
A OFICINA DO OLHAR – A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DOS MUSEUS: O EXEMPLO DO M|I|MO – MUSEU DA IMAGEM EM MOVIMENTO DE LEIRIA, PORTUGAL

Jochen Dietrich*

RESUMO

O m|i|mo, Museu da Imagem em Movimento, nasceu em 1995, por ocasião de uma exposição comemorativa dos 100 anos do Cinema em Portugal. É uma iniciativa da Câmara Municipal de Leiria, cidade capital de distrito no centro de Portugal. A sua coleção contempla três áreas: a fotografia, o pré-cinema e o cinema, criando um percurso que vai desde o teatro de sombras até a tecnologia atual de projeção cinematográfica, passando pela câmara obscura, a lanterna mágica, a fotografia estereoscópica, os brinquedos ópticos e a cronofotografia.

Este texto baseia-se no projeto desenvolvido para os serviços educativos do m|i|mo – Museu da Imagem em Movimento, cuja fundação se deve a uma iniciativa da Câmara Municipal de Leiria, cidade capital de distrito localizado na região centro de Portugal. Atualmente, o m|i|mo está saindo da sua primeira fase de instalação, quando foram criados uma coleção dedicada à história e pré-história do cinema, um centro de documentação com material ligado à história das exibições cinematográficas em Portugal e uma biblioteca temática, que se encontra à disposição dos pesquisadores, das escolas e da população em geral. No presente texto serão apresentados, de forma sintetizada, os *guidelines* (perspectivas orientadoras) do trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido pelo serviço educativo do m|i|mo, sua fundamentação teórica e algumas atividades já realizadas.

Palavras-chave: Vygotsky, teoria da atividade, serviços educativos dos museus.

NOVOS MUSEUS E COMO FAZÊ-LOS

Vamos partir de uma pergunta: O que é, afinal, um Museu de mídia? O que poderá ser? Para dar uma resposta adequada, temos que recorrer a um diagnóstico: os meios de comunicação, sobretudo os que se baseiam em imagens e, mais ainda, em imagens técnicas, nestes últimos tempos, aparecem como temática predileta no discurso das ciências da educação. Mas não só nessa área, nas humanidades em geral, a preponderância das pesquisas de fenomenologia ou de teoria de mídia é tão grande que alguns contemporâneos capazes de se entusiasmar já chegaram à conclusão que, hoje em dia, a única área não atingida pelas ciências de mídia é a metafísica. A presença das mídias parece universal, e nisto existe uma grande unanimidade. Menos unanimidade há, porém, sobre as implicações deste diagnóstico: será que as novas mídias alargam nosso acesso à realidade? Será que elas nos fornecem mais e mais novos meios e vias de abordar o mundo e de comunicar, assim habilitando-nos a ultrapassar fronteiras cada vez menos importantes? Ou será que nós estamos diante de efeitos geralmente desfavoráveis e negativos?

Em vez de multiplicar os nossos encontros com o mundo, os meios atuais – principalmente os computadores – isolam o indivíduo, que passa a viver fechado no seu cantinho, olhando com o-

*Doutor em Ciências da Educação pela Universitaet-GH Siegen, Alemanha. Professor adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Coordenador dos Serviços Educativos dos Museus da Cidade de Leiria, Portugal.

lhos vermelhos para o *écran*, com o corpo reduzido à meia dúzia de músculos indispensáveis para movimentar o mouse e apertar alguns botões? Estamos diante de cada vez mais ou cada vez menos experiência? Perante uma percepção cada vez mais complexa ou, ao contrário, uma sensorialidade, uma *aisthesis* cada vez menos desenvolvida? Um mundo cada vez mais estético ou seres humanos cada vez mais anestesiados? Ou trata-se, tentando evitar exagero, simplesmente de formas diferentes – nem melhores, nem piores – de experiência?

Supondo que se trata disso: formas e possibilidades diferentes de experiência; quais são, neste caso, estas formas de experiência novas e até desconhecidas que fazem a diferença em relação às proporcionadas pelos antigos meios de comunicação? E mais: *cinema-on-demand*, a rádio interativa, a TV interativa e a interatividade quase total da internet – estes são, finalmente, meios democráticos de comunicação capazes de contribuir para um aumento de liberdade e de autonomia no mundo? Ou são, pelo contrário, as formas de heteronomia e de manipulação mais eficazes – tanto sutis como totais – que nós conhecemos na história?

Como se insere, neste panorama, um museu que se dedica à história e à pré-história de um meio de comunicação visual, mais especificamente, do meio considerado o mais popular, mais discutido, mais pesquisado etc. de todos? Um museu que se dedica ao meio que proporcionou a base para todas as imagens técnicas em movimento que daí surgiram – a TV e o vídeo, análogos ou digitais, a *net-TV*, *net-cams* e todas as outras formas do *moving image* na internet? Um museu dedicado ao meio que foi rubricado, no universo das artes, sendo “a sétima arte”, a qual alguns chamaram a única linguagem artística verdadeiramente nova do século XX? E, mais especificamente: qual poderia ser a função de um *Museu da Imagem em Movimento*, que não é uma *cinemateca*, nem um *arquivo* de filmes, mas uma entidade com fins, tarefas e potencialidades próprias; tarefas permanentemente colocadas em discussão e alteração e que são – nisto pelo menos temos unanimidade – distintas das tarefas clássicas do museu de “preservar, pesquisar e mostrar”? E qual pode ser a função de um museu que coloca em foco a história e o desenvolvimento do cinema como dispositivo: a técnica, os aparelhos, as máquinas, os projetores, os engenhos, as engenhocas, todos os mecanismos que deram movimento às imagens?

Fala-se muito sobre os novos museus. A meu ver, estes não se fazem apostando no espetáculo – mesmo aceitando que a nossa sociedade tem esta tendência de confundir a qualidade de um acontecimento com o estrondo que ele é capaz de produzir; não se fazem através da construção de espaços usando uma linguagem arquitetônica pseudo-religiosa, mesmo aceitando que a sociedade atual tem uma vontade de procurar experiências transcendentais nestes templos de um (uma espécie de) culto secularizado.

Os novos museus fazem-se através da recontextualização dos objetos neles acumulados. Isto começa tomando a seguinte medida: vamos substituir, de vez, o conceito de “objeto” pelo conceito de “meio”: O museu não é um arquivo morto da produção cultural de uma sociedade. É um armazém de meios, de ferramentas desenvolvidas pela sociedade, para enfrentar problemas, tarefas ou fins históricos, mas capazes de serem re-utilizados, transformados, enfim: recontextualizados por nós, pelo público atual. O museu não contém objetos para contar uma história passada, acabada, completa e distante; não contém relíquias de um culto secular, não contém coisas para serem admiradas e idolatradas. Ele consiste em conhecimentos, propostas, atos de comunicação, em suma: meios.

Uma vez que o museu guarda estas ferramentas, ele é, sobretudo, uma *oficina*, um lugar para desenvolver soluções novas, experimentar novos caminhos e elaborar novos pensamentos, re-

correndo aos meios historicamente desenvolvidos pela sociedade. É um lugar de encontro entre o passado e o futuro, é um fórum de discussão e a plataforma para uma *produção* de cultura.

Uma das três tarefas clássicas do museu é a de preservar o patrimônio. Isto se faz através da preservação de objetos: vestígios de tempos passados e, às vezes, remotos. As grandes tendências do século XIX, o historicismo e a secularização, resultaram numa espécie de religião. O espaço sagrado da época era o museu e a atitude de se aproximar dos objetos ali expostos era a de idolatria (como conta Vilén Flusser). Procurava-se a obra prima, o original, o achado, o tesouro. Esta atitude, apesar dos “golpes” que ela sofreu ao longo do século XX – movimentos artísticos que a negaram (Modernismo, Vanguarda, Dada, a arte de Marcel Duchamp) e tendências fortes de criticismo e racionalismo na apropriação do patrimônio – mantém-se virulenta até à atualidade.

Qual é o efeito dessa atitude, que marca profundamente tanto o público como as próprias instituições, ou seja, os museus? Na coleção permanente do Museu Ludwig, em Köln, está exposta uma obra de um artista americano da POP-Art, chamada “*Black market*”. Consiste numa tela pendurada na parede, numa mala de madeira, num cordel que interliga estes objetos e em mais um objeto que o artista tinha colocado no interior da mala. O conceito da obra implica uma atividade do observador: a idéia era o espectador trazer um objeto para substituir aquele que se encontra na mala. Assim, o objeto inicial (consagrado pelo “toque” do artista) ia desaparecer, para dar espaço à troca de mercadoria que acontecerá no interior da caixa – uma economia primitiva dentro de uma *black box*, ou seja, dentro de uma câmara escura. Mas, uma vez comprada pela instituição, os guardas não admitem que o observador possa tocar na obra – e muito menos substituir o objeto na mala por outra coisa. A tentativa de preservar a integridade do objeto consagrado acaba destruindo o conceito da obra.

É óbvio que existem razões para a intervenção dos guardas, pois a tarefa do museu de preservar objetos não deixa de ser importante e justa. Mas o exemplo é capaz de ilustrar a necessidade de mudar radicalmente a perspectiva: o objeto no espaço museológico não é uma relíquia. Não é um objeto, é um meio. No próprio momento quando se esquece desta sua característica de ser um meio, ele torna-se uma coisa morta. O público não consiste em observadores, mas em interlocutores. A estrutura de comunicação não é transmissão unilateral de informação, mas é uma estrutura múltipla, complexa, viva, dificilmente antecipada: é o diálogo.

Tirando uma primeira conclusão, no fim destas reflexões sobre o Museu em geral e o m|j|mo em particular, podemos dizer que a tarefa do serviço pedagógico de um museu não é de aperfeiçoar a apropriação de conhecimentos, de informações etc., mas de possibilitar diálogos do indivíduo com os meios e, através deles, consigo mesmo e com o mundo à sua volta. O objeto no espaço museológico é, na sua qualidade de meio, o veículo desse diálogo: qualquer museu, visto nesta perspectiva, é um museu de mídia. Isto tem conseqüências complexas e importantes para o serviço educativo do Museu e para o seu funcionamento.

APRENDER NO MUSEU: ANOTAÇÕES SOBRE O MEIO

Vemos a necessidade de construir, antes de esboçar medidas concretas e ações práticas, um fundamento para tal prática. Esta proposta fundamenta-se na *teoria da atividade* desenvolvida no contexto da abordagem histórico-cultural da psicologia russa (Vygotsky, Leontiev, Luria et al.), posteriormente desenvolvido na Europa Ocidental por, entre outros, Engeström, Fichtner, Dietrich et al.

Vygotsky defendeu a existência de uma analogia entre o desenvolvimento histórico-cultural da humanidade e da ontogênese do indivíduo, relação essa que posteriormente foi pesqui-

sada e elaborada por Leontiev, em seu conceito de “atividade“. Desta forma Leontiev conseguiu abordar o desenvolvimento histórico-cultural como fundo ou *tertium comparationes* para a observação de processos de desenvolvimento em indivíduos. Nem Vygotsky, nem Leontiev pesquisaram estes processos de desenvolvimento “in the wild”, ou seja, no mundo fora do laboratório, no cotidiano. Eles criaram situações específicas, de forma que fosse possível modificar a situação de observação ao longo da pesquisa e, assim, acompanhar as alterações nos processos observados. Foi esta estratégia que Vygotsky chamou o “método genético” de pesquisa nas humanidades. Tanto o caráter processual desta metodologia como o fato de ter sido desenvolvida para contextos específicos de ensino, e não de campo, a torna aplicável para o ensino experimental no espaço do museu.

“Atividade”, como conceito central da escola histórico-cultural da psicologia russa foi baseado, segundo Leontiev e Rückriem, no conceito de *trabalho* desenvolvido por Marx, nos seus manifestos de Paris: de forma bastante sintetizada, segundo este conceito, a mente humana volta-se a si própria, depois de passar – necessariamente – por uma fase de alienação. A mediação do mental com o físico, com a realidade das coisas, acontece e decorre no processo de trabalho. Vygotsky, depois, ampliou esta dialética básica entre a mente humana e o mundo material. Apontou para o fato que, neste conceito primitivo, não foi ressaltado o caráter fundamentalmente social do processo de trabalho, pois, no trabalho, o homem utiliza “meios”, cuja natureza composta – de ser *ferramenta* e, ao mesmo tempo, *signo* – confere ao processo de trabalho uma dimensão social, histórica e cultural. Os meios são artefatos produzidos pelas gerações anteriores à atual. Quando o homem os utiliza ou os aplica, ou seja, quando é usada uma forma de conhecimento, estas dimensões históricas e culturais ficam envolvidas no processo de mediação (como nós podemos chamar cada processo de trabalho). Isto vale no caso da ferramenta concreta e básica – o martelo, a chave, o isqueiro etc. – que, mesmo sendo um objeto relativamente simples, sempre aponta para a cultura na qual foi desenvolvida. Mas também vale no caso dos artefatos altamente complexos, como a representação iconográfica em todas as suas formas, ou, mais complexo ainda, a fala e a escrita.

Vygotsky *desenvolveu* estas idéias, *chegando* a uma concepção que, em vez de tentar perceber as funções superiores da mente humana – o pensamento, a fala, as emoções – dentro de uma perspectiva meramente individualista ou biológica, consegue compreendê-los como processos de intercâmbio, de troca e permuta entre o indivíduo e o seu contexto. E uma vez que esta troca sempre acontece através de meios, qualquer tentativa de entender as funções superiores da mente humana necessariamente implica compreender o papel destes meios. Vygotsky falou na consequência da *gênese social da mente* e esboçou uma metodologia para pesquisá-la, começando na observação do cotidiano das pessoas.

O conceito de meio chegou a ser pesquisado mais pela segunda geração da escola histórico-cultural, sobretudo na teoria da atividade. Judin (1978) argumentou que qualquer tentativa de entender *atividade* como conceito teria que partir do meio que mediasse a atividade; só assim é possível perceber o significado do contexto histórico concreto para a atividade; só assim é possível entendê-la sendo uma atividade de um indivíduo concreto. Wartofsky (1973, p. 89) introduziu a distinção entre vários tipos de meios, falando de artefatos primários, secundários e terciários:

O que determina o especificamente humano em uma ação qualquer, é a produção e o uso de artefatos, como ferramentas na produção dos meios da subsistência e na reprodução da sociedade. Artefatos primários são estes que são utilizados diretamente no decorrer da produção; artefatos secundários são estes que servem para a salvaguarda e para a transmissão de formas de agir ou de práticas, que, por sua parte, são apropriados ao longo do processo de produção. Artefatos secundários,

portanto, são representações destas formas de agir; é neste sentido que nós podemos chamá-los “miméticos”, não por serem simplesmente representações de objetos (...). A natureza ou o mundo, no decorrer do processo e através da mediação das representações, torna-se um “mundo-para-nos”.¹

Engeström (1996, p. 72) escreve, numa tentativa de conciliar as diferenças ao nível da terminologia existentes dentro da escola russa:

A meu ver, o que Wartowsky chama *artefatos secundários* é basicamente a mesma coisa que as *ferramentas psicológicas* na terminologia de Vygotsky. A tendência intelectualista de Vygotsky (...) acabou prestando demasiada atenção à significação semiótica e lingüística. A categoria da ferramenta psicológica permite uma abordagem mais ampla; essa não foi concretizada nem pesquisada por Vygotsky, tão pouco as relações interessantíssimas entre ferramentas psicológicas e ferramentas técnicas.²

Esta relação entre a ferramenta psicológica e técnica é, na minha concepção, o campo de atuação dos serviços educativos do m|i|mo, sendo este um museu dedicado às imagens e ao imaginário técnico. Lembramos: cada meio é, ao mesmo tempo, signo e ferramenta. Como signo aponta para o seu contexto cultural e histórico, como ferramenta traz uma solução concreta para um problema/uma tarefa concreta. Os meios reunidos no m|i|mo partilham esta característica, esta natureza dupla, com qualquer meio cultural: eles são, ao mesmo tempo, ferramentas práticas e concretas e também dispositivos para organizar a nossa percepção, para, enfim, pensar o mundo, desta forma reunindo funções práticas com funções psicológicas. Mas como a tarefa destes meios específicos é de criar imaginários, a significação que eles trazem é ainda mais complicada. Nas atividades mediadas por eles não se produzem simplesmente objetos concretos, mas imaginários: *modelos*, isto é, modelos de olhares, de visibilidade, de visão.

Aqui, deparamo-nos com a necessidade de introduzir mais um tipo de artefato para classificar esta característica específica: vamos com Wartowsky, Fichtner et al., chamar aqueles meios que, além de representar um aspecto do real, também aludem ao próprio modo de representar, *artefatos terciários*. É o tipo de meio principalmente utilizado e pesquisado no campo das artes. Como ele é capaz de comunicar algo e, ao mesmo tempo, comunicar, num nível *meta*, informações sobre a sua forma específica de comunicar, o artefato terciário permite que, na atividade mediada por ele, não somente tornem-se visíveis aspectos do contexto real e do indivíduo envolvido, mas também do próprio artefato.

Vamos falar, para dar um exemplo desta análise, da câmara fotográfica: cada máquina concreta não se limita a organizar de uma forma específica a atividade de quem trabalha com ela, fornecendo um *set* específico de possibilidades e manipulações, facilitando algumas atividades, complicando outras e não permitindo algumas. Além disto, ela aponta para o contexto social, cultural, econômico e histórico ao qual ela deve a sua “Gestalt” específica. A sua resistência específica a trabalhar revela características da máquina e, no diálogo com quem está a utilizá-la, também revela aspectos dessa pessoa. Mas como a forma particular dela estruturar a atividade não existe independentemente do contexto histórico e cultural, dentro do qual ela foi produzida, ela acaba revelando também aspectos deste contexto.

¹Tradução Jochen Dietrich (J. D.)

²Tradução J. D.

Podemos analisar um segundo exemplo para esclarecer mais o meu conceito do meio e as possíveis conseqüências para a forma como o inserir no espaço museológico: um trabalho fotográfico meu baseado em relógios mecânicos.

Transformei alguns despertadores mecânicos em máquinas fotográficas. Coloquei no eixo do ponteiro dos minutos um disco. Este disco rotativo tem uma abertura, semelhante aos obturadores simples das máquinas antigas tipo *box*. O disco demora uma hora para fazer todo o círculo. No lugar dos números coloquei 12 furos. Sempre que a abertura se sobrepõe a um dos furos, sai uma foto. Isto acontece doze vezes por hora. Portanto, a máquina grava em doze tiragens numa única chapa redonda tudo que acontece em frente ao relógio.



Imagem 1
Jochen Dietrich: Clock Cameras. © 1996

O relógio mecânico, logo depois da sua invenção, se tornou uma metáfora científica tão poderosa como a Câmara Obscura. Mediu o tempo, tarefa prática para a qual foi inventado. Mas ao nível metafórico, o modelo do relógio mecânico foi aplicado ao cosmos, ao sistema dos planetas, ao corpo humano, até à alma humana. Baseado nos mecanismos dos relógios, surgiram no século XVII, os bonecos mecânicos, os autômatos e andróides, e muitos deles não efetuaram nenhum trabalho “sério”, mas produziam “arte”; eles desenhavam, tocavam música, escreviam poesia. O relógio, desde o início, era uma máquina de imagens, tanto como o aparelho fotográfico é uma máquina para medir o tempo – como tempo de exposição. As fotos obtidas pelo relógio permitem uma leitura atual desta relação que tanto marcou a cultura ocidental.

De certa forma, este exemplo é capaz de ilustrar a abordagem aqui proposta: entendemos o relógio mecânico não como objeto, mas como meio. Isto significa também entendê-lo na sua qualidade dupla de ferramenta e signo, ou seja, no seu potencial prático-concreto e no seu potencial metafórico.



Imagem 2
Jochen Dietrich: Harvesting time 2,
© 1999

CONTRIBUIÇÕES PARA UMA TEORIA DA APRENDIZAGEM NO MUSEU: A APRENDIZAGEM EXPANSIVA

Teorias tradicionais sobre aprendizagem relacionam este conceito à atividade de resolver problemas, sem necessariamente discutir a questão de quem apresentou o problema em questão a ser resolvido. Engeström, pelo contrário, afirma que existem, além desta forma tradicional – ele chama esta aprendizagem “reativa“ ou “defensiva“ – outras formas que não ficam aquém dos limites do contexto estabelecido pelo problema em questão, ou pela escola, pelo professor, pela instituição etc., assim alterando ou ultrapassando este contexto e construindo um novo. Engeström chama este tipo de atividade *aprendizagem expansiva*. Ele parte da hipótese que ultrapassar o contexto de uma determinada situação de aprendizagem (de resolver um problema) não é um ato meramente mental, ou seja, interior. É uma atividade prática, concreta e, desta forma, visível. Essa presunção tem a sua origem no pensamento histórico-cultural e no conceito da atividade, que permite-nos conceituar processos mentais internos como complementares a processos externos e práticos. Disse Engeström: “(...) true expansion is always both internal and external, both mental and material. More specifically, I shall argue (a) that expansive processes can indeed be analyzed and modelled; (b) that the gateway to understanding expansion is neither the concept of collective unconsciousness nor that of perspective, but the concept of activity (...)”.³

Não há aprendizagem sem pôr em risco a estrutura já formada do mapeamento mental do mundo. Sendo uma atividade de criar *mapeamentos* (PEREIRA, 1995) do real, aprender significa alterar a estrutura do mapa, do desenho. Isto não se faz sem destruir partes da estrutura existente para

³Engeström, *Learning by expanding*, p. 9.

afrouxá-la, soltando os elementos e cortando relações e articulações bem estabelecidas para criar novas *interfaces* e dar espaço ao novo, à nova experiência, ao novo saber. Não há aprendizagem sem por em risco, portanto, a estrutura já formada do *mapeamento*. Bateson lembrou-nos que, sobretudo a aprendizagem II, na sua taxonomia, tem um caráter bastante limitado de adquirir rotinas e reduzir complexidades. Quem quer ultrapassar esta qualidade de aprendizagem vai destruir, necessariamente, uma parte do seu velho *mapeamento* e vai pisar sem mapa, metaforicamente falando, em territórios desconhecidos – incômodo e desorientação, neste caso, são reações adequadas.

E o prazer? Por um lado, podemos gozar desta incerteza, enquanto ela acontece num contexto específico, que tem que ser marcado, através de uma mensagem *meta*, sendo não-real, assim não causando conseqüências manifestas para o protagonista. O jogo é um contexto destes; o desporto é outro, como analisou Roland Barthes para o caso da luta dos *catchers* (*Der Spiegel*, Junho 2001). O contexto que mais nos interessa são as artes: aqui se pode arriscar, pois não é, decididamente, a vida. É um lugar diferente que o homem desenvolveu para pôr tudo em questão, para repensar tudo, para desenvolver modelos diferentes e esquemas alternativos.

Finalmente, o que gostamos é do momento quando conseguimos fazer encaixar, no nosso mapeamento, o novo que encontramos ao longo do processo da aprendizagem, estabelecendo temporariamente um outro padrão fixo e “bem feito”, mas agora numa nova constelação com o contexto, e com um contexto que deixou de ser o de sempre. Como escreveu Engeström: “true expansion changes profoundly both the learner and the context.” Para analisar estes processos de aprendizagem expansiva, o autor recorre a um outro conceito de Vygotsky: a “zona do desenvolvimento proximal” (ZDP).

O conceito da zona do desenvolvimento proximal (ZDP)

Vygotsky desenvolveu este conceito nos anos de 1930 do século XX, no contexto da discussão entre os seus contemporâneos sobre inteligência e as possíveis formas de medi-la. Contribuiu, então, para questionar as propostas existentes sobre o desenvolvimento psíquico e mental, que, na sua maioria, estavam traduzindo idéias simplistas sobre “maturidade”, “criatividade” ou “inteligência” em procedimentos e testes igualmente ingênuos. Vygotsky introduziu uma concepção dialógica do desenvolvimento intelectual: ele afirmou que a performance de uma criança a trabalhar sozinha num teste não serve como medida da sua inteligência, do seu talento, do seu desenvolvimento ou do seu *dom*. É mais significativo, segundo ele explica, aquilo que a criança consegue fazer na colaboração com um outro – um adulto ou um *expert*. É isso mesmo que o conceito da ZDP exprime: inteligência não se mede em habilidades e conhecimentos acumulados no passado, mas através de uma forma específica de dialogar com um futuro até então desconhecido. Quando se pretende falar em inteligência, o que está em questão não é algo do tipo *fato*, mas do tipo *potencial*.

Além desta primeira aplicação do conceito na discussão sobre testes de inteligência, podemos entender a ZDP como um lugar ou uma zona *onde se aprende algo novo*. Nesta perspectiva, o outro, com o qual o aprendizado comunica, já não precisa ser, necessariamente, um *expert*. Na concepção dialógica não há hierarquias – basta ter *alguém*, ou, por exemplo, um outro aprendizado. Até parece possível substituir a pessoa que ocupa o lugar do interlocutor por um meio, um sistema, ou – mediado por um dispositivo, que, de certa forma desempenha uma função catalisadora – pelo próprio aprendizado.

Encontramos uma belíssima descrição de uma ZDP – cem anos antes da invenção do termo – na obra do escritor alemão Heinrich v. Kleist. Em um pequeno ensaio, cujo título fantástico se

pode traduzir: “Sobre a produção sucessiva dos pensamentos enquanto se fala”, ele descreve como o protagonista encontra a solução para um problema matemático num diálogo, depois de ter pensado sozinho sem sucesso, durante longas horas. O fato curioso é que o herói da história não fala com nenhum professor ou matemático, mas com sua irmãzinha mais nova, que não entende, rigorosamente, nada do assunto. Enquanto ela continua a não entender, até o fim do texto, ele próprio aprende na medida que comunica o seu não-entender a essa outra pessoa.

O núcleo deste pequeno conto sobre aprendizagem dialógica, que, infelizmente, ficou um fragmento inacabado na obra de Kleist, está no fato de rejeitar a idéia que a competência seja a base da *performance*. Pensar antes de falar – este conselho aqui não se aplica. Muito pelo contrário: adquirem-se as competências no processo performativo.

A ZDP tem uma estrutura temporal complexa, como mostra o exemplo de Kleist. Ali, encontram-se o passado e um futuro possível, que ainda não é real, mas que de fato já contém o miolo, o núcleo daquilo que vai ser. Podemos dizer que o protagonista do conto já sabe a solução do problema (pois ninguém a não ser ele próprio a dá para ele); é em si mesmo que ele a encontra. Por outro lado temos que admitir que ele, no início, ainda não sabe que já sabe – ou seja: verificamos que existe uma habilidade, ainda não na forma desenvolvida de conhecimento, mas como potencial, só que ela continua inacessível à própria pessoa. Não se manifesta senão na comunicação social, que é o lugar onde o protagonista se apropria do seu próprio conhecimento. A existência desta situação que parece, à primeira vista, um paradoxo, verifica-se não só ao nível individual, como no conto de Kleist, mas também ao nível de sociedade, como descobriu Marx, quando afirmou que “os começos de algo historicamente novo adquirem o caráter de algo estranho, alheio e independente, de algo que, de certa forma, se opõe contra os indivíduos, se bem que foram estes mesmos que os produziram”. E é esta figura, esta forma de pensar que algo feito pelo indivíduo pode ser algo “alheio”, algo sobre o qual o indivíduo ainda não tem domínio, que encontramos tanto em Marx como em Kleist, como no conceito da ZDP. Não podemos decidir o lugar do indivíduo nessa fase de transição que denominamos aprendizagem – ele está no final de um desenvolvimento ou no começo de outro? Estamos num ponto de partida ou de chegada? O indivíduo é sujeito ou objeto neste confronto com o novo e desconhecido, feito por ele, mas ainda não controlado por ele?

Tentemos analisar melhor: tanto na aprendizagem como, por exemplo, na produção estética, o processo que traz a novidade nasce numa interação. Em nenhum destes casos se trata de uma simples transmissão de informação, como já Vygotsky tinha verificado. A função do *expert* não é de mostrar ao aprendiz como que se faz; ele não passa conhecimentos para alguém que ainda não os tem. Aprender não é um processo de *endoculturação*, ao longo do qual um *set* de conhecimentos e habilidades fixos (inalteráveis, pré-fabricados) são passados de uma geração para a próxima. A função do *expert* também não é de “ir buscar o aluno lá onde está”, ou seja, de preparar e didatizar os conhecimentos, baseado numa pressuposição sobre a situação intelectual e mental de um dado aluno. Onde é que está o aluno? Qual é a sua situação, a sua posição? Entendemos que não há resposta certa para estas perguntas: ele ainda está aqui, e ao mesmo tempo já ali; ele ainda não domina um certo conhecimento que, ao mesmo tempo, já é dele.

Para quem pretende organizar processos e aprendizagem, isto traz conseqüências. É óbvio que ele precisa conhecer “o lugar” dos seus alunos, do seu público – quem são, o que eles sabem, o que conseguem, supostamente, compreender. Quando prefiro servir-me da ZDP como metáfora espacial para descrever a situação de aprendizagem, em vez de falar de “ir buscar os alunos aonde eles estão”, é porque descreve um espaço que permite movimentos mais complexos. A idéia de *ir*

buscar só tem uma única dimensão: o professor, que é mais avançado, volta para trás, para fazer os alunos atingirem o mesmo nível, a mesma posição que ele antes já tinha atingido; assim, nestes pequenos movimentos para trás e para frente, o conhecimento avança. O espaço da ZDP é multidimensional, mudando o conceito e a função do *expert*, que deixa de ser o único responsável para a organização do processo: professor e aluno se encontram ali juntos numa interação e a dificuldade de determinar os lugares, as posições, verifica-se não somente em relação ao aluno, mas também em relação ao professor.

Isto significa para os processos de aprendizagem, mesmo formalizados e organizados institucionalmente, que os papéis dos participantes não são necessariamente distribuídos definitivamente no início do processo. Podem mudar e cada um pode ser ora *expert*, ora aprendiz, ora professor, ora aluno, consoante aquilo que acontece ao longo do processo pedagógico concreto – a menina que não entende rigorosamente nada de matemática se torna *expert* numa situação concreta de diálogo, e para um aprendizado concreto, o herói do nosso conto de Kleist.

Encontramos outro exemplo para a estrutura da ZDP na produção estética, onde acontece um encontro do sujeito com uma produção sua, mediada por um dispositivo. Quando pinto um quadro, produzindo eu, e só eu, este quadro, o que nasce neste processo não é uma coisa cada vez mais determinada e dominada por mim, com o avanço do processo. Ao contrário, este produto se afasta cada vez mais de mim, ganhando uma existência própria e independente. É isto que o conceito da alienação descreve: na mediação da mente humana com o mundo material nasce algo que é, simultaneamente, próprio do sujeito e alheio a ele; que é conhecido e estranho; que sou eu e não-eu. O processo da pintura é um diálogo entre mim e aquela coisa estranha e desconhecida que surge nas minhas mãos, ganhando cada vez mais essência própria e fazendo cada vez mais resistência às minhas intervenções. Eu próprio mudo, enquanto acontecem as alterações na tela. Lembramos que *alterações* é o nosso conceito básico para falar de aprendizagem: com cada toque do pincel vou alterando a quantidade de alternativas, ou seja: o contexto dentro do qual estou agindo. Este contexto tem a qualidade específica da qual Bateson falou na sua teoria de aprendizagem: ele muda constantemente, ao longo do processo da alteração/aprendizagem, mas continua a ser o mesmo contexto – é sempre o mesmo quadro que estou a pintar.

O conceito da atividade

O conceito central do pensamento histórico-cultural é, desde as obras fundamentais do aluno de Vygotsky, Leontiev, o conceito da “atividade“. Quando se entende atividade como forma específica de interlocução do sujeito com o seu contexto, atividade não é uma característica do sujeito, mas, num sentido muito mais abrangente, a sua forma de existir. É na atividade que o indivíduo se torna real, sendo o sujeito do seu próprio processo de vida. Como o indivíduo realiza através da atividade, ao mesmo tempo, uma relação social com os seus contemporâneos e com os objetos reais do seu contexto, entendemos que o pensamento dialético – “indivíduo vs. sociedade“, “eu vs. não-eu“, “atividade mental vs. atividade prática-sensorial” etc. – significa uma redução e simplificação pouco justificada. No conceito da atividade, estas contradições são entendidas como mediadas, respectivamente mediáveis.

Quando se descreve o trabalho com dispositivos de produção de imaginários técnicos utilizando o conceito de atividade, o resultado é este: trata-se de uma ferramenta, ou, num sentido mais amplo, de um artefato. Sendo assim, podemos descrevê-lo ao nível do seu *significado objetivo*, na terminologia histórico-cultural. O seu objetivo é a produção de outros artefatos, sendo estes artefa-

tos do tipo modelos: modelos da realidade, num primeiro nível, modelos de percepção da realidade no nível seguinte. Um pensamento que utiliza modelos, e que pretendo, no seu decorrer, não só pensar o seu objeto imediato, mas também auto-analisar o seu próprio funcionamento ao pensar este objeto, pertence – recorrendo outra vez a conceitos da escola histórico-cultural – ao campo das artes; campo este onde modelos deste tipo são desenvolvidos, discutidos e mediados.

Na atividade de aprendizagem, esta dimensão do *significado objetivo* dos dispositivos é constantemente realizada pelo indivíduo, transformando-a em *sentido subjetivo*. O conceito de *apropriação* concebe o lado subjetivo deste processo, o lado da *persona*; através deste conceito podemos compreender o indivíduo como sistema integral e integrante de atividades que o interligam inseparavelmente à sociedade à sua volta. É a escolha que o indivíduo faz, é o mapeamento específico e único destas atividades de apropriação que, por si, garantem a relação e integração do indivíduo com a sociedade. É o padrão de vetores que o indivíduo vai criando entre si mesmo e o seu contexto, de uma forma única e singular, o que faz dele um membro da sua cultura e o torna, ao mesmo tempo, indivíduo no próprio sentido da palavra.

Apropriação não é, porém, um processo automático; o fato de trabalhar com um dispositivo que, ao nível do seu significado objetivo, é um meio do tipo “arte”, não garante automaticamente que o modo da sua apropriação como sentido subjetivo também seja “arte”. O processo é (inter)mediado, e é sobretudo a forma e a qualidade desta mediação que está em questão quando se pretende construir uma pedagogia do museu. Ou seja: como é que conseguimos criar uma situação que permita que elementos do significado objetivo dos objetos/meios armazenados no museu sejam apropriados pelas pessoas, nos seus processos de construção de sentidos subjetivos? Deparamo-nos com a necessidade de analisarmos, constantemente e ao longo de todo o processo experimental de atividades pedagógicas, estes dispositivos, observando as atividades dos participantes envolvidos nestas atividades, ou seja: do público. Quais são os aspectos do significado objetivo dos dispositivos expostos no museu? Quais deles podem ser, hoje em dia, apropriados como sentido subjetivo, por quais públicos e mediante qual metodologia? Quais as relações entre as formas de apropriação e os diferentes contextos, ou seja: como se produz (ou não se produz) sentido subjetivo no espaço do museu, fora do museu, na escola etc., e como se produz *em Leiria, no contexto muito concreto dos museus e escolas e espaços públicos dessa cidade e desta nossa época*? Pois sabemos que os dispositivos não são universais, e como tal, vamos ter que desdobrá-los de uma forma específica – distinta de museus parecidos em Frankfurt, Paris, Turim ou Londres.

Acontece nesta perspectiva que o m|l|mo não pretende somente apresentar o funcionamento técnico dos dispositivos que fazem parte da história do cinema, mas também revelar a sua qualidade de signos. Signos que não falam somente do passado, mas, sobretudo, sobre nós, os observadores contemporâneos. Se nós conseguirmos realizar esta abordagem, o futuro visitante do m|l|mo vai fazer uma descoberta importante: que este museu não trata, em primeiro lugar, da história do cinema; o museu trata, antes de tudo, *dele*: como ele vê o mundo e de como esta visão foi historicamente e culturalmente construída, ao longo de alguns séculos de imagens em movimento.

Nesta perspectiva, a função e a finalidade do m|l|mo não se limita a entender a imagem em movimento; é através da imagem em movimento e da sua história que pretendemos possibilitar ao nosso público entender aspectos da sua personalidade como contemporâneos, assim contribuindo para o desenvolvimento das capacidades e competências dos indivíduos. As questões que pretendemos trabalhar junto com o nosso público são estas: Como observamos o mundo? Como percebemos o mundo? Como é que as formas de observação e percepção foram construídas historicamente

e socialmente? Como é que elas continuam, atualmente, a serem construídas através dos meios atuais da imagem em movimento? Como é que se aprende numa sociedade cuja comunicação está cada vez mais estruturada através de imagens (em movimento)? Como é que se comunica, pensa, sente, sonha etc. numa sociedade cuja comunicação está cada vez mais estruturada através de imagens (em movimento)?

Sendo o m|i|mo um museu dedicado a um meio de comunicação do tipo imagem, ele próprio é uma “oficina do olhar”; os seus serviços educativos, denominados “Oficina do Olhar”, desenvolvem atividades de caráter pedagógico, para criar, além do diálogo do visitante quando segue o percurso do museu, outros diálogos, outras formas de se inserir, de entrar em contato, de experimentar e de criar.

ATIVIDADES REALIZADAS PELO M|I|MO

Pode-se subdividir as atividades pedagógicas em três áreas que correspondem aos campos de ação do m|i|mo, como também de outros museus: as exposições permanentes, as exposições não permanentes e as intervenções do m|i|mo, como por exemplo, a *Bienal CinemAcção*, que envolve a produção artística contemporânea com ligações inter-midiáticas entre o cinema e as outras linguagens.⁴ Há o programa de cinema itinerante realizado nas aldeias, chamado *Cinema à Solta*, e atividades que o serviço pedagógico do m|i|mo vem desenvolvendo independentemente do dia a dia do Museu (*workshops* de pré-cinema, de fotografia e cinema experimental etc.). E há, também, uma *Câmara Obscura* visitável, para ser montada em praças e praias. Devido às limitações de espaço, vamos apresentar este exemplo, numa perspectiva *pars-pro-toto*.

A Câmara Obscura de Leiria



Imagem 3
A Câmara Obscura no centro de Leiria

A Câmara Obscura de Leiria e os seus dispositivos ópticos foram desenvolvidos por mim e construídos em 2001 nas Oficinas da Câmara Municipal de Leiria. Seguindo, por fora, os esquemas

⁴Catálogos publicados até agora: *CinemAcção I: Acção*, Leiria, Ed. m|i|mo 1999; *CinemAcção II: Luz*, Catálogo Geral, Leiria, Ed. m|i|mo 2001; Jorge Martíns: *Anos Luz*, Leiria, Ed. m|i|mo 2001.

tradicionais das câmaras do século XIX, das praias e feiras populares, ela pela primeira vez combina vários princípios ópticos de formação de imagens. A imagem central é projetada em cima da mesa vertical, no meio da câmara, por uma combinação simples de espelho e lente montada numa torre rotativa; rodando a torre, a câmara apanha vistas de tudo que está a sua volta. As cinco imagens laterais são projetadas utilizando esquemas diferentes de diafragmas. Quem entra vê, nas telas de papel vegetal, projeções de (a começar pela esquerda): um *zone-plate*, um esquema de círculos de interferência, numa caixa de 10 cm de profundidade; um diafragma em forma de fenda, feito com lâminas de barbear, numa caixa de 15 cm de profundidade; um diafragma simples, numa caixa de 10 cm de profundidade, criando um efeito “grande angular”; um diafragma simples, numa caixa de 20 cm de profundidade, criando um efeito “tele”; seis diafragmas simples, numa caixa de 10 cm de profundidade, criando um efeito “caleidoscópico”.

Desta forma, a simples Câmara Obscura transforma-se numa galeria de quadros vivos, coloridos e animados. Isto e o fato de ser desmontável permitem deslocamentos para as praias e paisagens de Portugal, além de marcar a diferença em relação à única outra Câmara Obscura do país, a do Castelo São Jorge, em Lisboa.



Imagem 4
No interior da Câmara Obscura

Supervisão e Auto-Avaliação: os serviços educativos como centro de pesquisa

O que se aprende num museu é uma questão ainda longe de ser esclarecida. E mais: depois de quase duzentos anos de existência da pedagogia como disciplina científica – “aprendizagem” como conceito central e específico desta ciência perdeu quase por completo os seus contornos. Gregory Bateson limitou-se, muito humildemente, a falar “de uma forma de alteração”. As qualidades específicas desta forma de alteração (Alteração de que? De comportamento? Da estrutura física do cérebro? Do *mapeamento* mental, ou seja, da representação do “território” do mundo real? etc.) têm que ser pesquisadas em ações de formação experimentais. Neste sentido, o Museu é um campo de pesquisa e uma das tarefas (mais importantes) de seus serviços educativos é a de auto-avaliar as medidas tomadas e as estratégias experimentadas nas suas diversas “experiências em ensino-aprendizagem”.⁵

⁵Assim como Davydov denomina esta forma de ensino.

O trabalho dos serviços educativos, frente a este panorama, não pode consistir na aplicação de uma série fixa de métodos cuja eficácia esteja (ou não esteja) comprovada. Ele consistirá numa atividade dividida por fases, alternando ações de formação com fases de avaliação, construindo, desta forma, o conhecimento sobre a aprendizagem no espaço do museu. Se quisermos entender a função educativa “do museu”, temos que nos lembrar da diferença que existe entre o conceito geral e abstrato “o Museu” e o museu concreto, como espaço físico e instituição social. O próprio museu é um meio e como qualquer outro meio é de natureza dupla, conjugando as características de ser signo e ferramenta, de existir ao nível simbólico e ao nível “real”. Desde os estudos de Cole/Scribner, de Dietrich e outros sabemos que os meios mudam conforme o contexto local no qual se encontram inseridos e com o qual eles comunicam. E uma vez que “o geral” está fora do alcance de qualquer observação, compreender o funcionamento do museu (em geral) e da forma como nele acontecem aprendizagem e desenvolvimento intelectual, significa pesquisar o concreto: *nós aqui em Leiria, com o nosso museu e o nosso serviço pedagógico*. Podemos, julgo eu, desta forma contribuir bastante para uma teoria da intervenção pedagógica nos museus em Portugal, apostando na relação entre o concreto (o singular, o empírico) e o geral (o teórico) que Clifford Geertz (1983) elaborou para a etnografia, no seu conceito da *dense description*. Como afirmou este autor, a propósito de um relatório sobre acontecimentos dentro de uma comunidade no norte da África: “A razão pela qual relatos longos de furtos de bezerros se tornam relevantes ao nível geral é que eles fornecem matéria-prima para o pensamento sociológico se alimentar dele.”⁶

Podemos entender que a razão pela qual relatos detalhados sobre ações experimentais de caráter pedagógico nos museus de Leiria se tornam relevantes ao nível geral, é que eles fornecem “alimentação” para a formação de conceitos teóricos sobre a aprendizagem no museu. O trabalho do serviço educativo é um trabalho experimental e deve ser encarado como sendo uma forma de pesquisa. A avaliação deste trabalho continua a ser, por enquanto, um grande desafio para o futuro.

A construção deste conhecimento, e ao mesmo tempo a salvaguarda das experiências feitas, acontecerá numa série de pequenos estudos de casos a serem desenvolvidos no próprio. A fundamentação metodológica destes estudos de caso tem como base a proposta da “ciência romântica” desenvolvida por Dietrich (2001), esta tendo por referência os trabalhos de Luria (1967).

CONCLUSÕES

O museu é um lugar de comunicação, e, ao mesmo tempo, ele próprio é um meio específico na comunicação da sociedade. Quando nós falamos dos novos Museus, estamos tentando entender melhor as funções atuais deste meio na comunicação da sociedade contemporânea. O objetivo final de um museu nunca pode se limitar em nos fazer entender os objetos lá guardados: *o seu objetivo final é de nos entendermos a nós mesmos*. Visto nessa perspectiva, os serviços educativos atuam no núcleo/no coração do museu como instituição. Um “Novo Museu” é, sobretudo, um Museu que tenha uma proposta pedagógica nova.

No triângulo clássico de funções do museu – guardar, pesquisar e educar – é a função de educação que representa a *interface* com o público; a guarda acontece nas reservas, não precisa de um público, pelo contrário: a necessidade de criar acesso muitas vezes põe em risco a proteção dos

⁶Geertz (1983), p. 33 (tradução J. D.)

espólios. Os interesses são opostos, uma vez que a medida mais fácil e, muitas vezes mais eficaz, de proteger uma peça é isolá-la de qualquer contato com o ambiente.

A segunda tarefa – pesquisa – também acontece mais ou menos despercebida; o que às vezes consegue ter alguma visibilidade são os resultados dela, quando, por exemplo, resulta num projeto de curadoria de uma exposição temporária. A presença imediata do museu na sociedade, porém, está intimamente ligada a sua terceira tarefa, à educação: o museu está aberto ao público porque se acredita que tenha capacidade de contribuir para o desenvolvimento do visitante/espectador, enriquecendo a sua vida com novas perspectivas, idéias, conhecimentos, conceitos, propostas, modelos e pontos de vista. Neste sentido, não existe museu que não seja um empreendimento pedagógico (sem ser, necessariamente, “didático”). Uma vez mais chegamos à mesma conclusão: quando se quer fazer um museu contemporâneo, o campo de ação – uma vez que não está nem na conservação nem na investigação – é a educação. É aqui que o museu tem sua interface com a sociedade a sua volta; é ali que sentimos as mudanças históricas e culturais e a necessidade de reagir; é ali que se colocam os desafios para um museu que pretende estar a par do desenvolvimento.

Aprender no museu significa entender melhor quem somos nós: sujeitos que fazem parte de uma determinada cultura, nos seus aspectos locais e globais; que comunicam, constantemente, de forma consciente e subconsciente, com o nosso passado, com o desenvolvimento histórico-cultural que contribuiu para sermos aqueles que somos. Aprender no museu acontece em formas experimentais e em processos abertos de apropriação destes contextos históricos e culturais, através dos meios ali acumulados. Encontramos o essencial nas formas de atividade prática: aprender não é adquirir conhecimentos, mas produzi-los, assim construindo uma subjetividade que interligue o sujeito com a sua cultura e sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATESON, Gregory. *Ökologie des Geistes*. Frankfurt: Suhrkamp, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Der Ursprung des deutschen Trauerspiels*. Berlin, 1927.
- CABRAL, António Caldeira et al. (org.) *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.
- COLE, Michael: The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In: WERTSCH, J. V. *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, 1985.
- CRARY, Jonathan. *Techniken des Betrachters*. Sehen und Moderne im 19. Jahrhundert. Dresden/Basel: Verlag der Kunst, 1996.
- DIETRICH, Jochen. *Vom Ansehen der Dinge*. Oberhausen: Athena-Verlag, 2001.
- _____ Câmara Obscura – convidando o mundo a falar. In: JOBIM e SOUZA, Solange (org.) *Mosaico – imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rios ambiciosos, 2000.
- _____ A “Ciência Romântica” como metodologia na pesquisa qualitativa. In: *Primeiro encontro inter-institucional sobre Pesquisa Qualitativa*. Cd-rom. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002. *Anais*.
- ENGSTRÖM, Yrjö. *Learning by Expanding*. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki, 1996.
- FICHTNER, Bernd. Activity Revisited as an Explanatory Principle and as an Object of Study – Old Limits and New Perspectives. In: HEDEGAARD, Mariana u. Joachim Lompscher (org.) *Activity Theory and Social Practice: Cultural Historical Approaches*. Aarhus University Press, 1999.
- GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books, 1973.
- HEDEGAARD, Mariane u. Joachim Lompscher (org.) *Activity Theory and Social Practice: Cultural Historical Approaches*. Aarhus University Press, 1999.
- OLIVEIRA, Marta Kol. *Vygotsky*. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- LURIA; LEONTIEV; VYGOTSKY e outros. *Psicologia e Pedagogia*. São Paulo: Moraes, 1991.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Cone, 1994.
- SCRIBNER, Silvia; COLE, Michael. *The psychology of literacy*. Cambridge, 1981.
- PEREIRA, Marcos Villela. *A Estética da Diferença – interdisciplinaridade e heterogênesse em educação*. Campinas: Papyrus, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WARTOVISKY, M. *Perception, representation and the forms of action: towards an historical epistemology*. New York: Plenum, 1973.

ABSTRACT

The m|j|mo, Museu da Imagem em Movimento (Museum of Moving Image) of the City of Leiria, Portugal, was born, as an idea, five years ago, when commemorating the first 100 years of cinema. Since then the collection of the museum has been created, focusing the history and pre-history of cinema: from the javanese theatre of shadows onwards to the magic lantern, the camera obscure, photography, the cinematographer etc. towards the contemporary technology in cinema projection. The emphasis of the museums discourse is not so much the history of film – the “software” – but the hardware: cinema as “spektakulum” and its technological, sociological and cultural implications, along its history up to our days.

Due to this philosophy, the author has been developing, since 2000, a proposal for the educational service of the m|j|mo, following an analysis of the cinematographic dispositive as a means, in terms of activity theory. The museum – itself a means developed by the western society within a specific perspective of how to construct history – is confronted nowadays with historically new questions and necessities. How to respond? How to change the classical attitude of the museum, that presented objects, to a new one, where the object occurs as a means to be used and not just contemplated – used in the visitors effort to construct his own knowledge, point of view and relations with the context of his culture, his times, his every day life?

The paper will present a sketch of this analysis and an example of the work already realized.

Keywords: *Vygotsky, activity theory, educational service of the museum.*

ZUSAMMENFASSUNG

Auf dem Weg zu einer Pädagogik des bewegten Bildes

Die Idee zur Gründung des m|j|mo – Museu da Imagem em Movimento in der portugiesischen Provinzhauptstadt Leiria entstand 1995, anlässlich einer Ausstellung zum 100. Geburtstag des Kinos. Seit damals wurde eine eindrucksvolle Sammlung zur Geschichte und Vorgeschichte des Kinos zusammen getragen: vom javanischen Schattentheater über die Laterna Magica, die Camera Obscura, die Fotografie und Chronofotografie, den Cinematografen bis zur aktuellen Technik der Filmprojektion. Der Schwerpunkt liegt dabei weniger bei der Geschichte des Films selbst – sozusagen der "Software", ohnehin traditionell der Arbeitsbereich von Cinematheken. Uns interessiert die andere Seite: Kino als Ereignis und Spektakel, mit allen technologischen, soziologischen und kulturellen Implikationen, von Beginn an bis heute.

Im Rahmen dieses Ansatzes entwickelt der Autor seit 2000 die museumspädagogische Arbeit des m|j|mo. Grundlegend dafür ist die Analyse des kinematografischen Dispositivs als Mittel, in Sinne der Verwendung dieses Begriffes in einer der der sog. Kulturhistorischen Schule verpflichteten Tätigkeitstheorie. Das Museum – seinerseits ein in und von der westlichen Gesellschaften entwickeltes spezifisches Mittel zur Konstruktion von Geschichte – wird aktuell mit historisch neuen Problemen und Fragestellungen konfrontiert. Wie könnten Antworten aussehen? Wie das klassische Selbstverständnis dieser Institution verändern, wo es vornehmlich um Erhalt geht, durch ein anderes, in dem das Objekt zum Mittel werden kann, das der Besucher verwendet, anwendet und benutzt und nicht bloß kontemplant: als Mittel zu seiner Anstrengung, Wissen, Standpunkt, Perspektive und Relationen zu konstruieren, die ihn mit sich, seiner Zeit, seiner Kultur und seinem Alltag – kurz: seinem Kontext – in Beziehung setzen?

Der vorliegende Text skizziert die zu Grunde gelegte Analyse und zeigt anhand eines Beispiels, wie diese Theorie mit der konkreten Praxis museumspädagogischer Tätigkeit vermittelt wird.

Keywords: *Vygotsky, práxis, museumspädagogischer.*