

A HISTÓRIA NOS OBJETOS

Ninguém vai a uma exposição de relógios antigos para saber as horas. Ao entrar no espaço expositivo, o objeto perde seu valor de uso: a cadeira não serve de assento, assim como a arma de fogo abandona sua condição utilitária. Quando perdem suas funções originais, as vidas que tinham no mundo fora do museu, tais objetos passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses. O que merecia ficar no museu de feição mais tradicional era, em geral, o objeto da elite: a farda do general, o retrato do governante, a cadeira do político, a caneta do escritor, o anel de um bispo... Tudo isso compunha o discurso figurativo de glorificação da história de heróis e indivíduos de destaque.

Além de museus para guardar e expor materiais de “figuras ilustres”, “raridades” ou “elementos exóticos”, havia, sobretudo no século XIX, uma grande valorização em torno dos chamados “Museus de História Natural”, encarregados de coletar, estudar e exibir espécies do mundo animal, vegetal e mineral. Era o auge da ciência moderna, e seu ímpeto era enquadrar o existente em determinadas categorias, assinalando o domínio da classificação enciclopédica.⁵

⁵ “É nesse sentido que entendemos Vandelli, professor de História Natural da Universidade Reformada de Coimbra, quando, em meados da década de 1780, em sua

Com ou sem a classificação desejada, conforme a definição e os parâmetros de cada época, qualquer exposição é, necessariamente, um ato comunicativo. Como ressalta José Américo Pessanha, é preciso entender os museus no conceito das “instituições argumentativas”:

[...] mais do que em discursos museais, eu falaria em argumentos museais. Os museus, a meu ver, e não só os museus, mas as ciências humanas também, e não só as ciências humanas, a filosofia também, nós todos no dia-a-dia somos seres fundamentalmente argumentativos, persuasivos, o que é uma maneira de dizer que somos seres sedutores. Pretendemos cativar para nossas idéias, nosso ponto de vista, nossa causa, nosso programa, nosso partido, nossa religião, nossa mercadoria, nosso produto, nossa empresa, nossa pátria, nossa causa política, enfim, o tempo todo estamos não simplesmente nominando coisas – água, água, copo, copo, caneta, caneta, não importa –, nós não estamos dizendo às crianças ‘pedra’, ‘lago’, ‘árvore’, mas ‘não suba na pedra’, ‘não meta o pé no lago’ [...] (PESSANHA, 1996, p. 33).

Atualmente, os debates sobre o papel educativo do museu afirmam que o objetivo não é mais a celebração de personagens ou a classificação enciclopédica da natureza, e sim a reflexão crítica. Se antes os objetos eram contemplados, ou analisados, dentro da suposta “neutralidade científica”, agora devem ser interpretados. Mudam, portanto, os “argumentos museais”, e entra em voga a discussão sobre as tensões entre o “museu-templo” e o “museu-fórum”, termos que ficaram no vocabulário museológico a partir das considerações de Duncan Cameron (1992) no início dos anos setenta.

Para assumir seu caráter educativo, o museu coloca-se, então, como o lugar onde os objetos são expostos para compor um argumento crítico. Mas só isso não basta. Torna-se necessário desenvolver programas com o intuito de sensibilizar os visitantes para uma maior interação com o mu-

‘Memória sobre a utilidade dos Museus de História Natural’, identificou como uma coisa só a História Natural e as Ciências dos Museus”. (LOPES, 1995, p. 722).

seu. Não se trata da simples “formação de platéia”, a valorização do museu como forma de criar “cultura mais refinada”. Antes de tudo, objetiva-se o incremento de uma educação mais profunda, envolvida com a percepção mais crítica sobre o mundo do qual fazemos parte e sobre o qual devemos atuar de modo mais reflexivo.

A questão é essa: o tipo de saber a que o museu induz não se desenvolve em outros lugares, e tal lacuna deixa o estudante (ou o visitante) quase desprovido de meios para interpretar as nuances da linguagem museológica. Nesse caso, o envolvimento entre o que é dado à visão e quem vê necessita de atividades preparatórias, com o intuito de sensibilizar aquele que vai ver. Do contrário, não se vê, ou pouco se vê. É por isso que a visita ao museu deve começar na sala de aula, com atividades lúdicas que utilizem materiais do cotidiano, como indícios de práticas que se fazem nas relações sociais.

No cotidiano, usamos uma infinidade de objetos: desde a televisão até uma roupa. Por outro lado, pouco pensamos sobre os objetos que nos cercam. Se pouco refletimos sobre nossos próprios objetos, a nossa percepção de objetos expostos no museu será também de reduzida abrangência. Sem o ato de pensar sobre o presente vivido, não há meios de construir conhecimento sobre o passado. E o próprio conhecimento do presente já pressupõe referências ao pretérito. É por isso que qualquer museu histórico pode (e deve) ter em seu acervo artefatos do mundo contemporâneo.

Conhecer o passado de modo crítico significa, antes de tudo, viver o tempo presente como mudança, como algo que não era, que está sendo e que pode ser diferente. Mostrando relações historicamente fundamentadas entre objetos atuais e de outros tempos, o museu ganha substância educativa, pois há relações entre o que passou, o que está passando e o que pode passar.

Se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas. Além de

interpretar a história através dos livros, é plausível estudá-la por meio de objetos. Perguntar-se sobre nossas roupas comparando-as com as vestimentas da década de cinquenta ou da aristocracia francesa do século XVIII é, por exemplo, uma das questões que podem desencadear processos de sensibilização para a historicidade dos objetos com os quais lidamos no dia-a-dia. Uma outra questão poderia vislumbrar a relação entre o relógio que está no braço dos alunos, ou no pátio, e a noção de tempo necessária à chamada Revolução Industrial, ou a relação desse mesmo relógio com a sociedade de consumo. Pode-se questionar a ligação do relógio com a destruição da natureza, a busca de lucros que insidiosamente proclama que "tempo é dinheiro", as diferenças entre o tempo dos índios que não usavam relógios e o tempo do mundo capitalista... Tudo isso daria condições para se perceberem as possibilidades educativas do museu histórico.

Defende-se, portanto, uma "História dos objetos" que pressupõe o estudo da "História nos objetos": o objeto é tratado como indício de traços culturais que serão interpretados no contexto da exposição do museu ou na sala de aula. Assim, qualquer objeto deve ser tratado como fonte de reflexão, desde o tronco de prender escravos em exposição no Museu do Ceará até o copo descartável que faz parte do nosso cotidiano. O tronco, com toda sua carga dramática, abre inúmeras possibilidades de estudos não somente sobre nosso passado, mas também para questionarmos a história dos instrumentos de tortura no presente. Da mesma forma, o copo descartável pode servir de material para uma infinidade de estudos sobre a sociedade de consumo na qual estamos inseridos e sobre a qual temos pouca consciência crítica.

Fazer relações entre objetos diferentes pode deixar a reflexão com mais carga de conhecimento histórico. Por exemplo: se, em uma exposição, juntamos um instrumento de tortura e prisão de escravos com a reprodução de jornais da época, com destaque para notícias sobre escravos fugidos, criamos uma tensão hermenêutica; fazemos uma trama de contrastes que gera percepções sobre o jogo entre dominação e resistência.

Não se trata mais de colocar a data e o fato, "o que aconteceu". O que fica exposto, nesse caso, é uma problemática histórica: a escravidão como campo de luta. As algemas e grilhões que torturavam e matavam não aparecem somente como vestígios de um passado odioso, mas sim como fonte de reflexão sobre as estratégias do poder dominante e as táticas de subversão da ordem estabelecida. Sendo assim, a história deixa de ser o passado morto para emergir como pretérito eivado de presente, pois a questão dos poderes em conflito também diz respeito ao mundo no qual vivemos.⁶

Se em uma exposição, ou na sala de aula, fazemos relações entre copos descartáveis e relógios, temos um infindável leque de alternativas para o desenvolvimento de questões sobre a historicidade do capitalismo.⁶

O copo descartável pode ser tomado como fragmento do tempo monetário, no qual tudo deve durar pouco, pois o ideal é sempre acelerar os índices de consumo. Mais coisas consumidas em menor quantidade de tempo: tempo marcado pelo relógio. É através dos ponteiros que a produtividade se torna quantificada: produzir mais em menos tempo. Desde o século XIX, a contagem das horas, minutos e segundos assume a condição de guia para o mundo capitalista e passou a ser um referencial básico para as orientações cotidianas.

Ora, um desdobramento possível para o exercício é comparar o tempo mecânico do relógio com a noção de tempo de outras culturas. Se observarmos a temporalidade vivida pelos chamados índios, veremos que há uma considerável distância entre o que somos e o que eles são, dando a nós a possibilidade de pensar sobre o quanto há de glória e malvadeza em nossa própria experiência de contar as horas. Somos cativos do tempo? Como esse sentido de prisão foi se tornando possível? Como o relógio transformou-se em objeto normal e necessário?

⁶ Tal sugestão de relacionar relógios e copos descartáveis está em Bezerra de Menezes (1994).

Vale ainda breve menção ao emprego de certos objetos (como o próprio copo plástico) para entabular diálogos interdisciplinares, a exemplo dos relacionados à educação ambiental. Um objeto descartável tem seu valor de uso aviltado, reduzido, depreciado pela rapidez de seu consumo/destruição, mas sua matéria-prima cobra e mostra o alto custo social e natural da produção fabril massificada: o plástico, que em um momento fugaz era objeto e logo depois virou lixo, requer algumas centenas de anos para se decompor no meio ambiente, pois não é biodegradável.

Com atividades vinculadas à “historicidade dos objetos” na própria sala de aula, o professor incita a percepção dos alunos e aí eles terão o direito de saborear, com mais intensidade, as propostas de reflexão oferecidas pelo museu. Desse modo, não se trata mais de “visitar o passado”, e sim de animar estudos sobre o tempo pretérito, em relação com o que é vivido no presente. Com a excitação para a aventura de conhecer através de perguntas sobre objetos, abre-se espaço para a percepção mais ampla diante da exposição museológica. Mais que isso: alarga-se o juízo crítico sobre o mundo que nos rodeia.

Estudar a história não significa saber o que aconteceu e sim ampliar o conhecimento sobre a nossa própria historicidade. Saber que o *ser* humano é um *sendo*, campo de possibilidades historicamente condicionado e abertura para mudanças. É por isso que Paulo Freire argumenta que a pedagogia do diálogo está enraizada na “situacionalidade” do ser no mundo: “os homens *são* porque *estão* em situação”. O ato educativo alarga o ser humano na medida em que se considera o *ser um estar* – prática cotidiana de pensar e atuar criticamente sobre a situação em que se constitui o estar no mundo e com o mundo (FREIRE, 1987, p. 101).

Para a realização da pedagogia do diálogo, não basta visitar a exposição. É preciso colocar a exposição como parte de um programa educativo mais amplo, que inclui a questão das visitas monitoradas e a relação do museu com a sala de aula e outros espaços. Desse modo, é responsabilidade do museu ~~histórico~~ manter estratégias de orientação para

professores. No caso do Museu do Ceará, há cursos e oficinas que tematizam a seguinte questão: como visitar o museu? Uma das metas primordiais é despertar os professores para o potencial educativo da história dos objetos, criando não somente um recurso didático para as aulas, mas sobretudo formando em seus alunos novas percepções para a multiplicidade de tempos.

Nesses cursos, uma das questões colocadas é a necessidade de compor visitas temáticas. Argumenta-se que é muito improdutivo percorrer as salas do museu sem fazer delimitações para privilegiar certos aspectos. Depois, é trabalhada a idéia de construir problemáticas a partir do tema, desenvolvendo, na sala de aula, indagações específicas sobre as peças em exposição. Além de oferecer possibilidades para despertar o interesse da turma, as perguntas – que devem fazer parte do que está sendo ensinado – procuram ampliar a própria noção de história, na medida em que se induzem a questionamentos sobre a complexidade da nossa inserção nos processos históricos.

Então, o que é uma problemática histórica? Antes de tudo, é a possibilidade de negar as perguntas tradicionais, as indagações que solicitam dados ou informações sobre datas, fatos ou certas personalidades. Por exemplo: quando foi proclamada a República? Quem proclamou a República? E assim por diante... No caso do museu: quais as peças expostas? Qual a data de tal quadro? A quem pertenceu certa cadeira?... Tais interrogações inclinam-se para o reflexo condicionado. Quando não há problemáticas historicamente fundamentadas, o resultado da pergunta é uma coleção de datas e fatos, uma linha cronológica pontuada de acontecimentos, sem relação dialética com o presente – emerge um passado morto. Lucien Febvre (1989) explica que “[...] pôr um problema é precisamente o começo e o fim de toda a história. Se não há problemas, não há história. Apenas narrações, compilações.”

Um princípio básico que constitui a história-problema é a sua íntima relação com o conhecimento crítico enredado na própria historicidade das várias dimensões constitutivas da vida social. A história-problema

enxerga o passado como fonte de reflexão acerca do presente, indagando as inúmeras tensões e conflitos que se fazem em mudanças e permanências. Assim, a história deixa de ser uma sucessão de eventos e assume a condição de pensamento sobre a multiplicidade do real.

Sem problemáticas historicamente fundamentadas para produzir o saber crítico, a visita torna-se um ato mecânico. Ainda é muito comum o professor de história exigir dos alunos o famigerado relatório da visita. Aí, vemos uma legião de estudantes desesperados, copiando as legendas rapidamente, para fazer a tarefa exigida. Nessa atividade, baseada no reflexo e não na reflexão, o visitante chega ao ponto de perder o que há de mais importante: o contato com os objetos. Na corrida contra o tempo, os alunos procuram transcrever tudo, mas nunca conseguem fazê-lo. E aí tudo pode acontecer: os que copiam “extintor”, ou “proibido fumar”, ou aqueles que chegam a usar suportes e vitrines como mesa para apoiar o caderno. Seguindo os passos da “educação bancária”, como diz Paulo Freire, o museu é transformado em fornecedor de dados.

A exposição deve ser pensada de modo a permitir que os visitantes possam entender algumas das problemáticas elencadas sem o auxílio obrigatório de monitores. A educação museal passa necessariamente pela capacidade progressiva de instrumentalizar o público para a decifração dos códigos propostos; do contrário, o monitor vira acessório permanente e corre-se o risco de pleitear mediações indispensáveis. Assim como a conquista da leitura de um texto se faz ao dispensar a figura alheia que leria para nós, a exposição também mostra sua eficiência ao criar formas de comunicação e dispositivos de reflexão sem tutela.

Por outro lado, a presença de monitores é indispensável. E, nesse sentido, torna-se imperioso reconhecer que o modelo tradicional de atendimento não combina com a proposta aqui defendida. O comum é o monitor ser sinônimo de informador: fornece dados ou explicações aos estudantes ou ao público em geral. Uma das formas de fugir desse método é assumir a prática de também fazer perguntas, com o intuito de despertar, no visitante, reflexões

sobre o que está sendo visto – abertura para o diálogo criativo, pois depende das peculiaridades de cada um que vai ao museu. O monitor não deve expor a exposição e sim provocar, nos visitantes, a vontade de ver objetos.

No caso de turmas escolares, as alternativas de trabalho assumem certas especificidades. Ao invés de guiar a visita dando explicações, o monitor pode desafiar os estudantes mediante exercícios que serão realizados a partir do contato com a exposição. Ora, isso permite que o aluno descubra que os museus são fontes de saber – abre vias de acesso para a fruição cognitiva, pois ele mesmo torna-se responsável pelo ato de responder à provocação colocada.

Entra-se em contato mais direto com o que é exposto na medida em que se olha com o olhar eivado de questões, e não a partir da apresentação do monitor guiando a visita. As formas de se fazer isso dependem de vários fatores, como a faixa etária, o interesse da turma, a prática curricular da escola, o conceito museológico que fundamenta a exposição a ser explorada...*

Para crianças, geralmente são válidas atividades que lembram a “caça ao tesouro”, isto é, perguntas com o objetivo de localizar certas peças. Mas isso deve, necessariamente, levar a alguma construção de saber. Não basta o exercício pelo exercício. Para adolescentes, o ideal é a composição de tarefas que relacionem objetos expostos. As tramas entre presente e passado apresentam, também, uma alta fertilidade educativa. O fundamental é trabalhar com o parâmetro de abrir visibilidade para os objetos e, com isso, levar a conhecimentos sobre a nossa própria historicidade.

Ao sair da informação para a provocação, o monitor exige de si mesmo uma qualificação que, no modelo tradicional, não se faz necessária: a pesquisa sobre os objetos. Se o intuito não é mais o de oferecer dados em discurso pronto e acabado, emerge a responsabilidade de um conhecimento mais amplo sobre o que é exposto, pois só assim o ato de provocar o diálogo terá qualidade interpretativa, questionadora. Em outros termos, sem pesquisa, a criatividade torna-se anêmica. É por isso que qualquer museu deve ser necessariamente uma instituição com pesquisadores especializados, cuja especialização esteja comprometida com a construção coletiva dos saberes.

Desse modo, é mister reconhecer que o fundamental não consiste em abandonar as visitas guiadas, ou simplesmente chamá-las de visitas orientadas. O que não se pode esquecer é que não há modelos e sim princípios sobre os quais o espírito criador penetra no infinito das possibilidades. Dar informações ou guiar os alunos pela exposição pode ser, ou não, um pecado original... Afinal, a informação também pode assumir o sentido de provocação, sedução para o pensamento reflexivo.

O desafio, portanto, é potencializar o campo de percepção diante dos objetos, por meio da “pedagogia da pergunta”, como diria Paulo Freire. Aprender a refletir a partir da “cultura material” em sua dimensão de experiência socialmente engendrada.

É nessa direção que se torna necessário o aprofundamento do debate sobre os sentidos específicos da chamada arte-educação no ensino de história, já que não se trata de simplesmente ensinar história da arte, mas fazer da arte um modo de estudar a historicidade. Certamente, a arte-educação nos museus históricos não deve ser a mesma arte-educação vivenciada nos museus de arte, mas é igualmente certo que alguns princípios permanecem válidos, como a idéia de fazer do museu uma “casa de experiências”, como dizia Mário Pedrosa (ARANTES, 1995).

Ora, ao contrário de algumas tendências da chamada filosofia pós-moderna, que tudo mistura em um caldo de relatividade nauseante, continua firme e forte a inegociável necessidade de discutir o sentido político da arte-educação, em sua potência de crítica e utopia, dimensões completamente indispensáveis ao ensino da história, já que o que interessa mesmo não é o estudo do passado, e sim as múltiplas relações que se podem compor entre passado, presente e futuro.⁷

⁷ Como ressalta Ana Mae Barbosa, “[...] se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade.” (BARBOSA, 2002, p. 5).

+ 164

[Ao assumir seu papel educativo, comprometido com o ensino de história (de modo formal ou informal), o museu histórico pressupõe que o ato de expor é um exercício poético a partir de objetos e com objetos – construção de conhecimento que assume sua especificidade.] Como lugar de produção do saber, o museu não pode ser confundido com centros de pesquisa ou de aulas, embora faça pesquisa e dê aulas, nem com instituições de recreação, embora assuma um caráter lúdico. [A peculiaridade do museu se realiza plenamente em múltiplas interações: com tramas estéticas e cognitivas, em análises e deslumbramentos, na dimensão lúdica e onírica dos fundamentos historicamente engendrados que constituem o espaço expositivo.⁸]

O ato de expor nunca deve negar-se enquanto atitude, postura diante e dentro do mundo histórico. Desde os seus primórdios como instituição pública até hoje, o museu põe em jogo uma questão crucial: a metamorfose dos objetos no espaço expositivo. Ao tornar-se peça do museu, cada objeto entra em uma reconfiguração de sentidos. Para conduzir tal processo, a museologia histórica tem o compromisso ético de explicitar seus próprios parâmetros e, por conseguinte, seus desdobramentos educativos, em contraponto com outras experiências.

[...] quando entramos nos museus, entramos no tribunal, onde várias falas se apresentam, várias vozes silenciosas, fortíssimas e eloqüentes se apresentam, há réplicas e tréplicas, há a possibilidade de o tempo todo de uma alteração, e tem-se, de alguma maneira, que tomar posição. [...] para que ele (o público) seja levado a tentar tomar posição e ganhar essa autonomia de quem toma posição, que é o grande papel educativo que as instituições culturais

⁸ Garcia Canclini argumenta que “[...] o museu e qualquer política patrimonial tratam os objetos, os edifícios e os costumes de tal modo que, mais que exibi-los, tornam inteligíveis as relações entre eles, propõem hipóteses sobre o que significam para nós que hoje os vemos ou evocamos.” (CANCLINI, 1998, p. 202).

+ 167

podem ter, a própria instituição tem que assumir esse papel pedagógico, nesse sentido não-totalitário, não-autoritário, não-monológico, e tem que abrir o espaço para a dialogia, em todos os recursos possíveis [...] (PESSANHA, 1996, p. 37).

Como ressalta Ulpiano Bezerra de Menezes, qualquer exposição é sempre uma leitura possível e, por isso mesmo, nunca pode assumir a condição de conhecimento acabado, “para o qual meramente se solicita a adesão do visitante”. A partir de problemáticas históricas, que se fundamentam em certos critérios de interpretação, não há “dados” expostos e sim modos de provocar reflexões:

[...] para estar inteiramente a serviço da comunidade [...] o museu não pode abdicar de seu papel como instrumento crítico de recuperação, acesso e entendimento da extraordinária diversidade da experiência humana e do mundo em que vivemos. (BEZERRA DE MENEZES, s. d.).

O OBJETO GERADOR

Um dos princípios fundamentais da pedagogia de Paulo Freire, que continua a desafiar os rumos da prática educativa, e especificamente os caminhos da alfabetização, é trabalhar com a seguinte questão: antes de ler palavras, temos leituras do mundo, e quando lemos palavras acontecem novas leituras do mundo. É por isso que

[...] o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. (FREIRE, 1990, p. 32).

A alfabetização não é decorar letras, sílabas e palavras, e sim uma forma de dizer o mundo, no mundo e com o mundo. Foi com esse pressuposto que Paulo Freire projetou uma forma de alfabetização para adultos por meio de “palavras geradoras”. Depois do levantamento do universo vocabular de determinado grupo social, o alfabetizador escolhia um conjunto de “palavras geradoras”, isto é, que tivessem profundo significado para quem iria ser alfabetizado, constituindo a matéria-prima para a descoberta da forma

AM7
R153d

N. Reg. 1736036



Reitor: Gilberto Luiz Agnolin
Vice-reitora de pesquisa, extensão
e pós-graduação: Maria Assunta Busato
Vice-reitor de administração: Gerson Roberto Röwer
Vice-reitor de ensino: Odilon Luiz Poli

CEOM - Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina
Coordenadora: Josiane Roza de Oliveira

907 Ramos, Francisco Régis Lopes
R175d A danação do objeto: o museu no
ensino de história / Francisco Régis Lopes
Ramos. - - Chapecó : Argos, 2004.
178 p.

1. História -- Estudo e ensino. 2. Museologia.
I. Título.

CDD 907

Catálogo: Iara Menegatti CRB 14/488

ISBN: 978-85-7535-060-7



Conselho Editorial: Josiane Roza de Oliveira (Presidente); Ricardo Rezer (Vice);
Alexandre Mauricio Matielo; Antonio Zanin; Arlene Renk; Eliane Marta Fistarol; Flávio Roberto Mello
Garcia; Hermógenes Saviani Filho; José Luiz Zambiasi; Juçara Nair Wolff; Maria Assunta busato;
Maria dos Anjos Lopes Viella; Maria Luiza de Souza Lajus; Monica Hass
Coordenadora: Monica Hass
Assistente Editorial: Hilario Junior dos Santos
Assistente Administrativa: Neli Ferrari
Revisão: Fabiana Cardoso Fidelis, Jakeline Mendes e Carlos Pace Dori
Secretaria: Paula Cristina Primo
Divulgação: Daniela Lanhi Zancanaro
Projeto gráfico e Diagramação: Ronise Biezus

Capa: Hilario Junior dos Santos - a partir da foto de Peter Hughes "School Room Chair"

DEDALUS - Acervo - MAE



21600017431

SUMÁRIO

Breves sugestões para a antropofagia do autor <i>Mário Chagas</i>	7
Diálogos com Paulo Freire	13
A história nos objetos	19
O objeto gerador	31
O lugar do museu	37
Sujeito e objeto?	55
O jogo das vitrines	67
História, memória e a terceira margem	83
Objetos biográficos e biografados	105
Ex-posição: objeto locado, deslocado e colocado	129
Poética material	145
Referências	163