

MUSEU COMO ESPAÇO DISCURSIVO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Leliane Regina Ortega¹

Leandro Tafuri²

Resumo: Debruçamo-nos sobre a relação entre museu e escola, compreendendo os museus como espaços discursivos na produção do conhecimento escolar como uma possível contribuição para a educação formal. Entendemos que a visitação ao museu se constitui como um acontecimento de entremeio por demandar um antes, um durante e um depois. A questão que nos inquieta e sobre a qual nos debruçamos é: como os professores da Educação Básica podem articular as visitas a museus, ao ensino, especialmente, no que diz respeito à leitura, à interpretação e à produção de sentidos? Objetivamos apresentar possibilidades didáticas para visitas pedagógicas a museus, estruturadas em etapas: antes, durante e após a visita e integrado ao planejamento curricular de professores e estudantes. Inscrevemo-nos na Análise de Discurso de filiação pecheutiana e articulamos a teoria materialista a pesquisas sobre a educação museal.

Palavras-chave: Museu. Escola. Ensino de Língua Portuguesa. Interpretação.

MUSEUMS AS DISCURSIVE SPACES IN THE PRODUCTION OF SCHOOL KNOWLEDGE

Abstract: This study examines the relationship between museums and schools, understanding museums as discursive spaces in the production of school knowledge and as potential contributors to formal education. We argue that museum visits function as an “in-between” event, requiring a structured process involving pre-visit, during-visit, and post-visit stages. The guiding question of this research is: how can basic education teachers articulate museum visits with teaching practices, particularly regarding reading, interpretation, and the production of meaning? Our objective is to present didactic possibilities for pedagogical museum visits, structured in stages and integrated into the curricular planning of both teachers and students. This work is grounded in Pêcheux’s Discourse Analysis, articulating materialist theory with research on museum education.

Keywords: Museum. School. Portuguese Language Teaching. Interpretation.

1 Pós-doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPGL-UFPR). Email: eliortega@gmail.com>

2 Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPGL-UFPR). É professor do Centro Universitário Guairacá (Guarapuava-PR) e da Secretaria de Educação-PR. E-mail: professortafuri@gmail.com.

Introduzindo as discussões e estabelecendo relações

Estamos condenados a interpretar. Diante de qualquer objeto simbólico nos perguntamos: o que isto significa? Faz parte de nossas vidas significar e não há sentido sem interpretação. Finalmente o político, para quem trabalha com a linguagem, está no fato de que os sentidos estão divididos, não são os mesmos para todo mundo, embora “pareçam” os mesmos. (Orlandi, 2004, p. 12)

Na relação museu-escola-ensino de língua é preciso considerar a interpretação e as suas implicações sociais, históricas e discursivas, tendo em conta, conforme Orlandi (2004, p. 12) que “diante de qualquer objeto simbólico nos perguntamos: o que isto significa?” e que “não há sentido sem interpretação”. Assumimos, diante disso, que significar o museu como espaço discursivo, perguntando como os professores da Educação Básica, especialmente, os que se debruçam sobre a Língua Portuguesa como componente curricular, podem articular as visitas a museus ao ensino, tomando como fio condutor a leitura como prática discursiva na produção do conhecimento.

Vemos como necessário dar visibilidade, a partir de Orlandi (2004), à divisão dos sentidos e o funcionamento do político no trabalho com a linguagem. Assim, neste texto, assumimos a posição-sujeito de professores que tomam o político em relação a efeitos de sentidos, a direcionamentos e a tomadas de posição. É importante esclarecer que nos filiamos à Análise de Discurso, disciplina que se constitui no entremeio de outras disciplinas e não busca o conteúdo dos discursos, mas saber como determinados efeitos de sentidos se constituem pelo modo de sua organização.

Para dar início ao trabalho centrado em museu-escola-ensino de língua sinalizamos a nossa posição-sujeito como professores da Educação Básica - no ensino de Língua

Portuguesa. Desse nosso lugar institucional definimos o museu como “o lugar que sustenta o lugar de memória e tem a função de recolher, transcrever e organizar os traços de identificação comuns a nomes ou eventos rememorados/comemorados” (Venturini, 2024, p. 212). Trata-se de um espaço discursivo, que funciona como discurso e se estrutura por textos, entendidos na sua relação com o exterior, como um objeto “linguístico-histórico” (Orlandi, 2001, p. 86). O museu como espaço discursivo estrutura-se por diferentes textos, que encaminham para distintos discursos, compreendidos como “o lugar de observação entre a língua e a ideologia, sendo a materialidade específica da ideologia” (Orlandi, 2001, p. 86).

Diante dessas proposições, destacamos que o discurso é a materialidade da ideologia e a língua é a materialidade do discurso, justificando e ancorando nossa proposta de tomar o museu como discurso e trabalhar diferentes efeitos de sentidos, considerando-se que os visitantes – alunos e professores - vão compreender e depois interpretar, instaurando efeitos de sentidos distintos. Nessa direção, a educação ocupa um lugar central diante das transformações impostas pela globalização e pelo desenvolvimento tecnológico. Por essa razão, os processos formativos não se restringem mais ao espaço escolar, sendo produzidos e mediados por diferentes instâncias sociais, entre as quais se destaca o museu.

Ancoramo-nos em Marandino (2008), que defende a relevância dos museus na educação não formal, argumentando que essas instituições se configuram como ambientes de aprendizagem e de ampliação do repertório cultural, pois acolhem tanto sujeitos que frequentam a escola quanto aqueles que dela se afastaram ou a ela não tiveram acesso. Desse modo, favorecem a construção de efeitos de sentidos, ao valorizar a produção do conhecimento e as relações que se estabelecem em seus espaços (Venturini,

2022). Consideramos, portanto, que a visitação a instituições culturais pode constituir uma experiência formativa significativa, ainda que esse potencial permaneça pouco explorado pelos professores da Educação Básica.

Para muitos professores da Educação Básica, levar uma turma ao museu constitui uma experiência atravessada por desafios logísticos, administrativos e institucionais que frequentemente produzem o efeito de que a visita é uma tarefa complexa e, por vezes, inviável. Agendamento, transporte, autorizações e articulações com a gestão escolar fazem com que a ida a essas instâncias seja discursivizada, no cotidiano docente, menos como prática pedagógica e mais como operação excepcional. Esse modo de significar a visita já indica um efeito de sentido específico: o museu aparece como externo à escola, deslocado da rotina do ensino.

Defendemos que a relação entre museu-escola-ensino não pode ser pensada fora de uma memória histórica que constitui o museu como espaço de produção de saberes, cabendo propor uma prática didática para visitas pedagógicas a esses espaços, estruturado em etapas: antes, durante e após a visita, e integrado ao planejamento curricular de professores e estudantes.

A fundamentação teórica ampara-se na Análise de Discurso de linha francesa (AD), especialmente em Pêcheux ([1975]2014; [1983]2015) e Orlandi (2009; 2017) ao corroborar que o discurso pode ser compreendido simultaneamente como o acontecimento da enunciação e como uma forma de materialização das condições históricas, sociais e ideológicas que constituem os sujeitos. Sob essa perspectiva, a linguagem não funciona como um instrumento neutro de comunicação, uma vez que “a língua constitui o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido” (Pêcheux; Fuchs, [1975]1990, p. 172), mas como um espaço de tensões e

disputas, no qual os sentidos são produzidos, negociados, estabilizados ou transformados, funcionando como um dos modos privilegiados de inscrição da ideologia.

Nesse contexto, Venturini (2024) assevera que os museus são discursivizados como lugares de memória, pois “o que é dito a partir do museu ressoa em outros lugares” (Venturini [2009] 2024, p. 143). O sujeito porta-voz, conforme a mesma autora, tem como função “organizar e redistribuir a memória a partir do lugar que ocupa, repete e dá visibilidade ao que constitui memória e faz sentido na formação social”. Essa autoridade, no entanto, não é natural: ela é um efeito de sentido produzido historicamente. A apropriação das informações materializadas nos objetos não é um processo neutro de transmissão. Na relação entre a sala de aula e o acervo do museu, o efeito de sentido é produzido no encontro entre o interdiscurso e a materialidade do objeto exposto. É nesse lugar entre o objeto e o visitante que o sentido acontece, mediado pela posição ideológica do sujeito-estudante e do sujeito-professor.

Ademais, visitar um museu transcende o ato de contemplar objetos; trata-se de inscrever-se em uma densa rede de discursos que previamente os legitimou como patrimônio, evidência histórica e conhecimento científico. Essa interpretação, contudo, não ocorre de forma absolutamente livre; ela é produzida dentro de limites discursivos e ideológicos que balizam o que é visível, dizível e compreensível em face daquelas materialidades. Romper com a transparência desses sentidos postos exige uma mediação ativa, pois, conforme sublinha Souza (2019, p. 86), “é preciso dar condições para o aluno significar, dar sentido”. Portanto, a experiência museal só se completa quando o espaço deixa de ser apenas um repositório de informações e passa a ser um lugar de provocação discursiva, onde o sujeito é instigado a realizar seu próprio gesto de interpretação.

As metodologias educativas propostas para o trabalho em museu, como a Educação Patrimonial (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999) e a Metodologia Triangular (Barbosa, 2010), operam precisamente nesse espaço de produção de sentidos. Ao propor etapas de observação, registro, contextualização ou ações de leitura, tais metodologias buscam orientar o sujeito para determinados modos de ver e interpretar o objeto cultural. Em termos discursivos, isso significa que organizam condições de produção específicas para que certos efeitos de sentido se estabilizem: o objeto como patrimônio, como obra, como documento, como expressão histórica.

Todavia, o presente estudo desloca o foco da análise das metodologias em si para o modo como os bens musealizados passam a significar na escola, antes, durante e depois de uma visita orientada. Entendemos que o sentido da experiência museal não se esgota no espaço do museu, mas se reconfigura no discurso pedagógico que a antecede e a sucede.

Outrossim, ao propor a significação do objeto ou a releitura da obra, tais propostas buscam, em termos pecheutianos, deslocar o estudante de uma posição passiva para um lugar de interpretação. O efeito de sentido, portanto, é construído em três tempos discursivos: a preparação, ou seja, a mobilização da atenção e a vinculação dos conteúdos escolares à exposição; o acontecimento em si, considerando a visita uma experiência sensível e a importância da fruição no espaço museal; e a resignificação, o retorno à sala de aula, onde a experiência vivida é transformada em produção cultural, consolidando novos sentidos.

Dessa forma, planejar uma visita não é apenas organizar uma atividade, mas produzir discursivamente o lugar do museu no processo de ensino-aprendizagem. A articulação entre conteúdos curriculares, exposição museal e atividades escolares cria um percurso de

significação no qual os objetos e as experiências vividas pelos estudantes passam a funcionar como saber escolarizado.

Por fim, assumimos, com Libâneo (1990), Zabala (1998) e Nóvoa (1992), que a prática pedagógica não pode ser reduzida a prescrições universais, mas se constrói na relação com contextos concretos. Em termos discursivos, isso significa reconhecer que os efeitos de sentido da visita ao museu não são homogêneos nem previsíveis, pois dependem das posições ocupadas por professores, estudantes, pela própria instituição cultural e por políticas educacionais. É justamente nesse jogo de sentidos - entre o museu como instituição cultural não formal e a escola como espaço de ensino formal - que esse trabalho busca ressignificar a visita a museus na Educação Básica, discutindo a educação formal e a educação não formal e articulando o funcionamento dessas instâncias à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2. Museu e escola: ensino formal e ensino não formal

Os museus transcendem a função de preservação para se consolidarem como espaços de inserção social e de produção coletiva de sentidos. Ao reunir sujeitos e saberes, transformam-se em ambientes de negociação interpretativa. Essa natureza subjetiva é reforçada por Venturini (2017, p. 63), ao afirmar que tais instituições “nunca são lugares puramente artificiais e objetivos”, nem se limitam a uma visão de história estritamente ligada a compromissos com a “verdade”. Para a autora, a riqueza do museu reside em sua origem humana:

A contradição está no fato de o museu ser um lugar construído dentro de demandas sociais e culturais, a partir de sujeitos, podendo-se pensar que cada espaço busca a singularidade do que decorre a invenção e dentro dessa invenção, a história (Venturini, 2017, p. 63).

As discursividades museológicas são atravessadas por histórias de vida, repertórios culturais e posições sociais distintas, o que faz do espaço museal um lugar privilegiado para a produção de sentidos e para a aprendizagem socialmente situada. Nesse contexto, o museu opera como um espaço de mediação simbólica, no qual o conhecimento se constrói no diálogo entre sujeitos e materialidades, em permanente relação com outras instâncias formativas, como a escola (Sepúlveda-Koptcke, 2001).

Nos museus, as narrativas construídas em torno dos objetos são apropriadas pelos visitantes de modo relativamente autônomo, segundo tempos, interesses, experiências prévias e sistemas de crenças próprios. Trata-se de um processo de aprendizagem no qual o sujeito exerce maior controle sobre o que deseja aprender, quando, como e por quanto tempo, diferentemente do que ocorre no espaço escolar, em que tais decisões são, em geral, reguladas por currículos, tempos institucionais e processos avaliativos. Na escola, tanto estudantes quanto professores encontram-se submetidos a exigências de certificação e verificação da aprendizagem, o que impõe limites à flexibilidade das práticas pedagógicas.

A distinção entre educação formal (escola) e não formal (museu) fundamenta-se, primordialmente, nos critérios metodológicos e estruturais. Enquanto a escola está vinculada ao Sistema Nacional de Ensino, caracterizando-se por uma estrutura hierárquica, sequencial e voltada à certificação, o museu goza de autonomia institucional por não estar submetido a currículos rígidos ou avaliações formais. A educação não formal, portanto, diz respeito aos processos de aprendizagem que se desenvolvem no curso das interações sociais cotidianas, ocorrendo em diferentes espaços e envolvendo diversos agentes educativos. Nessa perspectiva, a educação não formal configura-se como uma alternativa e, ao mesmo tempo,

como um complemento à educação formal no processo de ensino e aprendizagem ao longo da vida (Gohn, 2006).

É justamente nessa diferença estrutural que se inscreve o potencial formativo da relação entre museu-escola-ensino. Ao não estar vinculado à certificação formal do aprendizado, o museu configura-se como um espaço privilegiado para organizar seus conteúdos, metodologias e formas de mediação cultural, o que favorece propostas educativas interdisciplinares, historicizadas e contextualizadas. Sua organização espaço-temporal mais flexível amplia, assim, as possibilidades de circulação de saberes científicos, históricos e culturais.

Nesse sentido, a construção de parcerias entre museu-escola-ensino requer o cuidado de evitar a escolarização do espaço museal, isto é, a incorporação de métodos, ritmos e finalidades próprias do ensino escolar. Como argumenta Martins (2006), torna-se fundamental tanto a formação dos professores para as linguagens e práticas específicas do museu quanto a adequação desse espaço para favorecer a interação efetiva dos estudantes com o patrimônio cultural e científico.

Destarte, a pedagogia museal (Marandino, 2008) funda-se em dimensões específicas de espaço, tempo e objeto. O espaço do museu, aberto e não linear, permite percursos múltiplos e estimula interações sociais, trocas simbólicas e experiências intersubjetivas entre visitantes de diferentes idades e origens. O tempo, por sua vez, é administrado pelo próprio sujeito, que decide quanto permanecer, se retornar e como se engajar com as exposições. Já o objeto museal constitui-se como mediador central da experiência educativa, funcionando como recurso para investigação, produção de sentidos e construção das narrativas expositivas.

Portanto, a fronteira entre o formal e o não formal não deve ser vista como uma

barreira rígida, mas como uma linha fluida que permite o intercâmbio. A escola pode abrigar práticas não formais, assim como o museu pode apoiar o currículo formal, desde que se preserve a intencionalidade educativa de cada um. O objetivo final dessa colaboração é promover uma atitude interpretativa dos estudantes em relação ao patrimônio cultural e científico, transformando a visita ao museu em uma prática autônoma e duradoura.

Para a efetivação dessa articulação, o presente artigo mobiliza conceitos da Análise de Discurso de linha francesa como base teórico-metodológica para compreender e sustentar a relação entre museu-escola-ensino, conforme se desenvolve na seção seguinte.

3. Articulação da teoria em práticas

Assumir a teoria discursiva na proposta de articulação museus-escola-ensino significa ter presente que a teoria não é discutida como teoria, mas como prática. O que se pode dizer é que pelo trabalho da língua na história se busca saber como instaurar determinados efeitos em detrimento de outros. Temos que a Análise de Discurso de linha francesa (AD) consolidada por Michel Pêcheux centra-se no discurso e concebe a língua em sua opacidade, de modo que os sentidos se constituem na relação intrínseca entre língua, história e ideologia.

Para Pêcheux ([1983]2015), no discurso, o linguístico serve de suporte para a manifestação ideológica, ou seja, o discurso constituído pela língua como lugar material da ideologia funciona a partir de sujeitos interpelados pela ideologia e atravessados pelo inconsciente. O estudioso rompe com a ideia de um sentido evidente ou de um sujeito soberano que seria a origem absoluta do que diz; para ele, o sentido é construído na relação com a história e com as estruturas de poder (Pêcheux, [1975]

2014). Orlandi, principal estudiosa brasileira, complementa afirmando que: “Os dizeres não são [...] apenas mensagens a serem codificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas” (Orlandi, 2009, p. 30).

Por conseguinte, Gadet, Haroche e Pêcheux ([1983] 2015) sublinham que esses domínios convocam e fazem trabalhar discursivamente a língua na história, instaurando efeitos de sentidos. Logo, no contexto museológico, o papel do planejamento didático é mediar a passagem da observação para a significação, rompendo com a ilusão de completude e permitindo que o estudante perceba a discursividade do acervo, transformando a visita em um ato de leitura crítica e produção de novos efeitos de sentido.

Nessa perspectiva, o sentido não é concebido como uma propriedade intrínseca da língua nem como resultado da intenção consciente de um sujeito. Ao contrário, o sentido é definido como um efeito que se produz no funcionamento do discurso, isto é, no encontro entre a materialidade linguística, as condições históricas de produção e as formações ideológicas que atravessam os sujeitos. Como afirma Pêcheux, “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não existe ‘em si mesmo’, mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual [...] são produzidas” (Pêcheux, [1975]2014, p. 146). Isso posto, o sentido de visitar um museu não possui uma essência única; ele é um acontecimento histórico e instável, uma vez que o espaço museal não constitui um simples suporte neutro para a exposição de objetos, mas integra as condições de produção dos sentidos que se atualizam na experiência do visitante, pois “Os espaços museais e memoriais deslocam e transformam memórias, discursos e saberes e, por que não dizer, também poderes” (Venturini, 2022, p. 9).

Orlandi (2009) reforça essa perspectiva

ao afirmar que o sentido é sempre um “efeito de relação”, nunca uma propriedade da palavra. Ele se produz na articulação entre língua, sujeito e história. Ademais, o sentido é instável, atravessado por disputas e contradições. Não há, portanto, um significado último: há sempre um jogo de forças que regula o que pode ser dito e interpretado.

Diante dessas proposições, as escolhas arquitetônicas, o design dos ambientes, os tipos de objetos expostos, a disposição espacial, as legendas, a sinalização e a mediação institucional produzem determinados modos de circulação do olhar, do corpo e da palavra, orientando formas específicas de relação do sujeito com o conhecimento. Assim, o contexto físico do museu participa ativamente da produção dos efeitos de sentido, uma vez que regula, ainda que de modo não transparente, aquilo que pode ser visto, tocado, dito e interpretado. Por essa razão, “A noção de discurso, ao considerar a não transparência da linguagem e a constituição simbólico-histórica do sujeito que significa, abre espaço para a constituição de uma forma de saber que se propõe como um programa de leitura particular” (Orlandi, 2017, p. 170).

Os efeitos de sentido revelam, portanto, que a linguagem é opaca e histórica. Eles fazem com que construções sociais apareçam como naturais, apagando os conflitos e as relações de poder que as produzem. Como sintetiza Orlandi (2009, p. 15), “compreender o discurso é compreender como os sentidos se fazem e se desfazem na história”.

Outro conceito central da teoria pecheutiana, fundamental para esse estudo, é o interdiscurso (ou memória discursiva), definido como o “já-dito” que sustenta e possibilita qualquer nova enunciação (Pêcheux, [1975]2014). O interdiscurso constitui aquilo que determina o discurso do sujeito e que, no processo discursivo, é reinscrito no próprio sujeito. Conforme Orlandi (2009, p. 31), “o

interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. Nesse sentido, o texto é um recorte do interdiscurso; para que ele se inicie, é necessário um corte inicial nessa memória, uma vez que “o interdiscurso remete para a linearidade do fio do discurso, para sua horizontalidade, espaço onde os recortes discursivos provenientes do interdiscurso são sintagmatizados pela carpintaria linguístico-discursiva no texto/discurso do sujeito” (Indursky, 2019, p. 100).

Nessa perspectiva, o sujeito encontra-se filiado a um saber discursivo prévio, mediado pelo inconsciente e pela ideologia. Esse mecanismo assegura que o sentido sempre preceda o momento da fala, tornando-o independente do presente imediato. Trata-se do que Orlandi (2009, p. 31) denomina memória discursiva: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. É, portanto, essa memória que permite a inteligibilidade dos enunciados ao mesmo tempo em que circunscreve e limita seus sentidos possíveis.

O interdiscurso, portanto, articula-se às formações ideológicas, que se manifestam por meio das Formações Discursivas (FD). As FD delimitam o que pode e deve ser dito por um sujeito em uma conjuntura específica e sob determinadas condições de produção (Pêcheux, 2014). Portanto, o dizer não é um ato isolado de vontade, mas possui um vínculo constitutivo com sua exterioridade, evidenciando que todo processo de significação é determinado historicamente. Courtine (2009) destaca que as FD funcionam como matrizes de inteligibilidade: elas organizam os dizeres possíveis e tornam reconhecíveis certos sentidos em detrimento de outros. Assim, o sentido de uma palavra depende da FD em que ela se inscreve, e não de sua definição dicionarizada.

Por conseguinte, na relação entre museu

e escola, de acordo com Pêcheux ([1975]2014), o que funciona nos processos de discurso são as imagens que os sujeitos fazem de si, do outro e do objeto do seu dizer. Nas palavras de Orlandi (2009, p. 40), “não são os sujeitos físicos nem os lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções”. Assim, o efeito de sentido da visita é moldado pelo que o professor imagina ser o papel do museu e pelo que ele espera que o estudante aprenda dessa experiência.

Então, a maneira como o visitante se orienta no museu também se inscreve nesse processo. Ao invés de seguir mapas de modo racional e neutro, o sujeito constrói percursos guiados por expectativas, memórias e antecipações de sentido, produzindo um mapeamento simbólico do espaço. A curiosidade, nesse quadro, não é apenas um fator psicológico, mas um efeito discursivo da relação entre o sujeito e um ambiente que lhe aparece como novo, estranho ou familiar. Um excesso de novidade pode romper essa relação, produzindo opacidade e estranhamento, enquanto um nível controlado de diferença em relação ao já conhecido favorece a produção de sentidos e a aprendizagem.

Além disso, a visita ao museu é atravessada por um forte componente sociocultural. O sujeito nunca entra sozinho no museu do ponto de vista discursivo: ele carrega consigo memórias, crenças, saberes, valores e filiações simbólicas que constituem sua posição-sujeito. Os objetos, as exposições e os discursos museais dialogam com essas memórias, produzindo efeitos de reconhecimento, de estranhamento, de adesão ou de resistência. Assim, a cultura não opera como um pano de fundo estável, mas como um conjunto de formações discursivas que delimitam o que pode ser significado, compreendido ou silenciado na experiência

museal.

É justamente por isso que o museu enfrenta o desafio de produzir exposições capazes de interpelar sujeitos heterogêneos, inscritos em histórias, interesses e trajetórias distintas. Não se trata de adaptar-se a cada individualidade empiricamente, mas de organizar materialidades discursivas suficientemente abertas para permitir a circulação de múltiplos sentidos, sem que estes se fechem em interpretações únicas.

No que se refere à relação entre museu-escola-ensino, a parceria só se efetiva quando se articulam os diferentes tempos e espaços da experiência educativa — antes, durante e depois da visita —, de modo que os sentidos produzidos no museu possam ser retomados, deslocados e ressignificados no espaço escolar. Quando professores e educadores de museus constroem conjuntamente os objetivos, as mediações e os modos de exploração da exposição, criam-se condições para que os efeitos de sentido do discurso museal não se reduzam à visita episódica, mas passem a integrar o trabalho pedagógico.

Nesse processo, tanto a escola quanto o museu são transformados. A escola deixa de ocupar a posição de única instância legítima de produção do saber, enquanto o museu desloca-se de um lugar meramente expositivo para um espaço de produção discursiva do conhecimento. Da articulação entre essas duas instituições emerge, assim, uma cultura híbrida, na qual se reconfiguram as posições dos sujeitos, os modos de dizer e os sentidos em circulação.

Considerando que as visitas aos museus devem estar articuladas aos currículos escolares, a próxima seção apresenta habilidades da BNCC cujo desenvolvimento pode ser potencializado no entrelaçamento entre escola e museu.

4. A BNCC e o entrelugar escola e museu

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada pelo Ministério da Educação, “apresenta os conteúdos mínimos que devem estar presentes em todas as escolas do país [...] [e] incide sobre a composição dos currículos estaduais e municipais” (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 28). O documento propõe assegurar as aprendizagens essenciais, por isso “foi constituída no intuito de se tornar um documento parametrizador para todas as etapas da Educação Básica, determinando orientações aos componentes curriculares” (Brocardo; Ortega; Lima, 2019, p. 96).

Ao definir a linguagem como prática social e, ao compreender os textos como produções situadas em diferentes campos de atuação, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, a BNCC afasta-se de uma visão instrumental ou referencial da língua e assume que os sentidos não estão dados de forma transparente, mas se constroem nas interações, em condições históricas, sociais e culturais específicas. Esse posicionamento aparece, por exemplo, quando destaca que os estudantes devem ser capazes de interpretar, analisar e produzir textos considerando seus contextos de circulação, seus interlocutores e suas finalidades. Tal orientação pressupõe que o sentido não é uma propriedade fixa do texto, mas um efeito produzido na relação entre sujeitos, discursos e situações.

A expressão *efeito de sentido* é mencionada em algumas habilidades e em objetos de conhecimentos apresentados para o componente Língua Portuguesa. O conceito não é visto como algo estático, mas como o resultado de escolhas deliberadas do autor/locutor em interação com o contexto e com o interlocutor. Nessa perspectiva, o documento propõe que o estudante desenvolva a competência de analisar como diferentes recursos linguísticos, multissemióticos e expressivos constroem

significados específicos, além de enfatizar que o uso de uma determinada pontuação, a escolha de um adjetivo, o uso de ironia ou a seleção de uma imagem em um texto multimodal não são neutros. Trata-se de estratégias para gerar efeitos de sentido específicos, como persuasão, humor, ênfase ou ambiguidade.

Por essa razão, compreendemos que a BNCC orienta que a escola ensine o estudante a ler os efeitos de sentido. Outrossim, quando o estudante visita o museu, está praticando exatamente o que a BNCC preconiza: interpretando os efeitos de sentido gerados pelo espaço, pelos objetos e pela expografia.

Para efeito de exemplificação, utilizamos a habilidade EF89LP32 da BNCC:

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros (Brasil, 2018).

A habilidade é indicada para 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, apresenta a expressão *efeito de sentido* e propõe que os estudantes analisem os sentidos produzidos pelos mecanismos de intertextualidade entre textos literários, entre outras linguagens artísticas e suas reelaborações, como paródias, paráfrases e adaptações midiáticas. Ao deslocar o foco do conteúdo dos textos para os efeitos que emergem de suas relações, o documento assume que o sentido não é imanente ao texto, mas resulta das articulações que estabelece com outros dizeres, outras materialidades e outras memórias discursivas.

Essa orientação aproxima-se da formulação de Pêcheux, para quem o sentido se produz no interdiscurso, isto é, no entrelaçamento de

discursos anteriores que retornam e se atualizam em novas condições de produção. Quando a BNCC propõe que o estudante analise como uma obra literária se transforma ao dialogar com o cinema, as artes visuais ou a música, ou ainda ao ser retomada por uma paródia, o documento parametrizador convoca o sujeito-leitor a reconhecer que cada nova materialização do texto produz deslocamentos de sentido, instaurando novas posições de leitura e novos efeitos interpretativos.

Sob essa perspectiva, defendemos que a visita a museus não deve ser compreendida como uma atividade extracurricular isolada, mas como um desdobramento orgânico dos conteúdos programáticos. Tomando como base a habilidade EF89LP32, o trabalho pedagógico pode centrar-se na ativação da memória discursiva dos estudantes por meio do contato com obras clássicas. Ao pesquisar as condições de produção e propor releituras, o aluno deixa de ser um receptor passivo para se tornar um analista do discurso em formação. Nesse cenário, o espaço museal transfigura-se em um enunciado complexo e multimodal: a exposição deixa de ser um conjunto de objetos e passa a ser lida como um texto que estabelece redes de intertextualidade e interdiscursividade. O desafio do estudante consiste em decifrar, no acervo, os ecos de outros textos e momentos históricos que ali ressoam. Assim, a aprendizagem consolida-se no entrelugar escola-museu, um espaço de fronteira onde o conhecimento escolar e a experiência sensível do patrimônio se fundem para dar lugar a uma percepção crítica da cultura.

Na próxima seção, apresenta-se uma proposta de organização das etapas de uma visita ao museu, de modo a integrá-las aos objetivos do currículo escolar.

5. Proposta de planejamento de uma visita orientada

A articulação entre a escola e o museu não se restringe ao momento do deslocamento físico, mas inicia-se nos objetivos e no planejamento. Conforme Libâneo (2008), o planejamento é um processo de racionalização e coordenação da ação docente que deve transcender o preenchimento de formulários administrativos, configurando-se como uma atividade consciente de previsão fundamentada em opções político-pedagógicas.

Por essa razão, a utilização do museu como espaço educativo exige que a visita seja concebida como parte de um processo pedagógico mais amplo, que se inicia antes do deslocamento da turma ao espaço museal e se estende para além dele. A relevância formativa da atividade não decorre do simples acesso ao museu, mas do modo como o professor organiza, antecipa e articula essa experiência às práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula. É no planejamento que se produzem as condições para que os estudantes reconheçam a visita como um momento de aprendizagem, e não apenas como um evento recreativo desvinculado dos objetivos curriculares.

A visita ao museu deve ser concebida como uma prática de leitura e interpretação, em que os objetos, as exposições e os percursos funcionam como materialidades significantes a serem exploradas a partir de questões previamente formuladas.

Assim sendo, a visita pode ser orientada pelos procedimentos didáticos apresentados a seguir.

5.1 Antes da visita

Ao planejar a visita ao museu, o professor opera uma transposição didática: ele identifica as habilidades previstas no currículo e as coloca em diálogo com o espaço museal, transformando a visita em uma extensão significativa da sala de

aula.

Um planejamento consistente pressupõe, como etapa inicial, a visita prévia do professor ao museu. É fundamental que o docente conheça o espaço, a organização da exposição, os temas abordados e as possibilidades de mediação oferecidas pela instituição. Assim, o diálogo com o setor educativo do museu permite compreender a lógica narrativa da exposição e identificar estratégias adequadas ao público escolar. Como destaca Libâneo (2008), planejar não é uma atividade burocrática, mas um ato político-pedagógico que articula intencionalidades educativas às condições concretas de ensino.

A exploração didática de uma exposição exige que o professor a compreenda como um texto que “é uma superfície linguística tecida de discurso” (Indursky, 2019, p. 101) composto por objetos, imagens, espaços e discursos. Assim como um texto escrito, a exposição pode ser lida de diferentes maneiras e a partir de diferentes recortes temáticos. Cabe ao docente realizar previamente essa leitura e definir quais partes da exposição serão tomadas como foco da atividade, evitando tanto a dispersão quanto a superficialidade. As exposições permanentes, temporárias ou divididas em salas temáticas podem ser compreendidas como capítulos de um mesmo livro, dos quais apenas alguns serão trabalhados em cada visita, de acordo com os objetivos do ensino.

Outro aspecto essencial do planejamento consiste na análise das condições institucionais e materiais do museu: o perfil do público atendido, a equipe de mediação, os espaços disponíveis para atividades educativas, o entorno físico e as condições de acesso. Esse diagnóstico permite ao professor ajustar a proposta pedagógica às possibilidades reais do espaço, garantindo maior coerência entre o projeto educativo da escola e o funcionamento do museu.

Com base nesse levantamento, o docente deve organizar um procedimento didático que articule três momentos: a preparação em sala de aula, a visita ao museu e o trabalho posterior de sistematização e produção. Na etapa anterior à visita, é fundamental integrar o tema da exposição ao conteúdo curricular em desenvolvimento, mobilizando os estudantes por meio de problematizações, debates e questões que só poderão ser aprofundadas a partir da experiência museal. Esse movimento permite que os estudantes construam expectativas, antecipem sentidos e reconheçam o museu como um espaço de produção de conhecimento.

Para que a exposição seja explorada como fonte de informação, a definição do instrumento de registro é crucial. Deve-se superar o modelo do relatório genérico, muitas vezes cansativo e desconectado, em favor de ferramentas mais dialógicas como, por exemplo, a construção coletiva de fichas por meio da elaboração, com a turma, dos critérios de observação, definindo quais dados são relevantes para a pesquisa em curso, ou o uso da diversidade de linguagens ao incentivar registros que vão além da escrita, como a fotografia (foto-narrativa), o desenho (releitura de objetos) e o registro audiovisual, respeitando a natureza multimodal do museu.

O planejamento deve prever, antecipadamente, um produto final que sistematize a experiência. Dado que o museu se fundamenta na materialidade, o encerramento do procedimento didático deve resultar em uma produção concreta (exposição escolar, portfólio digital, vídeo-minuto) que articule as informações coletadas no museu com o embasamento teórico da sala de aula. Essa etapa garante que a visita não seja um evento isolado, mas um elo vital na construção do conhecimento linguístico, histórico e científico, uma vez que é nesse retorno reflexivo que os sentidos produzidos no museu podem ser estabilizados, deslocados e integrados ao percurso formativo

dos estudantes.

5.2 O desenvolvimento da visita

A execução das etapas organizadas no roteiro é o que permite ao grupo transitar pelo museu com intencionalidade. Ao seguir as orientações elaboradas coletivamente, os estudantes conectam as proposições teóricas da sala de aula com a materialidade do acervo exposto. Assim sendo, a organização inicial - reunir os estudantes em um ponto próximo ao desembarque e, somente depois, deslocar-se coletivamente até a entrada - contribui para a segurança, a orientação espacial e a construção de uma postura de atenção ao que será vivido. Esse momento inicial já constitui uma etapa da experiência educativa, pois instaura um tempo e um espaço diferenciados em relação à rotina escolar.

O percurso pela exposição constitui o momento em que as condições de produção preparadas em sala de aula encontram a materialidade do acervo. Este estágio deve ser regido por uma postura dialógica entre a escola e o setor educativo da instituição museal.

O primeiro contato com o espaço físico deve ser organizado e mediado pelo professor, que atua como a ponte simbólica entre o estudante e o monitor do museu. É fundamental que o docente compartilhe com o mediador, o perfil da turma e os objetivos pedagógicos da visita. Essa troca de informações permite que o mediador ajuste sua linguagem e destaque elementos do acervo que ressoem com o conteúdo já trabalhado em sala.

A presença ativa do professor ao longo do percurso é indispensável: sua participação não apenas auxilia na gestão do grupo, mas serve como um modelo de comportamento intelectual, validando a importância da atividade e reforçando o compromisso com a construção

do conhecimento.

Durante a visita orientada, os estudantes são convidados a refletir sobre questões que articulam os conteúdos científicos, os temas da exposição e os objetivos de aprendizagem. Essa dinâmica favorece a construção de relações significativas entre os saberes escolares e os discursos museais, mobilizando a curiosidade, a observação e o desejo de compreender. Nesse sentido, a visita não se reduz à contemplação, mas constitui-se como uma prática de leitura e interpretação das materialidades expostas.

Um elemento central da aprendizagem em ambientes não formais é o equilíbrio entre os desafios propostos e as competências do estudante. Para que haja engajamento, as demandas apresentadas pela exposição ou pelas atividades precisam situar-se em um lugar de ajustamento entre o que o sujeito já sabe e aquilo que é convidado a aprender. Quando a tarefa é excessivamente complexa, tende a produzir desconforto; quando é demasiado simples, favorece o tédio e a desmotivação. Nesse sentido, o museu favorece a experiência mais significativa ao possibilitar que o estudante escolha, entre múltiplos percursos e estímulos, aqueles desafios, cognitivos, sensoriais e afetivos, que lhe são mais relevantes.

Outro aspecto central da visita é sua dimensão social. A aprendizagem no museu ocorre, em grande medida, por meio da interação entre os visitantes: colegas, professores, familiares e mediadores. Essas interações não apenas promovem a troca de informações, mas também fortalecem vínculos sociais, produzem memórias compartilhadas e constroem sentidos coletivos sobre a experiência vivida. Registros, anotações e relatos permitem recuperar e reinscrever a visita na vida cotidiana, ampliando seus efeitos para além do espaço museal.

Ademais, o professor deve atuar como um mediador que problematiza a transparência das

imagens e objetos. Durante a visita, deve orientar a análise dos estudantes para as condições de produção da exposição, questionando: quem fala por meio do acervo? Para quem se fala? E em que contexto histórico o sentido foi cristalizado? A condução deve focar no despertar da memória discursiva, incentivando o estudante a identificar os *ecos* de outros discursos que atravessam as obras (a interdiscursividade). Ao confrontar o estudante com o acervo, o professor o instiga a perceber que o sentido não é uma propriedade inerente ao objeto, mas um efeito da relação entre o que é visto e a FD que o sustenta. Assim, a visita deixa de ser uma recepção passiva de informações para se tornar um exercício crítico de desnaturalização dos sentidos, onde o museu é lido como um enunciado complexo atravessado por ideologias e silenciamentos.

Por fim, as atividades desenvolvidas durante a visita devem obedecer a alguns princípios pedagógicos fundamentais: estimular a observação e a coleta de informações, promover a participação ativa dos estudantes, incorporar dimensões lúdicas, prever momentos de descanso, manter objetivos educativos claros e valorizar o acolhimento como parte integrante da experiência formativa.

5.3 Após a visita - consolidação da aprendizagem

A etapa posterior à visitação é o momento em que o museu e seu acervo retornam à sala de aula, transmutados em dados e vivências que servirão de base para o aprofundamento teórico. O fechamento da sequência didática deve, portanto, evitar a simplificação avaliativa, buscando a integração dos novos saberes ao repertório prévio dos estudantes.

A atividade docente na aula seguinte deve pautar-se na utilização dos registros colhidos (anotações, fotos, áudios). Essas informações

não devem apenas repetir o conteúdo dos livros didáticos, mas atuar como fontes primárias que complementam e tensionam o conhecimento formal. Ao analisar e sintetizar os dados observados, os estudantes realizam o que se pode chamar de marcha contínua de aprendizagem, onde a escola e o museu deixam de ser instituições paralelas para se tornarem complementares em um processo formativo integral.

A confecção de um produto concreto, seja um texto, um seminário, uma produção digital ou uma performance teatral, é essencial para materializar o conhecimento. Uma estratégia de alto valor pedagógico é a curadoria escolar: a montagem de uma exposição na própria escola utilizando os registros da visita. Ao utilizar a própria linguagem museológica (exposição de objetos, fotos e legendas criadas pelos estudantes), o grupo comunica o que foi vivido e aprendido, transformando a experiência individual em um saber compartilhado, permitindo que a escola se torne um espaço de circulação dos sentidos produzidos na experiência museal e despertando, em outros grupos, o interesse por novas visitas.

A aprendizagem promovida pelos museus não se esgota no momento da visita. Processos posteriores de rememoração e reinterpretação da experiência, como narrativas dirigidas a colegas, professores e familiares, desempenham papel decisivo na consolidação dos sentidos atribuídos ao que foi vivido. Frequentemente, os visitantes não são capazes de nomear imediatamente o que aprenderam, pois os significados emergem de forma progressiva, à medida que a experiência é reativada, reinterpretada e reinscrita em novos contextos ao longo do tempo.

A recuperação da memória da visita e sua recontextualização em diferentes situações constituem condições fundamentais para a consolidação da aprendizagem. Nessa perspectiva, a compreensão dos processos educativos que se desenvolvem nos museus

requer sua inserção em um sistema mais amplo de instituições formativas, do qual a escola também participa. Os sujeitos chegam ao museu atravessados por trajetórias, interesses e crenças, e a experiência museal produz sentidos que podem ser retomados, ressignificados e mobilizados em práticas posteriores de ensino e aprendizagem.

Nesse horizonte, a memória compartilhada da experiência museal contribui para a construção de uma comunidade de aprendizagem, na qual valores, interpretações e significados são negociados coletivamente. As conexões estabelecidas entre a visita e o cotidiano dos estudantes favorecem uma aprendizagem contínua e duradoura, sustentada pela produção de novos sentidos sobre o mundo e sobre os próprios objetos culturais.

Em suma, as atividades de prolongamento realizadas no retorno à sala de aula constituem o momento em que os estudantes analisam, sistematizam e interpretam os dados coletados. É nesse movimento que a visita ao museu se integra a um processo mais amplo de formação, no qual museu e escola deixam de ser espaços paralelos e passam a funcionar como instâncias complementares de produção de conhecimento, permitindo que os materiais recolhidos no museu frutifiquem no interior do trabalho pedagógico.

5.4 As etapas da visita e a construção do sentido

À luz da AD pecheutianos, a visita ao museu não pode ser compreendida como um simples deslocamento físico dos estudantes para um espaço cultural, mas como um dispositivo de produção e circulação de efeitos de sentido, operando sob a premissa de que “o sentido sempre pode ser outro” (Pêcheux, [1983]2015, p. 53). Tal perspectiva implica reconhecer que a

apreensão dos sujeitos no museu não constitui um reflexo direto dos objetos expostos, mas resulta de processos discursivos atravessados pela memória, pela ideologia e pelas condições de produção. Nesse cenário, as três etapas da visita - antes, durante e após - articulam-se como momentos distintos de inscrição e reinscrição de sentidos. Assim, o gesto analítico sobre essas etapas revela-se fundamental, pois, como destaca Indursky (2019, p. 108), “compreender o funcionamento discursivo é o primeiro passo em direção à inscrição do aluno em redes de memória bem como de sua tomada de posição”. Portanto, a mediação pedagógica no museu deve ser lida como um esforço para inserir o estudante em novos domínios do saber, permitindo que ele se posicione criticamente diante dos discursos estabelecidos.

No estágio que precede a visita, o planejamento pedagógico opera como um mecanismo de antecipação discursiva e organização do interdiscurso. Ao selecionar conteúdos, formular expectativas e propor questionamentos, o docente constitui um campo de pré-construídos que passa a balizar o olhar dos sujeitos sobre o espaço museal. Assim, o antes da visita não se limita à elaboração de um roteiro logístico; ele delimita o horizonte interpretativo a partir do qual os objetos serão significados, uma vez que, na dinâmica discursiva, “um texto ressoa no outro, seja para identificar-se com seu posicionamento e reproduzir seus sentidos, seja para refutá-los e, assim, tomar outra direção de sentidos e assumir outro posicionamento” (Indursky, 2019, p. 105). Nesse processo de preparação, o professor mobiliza saberes que orientam a filiação dos estudantes a determinados sentidos, permitindo que “os textos [...] possam ser associados a diferentes redes de memória e, através delas, inscrever-se em diferentes Formações Discursivas” (Indursky, 2019, p. 107). Dessa forma, a etapa preparatória atua como o ponto de partida para a inscrição do estudante em redes de memória específicas,

preparando o terreno para os embates de sentido que ocorrerão durante a exposição.

O momento da visita configura-se como um acontecimento discursivo em que os efeitos de sentido se atualizam na materialidade dos objetos, nos gestos de leitura e nas interações mediadas pelo espaço museal. O museu, enquanto espaço discursivo, não é neutro: ele interpela os visitantes a ocuparem determinadas posições de sujeito, organizando regimes de visibilidade e de dizibilidade que orientam modos específicos de ver e sentir. Nesse processo, os estudantes não atuam como receptores passivos; ao contrário, eles produzem sentidos na tensão dialética entre o saber prévio, as expectativas individuais e as evidências propostas pela exposição. Essa dinâmica de interação permite que o estudante reconheça a pluralidade de vozes em jogo, pois, “uma vez identificados esses posicionamentos, o aluno estará em situações de se identificar com determinadas posições-sujeito e não outras, bem como em condições de explicar o porquê de sua identificação e cotejá-la com as demais posições identificadas” (Indursky, 2019, p. 109). Assim, a experiência direta no museu transforma-se em um exercício de alteridade e de tomada de consciência discursiva, onde o sujeito-aluno é provocado a validar ou confrontar sua própria filiação ideológica diante do outro materializado na exposição.

No momento posterior à visita, os efeitos de sentido deslocam-se e reconfiguram-se, buscando uma estabilização provisória por meio da memória e da linguagem. Ao relatar, discutir ou produzir materiais na escola, os estudantes reinscrevem a experiência museal em novas condições de produção, operando uma síntese dialética entre as aprendizagens formal e não formal. Nesse movimento de retomada, os sentidos ganham espessura histórica; o que foi vivenciado no museu passa a circular em outros discursos, permitindo que, “após recortar os fios discursivos, é necessário tramá-los de forma

consciente ao todo do texto, inscrevendo o aluno na prática discursiva da escrita, formadora de um sujeito-autor que se constitui no mesmo movimento em que atribui sentidos a seu texto” (Indursky, 2019, p. 111).

Essa recontextualização é o que possibilita a emergência da autoria no espaço escolar. A produção de novos textos sobre a visita não é apenas um registro, mas um gesto de interpretação no qual “a autoria, no interior das atividades escolares, consiste em um processo construído, constituído de vários subprocessos que desenham a trajetória que um sujeito-aluno percorre em suas práticas discursivas” (Indursky, 2019, p. 112). Assim, o pós-visita consolida-se como o espaço da escrita e da reflexão, onde o aluno deixa de apenas visitar o sentido do outro para passar a assinar o seu próprio dizer.

Planejar a visita ao museu a partir do conceito de efeitos de sentido implica, portanto, compreender que ensinar não é controlar os significados, mas criar condições para que eles se produzam. Isso exige do professor e do museu uma atenção às condições de produção do dizer: às memórias mobilizadas, às posições de sujeito oferecidas, aos discursos que circulam e às formas de retomada da experiência. Nessa perspectiva, a visita deixa de ser um evento pontual e passa a integrar um processo discursivo contínuo, no qual museu e escola se articulam como espaços de produção de sentidos, formação de sujeitos e construção de saberes.

6. Considerações Finais

A investigação empreendida neste artigo permitiu compreender que a relação entre museu-escola-ensino transcende a logística funcional de uma atividade externa, configurando-se como um potente dispositivo de produção e circulação de efeitos de sentido. Sob a ótica da AD pecheutiana, evidenciou-

se que o sentido da experiência museal não é imanente aos objetos, mas construído na tensão entre a materialidade do acervo, as condições de produção organizadas pelo planejamento e o interdiscurso mobilizado pelos sujeitos.

O planejamento pedagógico, nesse contexto, despoja-se de seu caráter burocrático para assumir-se como um gesto discursivo e político-pedagógico fundamental. Ao selecionar conteúdos e formular problemas, o docente não apenas organiza a atividade, mas institui o horizonte interpretativo que orienta o modo como os estudantes serão interpelados pelo espaço museal. Assim, o museu deixa de ser um repositório passivo para tornar-se um acontecimento discursivo onde o estudante transita por diferentes posições-sujeito.

A análise demonstrou, ainda, que as orientações da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que tange à habilidade EF89LP32, encontram no museu um campo privilegiado de aplicação. Ao tratar a exposição como um texto multimodal e intertextual, o trabalho docente possibilita que o estudante identifique disputas de poder e construções ideológicas subjacentes ao patrimônio cultural. Nesse sentido, a visita ao museu não apenas complementa o ensino de Língua Portuguesa, mas materializa, de forma concreta, a proposta curricular de formar leitores capazes de compreender a opacidade da linguagem e os processos ideológicos que atravessam a produção dos sentidos.

A tríade antes, durante e depois da visita permite demonstrar que a experiência museal só se efetiva como prática educativa quando integrada a um percurso didático mais amplo. No momento anterior à visita, mobilizam-se expectativas, memórias e questões que inscrevem o museu no campo do saber escolar. Durante a visita, o museu funciona como acontecimento discursivo, no qual os estudantes são interpelados a ocupar diferentes posições de sujeito em

interação com objetos, textos, mediadores e colegas. Já no retorno à sala de aula, a produção de registros, releituras e produtos concretos reinscreve a experiência em novas condições de produção, permitindo que os sentidos se estabilizem, desloquem-se e se aprofundem no interior do trabalho pedagógico.

Por fim, esse estudo reforça que o entrelugar entre o ensino formal e o não formal deve ser compreendido como uma zona de fronteira fluida e produtiva. A parceria entre essas instituições só se efetiva quando se evita a escolarização acrítica do museu, valorizando a autonomia e a motivação intrínseca do estudante. Ao deslocar a visita do campo da fruição episódica para o campo da produção de conhecimento, a escola reinscreve os efeitos de sentido em novas formações discursivas, integrando a memória e a cultura ao processo formativo integral. Em suma, aprender no museu é um processo de significação contínuo que capacita os sujeitos a ressignificarem o patrimônio, a história e suas próprias identidades sociais.

Referências

BARBOSA, Ana Maria; CUNHA, Fernanda Pereira de. (Orgs.). A abordagem triangular no ensino de artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p.17- 40.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

- BROCARD, Rosângela Oro; ORTEGA, Leliane Regina; LIMA, Anselmo Pereira. A concepção de gênero discursivo subjacente na BNCC: aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p.17- 40.
- COURTINE, Jean-Jacques. Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- GADET, Françoise; HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel. [1982]. “Nota sobre a questão da linguagem e do simbólico em Psicologia”. In: PÊCHEUX, Michel. Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 55-71.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 14, n. 50, p.27 - 38, 2006.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras, GRUMBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.
- INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In.: NASCIMENTO, Lucas (Org.). Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 28. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1990.
- MARANDINO, Martha (Org.). Educação em museus: a mediação em foco. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.
- MARTINS, L. C. A relação museu/escola teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- NÓVOA, António. Vida de professores. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: 2001.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2017.
- PARANÁ. Currículo Paranaense para o Ensino Fundamental - Anos finais. Curitiba, 2025.
- PARANÁ. Referencial Curricular do Paraná. Curitiba. 2025.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. [1975]. “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas.” In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). Por uma Análise Automática do Discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. [1975]. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 7 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SEPÚLVEDA-KÖPTCKE, Luciana. Analisando a dinâmica da relação museu-educação formal. II Seminário sobre o formal e o não formal na dimensão educativa do museu. MAST/Museu da Vida, Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente. O ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva discursiva. In.: NASCIMENTO, Lucas (Org.). Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

VENTURINI, Maria Cleci. Museus e espaços públicos no encontro/desencontro da memória histórica e do corpo-memória/corpo-documento. In.: VENTURINI, Maria Cleci. Museus, arquivos e produção de conhecimento em (dis)curso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

VENTURINI, Maria Cleci. Museus e memórias em (Dis) curso para além da história e do patrimônio. Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras. v. 18 • n. 2 • p. 8-21 • jul./dez. 2022.

VENTURINI, Maria Cleci. Imaginário urbano: espaço de rememoração/comemoração. 2 ed.. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Arte Med, 1998.

Submissão: abril de 2026

Aceite: abril de 2026.