida, as respostas versam sobre pontes de São Paulo e de Osasco. Na sequência temos menções à Avenida Paulista e aos centros de São Paulo e de Osasco. Por fim, há citações sobre a Universidade de São Paulo, a moeda de 1 real, o Mercado Municipal, um prédio residencial, o Pateo do Collegio, uma escola pública, o Bairro da Liberdade e a Torre do Banespa. Na sequência, as respostas do 1º EM II.

"Catedral da Sé – a partir dela podemos caracterizar que a cidade sofreu forte influência da religião" (40, 1º EM II).

"Catedral da Praça da Sé, é um lugar grande que possui muitos detalhes e principalmente se localiza no centro da cidade, em um lugar acessível à todos para mostrar sua importância" (49, 1º EM II).

"A Igreja "Paróquia Santíssima Trindade" da Av. mal. Fiúza de Castro, Butantã. É uma Igreja grande que valoriza muito o catolicismo" (52, 1º EM II).

"Eu escolheria a Igreja da Sé pois vemos a importância da religiosidade para a população além de mostrar várias outras coisas como a praça que fica na frente da igreja, mostrando a aglomeração de pessoas" (54, 1º EM II).

"Ponte estaiada: ao observar a ponte eu poderia concluir que serviria para melhor deslocamento na cidade e que havia uma grande locomoção de pessoas" (48, 1º EM II).

"Osasco? Ponte metálica, se localiza no centro de Osasco. Conseguiria identificar que esse objeto da cidade ligasse dois lados, facilitando a passagem" (53, 1º EM II).

"Ponte metálica. Se eu fosse um arqueólogo e achasse essa ponte eu diria que era um povo bom de matemática, já havia transporte (carros) na época em que eles viviam" (55, 1º EM II).

"Escolhi a Av. Paulista, pode-se dizer que essa rua foi feita para a passagem de muitos carros e muitas pessoas ao mesmo tempo, tendo não só uma rua larga mas também uma grande calçada" (31, 1º EM II).

"Avenida Paulista: uma rua que parece ser bem espaçosa que pode significar que tinha presença de carros" (33, 1º EM II).

"Eu escolheria o centro de Osasco, próximo ao shopping Osasco Plaza, pois todos os dias muitas pessoas passam por lá e deixam cair objetos" (34, 1º EM II).

"Eu escolhi o centro de São Paulo, as informações que eu posso conseguir observando é que a cidade teve grandes mudanças" (37, 1º EM II).

"Eu escolheria a USP e observando esse local diria que era um local de estudo com uma grande variedade de informações etc" (36, 1º EM II).

"Um objeto > moeda de 1 real. A moeda de 1 real traz uma mulher que pode representar a república/democracia, refletindo assim, mais do que a organização de São Paulo, a do Brasil. O hemisfério Sul é representado pelo Cruzeiro do Sul, pois o Brasil se localiza no hemisfério Sul. Gravuras

marajoaras/indígenas nos cantos da moeda refletem um pouco da cultura e de onde o povo originou" (44, 1º EM II).

"Mercado Municipal (Mercadão Central), observando esse monumento, esse prédio dá pra entender um grande desenvolvimento econômico de São Paulo e do seu povo" (46, 1º EM II).

"Um prédio residencial. Com este edifício, é possível perceber que tentaram botar um número muito grande de pessoas em um mesmo lugar" (50, 1º EM II).

"Pátio do Colégio, qual era a cor do pátio quando foi construído, qual era sua testura, quais foram os materiais utilizados em sua construção e qual era a função deste monumento" (51, 1º EM II).

"Nós podemos identificar uma escola pública como um lugar construído pelo governo de seu tempo para educar os jovens que não possuem condições de pagar por um ensino" (56, 1º EM II).

"O Bairro da Liberdade mostra a grande imigração de japoneses para a capital, uma grande parte da sua cultura presente em objetos, alimentos e produtos" (57, 1º EM II).

"Torre do Banespa, se eu chegasse muito tempo depois e eu acho que seria um lugar muito importante, pois é muito grande, então eu deduzo que seria um lugar importante" (58, 1º EM II).

A presença de elementos religiosos em primeiro lugar não é uma coincidência. Ao trabalhar com os templos gregos, catedrais e igrejas eram artifícios recorrentes para a ligação do tema com o cotidiano dos alunos. Os comentários giram em torno do poder e da riqueza dessas construções, da monumentalidade e do destaque no espaço, da influência nos costumes das pessoas, da pluralidade cultural que elas representam e também da beleza das mesmas. A experiência dos alunos se faz presente em algumas das respostas. O prédio do MASP, visitado por eles no início de 2012, é um exemplo, assim como as demais menções às construções do centro de São Paulo, provavelmente alvos de atenção à época do trabalho de campo. Tais visitas parecem ter marcado os alunos, o que demonstra a importância de se ter uma política escolar que incentive os estudos do meio. Podemos destacar igualmente os comentários dos alunos relativos aos elementos do cotidiano, como o metrô, as pontes, as favelas e comunidades, o centro de Osasco, a

Universidade de São Paulo, o prédio residencial e a escola pública. Por fim, citamos um exemplo ligado ao cotidiano escolar de um aluno do 1º EM I¹⁰⁹ e uma referência ao encontro do manuseio de objetos, a partir da interpretação da moeda de 1 real¹¹⁰, por um aluno do 1º EM II. Em menor ou maior intensidade (alguns fizeram apenas descrições das suas escolhas, enquanto outros iam além, com deduções a partir do material, como podemos notar pelas respostas), as duas turmas, de modo geral, compreenderam bem a proposta e exercitaram um olhar mais atento em relação aos elementos do seu cotidiano.

Por fim, repetimos a pergunta sobre a ligação dos alunos com a Escola de Aplicação, oferecendo as mesmas alternativas: docente, funcionário e comunidade externa. Dessa vez, explicamos aos alunos a questão.

Gráfico 52 – Vínculo com a Escola de Aplicação (questionário final) – 1º EM I.

¹⁰⁹ "Eu pensei na estatua de Leonidas, em Roma, que vi uma vez numa imagem/foto da aula de história, embaixo dessa estatua estava escrito "venham busca-las", observo que era um período de guerra e que ele estava lutando" (17, 1º EM I).

¹¹⁰ "Um objeto > moeda de 1 real. A moeda de 1 real traz uma mulher que pode representar a república/democracia, refletindo assim, mais do que a organização de São Paulo, a do Brasil. O hemisfério Sul é representado pelo Cruzeiro do Sul, pois o Brasil se localiza no hemisfério Sul. Gravuras marajoaras/indígenas nos cantos da moeda refletem um pouco da cultura e de onde o povo originou" (44, 1º EM II).

Gráfico 53 – Vínculo com a Escola de Aplicação (questionário final) – 1º EM II.

Mesmo assim, nove alunos do 1º EM II não responderam. Nas duas turmas, os filhos de funcionários são maioria, seguidos por alunos da comunidade externa. De qualquer forma, as turmas contam com representantes das três categorias.

4.2.3. Análise dos trabalhos finais

O professor Fábio havia pedido aos alunos um relatório composto por quatro partes:

- a) “As observações do aluno sobre o vídeo-documentário **Siracusa: cidade antiga**, incluindo as suas opiniões sobre a qualidade do vídeo-documentário, os conhecimentos que adquiriu e as reflexões e assuntos que surgiram no momento de debate após a exibição.”
- b) “As observações do aluno sobre a experiência da visita ao MAE e o trabalho de observação e discussão de maquete, mapa, planta e outras imagens de uma cidade antiga da Magna Grécia, incluindo os conhecimentos que adquiriu durante a visita.”
- c) “As observações do aluno sobre a atividade em grupo de manuseio de objetos de uma cidade antiga da Magna Grécia, incluindo os conhecimentos que adquiriu.”
- d) “Um conclusão pessoal, avaliando o Projeto (pontos fracos e fortes), destacando e justificando o que considerou mais significativo dentre todas as atividades desenvolvidas.” (anexo 18).

Tivemos acesso a 25 trabalhos do 1º EM I e a 12 trabalhos do 1º EM II. De modo geral, os relatórios descrevem os três encontros, em níveis variados: desde descrições superficiais até as mais detalhistas (incluímos aqui alguns relatos sobre o DVD que comprovam o que havíamos notado na sala de aula, que muitos alunos assistiram o material em suas casas, seja pela primeira, seja pela segunda vez¹¹¹). Nesta dissertação, procuramos destacar alguns trechos dos relatórios que mais nos chamaram atenção. Estes trechos serão divididos em quatro partes, conforme a proposta acima feita pelo professor.

4.2.3.1. Videodocumentário “Siracusa Cidade Antiga”

Nas descrições dos alunos há muitos elogios técnicos envolvendo a qualidade da imagem, do som, da linguagem utilizada e das escolhas da produção do vídeo em mostrar seus bastidores. A relação dos moradores com a cidade aparece em destaque nas falas dos alunos, assim como o reaproveitamento de estruturas antigas no presente, mostrando que a questão da preservação atingiu alguns dos alunos. Dois depoimentos compararam a cidade a um museu vivo (31, 33 e 35, 1º EM II). Algumas críticas negativas também são feitas em relação ao cansaço causado pela duração do vídeo e pelo uso repetitivo de entrevistas com a mesma informação (17, 1º EM I). Destacamos também a presença de duas respostas praticamente idênticas (8 e 21, 1º EM I).

O vídeo traz para mim um forte aspecto de tradição grega da época. O vídeo tem uma qualidade ótima, onde mostra a todos que ainda há muito vestígios de uma época muito antiga, coisa que é difícil para os dias de hoje. Com isso o documentário nos traz curiosidades e emoções ao ver que ainda há vestígios de seres humanos até os dias de hoje (4, 1º EM I).

Eu aprendi que os gregos tinham uma das maiores cidades na península itálica, na Sicília. Também aprendi que Siracusa é um patrimônio da humanidade (5, 1º EM I).

O vídeo consegue mostrar bem o que aprendemos nas aulas sobre Pólis-Gregas (8, 1º EM I).

¹¹¹ Um dos alunos (18, 1º EM I) disse não ter assistido ao vídeo em sala de aula, contudo obteve o material no website do Labeca. O website disponibiliza alguns vídeos curtos sobre a cidade de Siracusa, mas o DVD visto no 1º encontro pelos alunos não é um deles.

O documentario foi muito interessante, especialmente o fato do pessoal do mae ter feito entrevista dos moradores de Siracusa. E o fato deles terem construido uma igreja bizantina em cima de um templo grego. Creio que isso acrescenta ainda mais valor histórico ao local e foi melhor do que ter destruido a templo para construir a igreja até porque o local continua com o mesmo objetivo (religioso) e tambem pode servir como uma linha do tempo para a cidade, para se observar as influencias no local desde muito tempo atraz.

Também se deve lembrar a importancia deles terem conservado uma parte da antiga muralha da cidade para lembrar do passado grego daquela cidade na península italica e pelas historias de guerra e defesa do territorio (causando a necessidade de uma muralha para defesa da cidade) (9, 1º EM I).

O documentário foi filmado na própria cidade de Siracusa e contou com entrevistas dos moradores locais, contando a história da cidade que um dia já foi uma importante pólis grega. O documentário, além de conter referências históricas e mostrar os pontos principais da cidade de antigamente hoje, conta isso de um modo informal e descontraído, ou até um pouco divertido. O tempo todo podemos ver os bastidores da imagem ou como a cena foi feita; o que eu achei muito legal, talvez esse tenha sido o aspecto que diferencia este documentário dos outros e chame a atenção do público que assiste. Achei muito interessante esse ponto (11, 1º EM I).

Ao assistirmos o documentario Siracusa Cidade Antiga, logo no começo vemos que eles querem mostrar tambem como o documentario foi feito, com aquelas pessoas conversando; uma cena que tambem mostra isso é quando eles perguntam para a mulher que estava falando sobre a cidade se ela gostaria de beber água (12, 1º EM I).

Achei muito interessante esse documentário, principalmente o fato dos moradores dessa cidade terem construido uma igreja bizantina aproveitando a estrutura de um templo grego. Acho que foi melhor do que se o templo fosse destruído porque mesmo hoje de um outro jeito, outra “fisionomia” continua sendo um lugar para cultos religiosos e que ao mesmo tempo conta a história da cidade, de como ela surgiu.

Acho, em relação ao lugar mostrado, que se tivesse ficado isolado não conservaria a mesma quantidade de história que existe, pois lá há diferentes vestígios, de diferentes culturas, de diferentes épocas cujas influencias são diversas.

O fato deles terem conservado uma parte da muralha é bem importante para lembrarmos das épocas de guerras pelas quais a cidade passou (14, 1º EM I).

Na minha opinião o vídeo consegue mostrar bem o que nos aprendemos nas aulas de história sobre as Polis-gregas (21, 1º EM I).

A qualidade do vídeo sobre Siracusa é ótima, não só na qualidade de imagens, mas também na forma e o contexto que o vídeo foi produzido.

Esse vídeo-documentário foi bom, pois além de ter trazido o conhecimento sobre uma cidade histórica, tras também curiosidades e vontades (25, 1º EM I).

Foi fundada no século VIII a.C. em uma pequena ilha chamada Ortígia, e hoje abriga as varias cidades que lá existiram, pois cada povo que passava a habitar a cidade, deixava ali as evidencias de sua presença.

Em meu ponto de vista o vídeo documentário foi muito bem elaborado, as imagens e o áudio estão ótimos, e a forma como foi feito faz que seja fácil entender a historia de Siracusa (28, 1º EM I).

Pude perceber que as pessoas que hoje vivem em Siracusa sentem que a cidade é muito especial, caso contrário não teria tido tanta gente fugindo para viver nesse local. O que a torna especial, também, é o fato da maioria das pessoas viverem ali desde crianças, então estão sempre revivendo seu passado ao andarem pelas ruas da cidade, como se fosse possível “sentir” o passado ao andar por Siracusa, tornando-a ainda mais especial e emocionante (31, 1º EM II).

O vídeo foi produzido a partir dos próprios relatos das pessoas do lugar, de suas vivências, para estimular jovens estudantes aos estudos urbanos e da história antiga. O vídeo foi feito por estudantes que viajaram pra lá, e há intervalos no vídeo mostrando como eles combinavam, a organização, explicações, comentários e pensamentos (33, 1º EM II).

No vídeo-documentário vimos um pouco da história de Siracusa contada por moradores locais o que é um olhar diferenciado pois são pessoas que vivem ali, estão ali todos os dias e podem nos mostrar um pouco de suas emoções e histórias que podem ter sido passadas por seus pais, avós, bisavós....

Achei muito interessante o acompanhamento que foi feito a um senhor que nasceu e mora em Siracusa. Ele contou como brincava quando era criança, onde nasceu e, onde passa a maior parte do dia, no forte olhando para o horizonte e lembrando-se de seu pai.

O vídeo foi bem feito, havia alguns comentários que tinham umas mãos, como se fosse uma reunião deles mesmo criticando e arrumando o vídeo o que foi uma ideia muito legal e muito criativa o que deixa o vídeo mais cativante e legal.

Com o vídeo aprendemos um pouco com base em relatos de pessoas, conseguimos aprender sobre a história do local como sobre as muralhas que tem no entorno da cidade e sobre alguns monumentos religiosos do local (44, 1º EM II).

Foi apresentado na sala de aula um vídeo apresentando a cidade de Siracusa, porém o objetivo do vídeo não é explicar detalhadamente as características da cidade, e sim a importância que ela tem para a sua população em termos de comércio e moradia (49, 1º EM II).

Após ter assistido o documentário, percebi que mesmo com o avanço global, é muito importante preservar os registros históricos, os vestígios de todas as civilizações, porque afinal de contas sem essas civilizações e seus avanços, não seria possível chegar ao ponto em que estamos hoje (50, 1º EM II).

O vídeo foi muito bem feito, tem uma boa explicação pra tudo (53, 1º EM II).

A qualidade de imagem do vídeo estava muito boa, e a qualidade de som também. As informações no vídeo estavam organizadas, as ideias bem desenvolvidas e muitas informações sobre a cidade passadas em um tempo curto, isso “provocava uma certa “confusão” em alguns momentos.

E particularmente conhecia a cidade e já havia estudado ela na primeira guerra púnica e depois na Idade Média quando a Sicília era um bom exemplo de uma convivência “harmoniosa” entre o Islamismo, o Cristianismo Ortodoxo e o Cristianismo Católico. Mas após esse período, eu não como a cidade havia se desenvolvido e nem que ela ainda estava “viva”.

Depois de assistir o vídeo, eu refleti e pensei que cidades antigas que tiveram papéis importantes no passado como Siracusa ainda poderiam estar vivas e ainda poderiam ser estudadas (56, 1º EM II).

4.2.3.2. Visita ao MAE/USP

Grande parte dos alunos descreveu as cidades vistas no Museu e, assim como em relação ao DVD, as descrições variam bastante em detalhamento. Alguns estudantes citaram as características comuns entre as cidades, bem como elementos da organização espacial de cada uma delas e a relação com o relevo¹¹². A menção ao trabalho do arqueólogo, à variedade de representações

¹¹² Segundo o aluno 9 do 1º EM I, o relevo de Priene é “hardcore”. É interessante notar como cada um tem uma forma de se apropriar do discurso do educador.

utilizadas e aos diversos tipos de objetos que podem ser estudados também aparecem em alguns dos trabalhos. Notamos que muitos alunos consideram que todas as pólis estavam situadas na Magna Grécia. Isso se deve, provavelmente, ao enunciado da proposta, entregue pelo professor. Três relatos chamam uma das maquetes de Roma (19 e 29 do 1º EM I e 31 do 1º EM II). Teria a ver com as lembranças dos alunos da exposição que visitaram no MASP, no início de 2012? Há também um relato em que o aluno diz não ter ido ao MAE, contudo, incrivelmente, apresenta a descrição da visita (44, 1º EM II). Na sequência, destacamos um exemplo de descrição minuciosa e demais depoimentos.

Na cidade de Olinto, em maior parte de sua volta há linhas tracejadas, que representam hipótese feita para o resto da cidade, com base no que já foi escavado.

Em sua maquete o que há de certeza pelos historiadores é que existia em seu centro perto do cemitério na margem do rio a Ágora com algumas casas em sua volta.

As riscas em volta de Olinto em algumas parte são próximas e outras distantes, sendo em algumas partes o relevo alto e outras com o relevo baixo. Onde o relevo é baixo é onde toda parte agrícola da cidade é feita, que é fora das muralhas.

Perto da cidade havia um rio Chamado Resetnikia, então poderia ser muito usado naquela época como comercio marítimo como economia, alem de toda sua parte agrícola.

As casas eram ao lado da colina norte, onde todas são bem unidas e organizadas, com ruas percorrendo todas as casas.”

Selinonte é uma cidade grande, onde também não se sabe sobre tudo da cidade e sim alguma hipóteses feitas pelos arqueólogos. Porem a cidade tem em sua volta muito relevo, principalmente o relevo alto, não dando muitas possibilidades para que haja produções agrícolas.

Priene é uma cidade grande e muito bem protegida, tendo em seu retorno muralhas fortificadas. Como a maioria das cidades antigas, Priene também contem seus templos, espaços de habitações, e espaços públicos.

Toda a cidade é muito bem organizada, com casas diferentes com relação a classe do povo, porem todas as casas são alinhadas com ruas em seu redor.

O relevo da cidade é um relevo ruim para a economia agrícola. Tendo em seu fundo uma montanha onde cobre toda a cidade, assim não tem como os inimigos os virem e quando algum inimigo se aproximar podem subir e olhar se estão chegando, assim o relevo os ajuda a sobreviver.

Os conhecimentos que adquiri vendo todas as maquetes, é de como que é formada cada cidade antiga e como é diferente de hoje em dia. Parece que cada lugar era reservado para alguma coisa, diferente de hoje em dia, onde tudo é desorganizado.

Porem outra coisa muito diferente é que elas era feitas para se proteger de guerras e se expandir tanto no comercio tanto no território (4, 1º EM I).

A experiência de visitar o museu foi boa, pois vimos e conhecemos cada maquete, aprendemos a relação entre passado e presente nelas.

A maquetes, que representavam cada cidade da Grécia, era feita de madeira e com relevos visíveis, na maquete tambem há moradias separadas uma da outra e moradias geminadas com uma linha dividindo as casas juntas com as outras, para que os de fora não invadissem aquele território.

Além de maquetes, vimos outros jeitos que representavam as cidades. Havia um gráfico que simulava Priene; era um lugar alto e embaixo tinha a cidade com uma divisória separando ela de um rio. Outro jeito de representar era as imagens chapadas, um croqui da cidade.

Vimos um mapa da cidade Selinonte e tambem uma imagem com a vista aérea dessa cidade, a estagiária contou que essas imagens eram capturadas das pessoas que passavam de avião e que iam e tiravam a foto.

Tambem vimos um desenho de Selinonte que representava a reconstituição do templo G no século V a.C. e nela tinha pedras enormes em forma de tambor.

Vimos o croqui da cidade de Olinto e a imagem aérea que mostrava uns quadrados no chão que representava as moradias que iam ocupar aquele lugar (final do século V – século IV a.C.) e um desenho que representava como era dentro de cada moradia daquela (havia dois andares e o teto era de madeira).

E, por fim, uma foto de um grande vaso laranja com desenhos de pessoas que, segundo a estagiária, era feito para as mulheres colocarem nas pernas (10, 1º EM I).

Todos os grupos passaram por todas as cidades do museu, mas devido ao tempo não pudemos ter aprendido tanto quanto aprendemos na primeira cidade.

Além das maquetes para cada pólis grega, contamos também com vários outros materiais para nos ajudar com a compreensão, como diversos mapas, imagens de satélite, representações, imagens da cidade atualmente, livros, etc. Eu achei este ponto bastante interessante, realmente me ajudou a compreender melhor e entender a maquete (11, 1º EM I).

Atividade que mais pudemos aprender foi Selinonte, foi uma cidade importante e curiosa, tinha templos dentro e fora da cidade, os templos de fora da cidade tinham diversos tamanhos, os maiores e com mais riqueza ficavam em território grego, não que os outros não ficassem também mas esses maiores tinham menos chances de serem atacados e saqueados.

Priene também é diferente pois acho que foi a primeira civilização a desenvolver aquedutos e água em domicílio. Acho

curioso pois os moradores de Priene simplesmente aproveitaram o curso do rio e o direcionaram para a cidade (14, 1º EM I).

Na nossa visita ao MAE podemos ver como se organizavam 4 das POLIS gregas, com seus templos sempre localizados mais no alto para que todos pudessem ver, até mesmo quem viesse por mar. Vimos também mapas com esquemas de ruínas que foram realmente encontradas e com hipóteses dos arqueólogos baseadas no que foi encontrado. E o principal foram as maquetes que mostravam a organização das POLIS e o relevo das cidades (18, 1º EM I).

As maquetes representavam quatro cidades existentes na Grécia. As maquetes eram feitas de madeiras e com os relevos visíveis.

A maquete também nos mostram a forma de moradias e as divisões.

Tinha outros jeitos de representar as cidades, havia croqui e gráficos.

Vimos várias imagens das cidades, uma delas era um desenho de Selinonte que representava a reconstituição do templo G no século V a.C. (25, 1º EM I).

As outras duas cidades que observamos superficialmente foram as cidades de Olinto e Poseidônia, como as informações sobre as cidades eram poucas, fiz uma pesquisa complementar sobre elas (28, 1º EM I).

No museu do MAE aprendemos um pouco mais de Roma, do começo ao fim.

Vimos maquetes que representam algumas partes de Roma, no museu vimos duas maquetes e nelas aviam seu próprio teatro, onde havia reuniões (29, 1º EM I).

Fizemos o exercício de comparar aquelas cidades com as cidades atuais, onde vemos muitas diferenças e semelhanças. Por exemplo, é possível comparar Priene com Santos, por ser uma cidade muito ligada ao comércio marítimo, não podemos comparar a mesma com Olinto, pois está localizada distante do mar, com o comércio mais ligado à agricultura.

Comparamos Olinto à São Paulo. A segunda parte da cidade romana, diferente de São Paulo, foi muito bem planejada antes de ser feita. A nossa cidade fica mais próxima da primeira parte da cidade, já comentada, onde não existia uma organização e nem um padrão de casas e ruas.

Também pude aprender um pouco mais sobre arqueologia e as diferentes formas de se estudar uma cidade, sendo com plantas, maquetes, fotos, etc. Assim como podemos estudar a cidade como um todo, uma casa ou só um objeto. Até as menores coisas podem dizer muito sobre uma época (31, 1º EM II).

Achei bem interessante a visita, principalmente pra poder comparar as cidades em maquetes, mapas e plantas, e saber mais sobre o estudo da arqueologia que é exatamente isso: o estudo das cidades e culturas do passado. Na discussão de mapas, plantas e maquetes, aprofundamos na comparação: na maquete podemos ver a cidade como se fosse em 3D e reparar bem no relevo que a cidade tem; O mapa é a representação visual de uma região com o processo de planificação; A planta é vista de cima, pra ser mais específica de uma visão ortogonal superior e são feitas geralmente em escalas grandes. Com isso deu pra perceber um certo “padrão” da organização das cidades. Nas cidades tinham muralhas que cercava tudo, o templo vai ficar na parte mais elevada da cidade, a ágora no centro, e os cemitérios fora (onde não havia o cercado da muralha) (33, 1º EM II).

Pude perceber que as cidades têm certo padrão de construção e elas não foram totalmente descobertas.” “Foi bem interessante ver como eram as cidades gregas, como eram suas estruturas (35, 1º EM II).

Na planta de Olinto há linhas tracejadas que significa hipótese feita para o resto da cidade com base no que já foi escavado. Na planta de Selinonte há retângulos azuis que representa os templos, ou seja, espaço sagrado reservado aos deuses¹¹³. Para a cidade antiga o rio era fundamental para viver. As cidades tem em comum muralha e campo, a muralha relata que há dinâmica de guerra. O que destaca mais na cidade era o templo porque para os antigos a religião era muito importante (41, 1º EM II).

As ruínas incluíam apenas uma parte da muralha e pequenas paredes onde deveriam ser as casas, o resto é apenas suposição dos arqueólogos (Sobre Olinto, 48, 1º EM II).

[...] ela também possuía uma muralha para sua proteção assim como Siracusa, porém não se pode dizer com certeza que a muralha de Olinto cobria a cidade toda devido aos escavamentos que ainda estão incompletos, assim como se especula que Olinto possuía um anfiteatro, não possui ruínas do mesmo, mas o relevo é muito semelhante a um anfiteatro... (Sobre Olinto, 49, 1º EM II).

Com a visita percebi que uma cidade, relativamente pequena, antigamente conseguia exercer os ofícios de um Estado, ou seja, conseguia administrar economicamente, politicamente e socialmente um povo (50, 1º EM II).

¹¹³ É interessante notar as menções que o aluno faz sobre o conteúdo do questionário da visita ao MAE no relato.

Nessa parte, nós aprendemos um pouco sobre como os gregos organizavam as suas colônias, como as cidades eram estruturadas e qual o propósito de algumas construções na cidade.

A maquete, o mapa, a planta e todas as imagens que nós vimos nos garantiu quase que as mesmas informações, mas passadas de uma forma diferente (56, 1º EM II).

[...] uma coisa interessante é que a maioria das suas ruas eram estreitas pois, só passavam pessoas e talvez animais de transporte, e que também eram sempre no mesmo formato, ou na horizontal, ou na vertical e todas as ruas eram assim, ou pelo menos a maioria ou a principal, mas nunca são aleatórias (58, 1º EM II).

4.2.3.3. Manuseio de objetos

Como nos outros momentos, grande parte dos alunos descreveu o procedimento de manuseio, em vários graus de detalhamento. Muitos deles também relataram que os objetos eram da Magna Grécia e, embora associemos tal fato com o enunciado do trabalho, fica a incumbência de se tratar mais dos aspectos geográficos das cidades numa experiência futura. Podemos notar o “fetiche” do objeto original em vários comentários. Há menções ao trabalho do arqueólogo também nessa atividade. Como crítica, citamos a reclamação dos alunos em relação ao tempo disponível para a atividade. Seguem algumas descrições e impressões que optamos por destacar.

Vasília atual: é feita de plástico, tem o formato de um triângulo, sua tampa é verde e seu recipiente transparente. Na sua tampa há detalhes de flores. É usada para guardar alimentos, mais precisamente, pizza. Em uma de suas pontas há uma aba que nos ajuda a retirar a tampa. Não precisamos de um manual para saber como puxar essa aba. Se fossemos escolher por qual ponta abríamos a vasília, escolheríamos a ponta que tem a aba. Essa aba é imperativa, pois demanda a nossa ação (1, 1º EM I).

Na aula do dia 13/09 vimos, uma moeda que nela estava escrito Nero, então a moeda era da cidade onde Nero tinha o poder político (4, 1º EM I).

Nós tivemos que observar e conseguir entender (5, 1º EM I).

Foi uma experiencia muito interessante especialmente pois o trabalho foi feito com objetos reais daquela epoca e com reproduções. O objeto que mais chamou foi uma reprodução de uma moeda romana do tempo de nero.

Acho que esse foi o objeto que mais me facinou pela reputação linha dura de Nero e por ter sido ele a queimar a biblioteca de Alexandria (9, 1º EM I).

Na atividade com os objetos ficamos sabendo mais de cada um, percebemos algumas coisas neles que não sabiamos ainda. Por exemplo, a moeda de um real, um objeto simples que significa algo por causa da imagem simbolizada nela que é a mulher com uma “coroa” na cabeça (10, 1º EM I).

Logo que todos os alunos manusearam os objetos, os monitores fizeram uma breve explicação dos mesmos. Foi muito interessante essa aula e eu realmente consegui aprender. As brincadeiras dos monitores também ajudaram bastante (11, 1º EM I).

Vimos que a propria Efigie da Republica presentes na moeda e nas celudas de real tem influencias gregas¹¹⁴.

Todas as moedas tinham algo que representava a polis que se originava a moeda como por exemplo a coruja que simboliza a cidade de Atenas.

Tambem percebemos que objetos antigos de ceramica são praticamente impossiveis de serem encontrados inteiros por conta de serem muito frágeis (12, 1º EM I).

O objeto que mais chamou a minha atenção foi o vasilho, além de ser “original” daquela época também pode nos contar muito sobre os hábitos dos gregos (14, 1º EM I).

Na aula manuseamos os objetos históricos de uma cidade antiga da Magna Grécia. Os arqueólogos que nos mostraram os objetos contaram como era feito, do que era feito, e nos chamaram a atenção para os mínimos detalhes de cada objeto. Com isso podemos notar que em cada mínimo detalhe havia um ou mais significados, e que cada detalhe nos mostrava uma coisa diferente. Mas nem todos os objetos eram legítimos, alguns eram apenas réplicas (15, 1º EM I).

A amostra dos materias foi um pouco curta pois tinha que caber na aula de 50 min. Então não deu muito para observa (16, 1º EM I).

Conseguimos perceber analisando os materiais, e os comparando entre si, que muitas vezes as coisas que usamos

¹¹⁴ Em momento algum fornecemos esta informação na dinâmica do manuseio de objetos.

hoje em dia não é uma coisa inovadora, uma coisa nunca vista antes, e sim inspirada nos objetos de antigamente, o modo de fazer, o formato [...] (23, 1º EM I).

Quando vimos os objetos, percebemos o quanto é importante saber da cultura de antigamente. Acrescentamos mais sabedoria (25, 1º EM I).

Em relação as moedas, pudemos observar quem elas “contam” a história do povo, país, época, que elas pertencem. Já em relação aos “potes”, pudemos observar que ao longo do tempo, as coisas vão se modificando para facilitar a vida do ser humano (28, 1º EM I).

Pelo que eu pude entender, a proposta não era ver os objetos antigos da época e sim para vermos objetos e trabalhar como arqueólogos. Analisando tudo que é possível de até um simples objeto como uma moeda. Nós observamos objetos antigos, mas esse não era o objetivo principal da proposta. Vimos objetos presentes constantemente no nosso dia-a-dia mas que nunca paramos para pensar sobre eles, efetivamente. Tais com um pote ou uma moeda. Os monitores nos ajudaram a refletir sobre os detalhes daqueles objetos, como pra que eram usados, como foram feitos, se tinham algum significado, etc.

Um dos objetos que mais marcaram, para mim, foi a moeda de 1 real, que eu nunca tinha parado pra pensar a respeito do que os desenhos presentes nela representam nem em como elas eram feitas. Aprendi que cada pequeno detalhe tem uma grande história por trás, como as linhas que representavam uma técnica antiga, me fazendo perceber que até a moeda conta um pouco sobre o passado do país. Achei muito legal poder entender como que os arqueólogos trabalham e como tudo pode ter uma história enorme por trás que a gente nunca imagina (31, 1º EM II).

Cada objeto tinha um significado e uma explicação. Já a moeda de 1 real, que já é bem comum para todos, porém nunca parou para a observar; A moeda de 1 é feita de aço e tem vários “símbolos” ou desenhos que tem um significado, que é uma certa explicação do passado do país (33, 1º EM II).

Eles nos ajudaram a identificar detalhes que não conseguimos ver e sabem os significados.

Ao parar de olhar todos os detalhes das moedas, fiquei impressionada como pequenas coisas podem trazer grandes significados. Por exemplo na moeda brasileira de 1 real, tem a imagem de uma Deus Grega e detalhes indígenas (35, 1º EM II).

A segunda moeda tem o desenho de uma coruja que simboliza o deus de Atena. Essa moeda é de Atenas. Do outro lado tem um desenho de uma planta que é a oliveira. A oliveira era principais produtos de troca e com a oliveira faziam azeite (41, 1º EM II).

Foi nos apresentado várias moedas de cidades diferentes e de momentos diferentes. As moedas são uma fonte riquíssima em informação cultural, social e política da cidade.

Por exemplo a cidade de Atenas tem folhas de oliveira, o que nos remete a produção de azeite um “símbolo” da cidade de Atenas.

Há também uma moeda que representa Nero o mostra todo o seu poder, todos os títulos que ele recebe e todo o seu poder.

Foi nos apresentado a moeda de 1 real, algo que é comum a todos porém nunca ninguém parou para observá-la. Há uma mulher que representa a república, estrelas que representam o hemisfério sul e o Cruzeiro do Sul que só aparece no hemisfério sul, onde o Brasil se localiza. Há também gravuras de arte marajoara, remetendo a descendência das terras brasileiras.

Também vimos um Tap-ware querendo mostrar um pouco sobre o que podemos tirar de conclusão sobre ele. Ele tem um suporte para abrir a tampa, um jeito certo de abrir. Tem tampa, é transparente, o que nos remete ao que tem ali dentro tem que ser visto então, traz algumas utilidades que o material pode ter e tudo mais.

Os objetos trazem um pouco sobre a cultura do povo e sobre o que eles costumavam fazer e tinham como base.

É a partir dos objetos que conseguimos perceber a influência do helenismo no mundo grego, por exemplo.

Os objetos trazem um pouco da identidade e do dia a dia da cidade e das pessoas que viviam por ali (44, 1º EM II).

Já a moeda de um real brasileiro serviu para comparar às outras vistas acima e percebemos que uma moeda diz muito de seu lugar de origem.

O pote de plástico em formato de pizza nos ajudou a observar que a forma do objeto e suas características nos ajuda a perceber a função daquele objeto (48, 1º EM II).

Após o manuseio das peças fizemos uma discussão sobre o porque aqueles objetos eram históricos. Após algum tempo de discussão chegamos a um resultado: tudo que passa por um processo de formação, sendo antigo ou atual, tendo uma utilidade ou não, sendo algo simbólico ou com uma utilidade material, é um objeto histórico. Isso por conta de ter passado por um processo histórico, sendo ele mais arcaico ou mais avançado, ele é considerado um objeto histórico (50, 1º EM II).

Achei interessante pois tivemos contato com coisas descobertas, que são de muitos anos atrás, e que poucas pessoas tem contato com isso (53, 1º EM II).

Nessa parte, eu aprendi que nós podemos estudar a história a partir de qualquer objeto se nós analisarmos isso do jeito certo (56, 1º EM II).

4.2.3.4. Conclusões dos alunos

Por fim, apresentamos as conclusões dos alunos sobre o projeto como um todo. É onde diagnosticamos os aspectos mais marcantes das atividades para eles. E é também a parte mais gratificante para nós, pois percebemos o que funcionou e, é claro, o que deve ser modificado. As opiniões batem com aquelas fornecidas no último questionário. Destacamos algumas menções à organização das cidades do passado, mas também às comparações que muitos alunos fizeram entre passado e presente. Cabe-nos ressaltar alguns comentários positivos ligados aos educadores.

Amei o projeto. Pude aprender como eram organizadas as cidades-Estado naquela época, observar as táticas de sobrevivência dos líderes daquela época e como a história de uma cidade influencia na sua organização atual. O único problema foi a organização do tempo para apresentação dessas atividades, que nos custou perda de parte das duas últimas apresentações.

O momento que eu mais gostei foi a visita ao MAE. Onde vimos as cidades-Estado e aprendemos sobre suas organizações e pudemos ver as maquetes (que foram muito bem construídas), os mapas e imagens atuais das cidades (1, 1º EM I).

Para mim o Projeto foi muito bom tendo muitos pontos fortes como o conhecimento o mais importante e também de saber como era a vida dos nossos antepassados e ver se toda aquela vida deles e se toda a cidade em si tem a ver com hoje em dia, assim nos analisamos e vemos se aquele costume ainda faz parte pra nós, como por exemplo a religião. Naquela época a religião era muito forte coisa que até hoje é.

Para mim não teve pontos fracos, apenas o fato de ter estudado pouco sobre essas cidades tão importantes na época (4, 1º EM I).

As aulas que tivemos do MAE foram legais, com atividades diferentes em cada aula e eu consegui aprender um pouco mais. A melhor atividade para mim foi a última aula, em que nós fizemos um círculo e passamos os objetos antigos e outro foi conhecer como eram as cidades (5, 1º EM I).

Todos esses projetos tiveram pontos fortes, pois acrescentamos mais a nossa sabedoria de formas diferentes mas com o mesmo

assunto e objetivos para os próximos trabalhos dos alunos. O mais importante foi a ida ao museu, pois podemos saber ao máximo de como era na antiguidade e poder perceber como era por base das maquetes que eram bem representadas (1º, 1º EM I).

Eu gostei bastante das atividades do MAE, foram atividades diferentes das aulas comuns em que eu realmente consegui aprender, e esse conhecimento eu vou levar para vida.

A atividade que eu gostei mais foi a ida ao museu para ver as maquetes; apesar de ter sido bem cansativa me ajudou em bastante coisa e eu realmente gostei da experiência.

A que eu menos gostei foi a primeira aula, a do documentário. Apesar de ser um documentário muito interessante me deu um pouco de sono mas mesmo assim eu gostei de todas as atividades propostas pelo MAE (11, 1º EM I).

Gostei muito das atividades com os pesquisadores do MAE. Principalmente das maquetes pois são nelas que podemos ver como era, mais ou menos, uma cidade grega (14, 1º EM I).

O projeto, na minha opinião foi produtivo, mais para o ano que vem poderia tirar o primeiro momento, o do vídeo, porque eu acho que não teve tanta produção quanto lá no museu e no 3º. Momento (17, 1º EM I).

Particularmente eu gostei muito do projeto, o que eu mais gostei foi a visita ao MAE, aonde passamos pelas 4 maquetes e tivemos muitas explicações de cada uma delas, com fotos, mapas e até desenhos de como eram as POLIS gregas. Gostei também dos objetos, da moeda original, é uma oportunidade única tocar em um objeto tão antigo e tão importante. Achei genial o projeto (18, 1º EM I).

Este projeto foi bom para conhecermos sobre algumas cidades que não sabíamos de sua existência. Normalmente, o que conhecemos são as duas cidades principais Atenas e Esparta, tanto é que dessas cidades que vimos neste projeto e muitas outras da Grécia Antiga não se encontra tantas informações como nas principais, nem mesmo na internet ou então em outro idioma como o Italiano. Também foi bom para conhecermos o modo de vida dos habitantes através dos objetos utilizados, do relevo, da organização da cidade, das construções. Com isso, sabemos que nos objetos construídos eram representados os deuses da cidade, todas as cidades tinham templos, uma acrópole, uma ágora, teatros, e o que havia de mais importante eram os deuses, a água e o vinho. Seu relevo montanhoso nos mostra que construíram em regiões assim para facilitar o combate de inimigos, as ruas eram sempre em organização ortogonal e algumas eram adaptadas de acordo com o relevo, e vemos que tudo era bem planejado e bem organizado (22, 1º EM I).

O projeto teve muitos pontos fortes, a visita ao museu e os objetos principalmente.
O vídeo-documentário também, pois entendemos tudo e foi bem elaborado (25, 1º EM I).

Neste projeto pude aprender um pouco mais sobre diferentes processos de investigação de cidades antigas, e suas diferentes formas de reprodução. No vídeo vi a cidade como ela realmente é hoje em dia, com uma comparação com a antiguidade. Nas maquetes vi uma reprodução o mais realista possível sobre o como as cidades eram antigamente. E com o manuseio de objetos eu vi a diferença sobre o como alguns objetos eram antigamente, como são conservados e suas importâncias históricas (27, 1º EM I).

O projeto, em meu ponto de vista, foi muito proveitoso e interessante. As etapas que mais achei interessante, foram a do vídeo documentário e a atividade de manuseio de objetos. Já a atividade de visita ao MAE, não achei tão interessante, pois por falta de tempo (organização) o meu grupo não pode observar as 2 ultimas maquetes completamente, ou seja, as informações das duas ultimas cidades (Olinto e Poseidônia) não foram muito aproveitadas, quanto as das duas primeiras (28, 1º EM I).

O projeto foi muito interessante, conhecer o museu MAE foi uma boa experiencia porém desorganizada. Não conseguimos ver todas as maquetes, somente 2. Porém, gostei muito da experiência (30, 1º EM I).

Eu gostei muito das propostas, aprendi coisas que eu não imaginava e pude entender como que um arqueologo trabalha. A parte que eu achei mais interessante foi a visita ao MAE, ficou muito mais claro a organização das cidades na época. Mas também achei muito bacana poder ver como as pessoas vivem e se sentem vivendo num museu a céu aberto, como é o caso de Siracusa. Vi que eles sentem a história ao andarem pela cidade, o que faz com que sintam ainda mais amor pela sua cidade.

Posso dizer que me surpreendi muito com as propostas, já que eu esperava uma coisa muito menos interessante do que realmente foi (31, 1º EM II).

Tirei como conclusão que o projeto foi bem aprofundado sobre as cidades antigas, alcançando bem os seus objetivos. Tivemos variadas informações por fontes diferentes (objetos, mapas, maquetes e vídeo), o que considerei bastante significativo no projeto por ter deixado a explicação mais clara. Além disso, saber a importância do estudo da arqueologia e como esse estudo é feito. O projeto foi diferente (fazendo com que fosse bom) e foi bem produzido (33, 1º EM II).

O projeto foi muito bom, pude ver de perto como eram as coisas antigamente. As maquetes, mapas, objetos ajudaram bastante da compreensão e no estudo das cidades gregas. Achei as maquetes interessantes, foi o que mais me chamou a atenção, pois pude imaginar como as civilizações gregas funcionavam (35, 1º EM II).

Eu pude concluir que esse projeto ajudou agente a entender um pouco das diferenças de cada cidade na antiguidade, conseguimos perceber algumas diferenças, quais eram os tipos de leis e como cada cidade foi formada e a sua história (37, 1º EM II).

A atividade que mais gostei foi a observações dos objetos porque podemos mexer nos objetos, deu para saber pra que eles usavam e os significados dos desenhos que tinha nos objetos (41, 1º EM II).

O projeto foi algo bem interessante e legal, uma vez que foge do cotidiano e nos traz algo que nunca vimos ou vivemos antes, algo novo.

O fato de podermos tocar em objetos e ouvir pessoas que não são professores, que contam sobre o que eles fazem, sobre o que estudam é bem legal.

Achei muito interessante a ideia e, principalmente a oportunidade de conversar com arqueólogos e ouvir um pouco sobre sua profissão e vida como um todo (44, 1º EM II).

O projeto em geral foi uma experiência muito interessante, por conta de demonstrar que muitas ideias que eram formadas, estavam equivocadas, por exemplo no ponto da preservação objetos históricos, na minha opinião, antes do projeto não era uma coisa tão necessária, por conta de não vivermos no passado e por conta de precisarmos nos preocupar mais com o presente e o futuro do que com o passado. No final do projeto, percebi a necessidade da preservação de artefatos históricos, justamente para passar os avanços e a história para as gerações futuras.

Não houve uma atividade mais significativa em minha opinião, isto por conta de todas as atividades terem sido de grande importância em um ponto específico, cada atividade passou uma mensagem no tema preservação da história, que se em conjunto formam uma ideia em potencial: a preservação e passagem da história em geral é uma coisa necessária que todos devem exercer (50 1º EM II).

Achei que o projeto foi muito interessante, porque me ensinou muitas coisas sobre todas as cidades da Grécia, mostrou maquetes, mapas, e objetos que quase ninguém tem contato. Acho que as pessoas do MAE estavam bastante interessadas em nos mostrar o projeto deles, eles se dedicaram bastante e eu gostei do projeto.

O que pra mim foi mais significativo foi como o pessoal do MAE se interessou pelo projeto, tiveram disposição para nos mostrar

todo o trabalho deles, pesquisas que fizeram e mostraram para nos, gostei bastante de tudo (53, 1º EM II).

A parte mais produtiva do projeto foi a segunda parte, onde nós mais aprendemos sobre as antigas colônias gregas, e o ponto mais fraco foi na análise dos objetos.

Eu acho que todas as atividades foram subaproveitadas de um certo modo, nós poderíamos ter aprendido mais sobre esse assunto (56, 1º EM II).

Eu achei esse projeto muito legal pois, me ajudou a entender melhor as cidades antigas, entender como eles viviam, como eles se sustentavam, etc. Eu gostei mais da visita ao MAE, pois desfocamos de Siracusa e focamos mais em outras cidades históricas, isso eu achei bastante bacana (58, 1º EM II).

Considerações finais

Após as experimentações anteriores com públicos diversos (duas turmas de crianças de 8 a 11 anos e de 11 a 14 anos, três turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública, três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular e três turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma ETEC), testamos as nossas atividades com duas turmas do 1º ano do Ensino Médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Dessa vez, pudemos avaliar de modo sistemático as atividades. As duas turmas eram bastante heterogêneas, com muitos alunos novos e, segundo o relato do professor Fábio Bezerra de Brito, tinham trajetórias conturbadas no Ensino Fundamental. A inexistência de respostas negativas em relação à visita a museus nas duas turmas mostra que há um hábito nesse sentido, contudo, obtivemos pouquíssimas menções ao MAE/USP (e vale a pena destacar o grande número de respostas sobre outros museus da Universidade de São Paulo). A visita recente ao MASP, na ocasião de uma exposição sobre Roma, ainda estava bastante presente na memória dos alunos.

A parceria do MAE/USP com a Escola de Aplicação já tinha sido efetuada por quatro anos, no final da década de 80. Pela localização da escola e por sua abertura às experimentações educativas de vários departamentos da Universidade, parcerias como essa devem ser mais realizadas. Vinte anos depois, pudemos confirmar a possibilidade e o sucesso de um projeto com a escola. O conjunto de atividades que propusemos é a materialização da preocupação do Labeca com um público bem maior do que aquele que costuma ser o alvo das ações da academia. Além do contato com os materiais produzidos pelo Laboratório, a divulgação do resultado das pesquisas de seus integrantes para o público escolar é, a nosso ver, um dever da Universidade. Bem sabemos que os saberes que compõem o mundo da escola não são os mesmos produzidos pela academia. São várias instâncias de recriações. Contudo, o diálogo tem que existir, ainda mais quando se trata de temas cuja “revigoração” pode nos auxiliar no exercício da cidadania e do trabalho com a diversidade no mundo de hoje. Essa extroversão foi, portanto, o primeiro objetivo deste projeto.

Outro tema de extroversão que queríamos debater com os alunos diz respeito ao ofício do arqueólogo. Embora não tivéssemos feito uma sistematização rigorosa e esquemática das etapas que compõem a atividade deste profissional, procuramos nos três encontros estimular o exercício de fazer perguntas aos objetos. Seja no que concerne a uma cidade personagem de um videodocumentário ou àquelas que foram discutidas no Museu, seja em relação aos artefatos arqueológicos e contemporâneos manuseados, o incentivo ao espírito questionador esteve sempre presente. As diversas falas de alunos que transcrevemos nesta dissertação, falas que trazem reflexões sobre a materialidade do cotidiano dos mesmos a partir das observações sobre as cidades gregas apresentadas, são bons exemplos de uma postura questionadora perante o mundo. O diagnóstico da visão dos alunos sobre a Arqueologia antes e depois do projeto pode nos fornecer algumas pistas a esse respeito.

A maioria dos alunos das duas turmas não tinha interesse por Arqueologia. No 1º EM II, o desconhecimento sobre o tema divide o primeiro lugar com a falta de interesse. Dentre as respostas positivas, uma delas demonstra a visão da Arqueologia como utilitária, para a solução de problemas sociais, no 1º EM I. Quanto ao 1º EM II, há menções sobre dinossauros e fósseis. Nas duas turmas juntas, apenas 5 respostas de 33 denotam conhecimento sobre descobertas arqueológicas recentes (e uma delas também trata de dinossauro). Sobre o que consideravam ser Arqueologia, menções a “coisas antigas e objetos” aparecem bastante nas duas turmas, contudo, não há ligação entre tais coisas e objetos e as sociedades (embora estas apareçam de forma isolada no 1º EM II). Entretanto, apesar da falta de interesse e desconhecimento, tanto para o 1º EM I quanto para o 1º EM II (em menor quantidade), a Arqueologia é importante (possivelmente para não “magoar” os educadores). Prevaecem no 1º EM I a noção de conhecimento sobre tempos recuados e vagos, sobre “nosso” passado e também sobre o caráter utilitário do conhecimento. No 1º EM II, ganham as respostas que trazem o resgate da história e passado, seguidas por “conhecer povos e costumes antigos” e, novamente, “conhecer ‘nosso passado’”. Cabe o destaque para essa última categoria, que aparece de forma considerável nas duas turmas.

Para diagnosticarmos se houve alguma mudança em relação ao desconhecimento dos alunos, voltamos com o tema no questionário final. Nas duas turmas, a maioria considerou saber mais sobre Arqueologia naquele momento do que sabia antes. Quanto ao que vinha à mente dos alunos sobre o tema, cabe destacar o aparecimento de uma categoria inédita: a associação de “estudo de sociedades antigas” com “objetos e vestígios”, nas duas turmas. Os dois elementos também aparecem de forma isolada, contudo, para alguns alunos, o entendimento que ficou sobre Arqueologia se aproximou bastante da definição da disciplina que tínhamos em mente. Além disso, algumas menções ao trabalho do arqueólogo no 1º EM II e uma menção ao fato de a Arqueologia não ter a ver com descoberta de dinossauros no 1º EM I pode demonstrar que outras mensagens pretendidas foram recebidas (embora ainda exista um comentário sobre fósseis do 1º EM II).

Divulgar os produtos do Labeca e discutir com os alunos o trabalho do arqueólogo também foram oportunidades para ampliar a visão de Grécia antiga trazida pela escola e pela indústria cinematográfica. Segundo o relato do professor Fábio, as cidades presentes nos livros didáticos e estudadas nas aulas eram basicamente Atenas e Esparta (cuja citações nos questionários iniciais confirmam a força que têm), com algumas menções a Corinto, Tebas e Olímpia. Portanto, a Magna Grécia se encontrava bastante ausente da realidade dos estudantes. Além disso, o grande número de citações sobre filmes como “Troia” e “300”, os quais trazem como carro-chefe guerras e batalhas, explicam os resultados que obtivemos com as sondagens sobre o imaginário dos alunos em relação à Grécia antiga. O videodocumentário buscava mostrar outros aspectos da cidade de Siracusa, contudo ainda mantinha um diálogo com esse imaginário, ao dedicar alguns minutos para a muralha da cidade e o Castelo Eurialo, juntamente com a imagem de um elmo grego. De qualquer forma, sua narrativa que mescla passagens metalinguísticas com os depoimentos dos moradores buscava justamente o afastamento das formas utilizadas pelo cinema, seja ele de ficção, seja de documentário. O diagnóstico inicial do que vinha à mente dos alunos quando o assunto era Grécia antiga demonstrou, portanto, a forte presença da guerra e das cidades de Atenas e Esparta, nas duas turmas. Destacamos também as menções a “Cidades-Estado” no 1º EM I e o aparecimento de palavras como

“democracia” e “filosofia”, no 1º EM II, as quais fazem parte do conteúdo escolar sobre o tema. Da mesma forma como fizemos em relação à Arqueologia, voltamos à pergunta no questionário final. Mas antes de irmos às palavras, discutamos se houve alguma mudança da visão dos alunos sobre a Grécia antiga, após os três encontros. Nas duas turmas, aos menos três quartos dos estudantes responderam positivamente. Entre as respostas negativas, há menções de aprendizagem, contudo sem mudança de visão sobre o tema. Como já dissemos, as menções sobre organização e estrutura das pólis e sobre diversidade e pontos em comuns entre as cidades podem demonstrar que os alunos atentaram para os pontos que buscamos trabalhar, tendo como pano de fundo a materialidade dessas cidades. O exercício de responder o que vinha à mente sobre a Grécia antiga, idêntico àquele do questionário inicial, corrobora essa constatação: embora a “guerra” ainda apareça de forma marcante nas duas turmas (e aqui novamente destacamos a força do cinema na formação desse imaginário), o surgimento de menções inéditas ao planejamento e organização das cidades, além do uso pelos alunos de expressões sobre arquitetura, muralhas, religião e templos demonstra que estes aspectos das cidades gregas foram marcantes nas atividades. Atenas e Esparta apareceram pouco dessa vez. Por fim, menções às influências gregas no presente nos levam a considerar o importante papel do videodocumentário na dinâmica.

O terceiro objetivo deste projeto era o de entender as diversas linguagens utilizadas para representar os objetos e estimular o pensamento crítico em relação a elas. Na ocasião do primeiro encontro, a discussão com os alunos sobre o caráter metalinguístico do videodocumentário “Siracusa Cidade Antiga” se mostrou bastante produtiva, uma vez que os alunos lembraram bastante da passagem do DVD em que tal característica é explorada. Conforme descrevemos anteriormente, os educadores buscaram conversar com as duas turmas sobre a linguagem do vídeo e a forma como este representou, no caso, uma cidade. A visita ao MAE/USP foi o encontro em que houve o maior contato com os diversos tipos de linguagens utilizadas. A leitura (ainda que breve) do mapa do mundo grego, a exploração mais minuciosa das plantas das cidades e das maquetes e a posterior comparação entre estas duas e a apresentação de fotografias e desenhos de reconstituição foram estratégias bastante repetidas,

uma vez que cada cidade deveria passar por esse procedimento. Mesmo na turma em que não foi possível o exercício com as quatro pólis, ao menos duas delas foram alvo dessa dinâmica. O questionário relativo a esse momento da visita buscou avaliar a percepção dos alunos sobre as linguagens vistas no Museu. Contudo, o número bastante baixo de devoluções dos questionários impossibilitou uma análise mais precisa. Das poucas respostas que obtivemos, o menor índice de acerto se deu na questão sobre a escala de Poseidônia. Como já dissemos, a pergunta demandava um pouco de atenção, a qual foi deixada de lado talvez pela pressa ou pela falta de interesse. A questão com maior número de certos foi sobre a convenção utilizada nos templos de Selinonte (e que também esteve presente nas plantas de outras cidades). O traçado hipotético de Olinto foi corretamente assinalado pelo 1º EM I, enquanto que 87,5% dos alunos que entregaram os questionários do 1º EM II acertaram a questão. O desenho de reconstituição de Priene trazia mais uma linguagem. Seu enunciado problematizava de início o seu uso e seu status de representação. A questão demandava também a rememoração do encontro anterior. Como já vimos, as muralhas apareceram bastante nas respostas (de acordo com o imaginário e com sua aparição no DVD) das duas turmas. O templo foi bem citado pelo 1º EM II. As comparações entre as cidades feitas pelos alunos não vão muito longe, sendo que a maioria das respostas traz elementos que aparecem apenas em Priene. Por fim, a questão que objetivamente procurava diagnosticar o que os alunos entendiam sobre a diferença entre as linguagens da planta e da maquete. Embora com diversos níveis de clareza, os alunos parecem ter percebido a diferença e as particularidades de cada uma das linguagens.

Algumas linguagens foram destacadas pelos alunos quando perguntamos sobre as atividades de que mais haviam gostado (as opiniões nos questionários batem, de forma geral, com aquelas descritas no trabalho final). As maquetes perdem para a visita ao MAE no 1º EM I (se é que perdem, pois dentre as respostas que citam o MAE, as maquetes também aparecem). Já para os alunos do 1º EM II, as maquetes são líderes isoladas. Nas experiências anteriores, havíamos notado o sucesso que esse tipo de representação fazia, o que nos encorajou a incluí-la no projeto. Além da beleza das maquetes, citada por muitos alunos, a facilidade com que esse material mostra as características

das cidades, se comparado à planta, é um de seus grandes atrativos. O exercício de olhar a cidade a partir de diversos pontos possibilitou o entendimento de muitos de seus aspectos. As plantas foram ofuscadas pelas maquetes, de acordo com suas poucas menções exclusivas. Embora os desenhos e as fotografias pouco apareçam, a escolha de muitos pela visita ao MAE pode demonstrar a força da diversidade de representações que tal visita apresentou aos alunos, a qual foi bem avaliada mesmo com a ausência da exposição. O aspecto positivo da mudança de ambiente que alguns alunos citaram pode também fazer referência a essa diversidade. O papel dos educadores foi fundamental para o bom andamento desse encontro, papel este reconhecido em alguns depoimentos de alunos. O videodocumentário “Siracusa Cidade Antiga” foi a linguagem que menos fez sucesso e que mais obteve rejeição, embora tenha recebido muitos elogios técnicos, pela qualidade de sua produção e pela escolha em mostrar seus bastidores. É importante notar a preocupação com a preservação do patrimônio citada pelos alunos nos trabalhos finais, quando questionados sobre o DVD. Contudo, talvez seu público-alvo ideal seja composto por alunos mais velhos, uma vez que a grande reclamação dos alunos foi o cansaço que o material provoca. Enfim, consideramos que este projeto obteve sucesso em apresentar as diversas linguagens utilizadas para representar o mundo material. Procuramos questioná-las com os alunos a todo o momento. Esperamos que esse incentivo ao espírito crítico faça parte do cotidiano de cada um deles.

O último dos nossos objetivos era o de despertar o olhar para o universo das coisas materiais. Esse objetivo permeou os três encontros, sempre que apresentávamos os materiais e buscávamos relacioná-los com o dia-a-dia dos alunos, para que fizesse algum sentido para eles. Contudo, acreditamos que no último encontro, ocasião em que indagamos os objetos, isso tenha ficado mais claro. Para os alunos do 1º EM I, o manuseio de objetos arqueológicos e contemporâneos foi a segunda atividade preferida, enquanto que no 1º EM II, esse encontro aparece em terceiro lugar, com apenas 2 menções (sendo 1 exclusiva). As respostas negativas sobre a atividade de manuseio (2 menções no 1º EM I e 3 no 1º EM II) versam sobre falta de tempo, falta de variedade de objetos, falta de interesse e falta de entendimento inicial sobre a atividade. Quanto aos comentários feitos nos trabalhos entregues ao professor, muitos

deles são relatos minuciosos das informações sobre os objetos que discutimos com os alunos em sala de aula. Outros conseguiram enxergar o objetivo do exercício, ou seja, o de tirar informações a partir dos objetos, sejam elas sobre suas características físicas e função, seja sobre as características das sociedades que os criaram. Os objetos contemporâneos fariam a ligação com a materialidade do nosso dia-a-dia. Contudo, só averiguaríamos a eficiência das atividades em relação a esse último objetivo por meio do exercício final do último questionário. As respostas, de modo geral, foram bastante positivas, uma vez que pudemos perceber que grande parte dos alunos foi capaz de tirar alguma informação da materialidade existente em seu cotidiano.

No Capítulo 3, citamos as perguntas que Tirado Segura (2003) elenca em relação ao processo de avaliação: Por quê? Para que? O que? Como? Quem? Onde e quando? Agora chegou o momento de respondermos cada uma delas. Por que avaliar? Gostaríamos de saber se todo o material era adequado à faixa etária e se a dinâmica como um todo trouxe resultados positivos (dentro do que esperávamos para cada um dos encontros), além de identificar os pontos negativos. Com exceção do videodocumentário “Siracusa Cidade Antiga”, que poderia ter mais sucesso com um público mais velho, acreditamos que os demais materiais apresentados cumpriram bem o que foi deles esperado. De acordo com tudo o que discutimos até aqui, os resultados dos três encontros foram bastante positivos. Os aspectos negativos apontados podem ser melhorados em atividades posteriores. O diagnóstico dos pontos negativos e o levantamento de soluções cabíveis já respondem a segunda pergunta: para que avaliar. Para a terceira pergunta colocada (“o que?”), havíamos separado alguns quesitos: se o objetivo de se criar tal conjunto de atividades é plausível; se o material cumpre sua função; se aqueles que comandam as dinâmicas agem positivamente; se o público passa a ter outra visão em relação ao assunto no decorrer do projeto; e, por fim, se a própria estratégia de avaliação foi adequada. O conjunto de atividades mostrou-se bastante coeso, de modo geral, e o material em grande parte cumpriu sua função. Os educadores participantes tinham perfis e estratégias diferentes, contudo, pelos relatos dos mesmos e, principalmente pelos depoimentos dos alunos retirados dos trabalhos finais, pudemos notar que obtiveram muito sucesso em seus papéis.

A visão do público sofreu mudanças positivas no decorrer do projeto, de acordo com as respostas do questionário final.

Por fim, avaliemos a própria avaliação (e com isso respondemos as últimas perguntas elencadas). Realizamos um estudo de público que utilizaria, a princípio, as seguintes ferramentas: três questionários (um inicial, um relativo à visita ao MAE/USP, e um final) com perguntas quantitativas e qualitativas e o relato dos educadores. Posteriormente, incluímos o trabalho final dos alunos. Como a devolução dos questionários era voluntária, recebemos poucos deles, uma vez que na atribulada vida escolar, a pirâmide de prioridade dos alunos tem outros compromissos no topo. Uma possível saída seria a de conscientizá-los ainda mais a respeito da importância da devolução do material para a pesquisa. Outra sugestão pode passar pela gravação dos depoimentos dos alunos, de forma que as respostas sejam mais livres das amarras da escrita. Contudo, uma coisa é certa: nenhuma solução pode se sustentar na obrigatoriedade de resposta dos questionários, uma vez que procuramos fugir daquilo que é uma das características do universo escolar. O intuito que tínhamos ao perguntar qual a atividade que os alunos mais gostaram e qual a atividade que os alunos menos gostaram era o de perceber o que havia marcado o público tanto de modo positivo como negativo. Essa estratégia foi inspirada no trabalho de Falk e Dierking (2002), nas chamadas “recollections”. Do mesmo modo, realizamos as sondagens sobre o que vinha à mente dos alunos em relação à Arqueologia e à Grécia antiga, antes e depois dos encontros. O tempo que tivemos entre o questionário inicial e o questionário final foi de 70 dias. Bem sabemos que tal intervalo de tempo é pequeno. Contudo, para o escopo e fôlego desta pesquisa, os resultados que obtivemos foram bastante interessantes.

Ao finalizar esta dissertação, algumas observações se fazem necessárias. Em primeiro lugar, é imperativo que novos experimentos sejam feitos em parceria com a Escola de Aplicação. Este projeto foi a retomada do contato entre a Escola e o MAE/USP. Que outros projetos sigam essa direção. Em segundo lugar, destacamos a questão do tempo para encontros como estes. A grande reclamação dos alunos foi a rapidez das atividades devida ao pouco tempo que tínhamos. Por um lado, isto nos deixa muito satisfeitos, pois a demanda significa que os participantes gostaram do projeto e sentiram falta de

um aprofundamento. Por outro lado, poderíamos ter produzido mais caso tivéssemos esse tempo. A tranquilidade em relação ao tempo experimentada pelos educadores na visita da segunda turma ao MAE, na qual cada grupo conheceu apenas duas cidades, poderia ser a estratégia escolhida, diminuindo o cansaço dos alunos. Talvez alguns encontros no período de férias escolares, na forma de oficinas, ou então um planejamento mais antecipado, que nos abrisse a possibilidade de mais encontros fosse a solução. Um terceiro aspecto que deve ser mencionado é a forma de avaliação. Como acabamos de mencionar, faz-se necessária uma estratégia que garanta a participação de todos os alunos.

Por fim, voltando à recordação das atividades, gostaríamos de ressaltar a importância de um estudo de longa duração para as pesquisas que se situam nessa interface entre a Arqueologia, museus e Educação. Atividades como as descritas aqui marcam as pessoas, pois têm a capacidade de apresentar coisas novas e lugares diferentes. As ligações com o cotidiano do público criam vínculos afetivos. Se pudéssemos voltar a esses adolescentes alguns anos após os nossos encontros, teríamos uma ideia mais clara e abrangente das suas lembranças. Haveria entre eles arqueólogos e historiadores? Apareceriam depoimentos sobre uma tarde diferente e divertida? Conheceríamos pessoas com um olhar preocupado em relação ao patrimônio? Exercitariam uma verdadeira cidadania? Que ao menos possam vislumbrar um mundo além da poeira e da névoa que cada vez mais obscurecem o dia-a-dia.

Referências bibliográficas

AA.VV. **Eretria. A Guide to the Ancient City**. École Suisse d'Archeologie en Grèce. Fribourg: Imprimerie Saint-Paul, 2004.

AIDAR, Gabriela. Museus e inclusão social. **Ciências & Letras**, n. 31, p. 53-62, 2002.

ANTONACCIO, C. Excavating colonization. In: HURST, H.; OWEN, H. (Ed.) **Ancient Colonizations. Analogy, similarity and difference**. Duckworth, London, 2005, p. 97-113.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BASTOS, R. L.; SOUZA, M. C. **Normas e Gerenciamento do Patrimônio Arqueológico**. 3. ed. São Paulo: Superintendência Regional do IPHAN, 2010. 296 p.

BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. Educação não-formal. **Cienc. Cult.**, v. 57, n. 4, Dez 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Jul. 2013.

BINTLIFF, John. The Origins and Nature of the greek City-State and its Significance for world settlement history. **Les princes de la protohistoire et l'émergence de l'état**, Nápoles, 1999, coleção CJB, 17/coleção EFR, 252, p. 43-56.

BORGIA, E.; MESSINEO, G. **Ancient Sicily**. Monuments: Past & Present. Roma: Vision S.R.L, 2005.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museus de Arqueologia: uma história de conquistadores, abandono e mudanças. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, n. 6, p. 293-313, 1996.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. A proposta educativa do Museu de Pré-História Paulo Duarte. **Revista do IPH**, p. 165-186, 1989.

CAHILL, N. **Household and city organization at Olynthus**. New Haven and London: Yale University Press, 2002.

CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. **Ondas do Pensamento Museológico Brasileiro**. Cadernos de Sociomuseologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2003.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. **Guia Temático: Programa de Educação Patrimonial do Levantamento Arqueológico do Gasoduto Coari-Manaus**.

São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo: Petrobrás: IPHAN, 2008.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. **Ações educacionais no contexto da arqueologia preventiva: uma proposta para a Amazônia**. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, 2009.

CARRATELLI, G. P. et al. **Megale Hellas: storia e civiltà della Magna Grecia**. 2. ed. Milano: Garzanti; Scheiwiller, 1986, c1983.

CARRATELLI, G. P. et. al. **Sikanie. Storia e civiltà della Sicilia greca**. Milano: Garzanti-Scheiwiller, 1989.

CARRATELLI, G. P. (Ed.) **The Greek World: Art and Civilization in Magna Graecia and Sicily**. New York: Rizzoli, 1996.

CHAGAS, Mario. Diabruras do saci: museu, memória, educação e patrimônio. **IPHAN – Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, Brasília, IPHAN, n.1, p. 136-146, 2004.

CIAMPI, Helenice. Experiência de Estágio no MAE: relatos e vivências. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, v. 12, p. 219-229, 2002.

COLOMER, L. Educational facilities in archaeological reconstructions. **Public Archaeology**, v. 2, n. 2, p. 85-94, 2002.

CONNOLLY, P. **The ancient city – Life in Classical Athens and Rome**. New York: Oxford University Press, 1998.

CURY, Marília Xavier. **Comunicação museológica. Uma perspectiva teórica e metodológica da recepção**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 50-61.

DIETLER, M. The Archaeology of Colonization and the Colonization of Archaeology. Theoretical Challenges from an Ancient Colonial Encounter. In: STEIN, G. (Ed.). **The Archaeology of Colonial Encounters. Comparative Perspectives**. School of American Research Press, Santa Fe, 2005, p. 33-68.

DYSON, S. Is there a text in this site? In: SMALL, D. B. (Ed.). **Methods in the Mediterranean. Historical and Archaeological views on texts and Archaeology**. Brill, Leiden, 1995, p. 25-44.

ELAZARI, Judith M. Projeto: Museu vai à escola à noite. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, v. 01, p. 201-202, 1991.

ELAZARI, Judith M. Projeto: Crianças no museu. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, v. 02, p. 161-162, 1992.

ELAZARI, Judith M. Relato de experiência educativa: projeto “Patrimônio Cultural e Memória: a Terceira Idade e o MAE/USP”. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, 07, p. 87-93, 1997.

ELAZARI, Judith M. Recursos Pedagógicos: Kits de objetos arqueológicos e etnográficos. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, v. 10, p. 351-358, 2000.

FALK, John H.; DIERKING, Lynn D. **The museum experience**. Washington: Whalesback Books, 2002.

FERLA, K; DONTAS, N. **Priene**. Second Edition (Hellenic Studies). Foundation of the Hellenic World, 2005.

FERNANDES, Tatiana Costa. **Vamos criar um sentimento?! Um olhar sobre a Arqueologia Pública no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, 2007.

FERRO, M. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 143 p.

FLEMING, Maria Isabel D.; FLORENZANO, Maria Beatriz Borba. Trajetória e perspectivas do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. **Estudos Avançados**, v. 25, n. 73, p. 217-228, 2011.

FONSECA, Fernanda P.; OLIVA, Jaime T. A geografia e suas linguagens: o caso da cartografia. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 62-78.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 79 p.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo. Rescuing ordinary people's culture: museums, material culture and education in Brazil. In: STONE, Peter G.; MOLYNEAUX, Brian L. **The Presented Past. Heritage, museums and education**. London: Routledge, 1994, p. 120-136.

FUNARI, P. P. A.; OLIVEIRA, N. V.; TAMANINI, E. Arqueologia Pública no Brasil e as novas fronteiras. **Praxis Archaeologica** 3, p. 131-138, 2008. Disponível em: <http://www.praxisarchaeologica.org/issues/2008_131138.php>. Acesso em: 09 out. 2010.

GERSTER, G.; TRÜMPLER, C. **The Past from above: Aerial Photographs of Archaeological Sites**. London: Frances Lincoln Ltd., 2005.

GOLVIN, Jean-Claude. **L'Antiquité Retrouvée**. Paris: Éditions Errance, 2005.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O templo e o fórum – reflexões sobre museus, antropologia e cultura. In: A INVENÇÃO do patrimônio: continuidade e ruptura na constituição de uma política oficial de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: IPHAN, 1995, p. 55-66.

GRECO, E.; LONGO, F. **Poseidonia Paestum: La visita della città**. Vol. IV: Paestum, La Città e Il Museo. Paestum: Ingegneria per La Cultura, [20--].

HEIN, G. E. O dilema da Educação Científica: como ensinar quando os visitantes apenas querem aprender. In: MARANDINO, Martha; ALMEIDA, Adriana Mortara; VALENTE, Maria Esther (Org.). **Museu: lugar do público**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

HIRATA, Elaine. Relato das experiências educacionais do MAE: 1981 - 1982. **Dédalo**, v. 24, p. 11-20, 1985.

HIRATA, Elaine; ELAZARI, Judith M.; PEIXOTO, Denise C. C.; DEMARTINI, Celia M. C. Arqueologia, educação e museu: o objeto enquanto instrumentalização do conhecimento. **Dédalo**, v. 27, p. 11-46, 1989.

HIRATA, Elaine; ELAZARI, Judith. M.; MORITZ, Jussara; COSTA, André; CORDEIRO, Silvío. L. Explorando a Arqueologia: um projeto educativo no Engenho São Jorge dos Erasmos. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, v. 17, p. 419-133, 2007.

HIRATA, Elaine; CORDEIRO, Silvío. **Siracusa. Leituras de uma cidade antiga**. São Paulo: Labeca/Fapesp/MAE - USP, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

INGOLD, Tim. **The Perception of the Environment. Essays in livelihood, dwelling and skill**. London, Routledge, 2000.

IOKOI, Z. M. G. **História Local do processo de alfabetização de Crianças, Jovens e Adultos do Município de Diadema: guia do usuário**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Fapesp, 1997. Disponível em: <<http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/files/10-%20Uso%20de%20plantas%20e%20mapas.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

KÖPTCKE, Luciana. Analisando a dinâmica da relação museu-educação formal. In: O FORMAL e o não-formal na dimensão educativa do museu. Rio de Janeiro: MAST: FIOCRUZ, 2001/2002 (Cadernos do Museu da Vida).

KÖPTCKE, Luciana. A análise da parceria museu-escola como experiência social e espaço de afirmação do sujeito. In: GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. (Org.). **Educação e Museu: A Construção Social do Caráter Educativo dos Museus de Ciência**. Rio de Janeiro: Access, 2003.

- KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LIMA, Tânia Andrade. Um passado para o presente: preservação arqueológica em questão. In: LIMA, Tânia Andrade (Org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro: IPHAN, n. 33, p. 5-21, 2007.
- LOPES, Maria Margaret. **Museu: uma perspectiva de educação em geologia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1988.
- MARANDINO, Martha. Museu como lugar de cidadania. **Salto para o Futuro**, Ano XIX, n. 3, p. 29-35, 2009.
- MARSHALL, Y. What is Community Archaeology? **World Archaeology**, vol. 34, n. 2, Community Archaeology, p. 211-219, Oct. 2002. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/827909>>. Acesso em: 27 set. 2010.
- MCGUIRE, R. H. **Archaeology as Political Action**. Berkeley: University of California Press, 2008.
- MCMANAMON, E. P. Presenting Archaeology to the public in the USA. In: STONE, Peter G.; MOLYNEAUX, Brian L. **The Presented Past. Heritage, museums and education**. London: Routledge, 1994, p. 61-81.
- MCMANUS, Paulette M. Uma palavra em seu ouvido... o que você quer dizer quando fala, ou pensa à respeito da Educação (formal e informal), aprendizagem e interação? In: MARANDINO, Martha; ALMEIDA, Adriana Mortara; VALENTE, Maria Esther (Org.). **Museu: lugar do público**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Tradução Vanise Pereira Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 193 p.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Cultura material no estudo das sociedades antigas. **Revista de História**, São Paulo, n. 115, p.103-117, jul.-dez. 1983.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A problemática da identidade cultural nos museus: de objetivo (de ação) a objeto (de conhecimento). **Anais do Museu Paulista**, v. 1, n. 1, p. 207-222, 1993.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista**, Nova série, v. 2, p. 9-42, jan./dez., 1994.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. **Ciências & Letras**, Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, n. 27, p. 91-101, 2000.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Premissas para a formulação de políticas públicas em Arqueologia. In: LIMA, Tânia Andrade (Org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro: IPHAN, n. 33, p. 37-57, 2007.

MERTENS, Dieter. **Città e monumenti dei Greci d'Occidente**. Roma: "L'Erma" di Bretschneider, 2006.

MERTENS, Dieter. Urbanistica della città greca. In: TUSA, S. **Selinunte**. Roma: "L'Erma" di Bretschneider, 2010.

MOLYNEAUX, Brian L. Introduction: The Represented Past. In: STONE, Peter G.; MOLYNEAUX, Brian L. **The Presented Past. Heritage, museums and education**. London: Routledge, 1994, p. 1-13.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, São Paulo, ECA – Ed. Moderna, [2]: 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>>. Acesso em: 29 set. 2010.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PANOFSKY, E. **Estudos de Iconologia**. Lisboa: Estampa, 1987.

PASTOR HOMS, María Inmaculada. Capítulo 3. El museo como centro de educación patrimonial. Capítulo 4. La experiencia educativa en el museo. **Pedagogía Museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales**. Barcelona: Ariel Patrimonio, 2ª Edición, 2007.

PEIXOTO, Denise C. C. Museu e Educação: reflexões acerca de uma metodologia. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, v. 4, p. 203-206, 1994.

PURCELL, N. Colonization and Mediterranean History. In: HURST, H.; OWEN, H. (Ed.) **Ancient Colonizations. Analogy, similarity and difference**. Duckworth, London, 2005, p. 97-113.

QUEIROZ, Glória; GOUVÊA, Guaracira; FRANCO, Creso. Formação de Professores e Museus de Ciência. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (Org.). **Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus**. Rio de Janeiro: Access/Faperj, 2003, p. 207-220.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. As tramas do objeto no ensino de História. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 285-306, 2007.

RAPOPORT, Amos. **Domestic architecture and the use of space: an interdisciplinary cross-cultural study**. New Directions in Archaeology. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 9-20.

RENFREW, C; BAHN, P. **Archaeology. The Key Concepts**. London: Routledge, 2005. 298 p.

ROCA, Andrea. Classificar, nomear, representar: objetos e palavras para construir a nação argentina em um museu. **A democratização da memória. A função social dos Museus Ibero-Americanos**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2008, p. 105-124.

SANTACANA MESTRE, J.; SERRAT ANTOLÍ, N. (Org.). **Museografía didáctica**. España, Ariel Patrimonio, 2005.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. Museu e educação: conceitos e métodos. In: ENCONTROS museológicos. Reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMUS, 2008, p. 125-146.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. A Era dos Museus de Etnografia no Brasil: o Museu Paulista, o Museu Nacional e o Museu Paraense em finais do século XIX. In: FIGUEIREDO, Betânia. VIDAL, Diana. **Museus: dos gabinetes de curiosidades ao museu moderno**. Belo Horizonte: Argumentum, 2005, p. 113-136.

SELINUNTE. La città antica – V sec. a.C. Illustrazioni di Salvatore Calia. La Medusa Editrice, 2001.

SILVA, T. T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; BEZERRA, Marcia. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. In: ECKERT, Cornelia; LIMA FILHO, Manoel Ferreira; BELTRÃO, Jane Felipe (Org.). **Antropologia e Patrimônio Cultural: diálogos e desafios contemporâneos**. Florianópolis: Nova Letra: ABA: Fundação Ford, 2007, p. 11-21.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 92-108.

SMITH, Adam. T. **The Political Landscape. Constellations of Authority in Early Complex Societies**. University of California Press, Berkeley, 2003.

SNODGRASS, A. **Archaeology and the Emergence of Greece**. Edinburgh: Edinburgh University Press, Tradução Cibele E. V. Aldrovandi, 2006, p. 269-289.
Disponível em:
<http://labeca.mae.usp.br/media/pdf/traducoes/snodgrass_arqueologia_e_o_es_tudo_da_cidade_grega.pdf>. Acesso em: Ago. 2013.

STONE, Peter G. Introduction: a framework for discussion. In: STONE, Peter G.; MOLYNEAUX, Brian L. **The Presented Past. Heritage, museums and education**. London: Routledge, 1994, p. 14-28.

STUDART, Denise; ALMEIDA, Adriana; VALENTE, Maria E. Pesquisa de Público em Museus: Desenvolvimento e Perspectivas. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (Org.). **Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência**. Rio de Janeiro: Acess, 2003.

SUANO, Marlene. Uma experiência de visita programada ao Museu de Arte e Arqueologia. **Dédalo**, v. 8, p. 51 - 55, 1968.

TAMANINI, Elizabete. Museu, Arqueologia e o público: um olhar necessário. In: FUNARI, Pedro Paulo (Org.). **Cultura material e arqueologia histórica**. Campinas: UNICAMP, 1998, p. 179-220.

TIRADO SEGURA, Felipe. Contribuciones de la evaluación al desarrollo de la museología. In: ENCONTRO DE PROFISSIONAIS DE MUSEUS. **A comunicação em questão: exposição e educação, propostas e compromissos**. São Paulo, Brasília: MAE/USP: STJ, 2003, p. 19-42.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus**. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2007.

TULLY, G. Community archaeology: general methods and standards of practice. **Public Archaeology**, v. 6, n. 3, p. 155-187, 2007.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA. **Mediterrâneo: Grécia e Roma. Guia Temático para Professores**. São Paulo: MAE/USP, 2004.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. A função educativa de um museu universitário e antropológico: o caso do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. **Cadernos CEOM**, n. 21, p. 289-298, 2005.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. O papel dos museus na divulgação da arqueologia no Brasil. In: CALLIA, Marcos; OLIVEIRA, Marcos Fleury de (Org.). **Terra brasilis: pré-história e arqueologia da psique**. São Paulo: Paulus, 2006, p. 21-33.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Los retos de la actuación educativa en los Museos. In: MUSEOS, universidad y mundialización. La gestión de las colecciones y los museos universitarios en América Latina y el Caribe. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010, p. 99-117.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, M. V. (Org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-126.

WAHLGREN, K. H.; SVANBERG, F. Public Archaeology as Renewer of the Historical Museum. **Public Archaeology**, v. 7, n. 4, p. 241-258, 2008.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, p. 153-196.

ZAPATERO, G. R.; CASTAÑO, A. M. M. Arqueologia e Cinema, uma história em comum. **Revista Arqueologia Pública**, São Paulo, n. 3, p. 19-31, 2008. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/29033-Revista-Arqueo-Publica-3/>>. Acesso em: 27 set 2010.

Sites Consultados

BANCO Central do Brasil. Cédulas e moedas. Moedas. Moedas do Real. 2ª família. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/?MOEDAFAM2>>. Acesso em: Jul. 2012.

COINPROJECT.com. Coin detail. Disponível em: <http://www.coinproject.com/coin_detail.php?coin=240996>. Acesso em: Jul. 2012.

ESCOLA de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Regimento escolar. Disponível em: <http://www.ea.fe.usp.br/PDFs/RegimentoEscolar_EAFEUSP.pdf>. Acesso em: 09 Jul. 2013.

FORVM Ancient Coins. Decvrsio. Disponível em: <<http://www.forumancientcoins.com/numiswiki/view.asp?key=DECVRATIO>>. Acesso em: Jul. 2012.

GOOGLE Earth. Disponível em: <<http://www.earth.google.com.br>>. Acesso em: Ago. 2012.

LABECA – Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga. Museu de Arqueologia e Etnologia. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.labeca.mae.usp.br>>. Acesso em: Jun. 2012.

LABORATÓRIO de Arqueologia Pública Paulo Duarte, do Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Disponível em: <<http://www.nepam.unicamp.br/lap/index.php>>. Acesso em: Jun. 2013

LABORATÓRIO de Arqueologia Pública Paulo Duarte, do Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Laboratório Virtual de Arqueologia. Disponível em: <<http://www.arqueologiapublicalap.blogspot.com.br/>>. Acesso em: Jun. 2013.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Declaração de Princípios sobre a Tolerância – 1995. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>. Acesso em: 06 Jun. 2013.

Anexo 1

Lista de perguntas

Listagem de perguntas dissertativas

Questionário inicial

Código	Pergunta
1A	Você já visitou algum museu? Se sim, quais?
1B	Você tem interesse por Arqueologia? Por quê?
1C	Recentemente você soube de alguma descoberta arqueológica? O quê?
1D	O que é Arqueologia para você?
1E	Você acha Arqueologia importante? Por quê?
1F	Descreva em algumas palavras o que vem a sua cabeça quando o assunto é Grécia Antiga
1G	Em quais séries da sua trajetória escolar você teve contato com este assunto?

Questionário - Atividade com as maquetes

2A	As reconstituições das cidades antigas se baseiam nas evidências materiais que os arqueólogos encontram. Mas, às vezes, pouco é achado. Para preencher o que falta, os estudiosos também usam uma certa dose de imaginação. Nesta reconstituição encontramos algumas construções que também estavam presentes na cidade de Siracusa. Você consegue identificá-las? Quais são?
2B	Em sua opinião, qual é a diferença entre ver uma planta e ver uma maquete?

Questionário final

3A	A atividade teve aspectos positivos, em sua opinião? Se sim, você poderia nos dizer brevemente do que você mais gostou?
3B	E do que você menos gostou?
3C	Depois das atividades que desenvolvemos nos últimos meses, o que vem a sua mente quando o assunto é Grécia antiga?
3D	A sua visão sobre a Grécia antiga mudou depois dos nossos encontros? Por quê?
3E	Você acha que agora sabe mais sobre Arqueologia do que antes?
3F	Você pode nos dizer o que vem a sua mente quando o assunto é Arqueologia?
3G	Durante os nossos encontros, vimos que os objetos e as construções podem nos dizer muita coisa. Vejamos alguns exemplos. A presença de uma muralha em uma cidade pode significar um período de guerras e disputas; um templo gigantesco pode indicar a grande importância da religião para uma população. Agora vamos pensar um pouco sobre a cidade de São Paulo. Escolha algum edifício, uma rua, um monumento ou um objeto da cidade. Vamos imaginar que muito tempo se passou e que agora você é um arqueólogo estudando São Paulo. Escreva abaixo o que você escolheu e quais as informações que você pode conseguir observando esse objeto.

Anexo 2

Questionário inicial – Modelo

Pesquisa de mestrado

“Alfabetização do olhar: aprender pelos objetos e suas representações”

Este questionário inicial que apresento a vocês tem três objetivos. Em primeiro lugar, trago algumas questões para conhecer minimamente o público alvo da atividade que proponho. Em segundo lugar, gostaria de saber se existe algum contato entre este público e a Arqueologia, disciplina que norteia o meu trabalho. Por fim, pergunto qual é a familiaridade dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio com o tema da Grécia Antiga.

Vale lembrar que este questionário não busca avaliar no sentido de atribuição de nota. O objetivo das questões é conhecer o público para que a atividade a ser realizada se torne mais proveitosa.

Desde já, agradeço a colaboração.

Ana Paula Moreli Tauhyl

Mestranda - MAE/USP

1 - Conhecendo o aluno

A. Nome: _____

B. Data de nascimento: _____

C. Sexo: () M () F

D. Endereço: _____

E. Local de nascimento: _____

F. Caso não tenha nascido na cidade de São Paulo, há quanto tempo mora aqui?

G. Com quem você mora?

H. Tem irmãos? Se sim, quantos? _____

I. Em que série você começou a estudar na Escola de Aplicação?

J. Qual o seu vínculo com a Escola de Aplicação?

K. Você já visitou algum museu? Se sim, quais?

2 - Arqueologia

A. Você tem interesse por Arqueologia?

() Sim () Não

Por quê?

B. Recentemente você soube de alguma descoberta arqueológica?

() Sim () Não

O quê?

C. O que é Arqueologia para você?

D. Você acha Arqueologia importante?

() Sim () Não () Mais ou menos () Não sei

Por quê?

3 – Conteúdo específico

A. Descreva em algumas palavras o que vem a sua cabeça quando o assunto é Grécia antiga

B. Em quais séries da sua trajetória escolar você teve contato com este assunto?

Anexo 3

Questionário inicial – Respostas alternativas

Questionário inicial											
1o. EM I											
Número	Idade	Sexo	Local de Nascimento	Endereço	Com quem mora	Irmãos	Chegada na E.A.	Museus	Interesse por Arqueologia	Descoberta Arqueológica recente	Você acha Arqueologia Importante?
1	16	F	São Paulo - SP	Carapicuíba - SP	Pais, irmã	1	1o. Ano EM	Vários	Não	Não	Sim
2	15	F	Suzano - SP (há 10 anos em São Paulo)	Jaguare - São Paulo - SP	Mãe, pai, irmão, irmã	2	1o. Ano EM	Vários	Não	Não	Sim
4	15	M	São Paulo - SP		Mãe, irmão, irmã	2	1a. Série	Sim (MASP - História Antiga)	Sim	Não	Sim
6	15	M	Boa Esperança - MG	Butantã - São Paulo - SP	Família	2	7a. Série	Vários	Sim	Não	Sim
7	16	M	São Paulo - SP	Mandaqui - São Paulo - SP	Pais	1	1o. Ano EM	Vários	Sim	Não	Sim
8	16	M	São Paulo - SP	Osasco - SP	Mãe	2	1a. Série	Vários	Sim	Não	Sim
10	17	F	São Paulo - SP	Brasilândia - São Paulo - SP	Mãe, pai, irmã	1	1a. Série EF	Vários	Não	Não	Sim
11	15	F	São Paulo - SP	Carapicuíba - SP	Mãe	Não	1a. Série	Vários	Não	Não	Sim
12	15	M	São Carlos - SP (há 15 anos e 4 meses em São Paulo)	Butantã - São Paulo - SP	Pai, mãe	1	1a. Série	Sim	Não	Não	Sim
14	15	F	São Paulo - SP	Grajaú - São Paulo - SP	Pai, mãe, irmã	2	1a. Série	Vários	Sim	Sim	Sim
17	16	M	São Paulo - SP	Caieiras - SP	Pais	1	1a. Série	Sim	Não	Não	Não sei
18	15	F	São Paulo - SP	Bela Vista - São Paulo - SP	Pais	Não	1o. Ano EM	Vários	Sim	Sim	Sim
19	16	M	São Paulo - SP	Jd. São Jorge (Raposo Tavares) - São Paulo - SP	Pais	1	1a. Série	Vários	Sim	Não	Sim
20	16	F	São Paulo - SP	Jardim Boa Vista - Raposo Tavares - São Paulo - SP	Mãe	1	1o. Ano EM	Sim	Sim	Não	Não sei
21	15	M	São Paulo - SP	Taboão da Serra - SP	Família	2	1o. Ano EM	Vários	Não	Não	Mais ou menos

Número	Idade	Sexo	Local de Nascimento	Endereço	Com quem mora	Irmãos	Chegada na E.A.	Museus	Interesse por Arqueologia	Descoberta Arqueológica recente	Você acha Arqueologia Importante?
22	15	F	Kawasaki - Japão (há 8 anos em São Paulo)	Rio Pequeno - São Paulo - SP	Pai, mãe, irmão	1	5a. Série	Vários	Não	Sim	Sim
23	15	F	São Paulo - SP	Morumbi - São Paulo - SP	Mãe, padrasto, irmão	2	8a. Série	Vários	Não	Sim	Sim
24	16	M	Japão (há 4 anos em São Paulo)	Rio Pequeno - São Paulo - SP	Pais	2	1o. Ano EM	Vários	Não	Não	Não sei
27	15	F	São Paulo - SP	Butantã - São Paulo - SP	Pai, mãe, irmão	3	1o. Ano EM	Vários	Sim	Não	Sim
29	16	F	São Paulo - SP		Avós	Não	1a. Série	Vários	Não	Não	Sim
30	14	F	São Paulo - SP	Alto de Pinheiros - São Paulo - SP	Pais	Não	1a. Série	Vários	Não	Não	Sim

Questionário inicial

1o. EM II

Número	Idade	Sexo	Local de Nascimento	Endereço	Com quem mora	Irmãos	Chegada na E.A.	Museus	Interesse por Arqueologia	Soube de alguma descoberta arqueológica recente?	Considera Arqueologia importante?
33	16	F	São Paulo - SP	Jd. Amaralina (Raposo Tavares) - São Paulo - SP	Pai, mãe	Não	1a. Série	Sim	Não	Não	Mais ou menos
34		M	São Paulo - SP	Osasco - SP	Mãe	3	1a. Série EF	Sim	Não	Não	Mais ou menos
36	15	M	São Paulo - SP	Pirituba - São Paulo - SP	Pais, irmão	1	1o. Ano EM	Sim	Sim	Não	Sim
39	15	M	Medianeira - PR (há 5 anos em São Paulo - SP)	Butantã - São Paulo - SP	Mãe, irmãos	4	1o. Ano EM	Sim	Sim	Não	Sim
42	15	F	São Paulo - SP		Mãe	4	1a. Série	Sim	Não	Não	Mais ou menos
43	15	M	São Paulo - SP	Rio Pequeno - São Paulo - SP	Mãe, avó, tia, dois primos	Não	1a. Série	Sim	Sim	Não	Sim
44	16	M	São Paulo - SP	Butantã - São Paulo - SP	Mãe, irmã, avó	1	1a. Série EF	Sim	Sim	Não	Sim
46	15	F	São Paulo - SP	Jaguare - São Paulo - SP	Pais, irmãos, tio, sobrinho	2	1a. Série	Sim	Não	Não	
47	15	M	São Paulo - SP	Taboão da Serra - SP	Mãe, irmão, cunhada	1	1a. Série	Sim	Não	Não	Não sei
48	15	F	São Paulo - SP	Socorro - São Paulo - SP	Família	1	8o. Ano	Sim	Sim	Não	Sim
51	14	F	São Paulo - SP	Cotia - SP	Pais, irmã	1	5a. Série	Sim	Não	Sim	Sim

Número	Idade	Sexo	Local de Nascimento	Endereço	Com quem mora	Irmãos	Chegada na E.A.	Museus	Interesse por Arqueologia	Soube de alguma descoberta arqueológica recente?	Considera Arqueologia importante?
52		F	Mauá - SP (mas morou na BA)	Butantã - São Paulo - SP	Mãe	5	1o. Ano EM	Sim	Não	Não	Não sei
53	15	M	São Paulo - SP	Osasco - SP	Pais	1	1o. Ano EF	Sim	Não	Não	Sim
54	15	M	São Paulo - SP	Cotia - SP	Pai, mãe, irmã	4	1o. Ano EM	Sim	Sim	Não	Sim
55	15	M	São Paulo - SP		Mãe	Não	1o.	Sim	Não	Não	Mais ou menos
56	15	M	São Paulo - SP		Família		1o.	Sim	Não	Não	Não
57	16	F	São Paulo - SP	Jd. São Jorge (Raposo Tavares) - São Paulo - SP	Pai, madrasta	1	1a. Série	Sim	Não	Não	Sim

Anexo 4

Questionário inicial – Respostas alternativas

Análise

Questionário inicial - análise			
1o EM I		1o EM II	

Variável	Quantia		Variável	Quantia
Idade				
14 anos	1		14 anos	1
15 anos	11		15 anos	11
16 anos	8		16 anos	3
17 anos	1		17 anos	0
Não respondeu	0		Não respondeu	2
Totais	21		Totais	17

Sexo				
M	9		M	10
F	12		F	7
Totais	21		Totais	17

Sexo (amostra geral)				
M	13		M	14
F	17		F	14
Totais	30		Totais	28

Nascidos em São Paulo - SP			
16		15	

Local de moradia				
Zona oeste	10		Zona oeste	7
Zona sul	1		Zona sul	1
Zona norte	2		Zona norte	1
Zona leste	0		Zona leste	0
Centro	1		Centro	0
Osasco	1		Osasco	2
Carapicuíba	2		Cotia	2
Taboão da Serra	1		Taboão da Serra	1
Caieiras	1			
Não respondeu	2		Não respondeu	3
Totais	21		Totais	17

Com quem mora?				
Pais	7		Pais	2
Pais, irmão/irmã	5		Pais, irmão/irmã	3
Pais, irmãos/irmãs	1		Pais, irmãos/irmãs	0
Família	2		Família	2
Mãe	3		Mãe	4
Mãe, irmãos	1		Mãe, irmãos	1
Mãe, padastro, irmão	1		Mãe, padastro, irmão	0
Avós	1		Avós	0
			Mãe, avó, tia, dois primos	1
			Mãe, avó, irmã	1
			Pais, irmãos, tio, sobrinho	1
			Mãe, irmão, cunhada	1
		Pai, madrasta	1	
Totais	21		Totais	17

Tem irmãos/irmãs?			
-------------------	--	--	--

1o EM I

Variável	Quantia
3 irmãos/irmãs	1
2 irmãos/irmãs	8
1 irmãos/irmãs	8
0 irmãos/irmãs	4
Totais	21

1o EM II

Variável	Quantia
5 irmãos/irmãs	1
4 irmãos/irmãs	3
3 irmãos/irmãs	1
2 irmãos/irmãs	1
1 irmãos/irmãs	7
0 irmãos/irmãs	3
Não respondeu	1
Totais	17

Ingresso na E. A. - USP

1º ano EM	8
1ª série EF	10
8ª série	1
7ª série	1
5ª série	1
Totais	21

1º ano EM	6
1ª série EF	9
8ª série	1
5ª série	1
Totais	17

Visitou museus? Quais?

Vários	17
Sim	3
Sim (MASP - Hist. Antiga)	1
Totais	21

Sim	17
Totais	17

Interesse por Arqueologia

Sim	9
Não	12
Totais	21

Sim	6
Não	11
Totais	17

Soube de alguma descoberta arqueológica recente?

Sim	4
Não	17
Totais	21

Sim	1
Não	16
Totais	17

Considera Arqueologia importante?

Sim	17
Não sei	3
Mais ou menos	1
Totais	21

Sim	9
Não sei	2
Mais ou menos	4
Não	1
Não respondeu	1
Totais	17

Anexo 5

Questionário inicial – Respostas dissertativas

Questionário inicial - respostas dissertativas

1o. EM I

	Pergunta						
Número	1A	1B	1C	1D	1E	1F	1G
1	Sim. Museu da Bíblia, Masp e Museu de Geociência.	Não. Porque tenho interesses pelas Artes.	Não.	É a busca por elementos que comprovem fatos históricos.	Sim. Porque é por ela que encontramos provas dos acontecimentos históricos.	Me vem a cabeça a mitologia grega quando o assunto é Grécia antiga.	No 6º. ano do fundamental II em história e no 1º. ano do ensino médio em Filosofia.
2	Sim, museu Catavento, Masp, Geociência, museu do Ipiranga, museu do brinquedo	Não. Não conheço sobre isso	Não. Nada	É o estudo de coisas antigas	Sim. Para conhecermos nosso passado.	Esparta, guerras.	1º. ano do EM
3							
4	Sim, o MASP quando havia um conteúdo da história antiga	Sim. Pelo fato de eu ser muito curioso para saber o que aconteceu a anos atrás.	Não.	Para mim Arqueologia é o estudo arqueológico das vestimentas entre outras coisas de muitos anos atrás.	Sim. Pois é muito importante nós sabermos o passado da nossa espécie, pois com isso podemos até melhorar nossas vidas hoje em dia com o conteúdo antigo	Vem a minha cabeça as vestimentas da época, as guerras e também o dia-a-dia das pessoas, como por exemplo nas ruas da época as vendas das pessoas para sobreviver, vendendo frutas etc.	Tive um pouco no 9º. ano e também um pouco no 8º. ano e agora.
5							
6	Masp, Museu de Geociências, Casa de Cultura Japonesa, Museu do Ipiranga, Estação Ciência	Sim Arqueologia é uma área do conhecimento importante para compreendermos o funcionamento dos diferentes grupos humanos, contribuindo para a solução de nossos problemas sociais.	Não		Sim Pelo mesmo motivo da questão 2 e por algo mais pessoal que é a história como um elemento contribuinte para o meu desenvolvimento cognitivo.	6 livros: O teorema do Papagaio, Os Elementos de Euclides (relação da ciência e o seu embate com o misticismo)... A escola pitagórica, Tales de Mileto, Aristóteles e a visão geocêntrica.	
7	Visitei: MASP, museu de geo ciências, museu do Ipiranga	Sim. Pelo fato da Arqueologia estudar a nossa história ela se torna interessante.	Não.	Arqueologia é um tipo de estudo, que abrange conteúdos históricos de diversos tipos.	Sim. A Arqueologia é muito importante para levantarmos informações, sobre como foi a nossa civilização no passado.	Quando penso em Grécia antiga, vem em minha cabeça, Atenas, Esparta, e guerras, e algumas mudanças na política.	Se não me engano vi isso no 8º. Ano e no 1º. Ano EM.

	Pergunta						
Número	1A	1B	1C	1D	1E	1F	1G
8	Vários com e sem a escola. Não lembro do nome de nenhum.	Sim. É uma materia interessante, mas não pretendo me formar nisso.	Não.	Estudo	Sim. Porque sem ela seria impossivel saber como era a vida a milhões de anos atrás.	Pedras. Cavaleiros do Zodíaco. Deuses. Athenas	Nessa, que eu me lembro.
9							
10	Muitos, não lembro todos	Não. Me interessa um pouco.	Não.	Histórias antigas	Sim. Para sabermos mais o que aconteceu antes de tudo.	Guerras	9º. Ano EF
11	Vários	Não. Acho muito legal, mas não acho que é para mim	Não.	Arqueologia para mim é o estudo das sociedades antigas e vestígios/escavações	Sim. Para podermos entender como foi o planeta	Me vem a cabeça ruínas, cidades-estado, deuses, mitologia	Desde meu ensino fundamental.
12	Sim.	Não. Eu não me interesso simplesmente por não pertencer a area de escolas	Não.	Para mim a Arqueologia é apenas uma disciplina que estuda os vestígios materiais	Sim. A arqueologia é importante pois ela estuda objetos e monumentos da antiguidade e com isso aprendemos a historia e os costumes destes povos.	Olimpiadas, Ágora, Atenas, Esparta, deuses, pré-socraticos, pitagoricos,	Desde o ensino fundamental
13							
14	Sim, Mac, Masp, Mam, Museu afro, museu da lingua portuguesa.	Sim. Acho interessante conhecer outras culturas de outras épocas.	Sim. A descoberta do titanossauro	Uma forma de sair do mundo real e ir, propositalmente, para um mundo totalmente desconhecido onde você passa a viver, a aprender e a descobrir novas coisas.	Sim. Porque sem ela não saberíamos sobre a história do mundo	Aquiles, elmos, Ulisses, vinho, azeite, deuses, guerra, sangue, Xerxes, Leônidas.	Na 7ª. série (segundo e terceiro trimestre), o primeiro trimestre da 8ª. série e agora no 1º. ano do ensino Médio.
15							
16							
17	Sim, mais não lembro o nome deles	Não. Por que eu quero fazer engenharia.	Não.	Pesquisas de ossos e outras coisas antigas	Não sei. Eu teria que conhecer mais, para saber se é importante ou não.	Cidades-estados Atenas Esparta	1º. Ano do ensino medio.
18	Sim, MASP, museu da veterinária, museu do Ipiranga, do Ibirapuera e outros.	Sim. Porque gosto de história.	Sim. Corpos da idade média que foram descobertos com tijolos na boca.	E descobrir a história atravez de objetos, corpos, ruínas encontradas.	Sim. Pois é fundamental para o aprofundamento da história que já conhecemos e para novas descobertas.	Vários povos que foram para a magma Grécia, evoluíram socialmente, formaram grandes pólis como Esparta e Atenas, formaram grandes impérios com feitos culturais lembrados até os dias atuais.	Na sexta série, pouco no nono ano e no início deste ano até agora.

	Pergunta						
Número	1A	1B	1C	1D	1E	1F	1G
19	Sim, Museu da Geociências, MASP, etc.	Sim Pois, acho legal descobrir sobre o “nosso passado”.	Não	É a pessoa que estuda o passado das coisas, e o nascimento ou criação das coisas.	Sim Para descobrir as nossas origens, e o que está ao nosso redor.	Uma civilização muito antiga, com um desenvolvimento muito bom.	Na 8ª. série e no 1º. Ano EM.
20	Sim de obras antigas coisas da idade Média	Sim. Sim, isso me interessa. Me chama atenção	Não.	Arqueologia é o estudo da idade contemporania	Não sei.	Grécia antiga e quando voltamo estudar coisas quardadas, desse pais, história relacionadas a Grécia antigas, e isso que faz nós enteressar pela Grécia nas histórias.	Em obras de artes, museus, histórias sobre elas.
21	Sim, Museo do Masp e mais alguns	Não. Eu acho que eu não sirvo pra isso.	Não.	Arqueologia pra min tem relação com escavações.	Mais ou menos. Para conhecermos o planeta	Ruínas, cidades importantes, e religiões Antigas	No primeiro ano do ensino Medio e na Sexta serie
22	Sim, MASP, Bienal Ibirapuera, Museu do Futebol	Não. Nunca tive interesse pelas sociedades, civilizações, somente pelas construções antigas.	Sim. Descoberta de esqueleto na Itália que pode ser da Mona Lisa de Leonardo da Vinci	É uma pesquisa/estudo de coisas antigas através de vestígios (seres vivos, modo de viver, construções, organização social)	Sim. Sempre é bom saber o passado para descobrir o que já existiu e por que tornou do jeito que o mundo é hoje.	Guerra, Vinho, Comércio Marítimo, Cidades-Estados Idependentes, Atenas, Esparta, Deuses, Ilha de Creta, Oligarquia	Esse ano (1º. Ano EM)
23	Sim, Museu do Ipiranga, Museu da Pesca, MASP...	Não. Eu já tenho profissões que eu gostaria de seguir, e nunca me interessei por arqueologia	Sim. Antigos faraós, escritas antigas.	Estudo e descobertas de objetos e outras coisas muito antigas	Sim. É um fator muito específico para a descoberta da nossa história e de repente, ajuda para nosso futuro	Grecia Antiga = Imensa Civilização, Grandes imperadores, guerreiros, lutas e guerras, história muito rica...	Desde a 6ª. série até o 8º. Ano, e voltamos a tratar com maior intensidade e com mais importância no EM
24	Sim; Museu do olho, MASP.	Não. Não faz parte do que me atrai.	Não.	História do solo ou território.	Não sei. Não sei direito a função da arqueologia.	Atenas; Esparta; Guerras.	1º. EM.
25							
26							
27	Ipiranga, MASP, Geociência	Sim. Por que acho as antigas civilizações muito interessantes	Não.	Estudo de coisas antigas	Sim. Por que é importante saber como as pessoas viviam no passado, para podermos progredir	Antiga civilização, extremamente influente, que possibilitou a invensão e descoberta de muitas coisas	5ª. série e 1º EM
28							

	Pergunta						
Número	1A	1B	1C	1D	1E	1F	1G
29	Vários, com a escola, dos quais não me recordo o nome.	Não. Porque esse tipo de assunto não me interessa.	Não.	Descobrimento de fósseis	Sim. Sim, por causa com esse metodo podemos descobrir mais sobre nossa história e nossa cultura.	Artefatos antigos, Julho César.	No 1º. ano do EM.
30	Vários, com a escola.	Não. Não tenho interesse nessa área.	Não.	Descobrimento de coisas antigas.	Sim Para a descoberta de materiais de história antigas.	Descoberta, Artefatos Antigos	No 1º. ano do EM.

Questionário inicial - respostas dissertativas

1o. EM II

	Pergunta						
Número	1A	1B	1C	1D	1E	1F	1G
31	Sim, MASP, Mac, entre outros	Não. Pois não gosto do assunto	Não.	Arqueologia para mim são civilizações histórica	Mais ou menos. É mais ou menos importante para saber as coisas historicas, etc.	História, esparta, atenas, guerras, conquistas, democracia.	9º. ano e 1º. ano.
32							
33							
34	MAE, MASP	Não. Não me interessa	Não.	Arqueologia é o estudo de histórias muito antigas	Mais ou menos.	Guerra, Filosofia.	9º. EF, 1º. EM
35							
36	Sim vários mais não lembro quais	Sim. Pois é uma área que eu não conheço bem e quero conhece-la melhor	Não.	Estudo de materiais objetos antigos	Sim. Pois a arqueologia resgata a história e apartir disso ter novas decobertas	Cidades antigas, deuses gregos, conquistas e guerras	Primeiro colegial só que eu me lembre mais já estudei o assunto antes disso
37							
38							
39	Já mas não me lembro de todos.	Sim. Por que é interessante.	Não.		Sim. Para saber algumas coisas sobre os nossos ancestrais.	Filmes como Tróia e alguns outros.	Somente no 1º. ano.
40							
41							
42	Sim, Mai,	Não. Porque nunca ouvi muitas pessoas falar sobre arqueologia.	Não.		Mais ou menos.	Grécia antiga eu penso em coisas antigas.	Não lembro.
43	MASP, Estação Ciência	Sim. Gosto de Arqueologia pois eu gosto de descobertas relacionadas aos dinossauros	Não.	Arqueologia é a ciência que se dedica a encontrar	Sim. É graças a ela que entendemos o passado por meio de objetos/ossos encontrados	Conhecimento, guerras,	9ª. série (E.F.) e 1º. ano (E.M.)
44	Sim, com a escola o MASP, no museo de Geociências entre outros.	Sim. Porque eu gosto de investigar o passado e fazer escavações, procurar fósseis, etc.	Não.	Arqueologia é uma área que estuda a antiguidade, por meio de pesquisas e escavações por busca de vestígios	Sim.Pois é pelo meio dela que conseguimos entender o passado, costumes e modo de viver antigos e coisas do tipo.	Cidades-Estado, Esparta, Atenas, Tróia, Cavalo de Tróia, guerras/Batalhas grandiosas, acrópoles, religião e política "andando junto".	No nono ano (oitava série antiga) e no primeiro ano do ensino médio.
45							

	Pergunta						
Número	1A	1B	1C	1D	1E	1F	1G
46	Sim, MAC, MASP, MUSEU DO FUTEBOL, ESTAÇÃO CIÊNCIA.	Não. Porque não acho muito interessante, muito legal.	Não.				
47	Visitei	Não. Só não tenho interesse	Não.	Para mim é um grupo de pessoas que fazem descobertas	Não sei.	O que vem na minha cabeça é: guerras, batalhas,	9º./1º. anos
48	Sim, MASP, museu de geociências, MAC, Estação Ciência	Sim. Adoro história, principalmente sobre os povos antigos.	Não.	Para mim, arqueologia é o estudo sobre povos antigos	Sim. Porque é importante saber das origens da própria nação.	Penso em deuses antigos, ruínas e matemática e filosofia.	Acho que em todas as séries tivemos um pouco de contato com esse assunto
49							
50							
51	Museu do Ipiranga	Não. Arqueologia não combina muito comigo.	Sim. Recentemente arqueólogos encontraram ossos de Mona Lisa.	Arqueologia é o estudo de civilizações antigas.	Sim. Para descobrir as coisas que aconteceram, e não temos como explicar.	Antiguidades, histórias, lendas.	Na 6ª. série.
52	Sim, Museu das artes, museu da Língua Portuguesa e MASP	Não. Sei lá, nem sei o que é Arqueologia.	Não.	Não sei.	Não sei.	Na aula de História, Guerras	8ª. série e 1º. ano
53	Sim, masp	Não. Não gosto da area	Não.		Sim. Para relembrar o passado	Cidades Fortes	9º. ano e 1º. ano EM
54	Sim, MASP, MAC.	Sim. Sim pois desta forma descobrimos passados	Não.	Arqueologia é uma espécie de ciencia para descobrir o passado	Sim. Pois assim descobrimos fatos sobre povos antigos, cidades e até a maneira de vida.	Esparta, Atenas, Tebas, Guerra do Peloponeso, Batalha de Maratona, Criação da democracia, criação da Filosofia.	No 1º. ano com o professor Fabio.
55	Já, MASP, MAC	Não.	Não.	Não sei.	Mais ou menos.	Troia, deuses	9º., 1º. EM
56	Ja visitei muitos museus em muitos países.	Não. Não tenho tempo	Não.		Não. Há coisas mais importantes.	Mar Mediterrâneo	
57	MASP, MAM, MAE.	Não. Nunca ouvi falar muito.	Não.	O estudo de fósseis, plantas, insetos e rochas de até bilhões de anos atrás.	Sim. Sem ela não teriam sido feitas descobertas sobre como era nosso planeta, ou sobre a evolução e etc.	Deuses, vinho, estátuas, guerra, governo, democracia, branco, teatro.	Na 7ª. série, e na 8ª., e agora no 1º. ano.
58							

	Pergunta						
Número	1A	1B	1C	1D	1E	1F	1G
59							
60							

Anexo 6

Questionário inicial – Respostas dissertativas

Análise

Questionário inicial - respostas dissertativas	
Análise	
1o. EM I	
Respostas	Quantia
1A	21 respostas
Masp *	13
Museu do Ipiranga	6
Museu de Geociências	5
Bienal Ibirapuera	1
Casa de Cultura Japonesa	1
Catavento	1
de obras antigas coisas da idade Média	1
Estação Ciência	1
Mac	1
Mam	1
Museu Afro	1
Museu da Bíblia	1
Museu da Língua Portuguesa	1
Museu da Pesca	1
Museu da Veterinária	1
Museu do Brinquedo	1
Museu do Futebol	1
Museu do Ibirapuera	1
Museu do olho	1
* Quando havia conteúdo de História Antiga	1

1B	
Não	12 respostas
Não tem interesse; tem outro interesse profissional; pouco interesse; não atrai	8
Não serve para isso	2
Interesse apenas pelas construções e não pelas civilizações	1
Não conhece	1
Sim	9 respostas
A disciplina chama atenção; é interessante	2
Civilizações antigas interessantes; interessante conhecer outras culturas	2
Conhecer o "nosso passado"; nossa história	2
Curiosidade	1
Gosta de história	1
Importante para compreensão do funcionamento dos diferentes grupos humanos, contribuição para a solução de problemas sociais	1

1C	
Sim	4 respostas
"A descoberta do titanossauro"	1
"Antigos faraós, escritas antigas."	1
"Corpos da idade média que foram descobertos com tijolos na boca."	1
"Descoberta de esqueleto na Itália que pode ser da Mona Lisa de Leonardo da Vinci"	1

1D	20 respostas
----	--------------

Respostas	Quantia
Estudo de coisas antigas; descoberta de coisas antigas; "Estudo arqueológico das vestimentas entre outras coisas de muitos anos atrás."; "Ossos e outras coisas antigas"; "É a pessoa que estuda o passado das coisas, e o nascimento ou criação das coisas."; "E descobrir a história através de objetos, corpos, ruínas encontradas."	8
"Apenas uma disciplina que estuda os vestígios materiais"; "E uma pesquisa/estudo de coisas antigas através de vestígios (seres vivos, modo de viver, construções, organização social)"	2
"Arqueologia para mim é o estudo das sociedades antigas e vestígios/escavações"; "Tem relação com escavações."	2
"Tipo de estudo, que abrange conteúdos históricos de diversos tipos."; "Histórias antigas"	2
"Busca por elementos que comprovem fatos históricos."	1
"Descobrimento de fósseis"	1
"É o estudo da idade contemporânea"	1
"História do solo ou território."	1
"Uma forma de sair do mundo real e ir, propositalmente, para um mundo totalmente desconhecido onde você passa a viver, a aprender e a descobrir novas coisas."	1
Estudo	1

1E	
Sim	17 respostas
"Para conhecermos nosso passado."; "A Arqueologia é muito importante para levantarmos informações, sobre como foi a nossa civilização no passado."; "Para descobrir as nossas origens, e o que está ao nosso redor."; "Sim, por causa com esse método podemos descobrir mais sobre nossa história e nossa cultura."	4
"Pois é muito importante nós sabermos o passado da nossa espécie, pois com isso podemos até melhorar nossas vidas hoje em dia com o conteúdo antigo"; "Arqueologia é uma área do conhecimento importante para compreendermos o funcionamento dos diferentes grupos humanos, contribuindo para a solução de nossos problemas sociais e história como um elemento contribuinte para o meu desenvolvimento cognitivo."; "É um fator muito específico para a descoberta da nossa história e de repente, ajuda para nosso futuro"; "Por que é importante saber como as pessoas viviam no passado, para podermos progredir"	4
"Porque sem ela seria impossível saber como era a vida a milhões de anos atrás."; "Para sabermos mais o que aconteceu antes de tudo."; "Para podermos entender como foi o planeta"; "Porque sem ela não saberíamos sobre a história do mundo";	4
"Pois é fundamental para o aprofundamento da história que já conhecemos e para novas descobertas."; "Sempre é bom saber o passado para descobrir o que já existiu e por que tornou do jeito que o mundo é hoje."; "Para a descoberta de materiais de história antigas."	3
"A arqueologia é importante pois ela estuda objetos e monumentos da antiguidade e com isso aprendemos a história e os costumes destes povos."	1
"Porque é por ela que encontramos provas dos acontecimentos históricos."	1
Mais ou menos	1 resposta
"Para conhecermos o planeta"	1
Não sei	3 respostas
"Eu teria que conhecer mais, para saber se é importante ou não."; "Não sei direito a função da arqueologia."	2
"Não sei."	1

1F	21 respostas
Guerra; guerreiros; lutas	10
Esparta	7
Atenas	6
Deuses	5
Cidades-estado	3
Antiga civilização	2

Respostas	Quantia
Artefatos antigos	2
Mitologia	2
Ruínas	2
Vinho	2
Coisas guardadas	1
"Julho César"	1
"Livro: Aristóteles e a visão geocêntrica"	1
"Livro: O teorema do Papagaio"	1
"Livro: Os Elementos de Euclides"	1
"Livro: Tales de Mileto"	1
"Magma Grécia"	1
"Mudanças na política"	1
"Pré-socráticos"	1
Ágora	1
Aquiles	1
Athenas	1
Azeite	1
Cavaleiros do Zodíaco	1
Cidades importantes	1
Comércio Marítimo	1
Descoberta	1
Dia-a-dia das pessoas	1
Elmos	1
Grandes imperadores	1
História muito rica	1
Ilha de Creta	1
Leônidas	1
Oligarquia	1
Olimpíadas	1
Pedras	1
Pólis	1
Religiões antigas	1
Sangue	1
Ulisses	1
Vestimenta da época	1
Formação de grandes impérios	1
feitos culturais	1
Grecia Antiga = Imensa Civilização	1
"Pitagóricos"	1
Livro: A escola pitagórica	1
"influyente"	1
"invenção"	1
"descoberta de muitas coisas"	1
"desenvolvimento muito bom."	1
História	1
Xerxes	1

1G	20 respostas
1º. ano do EM, 1º. ano do ensino médio em Filosofia.	16
6a. Série EF; 6º. ano do fundamental II em história	4
8o. Ano EF; O primeiro trimestre da 8ª. Série; 8a. Série EF	5

Respostas	Quantia
9o. Ano EF; Pouco no 9o. Ano EF	3
Desde o ensino fundamental	2
"Em obras de artes, museus, histórias sobre elas."	1
5a. Série EF	1

Questionário inicial - respostas dissertativas	
Análise	
1o. EM II	
Respostas	Quantia
1A	17 respostas
Masp	11
Mac	5
Estação Ciência	3
MAE	2
Museu de Geociências	2
Mai	1
Museu da Língua Portuguesa	1
Museu das artes	1
Museu do Futebol	1
Museu do Ipiranga	1

1B	
Não	11 respostas
Não se interessa	3
Não ouviu falar muito	3
Não gosta	2
Não tem tempo	1
Não combina com a pessoa	1
Não	1
Sim	6 respostas
"Sim pois desta forma descobrimos passados"	1
Adora história, principalmente sobre os povos antigos.	1
É interessante	1
Gosta de descobertas de dinossauros	1
Gosta de investigar o passado, escavações, fósseis	1
Quer conhecer melhor	1

1C	
Sim	1 resposta
"Recentemente arqueólogos encontraram ossos de Mona Lisa."	1

1D	12 respostas
"É a ciência que se dedica a encontrar"; "Um grupo de pessoas que fazem descobertas"; É uma espécie de ciencia para descobrir o passado"	3
"É o estudo sobre povos antigos"; "É o estudo de civilizações antigas."; "São civilizações histórica"	3
Não sei	2
"É o estudo de histórias muito antigas"	1
"É uma área que estuda a antiguidade, por meio de pesquisas e escavações por busca de vestígios"	1
"Estudo de materiais objetos antigos"	1

Respostas	Quantia
"O estudo de fósseis, plantas, insetos e rochas de até bilhões de anos atrás."	1

1E	
Sim	9 respostas
"Pois a arqueologia resgata a história e apartir disso ter novas decobertas"; "Para descobrir as coisas que aconteceram, e não temos como explicar."; "Para relembrar o passado"	3
"Para saber algumas coisas sobre os nossos ancestrais."; "Porque é importante saber das origens da própria nação.";	2
"Pois é pelo meio dela que conseguimos entender o passado, costumes e modo de viver antigos e coisas do tipo."; "Pois assim descobrimos fatos sobre povos antigos, cidades e até a maneira de vida."	2
"E graças a ela que entendemos o passado por meio de objetos/ossos encontrados"	1
"Sem ela não teriam sido feitas descobertas sobre como era nosso planeta, ou sobre a evolução e etc."	1
Mais ou menos	4 respostas
"Mais ou menos"	3
"E mais ou menos importante para saber as coisas historicas, etc."	1
Não sei.	2 respostas
"Não sei."	2
Não.	1 resposta
"Há coisas mais importantes."	1

1F	16 respostas
Guerra; batalhas	10
Deuses gregos; deuses antigos; deuses	4
Atenas	3
Democracia	3
Esparta	3
Filosofia	3
História, histórias, "Na aula de História"	3
Conquistas	2
Tróia; "Troia"	2
"Filmes como Tróia e alguns outros."	1
"Religião e política "andando junto"."	1
Acrópolis	1
Antiguidades	1
Batalha de Maratona	1
Branco	1
Cavalo de Tróia	1
Cidades antigas	1
Cidades Fortes	1
Cidades-Estado	1
Coisas antigas	1
Conhecimento	1
Estátuas	1

Respostas	Quantia
Governo	1
Guerra do Peloponeso	1
Lendas	1
Mar Mediterrâneo	1
Matemática	1
Ruínas	1
Teatro	1
Tebas	1
Vinho	1

1G	15 respostas
1o. Ano EM	10
9o. Ano EF	7
8a. Série EF	2
"Acho que em todas as séries tivemos um pouco de contato com esse assunto"	1
"Não lembro."	1
"Primeiro colegial só que eu me lembre mais já estudei o assunto antes disso"	1
"Somente no 1º. ano."	1
6a. Série EF	1
7a. Série EF	1

Anexo 7

Questionário da atividade com as maquetes

Modelo

Atividade com maquetes

Olinto

O que representam as linhas tracejadas na planta?
(Ex: - - - - -)

- a) as ruínas existentes na cidade
- b) o desenho do relevo
- c) hipótese feita para o resto da cidade, com base no que já foi escavado

CAHILL, N. *Household and city organization at Olynthus*. New Haven and London: Yale University Press, 2002. Adaptação: Equipe Labeca.

Poseidônia

Poseidônia
Com base na escala da planta, qual é o comprimento aproximado, em metros, da via que liga a Porta Marina à Porta Sirena?

- a) 1475 m
- b) 1100 m
- c) 1800 m

), E; LONGO, F. *Poseidonia Paestum: La visita della città*. Vol. IV: Paestum, La Città e il Museo. Paestum: Iseria per la Cultura, 20---. Adaptação: Equipe Labeca.

Selinonte

Selinonte

Com base no que foi discutido na visita ao Museu, o que são os retângulos azuis nesta cidade grega?

- a) espaço das habitações
- b) templos - o espaço sagrado, reservado aos deuses
- c) espaço público, para a tomada de decisões pelos cidadãos

CARRATELLI, G. P. (ed.) *The Greek World, Art and Civilization in Magna Graecia and Sicily*. New York: Rizzoli, 1996. Adaptação: Equipe Labeca.

Priene

As reconstituições das cidades antigas se baseiam nas evidências materiais que os arqueólogos encontram.

Mas, às vezes, pouco é achado. Para preencher o que falta, os estudiosos também usam uma certa dose de imaginação. Nesta reconstituição encontramos algumas construções que também estavam presentes na cidade de Siracusa. Você consegue identificá-las? Quais são?

Em sua opinião, qual é a diferença entre ver uma planta e ver uma maquete?

Nome: _____

Turma: _____

Qual a sua ligação com a Escola de Aplicação? Vínculo com:

() docente

() funcionário

() comunidade externa

Muito obrigada pela colaboração!

Ana Paula Moreli Tauhyl
Mestranda - MAE/USP

Anexo 8

Questionário da atividade com as maquetes

Respostas alternativas

Questionário - Atividade com as maquetes				
Respostas alternativas				
Análise				
Gabarito = C - A - B				

1o. EM I				
Número	Olinto	Poseidônia	Selinonte	Vínculo
1	C	A	B	Funcionário
12	C	B	B	Funcionário
14	C	C	B	Funcionário
22	C	A	B	Comunidade externa
Totais	100,00%	50,00%	100,00%	

1o. EM II				
Número	Olinto	Poseidônia	Selinonte	Vínculo
33	A	A	B	Docente
41	C	Não viu	B	
42	C	Não viu	B	
44	C	A	B	Docente
48	C	Não viu	B	Docente
49	C	Não viu	B	Docente
54	C	C	B	
56	C	B	B	Docente
Totais	87,50%	50,00%	100,00%	

Anexo 9

Questionário da atividade com as maquetes

Respostas dissertativas

Questionário da atividade com as maquetes - respostas dissertativas

1o.EM I

Respostas		
Número	2A	2B
1	Muralha, teatro.	Na planta só vemos uma dimensão da cidade. Já na maquete vemos a cidade em três dimensões e com mais detalhes.
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12	A muralha	Em minha opinião quando você ve uma planta você não pode imaginar como eram as construções apenas a estrutura da cidade
13		
14	A muralha, as ruas e habitações, a agora e o lugar onde ficavam os aquedutos.	Numa maquete nós podemos ver mais ou menos como uma era uma cidade e numa planta podemos imaginar como era, mas fica confuso.
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22	Acrópole, Ágora, Templo, Muralha, Teatro, Casas em ruas ortogonais	A diferença entre a planta e a maquete é que na maquete conseguimos observar melhor os detalhes da construção e seu relevo.
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

	Respostas	
Número	2A	2B

1o.EM II		
	Respostas	
Número	2A	2B
31		
32		
33	Muralhas, templo, ágora.	A planta vimos apenas a visão por cima, na maquete podemos ver de vários ângulos, como 3D
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41	Eu não vi!!	A planta mostra as coisas principais. Na maquete mostra a cidade mais com detalhe
42	Muralhas, casa,	Mostra as partes principais e símbolos. A planta mostra o lugar com as legendas.
43		
44	Sim, muralhas, a ágora (espaço público), o teatro e o anfiteatro, e provavelmente templos.	Vendo uma planta nós temos mais ou menos a evidência de como eram as habitações e os espaços, das dimensões, das distâncias e da cidade como um todo, enquanto a maquete fica mais evidente o relevo, a arquitetura e até algumas paisagens.
45		
46		
47		
48	A muralha, as casas juntas, Ágora.	Uma planta mostra as partes principais e símbolos para representar as coisas. Já uma maquete nos faz ter uma ideia mais realista de como eram as coisas.
49	Eu não vi	Quando se observa uma maquete podemos ver o relevo com mais clareza, sabendo o que estava no alto, sabemos o que a cidade dava mais importância
50		
51		
52		
53		
54	O anfiteatro, templo, a Ágora.	Planta é uma ideia que se passa para o papel. Já a maquete busca nos mostrar o mais real do que pode ser a cidade pois é rica em detalhe.
55		
56	A ágora, a muralha e o templo.	É o nível de detalhes presentes em um que o outro não pode ajudar (?)
57		

	Respostas	
Número	2A	2B
58		
59		
60		

Anexo 10

Questionário final – Modelo

Pesquisa de mestrado

“Alfabetização do olhar: aprender pelos objetos e suas representações”

Para encerrarmos a atividade que realizamos com os alunos do 1º. ano do Ensino Médio da Escola de Aplicação, gostaríamos de fazer algumas perguntas rápidas. O objetivo deste questionário é saber o que ficou na sua memória depois dos três encontros que tivemos, ou seja, a apresentação do DVD “Siracusa Cidade Antiga” em sala de aula, a visita ao MAE para conhecermos mais quatro cidades gregas, com mapas, plantas, fotos, reconstituições e maquetes e, por fim, o manuseio de objetos arqueológicos novamente em sala de aula.

A atividade teve aspectos positivos, em sua opinião? Se sim, você poderia nos dizer brevemente do que você mais gostou?

E o que você menos gostou?

Depois das atividades que desenvolvemos nos últimos meses, o que vem a sua mente quando o assunto é Grécia antiga?

A sua visão sobre a Grécia antiga mudou depois dos nossos encontros?

() Sim () Não

Por quê?

Você acha que agora sabe mais sobre Arqueologia do que antes?

(☐) Sim (☐) Não

Você pode nos dizer o que vem a sua mente quando o assunto é Arqueologia?

Durante os nossos encontros, vimos que os objetos e as construções podem nos dizer muita coisa. Vejamos alguns exemplos. A presença de uma muralha em uma cidade pode significar um período de guerras e disputas; um templo gigantesco pode indicar a grande importância da religião para uma população. Agora vamos pensar um pouco sobre a cidade de São Paulo. Escolha algum edifício, uma rua, um monumento ou um objeto da cidade. Vamos imaginar que muito tempo se passou e que agora você é um arqueólogo estudando São Paulo. Escreva abaixo o que você escolheu e quais as informações que você pode conseguir observando esse objeto.

Qual é o seu nome?

Qual a sua ligação com a Escola de Aplicação? Vínculo com:

(☐) docente

(☐) funcionário

(☐) comunidade externa

Muito obrigada pela colaboração!

Ana Paula Tauhyl

Mestranda – MAE/USP

Anexo 11

Questionário final – Respostas alternativas

Questionário final - respostas alternativas

1o. EM I

Número	Visão sobre Grécia mudou?	Sabe mais sobre Arqueologia?	Vínculo	Participação
1	Sim	Sim	Funcionário	Todas
2	Sim	Não	Docente	
3	Sim	Sim	Funcionário	
4	Sim	Sim	Comunidade externa	
5	Sim	Sim	Docente	
6	Não	Não	Comunidade externa	
7	Não	Sim	Funcionário	
9	Sim	Não	Funcionário	
10	Sim	Sim	Funcionário	
11	Não	Sim	Docente	Todas
12	Sim	Sim	Docente	
13	Não		Comunidade externa	Nenhum
14	Sim	Sim	Funcionário	
16	Sim	Sim	Funcionário	
17	Sim	Sim	Funcionário	
18	Sim	Sim	Docente	Vídeo no site
19	Sim	Sim	Funcionário	Todas
20	Sim	Não	Funcionário	
21	Sim	Sim	Comunidade externa	Todas
22	Sim	Não	Comunidade externa	
23	Sim	Sim	Comunidade externa	Vídeo em casa
24	Sim	Não	Comunidade externa	
25	Sim	Sim	Docente	Todas
26	Sim	Sim	Funcionário	
27	Não *	Sim	Docente	Vídeo em casa
28	Não	Não	Funcionário	Todas
29	Não	Não	Funcionário	
30	Sim	Sim	Comunidade externa	

1o. EM II

Número	Visão sobre Grécia mudou?	Sabe mais sobre Arqueologia?	Vínculo	Participação
31	Sim	Sim	Funcionário	
33	Não	Sim	Funcionário	Todas
34	Sim	Não	Funcionário	Todas
36	Sim	Sim	Comunidade externa	
37	Sim	Sim	Comunidade externa	
39	Sim	Sim	Comunidade externa	Todas
40	Sim	Sim	Comunidade externa	Todas

Número	Visão sobre Grécia mudou?	Sabe mais sobre Arqueologia?	Vínculo	Participação
41	Não	Sim		Menos vídeo
42	Sim	Não		Todas
44	Sim	Sim	Docente	Menos MAE
46	Sim	Sim	Funcionário	Todas
48	Sim	Não	Docente	Todas
49	Sim	Sim		
50	Sim	Sim	Comunidade externa	
51	Sim	Sim	Funcionário	Todas
52	Sim	Não		Vídeo
53	Sim	Não	Comunidade externa	Todas
54	Sim	Sim	Comunidade externa	
55	Não *	Sim	Funcionário	Todas
56	Não	Sim	Funcionário	
57	Não	Não	Funcionário	Só o vídeo
58	Sim	Sim	Funcionário	

Anexo 12

Questionário final – Respostas alternativas

Análise

Questionário final - respostas alternativas		
Análise		
1o EM I		
	Visão sobre Grécia mudou?	Sabe mais sobre Arqueologia?
Sim	21	19
Não	6	8
Não*	1	0
Não respondeu	0	1
Totais	28	28

1o EM II		
	Visão sobre Grécia mudou?	Sabe mais sobre Arqueologia?
Sim	17	16
Não	4	6
Não*	1	0
Não respondeu	0	0
Totais	22	22

Não * - não mudou a visão, mas considera que aprendeu com a atividade

Anexo 13

Questionário final – Respostas dissertativas

Questionário final - respostas dissertativas

1o.EM I

	Perguntas						
Número	3A	3B	3C	3D	3E	3F	3G
1	O que eu mais gostei foi a dinâmica que tivemos nas três atividades, que tornou-as divertidas e prazerosas.	Como o grupo é grande, eu não gostei da bagunça e da desorganização do tempo para exibição das atividades.	Quando o assunto é Grécia antiga, me vem a mente os monumentos e construções antigas.	Sim. Eu tive um contato maior com a política, economia e a cultura grega.	Sim.	Arqueologia estuda o comportamento de civilizações.	Eu escolhi a Catedral da Sé. Ela nos transmite a parte religiosa da nossa sociedade. Por ela podemos ver o poder e a riqueza que a Igreja tinha.
2	Gostei da visita ao museu, pois todos sabiam explicar muito bem, e da aula dos objetos foi bem divertido.	Não curti muito o filme, pois estava com sono e não consegui prestar atenção.	Cidades organizada (casas alinhadas) fronteiras entorno da cidade.	Sim. Antes pensava que era coisa velha, chata e que era uma zona e tals, agora vejo que não é bem assim.	Não.	Nada esse foi um conceito que não entendi bem.	25 de março tem prédios velhos que estão abandonados e podemos ver que apenas pessoas importantes viviam lá.
3	Eu gostei mais da atividade do museu, conhecer cidades antigas ver o plano delas, achei bem legal.	Do filme.	Na minha mente vem as cidades da Grecia , vem as características da cidade, aonde ela ficava o que havia nela.	Sim. Adquiri mais conhecimento sobre tudo	Sim.	Antes eu não sabia direito o que era "Arqueologia", agora aprendi um pouco o que eles fazem. Quando falam Arqueologia vem na minha mente estudo sobre coisas antigas.	
4	Gostei mais do filme	Gostei de todos, porém o que menos me interessou foi o do dia da moeda.	Imagino Imperios, exércitos (?) e como era a vida das pessoas da época	Sim. Pois tive conhecimentos a mais, coisas que não sabia que acontecia ou existia	Sim.	Tudo que fala sobre o passado, das vestimentas das pessoas até o seus dia-a-dia.	Pensei nas igrejas, edifícios que ainda influência na vida das pessoas, parecido como antigamente. Mostrada com muito ouro e coisas chiques, mostrando a sua importância para a cidade.
5	Eu gostei mais da visita ao MAE porque, além de discutirmos sobre as cidades antigas vistas lá e na sala de aula, pudemos ver as maquetes dessas cidades e ter uma ideia de como elas eram na antiguidade.	Eu gostei menos do filme passado no primeiro encontro.		Sim,	Sim.	Arqueologia é o estudo de coisas antigas.	

	Perguntas						
Número	3A	3B	3C	3D	3E	3F	3G
6	Acredito que um dos aspectos mais interessantes dessa atividade seja justamente a mudança de ambiente	A atividade ficou muito repetida em alguns momentos, principalmente durante o segundo encontro, tanto pelos diferentes materiais mostrados quanto os diferentes diálogos estabelecidos na qual mesmo sendo diferenciáveis seguiram um mesmo e desnecessário padrão.	Ao me referir a Grécia antiga penso logo em sua influência na história da ciência e em sua valorização pelas artes.	Não.	Não.		
7	Entre as três atividades realizadas a que eu mais gostei foi a visita ao MAE, pois lá vimos diferentes tipos de cidades gregas.		Penso em grandes cidades, com desenvolvimento bem elevado, e bem contemporâneo.	Sim. Eu já imaginava cidades neste formato.	Sim.	Penso em grandes monumentos e objetos que ainda podem ser descobertos.	O edifício é o Teatro Municipal de São Paulo, observando-o podemos notar a decoração antiga e uma estrutura diferente
8							
9	Da atividade com os objetos em sala	Visita ao museu mae pois houve uma falta de tempo para visita	Um grande povo guerreiro e dominador com um vasto extensão de terras	Sim. A visão sobre seu território foi ampliada	Não.	O estudo de povos antigos através da análise de objetos	O metro. O metro é um meio de transporte expresso e isso indica a necessidade de transportar uma grande quantidade de pessoas de um modo prático e rápido. Isso indica uma sociedade onde o trabalho é intenso e urbano
10	gostei mais da ida ao museu.	não teve nenhum que eu não tenha gostado.	confrontos, formas de ocupações, modificações e ocupações.	Sim. Porque com base nas atividades, podemos conhecer e entender melhor.	Sim.	Objetos, coisas, assuntos antigos.	Não sei.
11	da visita ao museu	do documentário	Sociedade antiga, muitas guerras, ruínas porém uma cultura e religião muito forte.	Não. Porque eu já tinha estudado a grécia antes	Sim.	Arqueologia é o estudo das sociedades antigas	Eu escolheria o MASP em São Paulo pois ele tem características arquitetônicas muito diferentes
12	Eu gostei de poder observar e manusear os objetos. A melhor das três atividades foram as das maquetes, apesar de ter sido a que mais consumiu tempo.	Eu não gostei muito dos objetos pois não havia uma grande variedade e quantidade de objetos.	Gladiadores, cidades, templos, deuses, cultura, arqueologia, guerras, arquitetura.	Sim. Isso aconteceu pois durante os encontros vi a estrutura das cidades.	Sim.	Escavações, objetos, cidades, deduções.	

	Perguntas						
Número	3A	3B	3C	3D	3E	3F	3G
13	O modo como o tema foi abordado na exposição de um video, e de objetos.		Desenvolvimento intelectual, político, pederastia, modo de vida, mitologia, guerras, comércio, democracia, 300, entre outras coisas.	Não. Já tinha uma opinião bem consolidada sobre grecia			Na cidade de SP, podemos observar diversos templos religiosos como Basílicas, igrejas e outras, e vendo essa diversidade, podemos afirmar a pluralidade cultural na cidade
14	Das três atividades, o que eu mais gostei foi a visita ao MAE. Achei interessante sairmos do ambiente escolar e visitar um local diferente que tinha um conteúdo semelhante ao que estávamos estudando.	A única coisa que foi ruim foi o tempo que tivemos de visita no museu (poderíamos ter mais tempo).	Cidades estado, sua organização para defesa.	Sim. Agora consigo imaginar como era, como seria essa cidade.	Sim.	Conhecimento e ganho histórico.	Catedral da Sé: grande centro religioso com grandes espaços interna e externamente, com grande concentração de imagens religiosas.
15							
16	Gostei da apresentação de video falando um pouco da Grécia, para termos um pouco de noção depois quando formos para o MAE e depois os objetos.	O que eu menos gostei foi o pouco tempo e que não deu para ver tudo.	As cidades rodeada de muros para que os inimigos não passem para dentro da cidade.	Sim.	Sim.	Os estudos sobre o passado	
17	O que eu mais gostei e mais aprendi foram com as maquetes.	Eu acho que a parte do video não foi muito presente no meu aprendizado	Periodo de guerra é a primeira coisa que vem na minha mente	Sim. Eu aprendi muito mais, aprofundi muito mais os meus estudos.	Sim.	MAE é a primeira coisa, e logo depois descobertas fantasticas.	Eu pensei na estatua de Leonidas, em Roma, que vi uma vez numa imagem/foto da aula de historia, embaixo dessa estatua estava escrito "venham busca-las", observo que era um periodo de guerra e que ele estava lutando
18	Gostei muito das plantas das cidades apresentadas nas maquetes e das moedas apresentadas em sala.	Não há nada que eu não tenha gostado eu acho.	Uma importante civilização, que foi grande e poderosa, teve várias formas de governo e diversos governantes e que deixou de herança modos e costumes que ainda são presentes milhares de anos depois nas sociedades.	Sim. Aprendi mais a fundo a organização das Polis.	Sim.	Que podemos imaginar como vivia um povo e estudar seus costumes através de objetos ou ruínas.	Escolhi um casarão antigo, localizado na Avenida Paulista; Ele foi conservado da época dos barões do café, possui móveis rústicos e muito bonitos, muitos cômodos, janelas grandes, pinturas direto nas paredes...

	Perguntas						
Número	3A	3B	3C	3D	3E	3F	3G
19	Os aspectos da atividade que mais gostei foi a de análise dos objetos e a observação das maquetes	Não tive nenhuma que não tenha gostado.	Vem na minha mente uma cidade muito desenvolvida para aquela época, de muitas vitórias etc.	Sim. Mudou pois, quando observamos as maquetes e os objetos, passamos a ter outra visão do que ocorria e os seus modos. No caso da maquete, uma visão mais detalhada do território	Sim.	Um estudo da antiguidade com base em objetos deixados por habitantes de determinado local	A igreja de Aparecida do Norte, um local muito religioso e aparentemente antigo
20	De ver as maquetes e os objetos antigos	Não tem exatamente o que não gostar os três encontros foram interessantes	Sobe a Revolução da Grécia antiga	Sim. Pois, tive uma visão diferente do que as outras pessoas falavam	Não.		Não há muito o que estudar em São Paulo, pois não há muralha, só grandes prédios, árvores.
21	Eu gostei da atividade em que manuseamos os objetos.	A atividade que é eu menos gostei foi o filme	Batalhas, Guerras, Mortes e Deuses.	Sim.	Sim.	Quando o assunto é arqueologia o que vem a minha mente é o estudo de coisas antigas	
22	Eu gostei mais da visita ao MAE que podemos observar as maquetes e entender melhor o funcionamento das cidades gregas	Não tenho muito o que não gostei pois eu gosto das cidades antigas, dos diversos modos de convivência de cada sociedade, porém não tenho muito interesse em documentários.	Muralha, Ruas com planejamentos ortogonais, templos, Atenas, Vinho, Ágora, Disputa por territórios, Portos, Comércio Marítimo	Sim. Mudou um pouco pois eu só tinha visão das principais e as outras cidades, mesmo sendo parecidas pela própria organização grega, tem uma história diferente, do que aconteceu durante sua existência e o como foi seu final	Não.	Arqueologia é o conhecimento sobre civilizações antigas.	Em São Paulo podemos observar que há parques e locais de entreterimento bem grande.

	Perguntas						
Número	3A	3B	3C	3D	3E	3F	3G
23	A atividade que eu mais gostei foi da visita ao MAE	Eu menos gostei do vídeo (eu assisti em casa)	Arquitetura, Religião, Mitologia, guerra	Sim. Antes eu pensava muito em mitologia agora já vem outras coisas na minha mente	Sim.	NAO vem dinossauros, peças antigas, artefatos, museus	Eu escolhi o MASP, um museu que visitamos este ano. Mostra a importância da história, da arte, da cultura e do entretenimento
24	Dos aspectos em que nós podemos observar maquetes com explicações de uma superior.	Não houve um ponto específico em que não gostei.	Na minha mente vem a cidade de Atenas, Esparta e Poseidônia.	Sim. Havia coisas como as localizações dos monumentos dentro da cidade que eu não sabia.	Não.	História do local.	O centro de São Paulo, é um lugar onde se acha várias construções antigas como teatros, igreja, estátuas, etc. Pode se afirmar que o centro de São Paulo foi e é um lugar de grande movimentação de população.
25	A atividade que mais gostei foi a de sala de aula que teve os objetos e sobre o filme Siracusa.	A que menos gostei foi da ida ao museu foi um pouco cansativa	Muralhas, batalhas, roupas e objetos. E também o filme "300".	Sim.	Sim.	Coisas antigas.	Favelas/Comunidades: "são casas simples, feitas com madeiras, algumas de tijolos ou panos. Feitas por famílias simples que procuravam manter o lugar onde moravam"
26	A atividade que eu mais gostei foi a que manuseamos e observamos diferentes aspectos em moedas antigas romanas e vasos antigos.	O que eu menos gostei foi a ida ao museu, pois por irresponsabilidade minha eu não fui.	Quando ouço o termo Grécia Antiga a primeira coisa que me vem em mente é a influencia que temos hoje em dia, e batalhas significativas para a sociedade.	Sim. Porque após os encontros ficamos a par de mais conhecimento e curiosidades.	Sim.	Basicamente um estudo mais detalhado e aprofundado em temas antigos.	Escolhi a estação da luz, lá podemos observar a passagem de metrô, que conduziu as pessoas para diferentes lugares.
27	A parte que eu mais gostei foi o manuseio de objetos arqueológicos	A parte que eu menos gostei foi o vídeo sobre Siracusa, achei muito cansativo, apesar de interessante	Eu lembro de muitos vestígios históricos, em especial os ensinamentos deixados pelos gregos.	Não. Já tinha muito interesse pelo assunto, e apenas aumentei um conhecimento que eu já tinha	Sim.	Estudo de antigas sociedades com base nos vestígios deixados por eles.	Eu estudaria a catedral da Sé, pois é uma linda construção, além de ser muito representativa na cidade.

	Perguntas						
Número	3A	3B	3C	3D	3E	3F	3G
28	A atividade que eu achei mais proveitosa foi a de manuseio de objetos arqueológicos.	A atividade que menos gostei foi a de visita ao MAE, pois por falta de tempo não foi muito proveitosa.	As atividades foram muito interessantes, mas não aprendi praticamente nada sobre a Grécia antiga	Não. Porque não aprendi praticamente nada sobre o assunto.	Não.	Estudo sobre coisas antigas	
29	A atividade que eu mais gostei foi a visita ao MAE, pois agente interagil com as maquetes, agente sabia mais responder algumas perguntas.	Eu gostei de tudo!	Quando o assunto é Grécia Antiga o que vem em minha mente é coisas antigas, como monumentos, documentos, construções antigas.	Não.	Não.	Arqueologia pra mim eu acho que são descobertas sobre cidades antigas que estão soterradas, eu acho que é isso descobertas de objetos antigos e etc...	A catedrau da Sé. É uma igreja bem velha, que pode se considera um monumento, bem antigo, e ainda hoje chama muita atenção pelo seu tamanho, tamanho de sua porta.
30	Da visita ao MAE foi a que eu mais gostei. Conhecendo um museu que eu não conhecia e maquetes bem interessantes.	O filme "Siracusa Cidade Antiga" foi a atividade que eu menos gostei. Não acho muito legal documentários.	Vem espaços antigos, materiais arqueológicos, e maquetes.	Sim. Porque antes eu não conhecia e agora tenho várias informações e gostei.	Sim.	Materiais Antigos.	Mosteiro de São Bento. Um mosteiro é um centro muito especial e fica no centro de São Paulo.

Questionário final - respostas dissertativas

1o.EM II

	Perguntas						
Número	3A	3B	3C	3D	3E	3F	3G
31	Eu gostei de poder entender mais os trabalhos dos arqueólogos, vendo os diferentes materiais possíveis para utilizar, analisar e entender. Também gostei muito do vídeo.	Eu não gostei muito do manuseio de objetos, pois foi difícil de entender o que fazer com eles, mas depois que compreendi, achei mais interessante.	Me vem na cabeça uma população inteligente, organizada e uma época de muitos conflitos.	Sim. Eu não imaginava que populações tão antigas pudessem ser assim tão organizadas, muito menos que pudessem haver pessoas vivendo nessas cidades antigas.	Sim.	Pessoas que estudam o passado, como objetos e cidades históricas, analisando tudo que possível sobre elas (es)	Escolhi a Av. Paulista, pode-se dizer que essa rua foi feita para a passagem de muitos carros e muitas pessoas ao mesmo tempo, tendo não só uma rua larga mas também uma grande calçada.
32							
33	Os aspectos que eu mais gostei foi poder tocar e ver as coisas nos encontros, é uma coisa diferente do que apenas ouvir sobre um certo assunto.	O que eu não gostei foi por um dos encontros ser no período da tarde, no museu, que dificultou a visita de alguns alunos.	Cidades que teve muitas histórias, guerras, etc. Coisas antigas	Não. Já era mais ou menos o que já tinha na minha mente sobre Grécia Antiga.	Sim.	Cidades antigas descobertas.	Avenida Paulista: uma rua que parece ser bem espaçosa que pode significar que tinha presença de carros.
34	Gostei mais do estudo das cidades das maquetes, o estudo das cidades específicas.	Manusear objetos.	Os Gregos ajudaram no desenvolvimento da nossa cultura, então sem os gregos o Brasil e muitos outros países talvez não seriam o que são hoje. (muitas outras coisas passam em minha mente, mas não vai dar tempo)		Não.	Arqueologia é o descobrimento, o estudo dos povos antigos.	Eu escolheria o centro de Osasco, próximo ao shopping Osasco Plaza, pois todos os dias muitas pessoas passam por lá e deixam cair objetos.
35							

	Perguntas						
Número	3A	3B	3C	3D	3E	3F	3G
36	Particularmente gostei de todas as atividades porém o que mais gostei foi o DVD pois eu pude ver não só a história da cidade como também vi a ligação dos moradores com o mesmo.	Do manuseio de objetos arqueológicos pois foi uma atividade muito rápida e não pude desfrutar como a outra	Cidades organizadas tanto socialmente quanto estrategicamente com uma grande hierarquia e cultura	Sim. Pude ter uma visão mais aprofundada do assunto	Sim.	Estudiosos que procuram estudar e analisar cidades e objetos antigos assim tentando não só compreender a nossa história como a nossa origem de determinado modo fora a nossa evolução	Eu escolheria a USP e observando esse local diria que era um local de estudo com uma grande variedade de informações etc
37	No video de "Siracusa Cidade Antiga" conseguimos observar sobre as experiências e a histórias da cidade e como ela está hoje e isso foi legal, com a visita ao MAE a parte mais legal foi conhecer as maquetes de cidades que nem sabíamos que existiam.	O que eu menos gostei é de não ter conseguido vim no dia da aula com o manuseio dos objetos arqueológicos	O que vem a minha mente quando o assunto é grécia antiga depois das atividades que desenvolvemos nos últimos meses é que a grécia é muito grande e existem muitas histórias de varias cidades.	Sim. Por causa das histórias.	Sim.	Arqueologia estuda varias cidades antigas. Não só estuda Grécia, Roma e sim muitas outras.	Eu escolhi o centro de São Paulo, as informações que eu posso conseguir observando é que a cidade teve grandes mudanças.
38							
39	Das visualizações das maquetes. E também do vídeo mostrado na sala pois foi muito bem feito.		Vem na minha mente as maquetes que nós olhamos.	Sim. Porque eu não sabia que a grécia antiga era tão organizada como era.	Sim.	Vem na minha mente de cidades as coisas desenterradas e algumas coisas antigas	
40	Da variedade de métodos para o estudo, como nas maquetes	Tivemos que se locomover e ficar a tarde para estudar as maquetes, poderia ter um recurso na escola	O que vem na minha mente é grandes cidades com estrutura própria	Sim. Porque a partir da apreciação de novas informações foi possível saber melhor	Sim.	Vem na minha mente a conservação de objetos históricos após um grande período	Catedral da Sé – a partir dela podemos caracterizar que a cidade sofreu forte influência da religião
41	Eu gostei da atividade dos objetos, porque deu para saber pra que eles usavam os objetos		Quando o assunto é Grécia antiga na minha mente vem o poder que eles tinham	Não.	Sim.	Arqueologia são pessoas que estuda sobre a civilização antiga	

	Perguntas						
Número	3A	3B	3C	3D	3E	3F	3G
42	Eu gostei no dia em que visitamos o museu mae e observamos as plantas	Eu não gostei muito dos mapas que observamos no museu, pois ficamos um bom tempo lá.	O que vem na mente quando falam de Grécia é antiguidades.	Sim. Porque depois de pensar melhor podemos ter certeza sobre a Grécia.	Não.	Quando o assunto é arqueologia, penso em coisas diversas como museu, etc.	
43							
44	Eu não tive a oportunidade de ir ao MAE então, as partes em sala, tanto da mostra do documentário de Siracusa (muito bem feito) quanto a apresentação de objetos antigos foram muito legais e, gostei bastante deles.	Apesar de achar importante, o que eu menos gosto é de fazer relatórios de atividades mas, mesmo assim foi muito boa as atividades	Grécia antiga me lembra guerras, disputas e agricultura. Uma enorme organização interna que se repetia nas cidades. Cidades portuárias (forte comércio marítimo), rios (sobrevivência), campos, muralhas p/ defesa, templos mostrando a enorme importância da igreja/religião, moedas que circulavam pelas cidades, trazendo aspectos culturais de cada uma.	Sim. Conheci muito mais sobre a estrutura das cidades e alguns aspectos culturais e curiosidades como moedas e objetos que refletem a cultura do povo (além de ruínas das cidades).	Sim.	Estudo das sociedades antigas com base em artefatos, ruínas e objetos podendo assim, criarem hipóteses sobre como foram criadas, como se desenvolveram e como era a vida nessas sociedades.	Um objeto > moeda de 1 real. A moeda de 1 real traz uma mulher que pode representar a república/democracia, refletindo assim, mais do que a organização de São Paulo, a do Brasil. O hemisfério Sul é representado pelo Cruzeiro do Sul, pois o Brasil se localiza no hemisfério Sul. Gravuras marajoaras/indígenas nos cantos da moeda refletem um pouco da cultura e de onde o povo originou.
45							
46	Eu gostei mais da atividade em que todos os alunos foram até o MAE, e viram todas as maquetes lá.	Eu não gostei muito do vídeo sobre Siracusa	Depois de todas as atividades quando eu penso em Grécia me vem uma grande história de luta e desenvolvimento.	Sim. Porque eu fiquei sabendo melhor alguns aspectos culturais.	Sim.	Quando penso em arqueologia penso na antiguidade, em histórias e em possíveis descobertas.	Mercado Municipal (Mercadão Central), observando esse monumento, esse prédio dá pra entender um grande desenvolvimento econômico de São Paulo e do seu povo.
47							
48	Eu gostei das maquetes porque tornava a explicação mais fácil e a gente tinha no que se basear	Eu gostei menos do vídeo de Siracusa, pois era uma atividade cansativa e eu prefiro as mais animadas.	Eu penso nos deuses dos templos, na arquitetura grega, em riquezas e batalhas	Sim. Eu pensava que Grécia antiga se concentrava em apenas uma pequena região, mas após os encontros vimos que haviam várias outras cidades espalhadas.	Não.	Civilizações, ruínas, objetos antigos	Ponte estaiada: ao observar a ponte eu poderia concluir que serviria para melhor deslocamento na cidade e que havia uma grande locomoção de pessoas.

	Perguntas						
Número	3A	3B	3C	3D	3E	3F	3G
49	Eu particularmente gostei mais da visita a MAE, porque possuía maior variedade de informações e visualizando as maquetes de diferentes cidades gregas fica mais fácil compara-las identificando as características que são específicas da Grécia Antiga.	Gostei de tudo	Quase todas as cidades vinculadas à Grécia Antiga supervalorizam os templos porque eles são a identidade da cidade, possuem uma apótema, alguns possuem uma muralha nos limites da cidades	Sim. Antes deste estudo eu só tinha estudado a civilização grega como um todo, eu não tinha noção de que todas as cidades seguem um mesmo pensamento	Sim.	Arqueologia é o estudo das civilizações antigas, ela procura entender uma determinada sociedade observando como viviam, o que comiam, no que acreditavam e etc	Catedral da Praça da Sé, é um lugar grande que possui muitos detalhes e principalmente se localiza no centro da cidade, em um lugar acessível à todos para mostrar sua importância
50	Gostei das explicações dadas pelos funcionários do MAE durante toda a atividade; e da interação com relatos e vestígios dos tempos antigos ("Siracusa Cidade Antiga" e manuseio de objetos arqueológicos)	Não tiveram pontos que eu não tenha gostado, na atividade	Um local histórico que gerou uma grande influência no mundo em sua época; e que permanece com alguns vestígios até hoje	Sim. Porque mesmo já conhecendo algumas coisas sobre a Grécia, os encontros me ensinaram novos fatos importantes.	Sim.	Arqueologia, não é somente a procura de vestígios de civilizações antigas e acontecimentos importantes, mas sim saber o que estas civilizações mudaram no mundo atual	Um prédio residencial. Com este edifício, é possível perceber que tentaram botar um número muito grande de pessoas em um mesmo lugar
51	O que mais gostei nas atividades foi ver as maquetes e entender como era a organização dos espaços nas cidades da Grécia Antiga.	Em geral gostei de todas as atividades que fizemos, mas acho que o tempo que tivemos para visitar o museu foi muito pequeno e não deu para ver, e fazer uma discussão em todas as maquetes.	Quando o assunto é Grécia Antiga em minha mente vem cidades que agora estão completamente diferentes, as organizações de espaço que eram sempre certinhos, não eram nos mesmos lugares, mas todos possuíam.	Sim. Quando pensava em Grécia Antiga, só pensava em destruição, guerras, etc.	Sim.	Depois dos encontros, penso que arqueologia são pessoas que estudam como eram respectivas cidades, a milhares de anos atrás, o que elas possuíam e deixavam de possuir, por causa de fatos que aconteceram nestes anos.	Pátio do Colégio, qual era a cor do pátio quando foi construído, qual era sua testura, quais foram os materiais utilizados em sua construção e qual era a função deste monumento.
52	Da atividade sobre o vídeo.	Nenhuma, pois só lembro mais ou menos do vídeo.	Guerras e disputas.	Sim. Porque depois dos nossos encontros eu passei a entender melhor algumas coisas sobre a Grécia Antiga	Não.	O que vem na minha cabeça é só uma coisa, só consigo pensar em arquitetura, mas acho que não tem nada a ver.	A Igreja "Paróquia Santíssima Trindade" da Av. mal. Fiúza de Castro, Butantã. É uma Igreja grande que valoriza muito o catolicismo.

	Perguntas						
Número	3A	3B	3C	3D	3E	3F	3G
53	De ver as maquetes das cidades	Eu não gostei que a atividade de ver as maquetes foi a tarde	Povo muito inteligente, cidades muito bem construídas, filme “300”	Sim. Consegui ver como eram as cidades e suas características	Não.	Objetos muito antigos	Osasco? Ponte metálica, se localiza no centro de Osasco. Conseguiria identificar que esse objeto da cidade ligasse dois lados, facilitando a passagem.
54	Eu gostei mais da visita ao MAE, onde vimos maquetes, eu gostei principalmente de Priene pela organização e pelo fato de ser uma cidade muito avançada, com tubulações que levavam água para as casas.	Eu não gostei do fato de termos somente 3 encontros, poderíamos ter tido mais encontros aprofundando o estudo nas cidades.	A Grécia foi uma grande civilização, que teve seu auge mais foi enfraquecendo depois de guerras, os gregos dominavam a arquitetura, além de conseguirem ter territórios até próximo a Ásia, também eram bons comerciantes, e para época eram modernos.	Sim. Não mudou completamente, pois já conhecia a História e a grandeza grega, mais foi muito legal descobrir que as tradições gregas prevaleceram em varios territórios, pela Europa e Ásia.	Sim.	Vem na minha mente principalmente as fontes históricas, como construções, inscrição, objetos. Além da busca pela história de uma civilização.	Eu escolheria a Igreja da Sé pois vemos a importância da religiosidade para a população além de mostrar várias outras coisas como a praça que fica na frente da igreja, mostrando a aglomeração de pessoas.
55	Eu gostei de visitar as maquetes do MAE	Eu não gostei das atividades que nos fizemos sobre os 3 encontro que tivemos	Quando o assunto é Grécia antiga vem a minha mente o filme Troia	Não. Eu aprendi coisas sobre cidades menos conhecidas da Grécia	Sim.	Vem a minha mente: escavações, ossos, descoberta de artefatos/ tumbas/ cidades/ objetos antigos	Ponte metálica. Se eu fosse um arqueólogo e achasse essa ponte eu diria que era um povo bom de matemática, já havia transporte (carros) na época em que eles viviam
56	Eu sempre gosto de estudar história, e ainda mais quando se trata de Grécia Antiga. Portanto gostei da atividade inteira.	Eu acredito que não teve algo que eu não gostei na atividade.	Eu imagino o rei Leônidas lutando contra os persas.	Não. Eu já possuía uma visão antes, e esta não mudou.	Sim.	Um trabalho em sítios arqueológicos com objetos e trabalhadores fazendo um trabalho arqueológico.	Nós podemos identificar uma escola pública como um lugar construído pelo governo de seu tempo para educar os jovens que não possuem condições de pagar por um ensino.
57	Só o DVD já foi legal.	Nada.	Culturas, democracia, cidades, história, famílias, agricultura.	Não. Porque eu já tinha informações e já tinha feito pesquisas gerais sobre a Grécia.	Não.	Cidades, objetos, cultura, fósseis e areia.	O Bairro da Liberdade mostra a grande imigração de japoneses para a capital, uma grande parte da sua cultura presente em objetos, alimentos e produtos.

	Perguntas						
Número	3A	3B	3C	3D	3E	3F	3G
58	Eu gostei mais da atividade com as maquetes, elas me ajudaram muito a entender melhor como eram as civilizações antigamente, como viviam, organizavam-se, etc.	Eu não gostei muito da atividade com o vídeo sobre Siracusa pois, é um vídeo bom, ajuda no entendimento, mas é muito cansativo, isso que eu achei um ponto negativo.	Quando o assunto é Grécia Antiga, vem a minha mente cidades que usavam muito de estratégias de guerra para sobreviver, eles crêem muito na religião, sem ela, uma civilização não se sustenta, etc.	Sim. Eu pensava que quando se falava em Grécia Antiga, vinha só a mente mitologia grega e não que eles eram de fato uma potência uma civilização desenvolvida e organizada em sua religião.	Sim.	Quando o assunto é Arqueologia, agora na minha mente vem, como que os arqueólogos descobriram as cidades, que recursos usavam para isso, e também que eles merecem mais respeito por essa profissão tão importante.	Torre do Banespa, se eu chegasse muito tempo depois e eu acho que seria um lugar muito importante, pois é muito grande, então eu deduzo que seria um lugar importante
59							
60							

Anexo 14

Questionário final – Respostas dissertativas

Análise

Questionário final - respostas dissertativas	
Análise	
1o.EM I	
Respostas	Quantia
3A	28 respostas
Maquete - "Eu gostei mais da visita ao MAE porque, além de discutirmos sobre as cidades antigas vistas lá e na sala de aula, pudemos ver as maquetes dessas cidades e ter uma ideia de como elas eram na antiguidade."; "Eu gostei de poder observar e manusear os objetos. A melhor das três atividades foram as das maquetes, apesar de ter sido a que mais consumiu tempo."; "O que eu mais gostei e mais aprendi foram com as maquetes."; "Gostei muito das plantas das cidades apresentadas nas maquetes e das moedas apresentadas em sala."; "Os aspectos da atividade que mais gostei foi a de análise dos objetos e a observação das maquetes"; "Eu gostei mais da visita ao MAE que podemos observar as maquetes e entender melhor o funcionamento das cidades gregas"; "A atividade que eu mais gostei foi a visita ao MAE, pois agente interagil com as maquetes, agente sabia mais responder algumas perguntas."; "Da visita ao MAE foi a que eu mais gostei. Conhecendo um museu que eu não conhecia e maquetes bem interessantes."	8 (4 apenas sobre maquetes)
Museu - "Gostei da visita ao museu, pois todos sabiam explicar muito bem, e da aula dos objetos foi bem divertido."; "Eu gostei mais da atividade do museu, conhecer cidades antigas ver o plano delas, achei bem legal"; "gostei mais da ida ao museu."; "da visita ao museu"; "A atividade que eu mais gostei foi da visita ao MAE"; "Da visita ao MAE foi a que eu mais gostei. Conhecendo um museu que eu não conhecia e maquetes bem interessantes."; "Eu gostei mais da visita ao MAE porque, além de discutirmos sobre as cidades antigas vistas lá e na sala de aula, pudemos ver as maquetes dessas cidades e ter uma ideia de como elas eram na antiguidade."; "Entre as três atividades realizadas a que eu mais gostei foi a visita ao MAE, pois lá vimos diferentes tipos de cidades gregas."; "Das três atividades, o que eu mais gostei foi a visita ao MAE. Achei interessante sairmos do ambiente escolar e visitar um local diferente que tinha um conteúdo semelhante ao que estávamos estudando."; "A atividade que eu mais gostei foi a visita ao MAE, pois agente interagil com as maquetes, agente sabia mais responder algumas perguntas.";	10 (3 sobre maquete)

Respostas	Quantia
Objeto - "Gostei da visita ao museu, pois todos sabiam explicar muito bem, e da aula dos objetos foi bem divertido."; "Da atividade com os objetos em sala"; "Eu gostei de poder observar e manusear os objetos. A melhor das três atividades foram as das maquetes, apesar de ter sido a que mais consumiu tempo."; "Os aspectos da atividade que mais gostei foi a de análise dos objetos e a observação das maquetes"; "A parte que eu mais gostei foi o manuseio de objetos arqueológicos"; "Gostei muito das plantas das cidades apresentadas nas maquetes e das moedas apresentadas em sala."; "A atividade que eu mais gostei foi a que manuseamos e observamos diferentes aspectos em moedas antigas romanas e vasos antigos."; "O modo como o tema foi abordado na exposição de um video, e de objetos."; "A atividade que mais gostei foi a de sala de aula que teve os objetos e sobre o filme Siracusa."	9
Vídeo - "O modo como o tema foi abordado na exposição de um video, e de objetos."; "Gostei da apresentação de video falando um pouco da Grécia, para termos um pouco de noção depois quando formos para o MAE e depois os objetos."; "A atividade que mais gostei foi a de sala de aula que teve os objetos e sobre o filme Siracusa.";	3
As três - "O que eu mais gostei foi a dinâmica que tivemos nas três atividades, que tornou-as divertidas e prazerosas.";	1
"Acredito que um dos aspectos mais interessantes dessa atividade seja justamente a mudança de ambiente"	1

3B	26 respostas
Vídeo - "Eu acho que a parte do vídeo não foi muito presente no meu aprendizado"; "Eu menos gostei do vídeo (eu assisti em casa)"; "A parte que eu menos gostei foi o vídeo sobre Siracusa, achei muito cansativo, apesar de interessante"; "Não curti muito o filme, pois estava com sono e não consegui prestar atenção."; "Do filme."; "Eu gostei menos do filme passado no primeiro encontro."; "A atividade que é eu menos gostei foi o filme"; "O filme "Siracusa Cidade Antiga" foi a atividade que eu menos gostei. Não acho muito legal documentários."; "Não tenho muito o que não gostei pois eu gosto das cidades antigas, dos diversos modos de convivência de cada sociedade, porém não tenho muito interesse em documentários."	9
"não teve nenhum que eu não tenha gostado."; "Não há nada que eu não tenha gostado eu acho."; "Não tive nenhuma que não tenha gostado."; "Não tem exatamente o que não gostar os três encontros foram interessante"; "Não houve um ponto específico em que não gostei."; "Eu gostei de tudo!"	6

Respostas	Quantia
Museu - "Visita ao museu mae pois houve uma falta de tempo para visitaçao"; "A única coisa que foi ruim foi o tempo que tivemos de visitaçao no museu (poderiamos ter mais tempo)."; "A que menos gostei foi da ida ao museu foi um pouco cansativa"; "O que eu menos gostei foi a ida ao museu, pois por irresponsabilidade minha eu não fui."; "A atividade que menos gostei foi a de visita ao MAE, pois por falta de tempo não foi muito proveitosa."	5
Questões práticas - "Como o grupo é grande, eu não gostei da bagunça e da desorganização do tempo para exibição das atividades."; "A atividade ficou muito repetida em alguns momentos, principalmente durante o segundo encontro, tanto pelos diferentes materiais mostrados quanto os diferentes diálogos estabelecidos na qual mesmo sendo diferenciáveis seguiram um mesmo e desnecessário padrão."; "O que eu menos gostei foi o pouco tempo e que não deu para ver tudo."	3
Objeto - "Eu não gostei muito dos objetos pois não havia uma grande variedade e quantidade de objetos."; "Gostei de todos, porém o que menos me interessou foi o do dia da moeda."	2

3C	27 respostas
Guerra - "Imagino Imperios, exércitos (?); "Um grande povo guerreiro e dominador" ; "confrontos"; "Sociedade antiga, muitas guerras."; "Gladiadores, "; "guerras, "; "guerras, "; "300, "; "Periodo de guerra é a primeira coisa que vem na minha mente"; "muitas vitorias"; "Batalhas, Guerras, Mortes"; "Disputa por territórios"; "guerra"; "batalhas"; "filme "300" ."; "batalhas significativas para a sociedade"	16
Cidades, organização, planejamento ortogonal - "As cidades da Grecia , vem as características da cidade, aonde ela ficava o que havia nela"; "grandes cidades, com desenvolvimento bem elevado, e bem contemporâneo."; "Cidades organizada (casas alinhadas)"; "formas de ocupações, modificações e ocupações."; "cidades, "; "Ruas com planejamentos ortogonais";	6
Monumentos, arquitetura - "Os monumentos e construções antigas."; "arquitetura."; "Arquitetura, "; "coisas antigas, como monumentos, documentos, construções antigas."; "espaços antigos"	5
Muralhas - "Fronteiras entorno da cidade."; "sua organização para defesa."; "As cidades rodeada de muros para que os inimigos não passem para dentro da cidade."; "Muralha"; "Muralhas, "	5
Heranças e influências no presente - "que deixou de herança modos e costumes que ainda são presentes milhares de anos depois nas sociedades."; "a influencia que temos hoje em dia"; " em especial os ensinamentos deixados pelos gregos."	3
Religião - "ruínas porém uma cultura e religião muito forte."; "Religião";	2
Modo de vida - "Como era a vida das pessoas da época"; "modo de vida";	2
"Atenas, "; "Atenas, "	2
"comércio, "; "Comércio Marítimo";	2

Respostas	Quantia
Desenvolvimento - "Desenvolvimento intelectual, político"; "uma cidade muito desenvolvida para aquela época";	2
"Cultura"	2
"mitologia, "; "Mitologia"	2
"templos"	2
"deuses"	2
"Ágora,"	1
"arqueologia,"	1
"As atividades foram muito interessantes, mas não aprendi praticamente nada sobre a Grécia antiga"	1
"democracia, ";	1
"em sua valorização pelas artes. ";	1
"Esparta"	1
"maquetes"	1
"objetos"	1
"pederastia, ";	1
"Portos,"	1
"Posedônia"	1
"Revolução da Grécia antiga"	1
"roupas"	1
"Vinho,"	1
Cidades estado	1
"Uma importante civilização, que foi grande e poderosa"	1
vasto extensão de terras"	1
"várias formas de governo e diversos governantes"	1
"Sua influência na história da ciência"	1
"muitos vestígios históricos"	1
materiais arqueológicos	1

3D	28 respostas
Não	6 respostas
Não	2
"Porque eu já tinha estudado a grécia antes"; "Ja tinha uma opinião bem consolidada sobre grecia";	2

Respostas	Quantia
"Já tinha muito interesse pelo assunto, e apenas aumentei um conhecimento que eu já tinha"	1
"Porque não aprendi praticamente nada sobre o assunto."	1
Sim	22 respostas
Motivos mais gerais - "Adquiri mais conhecimento sobre tudo"; "Pois tive conhecimentos a mais, coisas que não sabia que acontecia ou existia"; "Porque com base nas atividades, podemos conhecer e entender melhor."; "Eu aprendi muito mais, aprofundei muito mais os meus estudos."; "Pois, tive uma visão diferente do que as outras pessoas falavam"; "Antes eu pensava muito em mitologia agora já vem outras coisas na minha mente"; "Porque após os encontros ficamos a par de mais conhecimento e curiosidades."; "Porque antes eu não conhecia e agora tenho várias informações e gostei."	8
Território, estrutura das cidades, espaço, outras cidades - "A visão sobre seu território foi ampliada"; "Isso aconteceu pois durante os encontros vi a estrutura das cidades."; "Agora consigo imaginar como era, como seria essa cidade."; "Aprendi mais a fundo a organização das Polis."; "Mudou pois, quando observamos as maquetes e os objetos, passamos a ter outra visão do que ocorria e os seus modos. No caso da maquete, uma visão mais detalhada do território"; "Havia coisas como as localizações dos monumentos dentro da cidade que eu não sabia."	6
Sim	4
"Antes pensava que era coisa velha, chata e que era uma zona e tals, agora vejo que não é bem assim."	1
"Eu já imaginava cidades neste formato."	1
"Eu tive um contato maior com a política, economia e a cultura grega.";	1
Mudou um pouco pois eu só tinha visão das principais e as outras cidades, mesmo sendo parecidas pela própria organização grega, tem uma história diferente, do que aconteceu durante sua existência e o como foi seu final	1

3F	25 respostas
Coisas antigas, objetos, cidades - "Antes eu não sabia direito o que era "Arqueologia", agora aprendi um pouco o que eles fazem. Quando falam Arqueologia vem na minha mente estudo sobre coisas antigas."; "é o estudo de coisas antigas."; "Objetos, coisas, assuntos antigos."; "é o estudo de coisas antigas"; "NAO vem dinossauros, peças antigas, artefatos, museus"; "Coisas antigas."; "Estudo sobre coisas antigas"; "são descobertas sobre cidades antigas que estão soterradas, eu acho que é isso descobertas de objetos antigos e etc..."; "Materiais Antigos."; "Escavações, objetos, cidades, deduções."	10

Respostas	Quantia
Sociedades antigas por meio de objetos - "O estudo de povos antigos através da análise de objetos"; "Que podemos imaginar como vivia um povo e estudar seus costumes através de objetos ou ruínas."; "Um estudo da antiguidade com base em objetos deixados por habitantes de determinado local"; "Estudo de antigas sociedades com base nos vestígios deixados por eles.";	4
Estudo do passado, história e temas antigos - "Conhecimento e ganho histórico."; "Basicamente um estudo mais detalhado e aprofundado em temas antigos."; "Tudo que fala sobre o passado, das vestimentas das pessoas até o seus dia-a-dia."; "Os estudos sobre o passado"	4
Estudo das sociedades antigas - "estuda o comportamento de civilizações."; "Arqueologia é o estudo das sociedades antigas"; "é o conhecimento sobre civilizações antigas."	3
Descobertas - "Penso em grandes monumentos e objetos que ainda podem ser descobertos."; "MAE é a primeira coisa, e logo depois descobertas fantásticas."	2
"História do local."	1
"Nada esse foi um conceito que não entendi bem."	1

3G	20 respostas
Elementos religiosos - "Eu escolhi a Catedral da Sé. Ela nos transmite a parte religiosa da nossa sociedade. Por ela podemos ver o poder e a riqueza que a Igreja tinha."; "Pensei nas igrejas, edifícios que ainda influência na vida das pessoas, parecido como antigamente. Mostrada com muito ouro e coisas chiques, mostrando a sua importância para a cidade."; "Na cidade de SP, podemos observar diversos templos religiosos como Basílicas, igrejas e outras, e vendo essa diversidade, podemos afirmar a pluralidade cultural na cidade"; "Catedral da Sé: grande centro religioso com grandes espaços interna e externamente, com grande concentração de imagens religiosas."; "A igreja de Aparecida do Norte, um local muito religioso e aparentemente antigo"; "Eu estudaria a catedral da Sé, pois é uma linda construção, além de ser muito representativa na cidade."; "A catedral da Sé. É uma igreja bem velha, que pode se considerar um monumento, bem antigo, e ainda hoje chama muita atenção pelo seu tamanho, tamanho de sua porta."; "Mosteiro de São Bento. Um mosteiro é um centro muito especial e fica no centro de São Paulo."	8
Prédios e casarões - "25 de março tem prédios velhos que estão abandonados e podemos ver que apenas pessoas importantes viviam lá."; "Escolhi um casarão antigo, localizado na Avenida Paulista; Ele foi conservado da época dos barões do café, possui móveis rústicos e muito bonitos, muitos cômodos, janelas grandes, pinturas direto nas paredes..."	2

Respostas	Quantia
"O metro . O metro é um meio de transporte expresso e isso indica a necessidade de transportar uma grande quantidade de pessoas de um modo pratico e rapido. Isso indica uma sociedade onde o trabalho é intenso e urbano"; Escolhi a estação da luz, lá podemos observar a passagem de metrô, que conduziu as pessoas para diferentes lugares."	2
"Eu escolheria o MASP em São Paulo pois ele tem características arquitetônicas muito diferentes"; "Eu escolhi o MASP, um museu que visitamos este ano. Mostra a importância da história, da arte, da cultura e do entretenimento"	2
"O edifício é o Teatro Municipal de São Paulo, observando-o podemos notar a decoração antiga e uma estrutura diferente"	1
"Não sei."	1
"Eu pensei na estatua de Leonidas, em Roma, que vi uma vez numa imagem/foto da aula de historia, embaixo dessa estatua estava escrito "venham busca-las", observo que era um periodo de guerra e que ele estava lutando"	1
"Não há muito o que estudar em São Paulo, pois não há muralha, só grandes prédios, árvores."	1
"Em São Paulo podemos observar que há parques e locais de entretenimento bem grande."	1
"O centro de São Paulo, é um lugar onde se acha várias construções antigas como teatros, igreja, estátuas, etc. Pode se afirmar que o centro de São Paulo foi e é um lugar de grande movimentação de população."	1
"Favelas/Comunidades: "são casas simples, feitas com madeiras, algumas de tijolos ou panos. Feitas por famílias simples que procuravam manter o lugar onde moravam"	1

Questionário final - respostas dissertativas	
Análise	
1o.EM II	
Respostas	Quantia
3A	22 respostas
<p>Maquete - "Gostei mais do estudo das cidades das maquetes, o estudo das cidades específicas."; "No video de "Siracusa Cidade Antiga" conseguimos observar sobre as experiencias e a histórias da cidade e como ela está hoje e isso foi legal, com a visita ao MAE a parte mais legal foi conhecer as maquetes de cidades que nem sabiamos que existiam."; "Das visualizações das maquetes. E também do vídeo mostrado na sala pois foi muito bem feito."; "Da variedade de métodos para o estudo, como nas maquetes"; "Eu gostei das maquetes porque tornava a explicação mais fácil e a gente tinha no que se basear"; "Eu particularmente gostei mais da visita a MAE, porque possuía maior variedade de informações e visualizando as maquetes de diferentes cidades gregas fica mais fácil compara-las identificando as características que são específicas da Grécia Antiga."; "O que mais gostei nas atividades foi ver as maquetes e entender como era a organização dos espaços nas cidades da Grécia Antiga."; "De ver as maquetes das cidades"; "Eu gostei mais da visita ao MAE, onde vimos maquetes, eu gostei principalmente de Priene pela organização e pelo fato de ser uma cidade muito avançada, com tubulações que levavam agua para as casas."; "Eu gostei de visitar as maquetes do MAE"; "Eu gostei mais da atividade com as maquetes, elas me ajudaram muito a entender melhor como eram as civilizações antigamente, como viviam, organizavam-se, etc."</p>	11
<p>Vídeo - "Eu gostei de poder entender mais os trabalhos dos arqueologos, vendo os diferentes materiais possíveis para utilizar, analisar e entender. Também gostei muito do vídeo."; "Particularmente gostei de todas as atividades porém o que mais gostei foi o DVD pois eu pude ver não só a história da cidade como também vi a ligação dos moradores com o mesmo."; "No video de "Siracusa Cidade Antiga" conseguimos observar sobre as experiencias e a histórias da cidade e como ela está hoje e isso foi legal, com a visita ao MAE a parte mais legal foi conhecer as maquetes de cidades que nem sabiamos que existiam."; "Das visualizações das maquetes. E também do vídeo mostrado na sala pois foi muito bem feito."; "Eu não tive a oportunidade de ir ao MAE então, as partes em sala, tanto da mostra do documentário de Siracusa (muito bem feito) quanto a apresentação de objetos antigos foram muito legais e, gostei bastante deles."; "Da atividade sobre o vídeo."; "Só o DVD já foi legal.";</p>	7

Respostas	Quantia
Objeto - "Eu gostei da atividade dos objetos, porque deu para saber pra que eles usavam os objetos"; "Eu não tive a oportunidade de ir ao MAE então, as partes em sala, tanto da mostra do documentário de Siracusa (muito bem feito) quanto a apresentação de objetos antigos foram muito legais e, gostei bastante deles."	2
As três - "Gostei das explicações dadas pelos funcionarios do MAE durante toda a atividade; e da interação com relatos e vestígios dos tempos antigos ("Siracusa Cidade Antiga" e manuseio de objetos arqueológicos); "Eu sempre gosto de estudar história, e ainda mais quando se trata de Grécia Antiga. Portanto gostei da atividade inteira.";	2
Planta - "Eu gostei no dia em que visitamos o museu mae e observamos as plantas"	1
"Os aspectos que eu mais gostei foi poder tocar e ver as coisas nos encontros, é uma coisa diferente do que apenas ouvir sobre um certo assunto."	1

3B	20 respostas
Questões práticas - "O que eu não gostei foi por um dos encontros ser no período da tarde, no museu, que dificultou a visita de alguns alunos."; "O que eu menos gostei é de não ter conseguido vim no dia da aula com o manuseio dos objetos arqueológicos"; "Tivemos que se locomover e ficar a tarde para estudar as maquetes, poderia ter um recurso na escola"; "Em geral gostei de todas as atividades que fizemos, mas acho que o tempo que tivemos para visitar o museu foi muito pequeno e não deu para ver, e fazer uma discussão em todas as maquetes."; "Eu não gostei que a atividade de ver as maquetes foi a tarde"; "Eu não gostei do fato de termos somente 3 encontros, poderíamos ter tido mais encontros aprofundando o estudo nas cidades."; "Eu não gostei das atividades que nos fizemos sobre os 3 encontro que tivemos"	7
"Gostei de tudo"; "Não tiveram pontos que eu não tenha gostado, na atividade"; "Em geral gostei de todas as atividades que fizemos, mas acho que o tempo que tivemos para visitar o museu foi muito pequeno e não deu para ver, e fazer uma discussão em todas as maquetes."; "Eu acredito que não teve algo que eu não gostei na atividade."; "Nada."	5

Respostas	Quantia
Objeto - "Eu não gostei muito do manuseio de objetos, pois foi difícil de entender o que fazer com eles, mas depois que compreendi, achei mais interessante."; "Manusear objetos."; "Do manuseio de objetos arqueológicos pois foi uma atividade muito rápida e não pude desfrutar como a outra";	3
Vídeo - "Eu gostei menos do vídeo de Siracusa, pois era uma atividade cansativa e eu prefiro as mais animadas."; "Eu não gostei muito da atividade com o vídeo sobre Siracusa pois, é um vídeo bom, ajuda no entendimento, mas é muito cansativo, isso que eu achei um ponto negativo."	2
"Eu não gostei muito dos mapas que observamos no museu, pois ficamos um bom tempo lá."	1
"Nenhuma, pois só lembro mais ou menos do vídeo."	1

3C	22 respostas
Guerra - "época de muitos conflitos."; "Cidades que teve muitas histórias, guerras"; "poder que eles tinham"; " guerras, disputas"; "grande história de luta e desenvolvimento."; "batalhas" "Guerras e disputas."; "filme "300"; "A Grécia foi uma grande civilização, que teve seu auge mais foi enfraquecendo depois de guerras"; "o filme Troia"; "Eu imagino o rei Leônidas lutando contra os persas."; "cidades que usavam muito de estratégias de guerra para sobreviver"	12
Cidades, organização - "grandes cidades com estrutura própria"; ""Cidades organizadas tanto socialmente quanto estrategicamente com uma grande hierarquia e cultura"; "Uma enorme organização interna que se repetia nas cidades"; cidades que agora estão completamente diferentes, as organizações de espaço que eram sempre certinhos, não eram nos mesmos lugares, mas todos possuíam."; "cidades muito bem construídas"; "cidades,"	6
"Coisas antigas"; "antiguidades."; "história"; Cidades que teve muitas histórias	4
Povo inteligente, desenvolvimento - "uma população inteligente, organizada"; "Povo muito inteligente"; "grande história de luta e desenvolvimento."	3
"Templos"	3
Influência no passado e no presente - "Os Gregos ajudaram no desenvolvimento da nossa cultura, então sem os gregos o Brasil e muitos outros países talvez não seriam o que são hoje. (muitas outras coisas passam em minha mente, mas não vai dar tempo)"; "Um local histórico que gerou uma grande influência no mundo em sua época; e que permanece com alguns vestígios até hoje"	2
"agricultura"; "agricultura"	2

Respostas	Quantia
Comércio e Comércio Marítimo - "Cidades portuárias (forte comércio marítimo)"; "também eram bons comerciantes, e para época eram modernos."	2
Muralhas - "muralhas p/ defesa"; "alguns possuem uma muralha nos limites das cidades"	2
Religião - "templos mostrando a enorme importância da igreja/religião"; "eles creem muito na religião, sem ela, uma civilização não se sustenta, etc."	2
Identidade - "moedas que circulavam pelas cidades, trazendo aspectos culturais de cada uma."; "Quase todas as cidades vinculadas à Grécia Antiga supervalorizam os templos porque eles são a identidade da cidade, possuem uma apótema,"	2
Arquitetura - "arquitetura grega"; "gregos dominavam a arquitetura"	2
Cultura - Cidades organizadas tanto socialmente quanto estrategicamente com uma grande hierarquia e cultura; "Culturas,"	2
"a Grécia é muito grande e existem muitas histórias de várias cidades."	1
"as maquetes"	1
"rios (sobrevivência),	1
"riquezas"	1
"democracia,"	1
"além de conseguirem ter territórios até próximo à Ásia"	1
Grande hierarquia - Cidades organizadas tanto socialmente quanto estrategicamente com uma grande hierarquia e cultura;	1
"deuses	1
campos	
"Grande civilização"	1
"famílias,"	1

3D	21 respostas
Não	
Conhecimentos prévios - "Já era mais ou menos o que já tinha na minha mente sobre Grécia Antiga."; "Porque eu já tinha informações e já tinha feito pesquisas gerais sobre a Grécia."; "Eu já possuía uma visão antes, e esta não mudou."	3
"Não"	1
"Eu aprendi coisas sobre cidades menos conhecidas da Grécia"	1
Sim	

Respostas	Quantia
Razões mais gerais - "Pude ter uma visão mais aprofundada do assunto"; "Por causa das histórias."; "Porque a partir da apreciação de novas informações foi possível saber melhor"; "Porque depois de pensar melhor podemos ter certeza sobre a Grécia."; "Porque mesmo já conhecendo algumas coisas sobre a Grécia, os encontros me ensinaram novos fatos importantes."; "Porque depois dos nossos encontros eu passei a entender melhor algumas coisas sobre a Grécia Antiga"; "Conheci muito mais sobre a estrutura das cidades e alguns aspectos culturais e curiosidades como moedas e objetos que refletem a cultura do povo (além de ruínas das cidades).";	7
Organização, estrutura, civilização - "Eu não imaginava que populações tão antigas pudessem ser assim tão organizadas, muito menos que pudessem haver pessoas vivendo nessas cidades antigas."; "Porque eu não sabia que a Grécia antiga era tão organizada como era."; "Eu pensava que quando se falava em Grécia Antiga, vinha só a mente mitologia grega e não que eles eram de fato uma potência uma civilização desenvolvida e organizada em sua religião." "Conheci muito mais sobre a estrutura das cidades e alguns aspectos culturais e curiosidades como moedas e objetos que refletem a cultura do povo (além de ruínas das cidades)."; "Consegui ver como eram as cidades e suas características"	5
Expansão grega, diversidade - "Eu pensava que Grécia antiga se concentrava em apenas uma pequena região, mas após os encontros vimos que haviam várias outras cidades espalhadas."; "Antes deste estudo eu só tinha estudado a civilização grega como um todo, eu não tinha noção de que todas as cidades seguem um mesmo pensamento"; "Não mudou completamente, pois já conhecia a História e a grandeza grega, mais foi muito legal descobrir que as tradições gregas prevaleceram em vários territórios, pela Europa e Ásia."	3
Cultura - "Porque eu fiquei sabendo melhor alguns aspectos culturais."	1
Pensamento anterior - "Quando pensava em Grécia Antiga, só pensava em destruição, guerras, etc."	1

3E	22 respostas
----	--------------

Respostas	Quantia
Coisas antigas, objetos, cidades - "Pessoas que estudam o passado, como objetos e cidades históricas, analisando tudo que possível sobre elas (es)"; "Vem na minha mente de cidades as coisas desenterradas e algumas coisas antigas"; "Civilizações, ruínas, objetos antigos"; "Objetos muito antigos"; "escavações, ossos, descoberta de artefatos/ tumbas/ cidades/ objetos antigos"; "Cidades, objetos, cultura, fósseis e areia."; "Cidades antigas descobertas."; "Arqueologia estuda varias cidades antigas. Não só estuda Grécia, Roma e sim muitas outras.; "são pessoas que estudam como eram respectivas cidades, a milhares de anos atrás, o que elas possuíam e deixavam de possuir, por causa de fatos que aconteceram nestes anos."	9
Estudo das sociedades antigas - "Arqueologia é o descobrimento, o estudo dos povos antigos."; "Arqueologia são pessoas que estuda sobre a civilização antiga"; "Arqueologia é o estudo das civilizações antigas, ela procura entender uma determinada sociedade observando como viviam, o que comiam, no que acreditavam e etc";	3
Sociedades antigas por meio de objetos - "Estudo das sociedades antigas com base em artefatos, ruínas e objetos podendo assim, criarem hipoteses sobre como foram criadas, como se desenvolveram e como era a vida nessas sociedades."; "principalmente as fontes históricas, como construções, inscrição, objetos. Além da busca pela história de uma civilização."	2
Trabalho do arqueólogo - "Um trabalho em sítios arqueológicos com objetos e trabalhadores fazendo um trabalho arqueológico";. "como que os arqueolos descobriram as cidades, que recursos usavam para isso, e também que eles merecem mais respeito por essa profissão tão importante."	2
"Nossa" história - "Estudiosos que procuram estudar e analisar cidades e objetos antigos assim tentando não só compreender a nossa história como a nossa origem de determinado modo fora a nossa evolução".	1
Influência no presente - "Arqueologia, não é somente a procura de vestígios de civilizações antigas e acontecimentos importantes, mas sim saber o que estas civilizações mudaram no mundo atual".	1
"Vem na minha mente a conservação de objetos históricos após um grande período"	1
"Quando o assunto é arqueologia, penso em coisas diversas como museu, etc."	1
"Quando penso em arqueologia penso na antiguidade, em histórias e em possíveis descobertas."	1
"só consigo pensar em arquitetura, mas acho que não tem nada a ver."	1

Respostas	Quantia
3G	19 respostas
<p>Elementos religiosos - "Catedral da Sé – a partir dela podemos caracterizar que a cidade sofreu forte influência da religião"; "Catedral da Praça da Sé, é um lugar grande que possui muitos detalhes e principalmente se localiza no centro da cidade, em um lugar acessível à todos para mostrar sua importancia"; "A Igreja “Paróquia Santíssima Trindade” da Av. mal. Fiúza de Castro, Butantã. É uma Igreja grande que valoriza muito o catolicismo."; "Eu escolheria a Igreja da Sé pois vemos a importancia da religiosidade para a população além de mostrar várias outras coisas como a praça que fica na frente da igreja, mostrando a aglomeração de pessoas."</p>	4
<p>Pontes - "Ponte estaiada: ao observar a ponte eu poderia concluir que serviria para melhor deslocamento na cidade e que havia uma grande locomoção de pessoas."; "Osasco? Ponte metálica, se localiza no centro de Osasco. Conseguiria identificar que esse objeto da cidade ligasse dois lados, facilitando a passagem."; "Ponte metálica. Se eu fosse um arqueólogo e achasse essa ponte eu diria que era um povo bom de matemática, já havia transporte (carros) na epoca em que eles viviam"</p>	3
<p>Av. Paulista - "Escolhi a Av. Paulista, pode-se dizer que essa rua foi feita para a passagem de muitos carros e muitas pessoas ao mesmo tempo, tendo não só uma rua larga mas também uma grande calçada."; "Avenida Paulista: uma rua que parece ser bem espaçosa que pode significar que tinha presença de carros."</p>	2
<p>Centro - "Eu escolheria o centro de Osasco, proximo ao shopping Osasco Plaza, pois todos os dias muitas pessoas passam por lá e deixam cair objetos."; "Eu escolhi o centro de São Paulo, as informações que eu posso conseguir observando é que a cidade teve grandes mudanças."</p>	2
<p>"Eu escolheria a USP e observando esse local diria que era um local de estudo com uma grande variedade de informações etc"</p>	1
<p>"Um objeto > moeda de 1 real. A moeda de 1 real traz uma mulher que pode representar a república/democracia, refletindo assim, mais do que a organização de São Paulo, a do Brasil. O hemisfério Sul é representado pelo Cruzeiro do Sul, pois o Brasil se localiza no hemisfério Sul. Gravuras marajoaras/indígenas nos cantos da moeda refletem um pouco da cultura e de onde o povo originou."</p>	1
<p>"Mercado Municipal (Mercadão Central), observando esse monumento, esse prédio dá pra entender um grande desenvolvimento econômico de São Paulo e do seu povo."</p>	1
<p>"Um prédio residencial. Com este edifício, é possível perceber que tentaram botar um número muito grande de pessoas em um mesmo lugar"</p>	1

Respostas	Quantia
"Pátio do Colégio, qual era a cor do pátio quando foi construído, qual era sua testura, quais foram os materiais utilizados em sua construção e qual era a função deste monumento."	1
"Nós podemos identificar uma escola pública como um lugar construído pelo governo de seu tempo para educar os jovens que não possuem condições de pagar por um ensino."	1
"O Bairro da Liberdade mostra a grande imigração de japoneses para a capital, uma grande parte da sua cultura presente em objetos, alimentos e produtos."	1
"Torre do Banespa, se eu chegasse muito tempo depois e eu acho que seria um lugar muito importante, pois é muito grande, então eu deduzo que seria um lugar importante"	1

Anexo 15

Relato das impressões – Gustavo Peixoto

Impressões das atividades realizadas com os primeiros colegiais da Escola de Aplicação

Etapas da atividade proposta:

1) Exibição do DVD “Siracusa Cidade Antiga”.

No dia dezesseis de agosto trabalhamos com duas turmas de primeiro colegial. Na primeira turma, o 1º. ano do EM – I, os alunos assistiram o DVD com uma certa dose de desinteresse, já que alguns conversam ou se distraíram com o celular, contudo duas cenas chamaram-lhes a atenção: a cena do pescador fumando e a pausa da italiana para tomar água. Após o uso do vídeo como um disparador, o prof. Fábio e a Ana Paula Tauhyl discutiram alguns aspectos do DVD. O prof. Fábio relembrou a experiência desenvolvida com os alunos em Santos e Ana Paula Tauhyl realizou comparações entre a ocupação das cidades no presente e passado e os pré-requisitos para a fundação de um assentamento humano. As seguintes perguntas foram feitas para os alunos:

Quais elementos que são necessários para se fundar uma cidade?

Resposta: comércio, água, etc.

Quais eram os produtos que circulavam no período da ocupação de Siracusa?

Resposta: vinho, azeite.

Após as perguntas, Ana Paula Tauhyl discutiu com os alunos a questão do DVD mostrar em si mesmo o modo como ele foi feito. Dentro dessa temática ela abordou com os alunos o caráter do vídeo como uma narrativa construída. Em linhas gerais ela disse que independentemente do suporte, seja visual (como um vídeo, um quadro, uma planta ou fotografia), escrito ou sonoro, o criador de uma narrativa a constrói com um propósito e, por isso, implica seu ponto de vista.

De modo geral a sala respondeu bem às indagações, mas o vídeo não parece ter surtido tanto interesse durante sua exibição. Talvez isto se deve à própria dinâmica de um documentário e ao fato do vídeo possuir muitas falas que por vezes não são claras. Com efeito, alunos acostumados com

exibições do tipo *hollywodiano* (repleto de cenas rápidas e fortes) dificilmente mantêm sua atenção quando a dinâmica do vídeo é mais tranquila.

Na segunda turma, o 1º. ano do EM – II, a reação durante a exibição do DVD foi semelhante. Muitos alunos dormiram, tanto que uma aluna começou a contar a quantidade de colegas que estavam deitados. Novamente os alunos riram dos dois trechos do vídeo mencionados anteriormente. Apesar do aparente desinteresse, após a exibição, a sala parece ter “psicografado” o DVD. A discussão foi geral e muitos alunos se voluntariaram a responder as questões de Ana Paula Tauhyl.

Ela abordou o aspecto da visibilidade de uma cidade e fez comparações entre a cidade antiga e a contemporânea. Os alunos compararam o trajeto das ruas estreitas do centro de São Paulo com a da cidade antiga, assim como, compararam a presença de edifícios que existem tanto no passado como no presente, este foi o caso do teatro (teatro Municipal de São Paulo e o teatro da Siracusa antiga).

Em seguida, discutiu-se o vídeo como uma construção discursiva chamando a atenção para os trechos com o caráter de “making off” do DVD. É interessante notar que cada aluno possuía um interesse específico ou era despertado de maneira diferente pelo vídeo. Alguns se interessaram pelo caráter de produção do vídeo, outros pela história da cidade antiga comparada com a cidade que eles próprios vivem, um aluno foi despertado quando percebeu as pichações da cidade e disse “Tá tudo pichado”, e por fim, um outro exclamou com ar de inconformado “Antes de Cristo!?”.

2) Visita e apresentação das maquetes:

A maquete que fiquei encarregado de apresentar e discutir foi a de Selinonte. É importante notar que os alunos tiveram aula de manhã e chegaram cansados para a atividade à tarde. Estavam de certo modo impacientes e ansiosos para serem liberados, mesmo assim, a atividade parece ter sido muito proveitosa.

Visita do 1º. ano do EM – I:

Na quarta-feira dia vinte e dois de agosto, recebemos a primeira sala de primeiro colegial no Museu de Arqueologia e Etnologia. Eles sentaram em

círculos e Ana Paula Tauhyl apresentou o MAE, lembrou alguns aspectos do DVD e disse em linhas gerais a atividade que eles realizariam.

Recebi quatro turmas na maquete de Selinonte, sendo que a última turma teve apenas cinco minutos de atividade, já que o horário combinado com o Prof. Fábio havia ultrapassado o limite.

Na primeira turma o fotógrafo do Museu acabou de certo modo constrangendo tanto a turma como a mim mesmo ao ficar tirando muitas fotos durante a atividade. Em linhas gerais a atividade que apliquei era composta de três momentos:

a) Apresentação do contexto de trocas no Mar Mediterrâneo e o lugar no qual Selinonte se inseria, questionamento aos alunos sobre quais eram os produtos trocados nestas rotas e, por fim, realização de um breve histórico da cidade, da fundação até sua destruição .

b) Distribuição das plantas e exercício de leitura daquele tipo de representação. Nesta parte, pedi aos alunos que me descrevessem e explicassem qual era o significado das curvas de nível e das diferentes cores representadas na planta. Por fim, abordei a questão da escala e perguntei qual seria o tamanho aproximado do templo G de Selinonte.

Após isso, chamei a atenção para a ágora, a acrópole com seus templos e a existência de três áreas sagradas distintas na planta. Perguntei porque na colina leste da planta havia templos maiores do que nas outras áreas sagradas e, assim, aproveitei para explicar a monumentalidade e a importância da religião na formação da identidade de uma polis.

Em seguida, mostrei uma foto aérea e outra de satélite do sítio e pedi aos alunos que posicionassem a foto em relação à planta e que localizassem o templo C (dedicado a Apolo) na fotografia aérea.

c) Ao revelar a maquete pedi aos alunos que se agachassem e imaginassem que estavam chegando de barco em Selinonte. Perguntei quais eram as construções que mais lhes saltavam à vista e qual era a função das mesmas. Ao visualizarem a cidade eles compreenderam: a monumentalidade dos templos da colina leste e sua relação com a concorrência entre as polis, o

posicionamento estratégico e defensivo da cidade no promontório e a importância da ágora no ponto central e elevado da cidade. Após a visualização da maquete pedi que olhassem novamente a planta e notassem quais eram as diferenças entre a planta e a maquete, com isso, busquei trabalhar as escolhas que são feitas no momento de se elaborar uma representação da realidade.

Em linhas gerais estes foram os três procedimentos que apliquei com as turmas. Mas cada turma despertou questões diferentes o que deu à cada apresentação um aspecto distinto.

Na segunda turma, por exemplo, falei um pouco sobre o tráfico de escravos e como era feita a produção de azeite e vinho e quais eram suas utilidades. Por vezes comparei a construção do templo G e sua monumentalidade com a rivalidade entre os estádios de futebol na cidade de São Paulo.

Em duas turmas retomei a experiência em Santos e indaguei porque antigamente as ruas eram estreitas com edifícios altos e agora existem calçadas e ruas largas. Com essa pergunta questioneei qual é a prioridade de tráfego nas vias no mundo antigo e contemporâneo.

No final da atividade, Ana Paula Tauhyl reuniu as turmas em círculo e fez um balanço geral realizando perguntas que comparavam as maquetes e que estabeleciam relações entre a cidade antiga e a contemporânea.

Visita do 1º. ano do EM – II:

Na quarta feira dia vinte e nove de agosto recebemos a segunda sala de primeiro colegial no Museu de Arqueologia e Etnologia. Novamente os alunos sentaram-se em círculo e Ana Paula Tauhyl apresentou o museu, relembrou alguns aspectos do DVD e descreveu em linhas gerais a atividade que os alunos realizariam.

Neste dia o esquema de trabalho com as maquetes mudou. Recebemos apenas duas turmas por maquete, mas em contrapartida teríamos mais tempo para nos aprofundar na análise de uma maquete. Neste dia apresentei Selinonte em conjunto com a educadora Judith Elazari, o que foi uma experiência muito enriquecedora por despertar discussões de caráter

mais metodológico sobre a arqueologia. Além disso, o fato dela estar presente me fez policiar a minha própria fala, o que acarretou numa maior abertura para a voz dos alunos. Uma vez que, anteriormente eu respondia de prontidão às questões não dando tempo deles próprios chegarem às conclusões.

A ordem da apresentação foi basicamente a mesma:

- a) Mapa do Mediterrâneo e contexto.
- b) Planta e fotografias (aérea e por satélite).
- c) Discussão com a maquete.

Com a primeira turma deste dia desenvolvemos a atividade mais proveitosa. Todos os alunos estavam interessados e respondiam aos questionamentos feitos. Notei que ao trabalhar com rotas comerciais mediterrânicas os alunos fizeram uma série de anacronismos relacionados com a história do Brasil colonial. Por exemplo, após eu mencionar que escravos eram comercializados, eles disseram que especiarias, ouro e diamante eram trocados nessas rotas.

Durante a explicação das plantas, discutimos o porquê das ruas da cidade antiga serem estreitas assim como as do centro de São Paulo e Santos em relação à cidade contemporânea (o caso da Avenida Paulista). Com isso dito, descrevi a invenção do passeio burguês no séc. XIX e a prioridade para o deslocamento de carros na cidade contemporânea.

Em seguida, essa turma me perguntou como um arqueólogo pode distinguir no sítio entre uma casa e um núcleo produtivo. Para responder tal questionamento discuti a importância do contexto arqueológico e do tipo de artefato encontrado dentro de um determinado espaço.

No final apresentamos uma planta de 2010 de Selinonte e mostramos o quanto o conhecimento arqueológico sobre a cidade havia mudado em curto período de tempo.

Na segunda turma a experiência novamente foi muito enriquecedora. Desta vez quem tomou a palavra foi a educadora Judith Elazari. Ela discutiu muitos conceitos arqueológicos de artefatos e de como as representações dos sítios são feitas. Ela conseguiu desconstruir conceitos equivocados dos alunos com os próprios argumentos deles.

Nesta apresentação os alunos perguntaram o porque de um sitio arqueológico geralmente estar enterrado ou submerso. Para responder, tratei um pouco de geologia, estratigrafia, processos de acúmulo de sedimentos e contexto arqueológico.

Avaliação geral

Comparar a primeira turma de primeiro colegial com a segunda é algo bem difícil, pois elas funcionaram de modo bem diferente. O fato da primeira sala trabalhar com as quatro maquetes e a segunda com apenas duas também é algo a se discutir. Por mais que a segunda experiência foi mais enriquecedora para mim, talvez não tenha sido para os alunos. Talvez a visualização das quatro maquetes facilitaria a elaboração de relações entre as cidades. Trabalhar com cidades distintas exploraria a adaptabilidade dos alunos para problemas diferentes, por mais que ao se trabalhar com duas maquetes inevitavelmente o conhecimento sobre um sitio seja aprofundado.

3) Atividade de manuseio de objetos

No dia 13 de setembro de 2012 aplicamos a terceira fase da atividade proposta por Ana Paula Tauhyl nas duas turmas de primeiro colegial do colégio de aplicação. O procedimento consistiu nas seguintes partes: uma introdução que retomou as atividades realizadas anteriormente (exibição do DVD sobre Siracusa e análise das maquetes), a distribuição dos objetos aos alunos e, por fim, a análise dos objetos e fechamento das atividades.

Os objetos utilizados para a observação e análise consistiam em: uma moeda romana (réplica), duas moedas do mundo grego (uma réplica de moeda ateniense e uma moeda original da *polis* de Panticapeion), uma moeda de 1 real, um vaso cerâmico grego e um recipiente plástico contemporâneo.

Atividade com o 1o. ano do EM – II:

Na primeira turma, os alunos se recordaram com facilidade do videodocumentário. Interessados em responder a maioria das perguntas feitas por Ana Paula, os alunos acertaram a maioria dos questionamentos

sobre o DVD e as maquetes, além de lembrarem-se do nome das quatro cidades trabalhadas no Museu de Arqueologia e Etnologia.

Ao serem indagados sobre a causa mais provável para a monumentalidade dos templos, um aluno respondeu que isso devia-se a importância da religião grega, enquanto uma aluna respondeu que a monumentalidade vinculava-se ao aspecto identitário de uma *pólis*. Para encerrar essa primeira parte, Ana Paula Tauhyl questionou os alunos com a clássica pergunta: o arqueólogo estuda dinossauros? Rapidamente ela esclareceu as distinções entre arqueologia e paleontologia, respondendo às dúvidas levantadas pelos alunos.

Em seguida, distribuímos os objetos e pedimos aos alunos que observassem com atenção, que notassem quantos elementos eram compostos, do que eram feitos, como eram feitos e qual seria o seu provável uso. Grande parte da sala deu atenção somente aos objetos do mundo antigo. Ao notar isso, comecei a explorar com os alunos qual era a matéria-prima do recipiente plástico e o modo como era produzido, enquanto na moeda de 1 real perguntei quais eram os símbolos representados. Na moeda brasileira muitos alunos pensavam que o anverso continha um homem grego. De modo geral pedi que notassem o cruzeiro do sul, os motivos que decoravam o reverso (cultura marajoara) e a figura da república. Durante o procedimento um grupo de alunas constatou que parte da bandeira estava insinuada na moeda (o globo e a faixa de ordem e progresso), algo que inicialmente não havia notado.

Nas moedas antigas pedi que eles observassem as representações e o significado das inscrições. Na moeda romana chamei a atenção para as inscrições ao redor do anverso, na moeda ateniense questioneei qual seria a possível relação entre a inscrição *athe* e a coruja e na de Panticapeion qual seria a razão de se representar um touro no reverso. Quanto ao vaso cerâmico indaguei qual era o material que o compunha e porque ele estaria quebrado.

Feita a observação dos objetos que durou aproximadamente 20 minutos, Ana Paula Tauhyl passou para a parte da análise em conjunto com a sala. Ela explicou o acúmulo de títulos que Nero possuía na moeda romana, mostrando como uma moeda poderia passar um discurso de poder,

além de relacionar a moeda romana com as gregas. Ela disse que diferentemente da romana, as moedas gregas tinham uma determinada mensagem diretamente ligada a identidade de uma cidade-estado, pelo fato de representarem a divindade principal e os atributos ligados àquela determinada cidade, seja o touro representando possivelmente a agricultura em Panticapeion, ou o ramo de oliva presente na moeda ateniense.

Em seguida, Ana Paula explicou rapidamente o processo de cunhagem das moedas e discutiu como os espaços e os objetos acabam por nos exigir um determinado tipo de ação quando nós interagimos com eles. Para tal discussão ela utilizou o exemplo do recipiente plástico que possui um lado correto para ser aberto. Pelo fato de possuir uma aba nas extremidades, o recipiente plástico acaba nos dando sinais de como deve ser usado e de certo modo acaba influenciando o modo como interagimos com ele. Ana Paula concluiu dizendo que a arqueologia nos ajuda a compreender os discursos que estão nos objetos, que são fundamentais na compreensão das sociedades que os produziram, além de nos munir com um instrumental capaz de decifrar as mensagens contidas na materialidade a nossa volta.

Durante a discussão final os alunos participaram e responderam à grande maioria das indagações. Os alunos conseguiram identificar quem era pã e as outras representações contidas nas moedas. É importante ressaltar que havia uma resposta diferente aos objetos cotidianos e antigos e entre as réplicas e os originais. De fato, ao reconhecerem um objeto como original o imbuíam de valor sentimental e financeiro. Isto foi percebido pelo fato de alguns alunos perguntarem o valor de mercado atual da moeda de Panticapeion.

Atividade com o 1o. ano do EM – I:

Na segunda turma a reação frente a atividade desenvolvida não diferiu muito da anterior. Apesar de terem visto o DVD e visitado o Museu de Arqueologia e Etnologia antes do 1º. ano EM - II, ainda se lembravam de grande parte das questões levantadas. Novamente a ordem da apresentação foi mantida por Ana Paula Tauhyl. Inicialmente ela fez uma introdução e retomada do que os alunos tinham visto anteriormente, em seguida foi

realizada a distribuição dos objetos e, por fim, a análise e o fechamento das atividades.

Na primeira parte, Ana Paula Tauhyl lembrou as sete cidades que os alunos discutiram (São Paulo, Santos, Siracusa, Selinonte, Priene, Olinto e Poseidônia) e realizou questões sobre os aspectos necessários para a construção de uma cidade. Em seguida, perguntou aos alunos se os arqueólogos estudavam dinossauros. Desta vez um aluno respondeu convictamente que sim. Após solucionar a dúvida e as outras perguntas geradas, distribuímos os objetos pedindo que a sala reparasse quais eram as matérias-primas que os compunham, os seus processos de elaboração, seus usos e suas mensagens e representações contidas.

Devido à experiência anterior, não forneci nenhuma resposta direta aos alunos. Procurei realizar questionamentos que os levassem a refletir acerca dos objetos manuseados. Novamente o recipiente plástico e a moeda de um real não pareceram despertar interesse frente aos objetos do mundo antigo. Isto posto, para despertar o interesse da sala tentei trazer para a discussão outros objetos cotidianos dos próprios alunos, como um celular, uma caneta, um óculos escuros e uma nota de 20,00R\$.

Por exemplo, perguntei quais eram as partes e a matéria-prima constituintes de um óculos escuros de estilo aviador que era de um aluno. Disse que apenas a sociedade contemporânea era capaz de produzir em série um objeto daquela complexidade devido ao domínio sobre a extração e o processamento industrial daquelas matérias-primas. Em seguida, analisei o aspecto simbólico daquele formato de óculos. Disse ao aluno que ele não usa aquele óculos de maneira fortuita, mas que há todo um discurso construído sobre aquele óculos, que incitou o aluno a comprá-lo e a usá-lo. Um discurso que se confunde com os usuários daquele óculos e a mensagem que eles passam socialmente, seja o Stallone em um filme de ação ou qualquer artista do rock ou pop. Logo, o objeto óculos foi carregado com propriedades que não são intrínsecas, ou seja, o simples ato de proteger os olhos do sol, mas sim com um discurso de que o usuário que o possuir terá as características simbólicas desejadas e será visto pelos outros como portador delas. Após esta reflexão o aluno ficou surpreso e muito interessado na análise dos objetos.

Na terceira parte da atividade, a discussão realizada com a sala foi muito proveitosa. Muitos alunos notaram as relações de poder nas moedas, o modo de uso dos recipientes e o processo de produção dos artefatos manuseados. Uma aluna identificou corretamente o motivo presente na moeda de um real como sendo de estilo indígena. Após o término da aula, descobrimos que a referida aluna se interessava pela cultura indígena e conhecia o assunto pelo fato da mãe dela ser uma fotógrafa que trabalhou com algumas tribos do estado de São Paulo.

No encerramento da atividade Ana Paula Tauhyl abordou a questão de como o espaço e os objetos nos demandam uma determinada forma de uso que acaba moldando nossas atitudes. Para trabalhar este tema, ela descreveu o fato de como precisamos nos vestir de um determinado modo para frequentar alguns ambientes, como por exemplo, o teatro. Por fim, ela fez uma reflexão sobre a disposição das carteiras em uma sala de aula. Sentados em círculo, os alunos podiam se ver mutuamente, enquanto, com as carteiras voltadas para a frente, o foco da visão concentrava-se no professor. Logo, a própria disposição das carteiras passava uma mensagem e favorecia um modo de agir específico dos alunos.

Conclusões

Ambas as turmas tiveram um ótimo aproveitamento das atividades. Aparentemente o 1º. EM – I que assistiu o videodocumentário e viu as maquetes antes do 1º. EM – II não sentiu dificuldade em resgatar os aspectos trabalhados. Assim como, apesar dos alunos do 1º. EM – II terem visto apenas duas maquetes, ao invés de quatro como no 1º. EM – I, eles não pareceram ter dificuldades na compreensão geral dos aspectos presentes nas cidades. Quanto ao exercício de manuseio de objetos, ambas as salas se interessaram, apresentaram dúvidas e conseguiram identificar as mensagens contidas nos objetos.

É interessante mencionar que cada aluno é despertado por algo que diz respeito à sua vida. O apego de um aluno pelo conhecimento vincula-se à construção de empatia pelo objeto que é estudado, por isso, a importância das relações passado e presente no despertar para o interesse histórico. Outra questão é o aprimoramento da atividade conforme ela vai se

construindo. No dia da atividade com as maquetes cada turma suscitava questões que encaminhavam a reflexão para um lado. Quanto mais apresentações eu fazia mais refinada a atividade se tornava.

Por fim, outro ponto diz respeito ao modo de se realizar a atividade. Constatei que a maneira mais eficaz de despertar a reflexão e a vinda de novos elementos para a discussão é o uso constante de perguntas. Os questionamentos são fundamentais para relativizar os conceitos que os alunos carregam e estabelecer as relações entre os conhecimentos possuídos e o problema que lhes é apresentado.

Anexo 16

Relato das impressões – Isabel Catanio

RELATÓRIO DE ATIVIDADES COM A ESCOLA DE APLICAÇÃO

APRESENTAÇÃO DE MAQUETES: Olinto (Ana Paula Moreli Tauhyl); Poseidônia (Elaine Farias Veloso Hirata); Priene (Isabel Cristina Catanio); Selinonte (Gustavo Jorge Peloso Peixoto/Judith Mader Elazari).

ANTERIORMENTE:

Ao conhecer o trabalho da Ana Paula Moreli Tauhyl e as atividades programadas para compor seu relatório, decidi colaborar com a apresentação das maquetes no setor educativo, visto que a referente à cidade de Priene não tinha ninguém para apresentá-la. Com a devida orientação da Ana Paula e uma pesquisa feita previamente, elaborei o material para a apresentação de Priene, com plantas, mapas, maquete virtual, reconstruções e fotos de vistas aéreas do sítio arqueológico.

Considerando o tempo de 15 minutos estipulado para cada apresentação, além da exposição da maquete da cidade escolhida, decidi que enfatizaria a questão da água em Priene – a proximidade com o mar e um rio em constante processo de sedimentação (aluvião), e o sistema de canalização, distribuição e drenagem de água na cidade – juntamente com a parte de estratigrafia, malha ortogonal, localização do espaço religioso, político e cultural.

Com ajuda da Ana e de Judith Mader Elazari, do setor educativo do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, no dia da primeira apresentação, 22 de agosto de 2012, o material estava pronto para a referida atividade.

PRIMEIRA TURMA – ESCOLA DE APLICAÇÃO DA USP – PRIMEIRO ANO

No dia 22/08, às 15hs, a primeira turma da Escola de Aplicação chegou ao MAE-USP. Havia cerca de 30 adolescentes, que foram dispostos sentados em roda na sala das maquetes do setor educativo. Ana Paula Moreli Tauhyl, que já estivera com eles na atividade referente ao DVD Siracusa – Cidade Antiga, os recebeu e comentou sobre o DVD, os questionou um pouco a respeito e falou sobre as diversas formas de representação utilizadas no trabalho de arqueólogos, incitando-os ao dizer que eles conheceriam mais algumas além do DVD com que tiveram contato anteriormente.

Após a conversa, na qual citaram diversos artefatos e objetos distintos, ao supor o foco de estudo dos arqueólogos, os alunos foram convidados a conhecer mais quatro cidades gregas antigas, além de Siracusa. Entretanto, nesse momento, eles manifestaram vontade de ir ao toalete, e com isso, houve certa dispersão entre os adolescentes, e um uso de tempo que mais tarde nos faria falta.

A partir do retorno da turma, os alunos foram divididos em 4 turmas menores, uma para cada maquete. Considerando que era minha primeira apresentação e eu estava muito nervosa, além de receosa devido ao tempo de 15 minutos para dar todo o conteúdo programado, acredito que fui um pouco ansiosa com o feedback deles ao fazer perguntas e participar.

A primeira turma com quem falei estava bem aberta ao diálogo, havia uma menina fotografando tudo, assim como o funcionário a quem a Judith pediu que registrasse o momento. Procurei ignorar a presença dele o máximo possível para não me desconcentrar, mas percebi que alguns dos alunos ficaram meio constrangidos com tantos flashes.

Eu confesso que no começo me perdi um pouco com a quantidade e ordem das pranchas do material, e com toda a informação a dar – afinal, eu queria que eles falassem. O bom dessa turma é que eles eram bem-humorados e tranquilos,

mostraram interesse no que eu falava sobre a cidade, apesar da minha falta de jeito inicial. Com eles sinto que fui mais séria, brinquei pouco, mas da parte deles, o momento era descontraído. A interpretação da planta não trouxe muitos problemas, e me foquei em apresentar os aspectos principais da cidade, assim como os mais visíveis e os apontados por eles, para então falar dos recursos hídricos de Priene, assunto que considere mais apropriado para relacionar a cidade com os centros urbanos atuais.

A maioria dos alunos procurava se ater à planta e às informações contidas na mesma, como a presença do Santuário de Telon, geralmente confundido com o santuário de algum deus. Nesse caso, era interessante o mote para falar da figura do *oikista* (fundador) da cidade, da construção do culto do herói nas *apoikias* gregas e um pouco sobre migrações e povoamento. A primeira turma foi desenvolvendo seu interesse pela cidade de Priene aos poucos, principalmente após citar o nome de Alexandre Magno, o principal financiador da reconstrução da mesma no Período Helenístico.

A primeira turma era bem descontraída, e consegui fechar o conteúdo programado com eles tranquilamente, pois de certo modo, eles me ajudaram a desenvolver bem os temas, mostrando interesse e fazendo perguntas referentes às muralhas, e aos principais estruturas indicadas nas plantas – Templos de Athena Polias e Deméter, a ágora, o Ginásio (sempre confundido com um templo ou assembléia), além da disposição geográfica do rio e do mar, cuja relação com Priene é muito específica e fundamental.

Com a explicação finita, ao mostrar a maquete, os olhares de surpresa e admiração geralmente eram fáceis de reconhecer, visto a empolgação com que cercavam a maquete da cidade. A representação do promontório onde se localiza a cidade antiga sempre é o principal alvo de perguntas, e a primeira coisa a perguntar geralmente era sobre o que havia no topo da montanha, na acrópole da cidade.

Nesse caso, tanto para a primeira turma como para as outras, a associação da palavra “acrópole” com a Acrópole de Atenas e seu simbolismo religioso e político eram lembrados, assim como a relação entre o templo da divindade patrona de ambas as cidades gregas, Athena Polias, e a existência de um regime democrático nos referentes lugares.

Eu mesma me senti um pouco indecisa sobre como usar a maquete de maneira adequada, para transpor o que fora mostrado, explorado e discutido através das plantas e figuras apresentadas no material que preparei para a apresentação de Priene, para uma análise mais detalhada.

Sobre o material, as fotos e reconstruções ajudaram muito a chamar a atenção de todas as turmas; eu procurei mostrar uma reconstrução de cada setor da cidade – Priene é dividida em 4 setores: cultural, político, comercial e religioso – para os alunos, e foi o que procurei localizar com eles em primeiro lugar, antes de abordar semelhanças e diferenças de elementos urbanos, usando a cidade de Siracusa como comparação, visto que essa era uma das perguntas que a Ana proporia no questionário de avaliação direcionado aos alunos.

O fato de parte do material não estar devidamente plastificado para uso no dia da apresentação me incomodou um pouco, afinal, eu queria que os alunos pudessem manusear as folhas com liberdade, verificá-las, alguns deles ficavam com receio de amassar o papel A3 que eu passava para que vissem melhor as figuras, mas no geral, todos demonstraram interesse principalmente nas reconstruções, e nas fotos aéreas do local.

Admito que extrapolei os 15 minutos combinados para apresentação das maquetes, pelo menos com 3 das turmas de alunos; com a primeira, creio que me estendi um pouco mais, ou mesmo esqueci de falar algumas coisas

relevantes, e com a segunda turma, procurei abordar os tópicos sugeridos à Ana em meu plano de apresentação de modo mais direto.

Entretanto, na segunda turma havia um casal de adolescentes que tirava a concentração de todos os outros, e me vi forçada a adotar uma nova estratégia para passar o conteúdo: fazê-los participar mais. Procurei tornar a fala mais dinâmica e perguntar mais que expor, pedir a opinião deles sobre segurança, ao falar das muralhas e relacionar a cidade grega antiga a um condomínio fechado, sobre saneamento básico e o uso de recursos hídricos, ao abordar a questão da água em Priene, entre outros.

Ao tratar sobre papel do rio, das enchentes e drenagens, procurei aproximar os alunos da realidade paulistana o máximo que podia, além de pedir a eles pequenos favores, como explicar aos outros colegas algo que haviam percebido ou observado, ou mesmo segurar as folhas A3 algumas vezes para que eu pudesse expor algum assunto. Percebi que, com isso, a participação deles se tornava mais interessada, apesar do casal brincalhão de adolescentes dessa turma.

O professor deles, Fábio, esteve por perto na maioria do tempo, enquanto eu expunha os conteúdos, folhas e maquete aos alunos. Sempre dando opinião, chamando a atenção deles e ironizando um pouco o casal de adolescentes mais disperso. Não sei se o professor resolveu intervir mais àquela hora por conta deles, mas parecia que ele dava uma bronca velada em alguns dos alunos, o que me deixou um pouco constrangida, mas não a eles.

Aproveitando a intervenção do professor Fábio, falamos de Santos, que eles visitaram recentemente, na época, e algumas semelhanças com Priene, como o fato da cidade ser reconstruída para a atividade portuária, principalmente, privilegiando o comércio. Um ponto que se tornou interessante para todas as turmas foi o aluviamento da baía de Mileto, pelo avanço do rio Meandro, que

transformou a costa de Priene em planície aos poucos, afastando o mar e formando uma área fértil, sedimentada, cultivável até os dias de hoje.

Com o final da apresentação para a segunda turma e o afastamento do professor, veio a terceira turma, praticamente composta de meninos, formada às pressas, visto que muito tempo já havia passado e os alunos estavam cansados, ao vir direto das aulas na Escola de Aplicação para o MAE. Apesar disso, eles se mostraram interessados, e creio que foi minha melhor interação com eles nesse dia – eu também estava cansada e quase sem voz – pois já sabia quais tópicos eram os mais interessantes, ou que geravam mais discussão.

Minha falta de voz também foi providencial, pois fiz com que falassem mais, e creio que das 3 turmas, eles realmente foram os mais falantes; pedi diretamente a eles que interpretassem as plantas e me apontassem o que havia de principal e de curioso nelas. Essa foi minha apresentação mais rápida, mas a mais gratificante, devido à participação dos meninos. A exploração de diversos ângulos e pontos de vista da maquete também foi algo interessante, para que eles tivessem uma ideia da grandiosidade de Priene, e do uso prático do terreno para defesa, abastecimento de água, entre outros aspectos já citados ao longo do texto.

Com a redução do tempo original da atividade – o professor Fábio alegou o cansaço dos alunos para encurtar a mesma – a última turma apenas viu a maquete, já descoberta, e passei as folhas A3 para que as vissem, mostrando-me disposta a esclarecer qualquer dúvida ou questão. Nisso, o Gustavo encerrara Selinonte, e mais alunos vieram admirar a maquete de Priene, tendo como mote as brincadeiras dele a respeito do uso da acrópole.

Respondidas algumas questões, me despedi daquela pequena turma, e uma menina mostrou-se um pouco decepcionada por ter visto Priene por último, sem poder aprofundar mais a conversa devido à escassez de tempo. Não houve

como realizar a conversa final, para concluir a atividade, mas a Ana Paula pediu aos alunos, e ao professor, que pensassem em algumas questões a respeito do que foi abordado na apresentação de cada cidade. Com isso, eles se despediram, e foram embora.

Analisando esse primeiro dia, posso concluir que a atividade cumpriu seu intento de trazer à tona questões do cotidiano deles, principalmente nas comparações com São Paulo, e mostrar que a Arqueologia não é algo tão distante da realidade atual, além de mostrar como viviam os povos mais antigos, relacionando passado e presente. A turma em geral era interessada, mas dentro dos padrões comuns, sem maiores questionamentos ou manifestações de interesse sobre os tópicos levantados. A questão da súbita redução do tempo de atividade e da intervenção do professor também interferiram na experiência, em minha opinião, pois alguns alunos interessados dispersaram-se a partir desse momento.

SEGUNDA TURMA – ESCOLA DE APLICAÇÃO DA USP – PRIMEIRO ANO

No dia 29 de agosto de 2012, recebemos a segunda turma da Escola de Aplicação, no mesmo horário em que a turma anterior. Dessa vez, no entanto, assim que os alunos chegaram, foram beber água e ao toalete, evitando a interrupção da atividade.

Logo depois, na sala das maquetes, eles foram reunidos em roda, como na interação com a outra turma, e a Ana nos apresentou devidamente, além de retomar o DVD Siracusa – Cidade Antiga, citar a viagem deles à Santos e perguntar sobre a ideia que eles faziam de Arqueologia, novamente. A questão das representações fluiu de modo mais espontâneo com eles, creio que pela maior receptividade dos alunos, sim, mas também pela experiência que adquirimos com as apresentações feitas anteriormente.

Para evitar que o tempo da atividade fosse reduzido, nós resolvemos dividir as turmas – que ficaram bem grandes, visto que vieram mais alunos que na turma anterior – e apresentar duas cidades a cada uma delas. Assim, o tempo de exposição dos materiais e das maquetes seria otimizado, possibilitando abordagens mais profundas.

Apesar da nova divisão aumentar o número de alunos por turma, eu gostei mais dessa configuração, pois durante a apresentação, eles mesmos se questionavam mais, entre si, e apontavam aspectos e fatores interessantes nas plantas e nas coisas que eu falava. Dessa vez, eu pude fazer mais associações com o cotidiano deles, relacionando o planejamento rigoroso das cidades gregas antigas – principalmente Priene – com algumas cidades planejadas do Brasil (Curitiba, Brasília, etc.) e com o planejamento urbano de São Paulo.

Os alunos se mostraram interessados no referente à cidade, citando vários exemplos de aspectos da capital ao compará-los com os recursos que os gregos utilizavam em suas cidades, como por exemplo, drenagem de ruas e restrição do uso de algumas vias por veículos dentro do perímetro urbano.

Minha postura e conduta também mudaram bastante em relação às apresentações com a turma anterior, dessa vez eu estava mais segura sobre o conteúdo a passar, sobre os tópicos que poderiam despertar mais questionamentos e curiosidade, e fui direto a eles, além de deixar que os alunos se manifestassem com mais frequência e naturalidade. Como esta turma em específico demonstrou ser bem mais interessada que a outra, pois além de prestar mais atenção e fazer mais anotações, também me faziam mais perguntas e falavam mais, expondo o que aprenderam a respeito de alguns tópicos e explicando o que entendiam aos colegas, a atividade fluiu bem.

Dessa vez não houve nenhuma interrupção do professor – nem do Fábio, nem do outro que estava junto – e creio que isso também deixou os alunos mais à

vontade, pelo menos nas minhas apresentações. Além de deixá-los interpretar as plantas livremente, e deixar as questões e insights deles aflorarem, também falei mais do papel do arqueólogo – considerando que, em pesquisa anterior, a Ana percebera que a maioria dos alunos confundia a Arqueologia com a Paleontologia ou a História Natural.

Assim, falei de sítios arqueológicos urbanos, citei o caso do metrô de Atenas e das descobertas feitas por acaso nas obras do mesmo, e tentamos trazer o trabalho do arqueólogo para os dias e contextos atuais, dentro do cenário brasileiro, e mesmo paulistano (citei a descoberta de um anel de ouro em um terreno em obras na Faria Lima, em avaliação arqueológica do mesmo), e eles adoraram.

Creio que, com essas novas conversas, os alunos passaram a compreender um pouco mais do que um arqueólogo faz, e da importância de Priene para a exposição, visto que apesar de não ter muita relevância política e econômica, a cidade se destaca pela ótima conservação dos prédios e sítios, para o estudo do espaço e sua influência no modo em que as pessoas daquele local viviam.

Ao final dessa experiência, me senti feliz e gratificada pela empolgação e os olhares curiosos deles, pelo novo aprendizado que puderam adquirir. Com as apresentações encerradas, a Ana os reuniu novamente em roda, realizando a conversa final, dessa vez, procurando organizar e sintetizar as diversas impressões de todos, sem no entanto chegar à uma conclusão final, pois eles ainda teriam mais uma etapa dentro do programa de atividades planejado pela Ana.

No geral, acredito que as duas turmas aproveitaram bem as exposições feitas e o contato com as maquetes, mas a segunda turma se mostrou mais interessada e participativa que a primeira. De qualquer modo, percebi que o contato com os alunos faz com que a apresentação tome uma forma definida, e por mais que

haja um plano, a dinâmica só se desenvolve plenamente durante as conversas. Além disso, é perceptível como esse tipo de atividade desperta a curiosidade e o instinto observador deles, mesmo que de modo inconsciente.

Anexo 17

Relato das impressões

Prof. Fábio Bezerra de Brito

Impressões da participação nas atividades da pesquisa de mestrado “Alfabetização do olhar: aprender pelos objetos e suas representações”, desenvolvida a partir de materiais didáticos do Projeto **Siracusa: cidade antiga**, do Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo – LADECA/MAE/USP.

Enquanto professor de História do Ensino Médio na EAFEUSP, eu resolvi participar das atividades propostas por um conjunto de motivos:

(a) **As atividades eram diversificadas e relacionavam-se aos objetivos e ao conteúdo programático do plano de ensino do 1º ano EM**, ou seja, o plano de ensino já previa o estudo da civilização grega e as atividades propostas ofereciam a possibilidade – sempre salutar no processo de ensino-aprendizagem – de retomar, a partir de materiais e perspectivas diferentes, alguns conceitos importantes – por exemplo, os de cidade-estado, de Magna Grécia, os relativos às diferentes formas de governo e regime político existentes nas cidades gregas. Ao mesmo tempo, elas possibilitavam ampliar o conhecimento dos alunos sobre a Grécia antiga por meio do acesso a informações sobre cidades gregas diferentes daquelas vistas nas aulas e no livro didático, que são, basicamente, Esparta e Atenas, com algumas menções a Corinto, Tebas, Olímpia. A diversidade de materiais/estratégias propostas (vídeo, debate, visita ao MAE, manejo de objetos etc.) também pesou a favor da adesão ao projeto, uma vez que permitia aos alunos o desenvolvimento de habilidades procedimentais, como o conhecimento e a observação de plantas, croquis, desenhos e maquetes.

(b) **As características das turmas envolvidas**. Explico: as turmas do 1º ano EM 2012 chegaram ao Ensino Médio tendo percorrido uma trajetória conturbada no Ensino Fundamental (excesso de questões disciplinares, conflitos com professores e orientação, reprovações etc.). Por isso, deixaram de realizar muitas atividades fora da escola, por decisão de professores/orientação/direção. De minha parte, eu queria “quebrar esse estigma/ciclo”. No início do ano, em abril, eu organizara a visita à exposição sobre Roma no MASP e os alunos participaram positivamente. Eu vi no projeto

mais uma oportunidade deles fazerem uma atividade fora da escola, aumentando sua confiança, interesse e habilidades.

(c) **A facilidade da localização e do acesso ao MAE, assim como a flexibilidade de dia/horário e disposição** da pesquisadora e dos demais colaboradores do projeto no MAE.

Em relação às atividades, tenho os seguintes comentários:

(a) **Vídeo-documentário** “Siracusa: cidade antiga” e debate com os alunos. Trabalhar com documentários tem se tornado cada vez mais difícil na sala de aula, pois os adolescentes estão cada vez mais se habituando e se “conformando” a uma narrativa com edição/montagem frenética, com muita ação. Então, a exibição do vídeo ocorreu dentro do previsto, com alguns alunos acompanhando mais atentos, outros que viam partes, intercalando com “cochilos”, outros que dormiam... Mas a discussão sobre o vídeo foi mais interessante do que eu imaginava, principalmente porque os pesquisadores chamaram a atenção dos alunos às questões da própria produção do vídeo (“a forma”) em vez de se concentrarem apenas no “conteúdo”. Vale ressaltar que o próprio material facilitava essa abordagem, pois os “bastidores” da filmagem apareciam/irrompiam na narrativa do documentário. O legal foi constatar que os alunos haviam percebido esses momentos e foram capazes de opinar/refletir sobre essas questões com os pesquisadores (que conduziram bem a discussão), vendo o vídeo como mais uma “representação”, uma construção discursiva sobre a realidade, e não como “a realidade”, que é o modo como muitos alunos ainda percebem um documentário ou até um filme.

(b) **Visita ao MAE.** Em minha opinião, a principal atividade. Eu achei a proposta de apresentação das maquetes muito inteligente e, para mim, original (deixar as maquetes cobertas para não capturar a atenção dos alunos, assim eles puderam ver/analisar, com a mediação dos pesquisadores, o mapa, planta, croqui, ilustração da cidade antes de vê-la como maquete. Assim, quando eles viam a maquete, já estavam com o olhar mais preparado, mais “habilitado”, para perceber e discutir os vários elementos da paisagem e das

construções da maquete. Realmente, uma ótima estratégia de ensino-aprendizagem). Vale dizer que alguns alunos também elogiaram essa estratégia, dizendo que acharam interessante/legal partir da representação mais geral/distante (o mapa) até chegar à representação mais particular/próxima (a ilustração dos objetos do cômodo de uma casa) e, então, poder ver as maquetes, que eles consideram muito bem feitas e bonitas. Os alunos também comentaram a diversidade dos estilos/formas de interação e comunicação dos pesquisadores/docente do MAE que os receberam, alguns com explicações mais formais e sérias, outros mais descontraídos, mostrando as maquetes de modo mais divertido.

(c) **Manejo/discussão de objetos.** A atividade ficou um pouco corrida para uma aula de 50 minutos. Muitos alunos ficaram empolgados com o contato com os objetos antigos (principalmente as moedas, ainda mais a que era original). Houve um estranhamento inicial/curiosidade em relação ao uso de objetos contemporâneos (o que me surpreendeu também), mas que, depois, acabou se revelando um dos aspectos mais interessantes da atividade: fazer os alunos perceberem que esses objetos atuais são tão reveladores de aspectos de nossa cultura quanto os objetos arqueológicos o são em relação a culturas da antiguidade. O mais gratificante é que alguns alunos estabeleceram essa relação antes de sua explicitação pelos pesquisadores.

Finalmente, sobre o “após-projeto”, gostaria de acrescentar:

1. Por uma boa e “relativa” coincidência, algumas atividades do livro didático de História (VICENTINO, C.; DORIGO, G. História Geral e do Brasil. SP: Scipione, 2010) exigem a análise da imagem de objetos e de mapas. Para mim, ficou evidente que essas turmas, apesar do seu histórico de dificuldades no ensino fundamental, realizaram essas atividades com mais interesse e facilidade do que turmas anteriores. Eu avalio que isso se deve em grande parte à participação deles no projeto do MAE, pois eles foram estimulados, por meio de uma experiência de contato direto, a observar e pensar sobre essas formas de representação (mapa, croqui, maquete) e a olhar/analisar objetos. É importante dizer que os professores de história da EAFEUSP trabalham, tanto

no fundamental quanto no médio, com atividades de observação/análise de mapas e de imagens. Mas é diferente quando esses processos ocorrem na sala de aula, com o professor da turma, e quando eles se desenvolvem fora da sala de aula, envolvendo espaços, estratégias e pessoas diferentes, o que desperta mais curiosidade e mobilização por parte dos alunos, constituindo-se em um elemento a mais para impulsionar o aprendizado.

Ah Ah, o "relativa" deve-se ao fato de que o livro foi escolhido no PNLD justamente por conter bastante atividades com imagens e outros documentos históricos.

2. Além dos aspectos mais conceituais e procedimentais do projeto (o que e como os alunos adquiriram/desenvolveram conhecimentos e habilidades), cabe lembrar que esse tipo de experiência envolve também questões atitudinais, sentimentos e interações entre alunos e destes com os envolvidos nas atividades. Por exemplo, alguns alunos ficaram emocionados na visita ao MAE, porque este se localiza próximo à creche central da USP, onde eles estudaram e, em um dos casos, onde haviam se conhecido antes de se reencontrarem na EA. Por outro lado, alguns alunos novos não conheciam a parte da USP onde se localizava o MAE e se admiraram com a dimensão do campus. Já um dos alunos nunca havia andado de ônibus e usado um cartão para passar em uma catraca eletrônica. Esses são exemplos de que atividades como essa desencadeiam outros aprendizados, para além daqueles mais aparentes previstos nos planos de ensino e projetos.

Eu acho que é isso. Mais uma vez, parabênz a você, Ana, pelo planejamento e execução das atividades, pela oportunidade dada aos alunos e a mim, enfim pela jornada como um todo. E esses agradecimentos são também para o Gustavo e a todos os que tornaram possível o projeto.

Att.

Fábio Bezerra de Brito

Anexo 18

Roteiro de orientações para o relato

Escola de Aplicação – FE/USP

EAFEUSP – História – Prof. Fábio – 1º EM – 2012 – Relato do Projeto MAE: Siracusa, cidade antiga.

Roteiro de orientações para a confecção do relato sobre a participação do aluno nas atividades da pesquisa de mestrado “Alfabetização do olhar: aprender pelos objetos e suas representações”, desenvolvida a partir dos materiais didáticos do Projeto **Siracusa: cidade antiga**, desenvolvido pelo Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo – LADECA/MAE/USP.

O relato deve ser elaborado individualmente e conter:

- a. As observações do aluno sobre o vídeo-documentário **Siracusa: cidade antiga**, incluindo as suas opiniões sobre a qualidade do vídeo-documentário, os conhecimentos que adquiriu assistindo-o e as reflexões e assuntos que surgiram no momento de debate após a exibição.
[Aula de História, 5ª-feira, dia 16/8].
- b. As observações do aluno sobre a experiência da visita ao MAE e o trabalho de observação e discussão de maquete, mapa, planta e outras imagens de uma cidade antiga da Magna Grécia, incluindo os conhecimentos que adquiriu durante a visita.
[MAE, das 14h30 às 16h – 1º I, na 4ª-feira, dia 22/8; 1ºII, na 4ª-feira, dia 29/8].
- c. As observações do aluno sobre a atividade em grupo de manuseio de objetos de uma cidade antiga da Magna Grécia, incluindo os conhecimentos que adquiriu.
[Aula de História, 5ª-feira, dia 13/9].
- d. Uma conclusão pessoal, avaliando o Projeto (pontos fracos e fortes), destacando e justificando o que considerou mais significativo dentre todas as atividades desenvolvidas.

O relato deve ter cabeçalho completo. Pode ser digitado (folha A4, fonte tamanho 12, espaçamento entrelinhas 1,5 cm, texto justificado, impressão frente e verso) ou manuscrito (papel almaço, escrito à caneta azul ou preta). Deve ter, no mínimo, 02 (duas) páginas; e, no máximo, 04 (quatro) páginas de texto (sem contar capa e/ou imagens).

Data de entrega: 2ª-feira, dia 24 de setembro, na aula de História.