

Notas sobre uma residência pedagógica no Museu de Arte do Rio

Angélica Vier Munhoz (Centro Universitário UNIVATES — UNIVATES, Lajeado/RS, Brasil)

Cristiano Bedin da Costa (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)

Betina Silva Guedes (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil)

RESUMO — **Notas sobre uma Residência Pedagógica no Museu de Arte do Rio** — O presente artigo parte de uma residência pedagógica realizada no Museu de Arte do Rio (MAR), para desenvolver uma análise das práticas produzidas pelos educadores que lá atuam. Essa análise coloca foco no espaço instaurado a partir das interlocuções realizadas entre público e obra, significando-o como um texto. Para tanto, estabelece com Roland Barthes o esteio teórico que subsidia o mapeamento de percepções e sensações realizado. Metodologicamente, cria formas de apontar ressonâncias entre as práticas de mediação desenvolvidas pelos educadores, um funcionamento curricular aberto à imprevisibilidade dos encontros, e a potência das múltiplas dimensões dos espaços engendrados nessa rede que tem por base a educação. Por fim, faz-se a defesa da mediação enquanto uma prática comprometida com a supressão do distanciamento existente entre os desejos do autor e a experiência do espectador, de maneira que a vivência artística seja, sobretudo, um convite à criação de novos sentidos: para a obra, para a arte, para a vida.

PALAVRAS-CHAVE

Residência pedagógica. Mediação. Roland Barthes. Texto.

ABSTRACT— **Notes on a Pedagogical Residency at the Art Museum of Rio** — This article starts from a pedagogical residence in Museu de Arte do Rio (MAR) to develop an analysis of the practices produced by the educators who work there. This analysis focuses in the space established by the dialogues held between public and artwork, where this space becomes a text. Therefore, the text establishes a theoretical foundation with Roland Barthes, which supports the conducted mapping of perceptions and sensations. Methodologically, this work creates forms that point resonances between mediation practices developed by educators, a working curriculum open to the unpredictability of the meetings and the potency of multiple dimensions of spaces engendered in this education based network. Finally, the defense of mediation emerges as a committed practice with the elimination of the existing gaps between the author's desires and the viewer's experience, so that artistic experience can become, above all aspects, an invitation to the creation of new meanings: for work, for art, for life.

KEYWORDS

Pedagogical residence. Mediation. Roland Barthes. Text.

Introdução

O entorno para este texto surge a partir da experiência de uma residência pedagógica, realizada por um grupo de pesquisadores e bolsista do Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), no Museu de Arte do

Rio (MAR), no período de maio de 2016. O MAR é um dos espaços de pesquisa do Grupo CEM, que tem por objetivo investigar o currículo em diferentes espaços escolares e não escolares e seus movimentos escolarizados e não escolarizados¹.

Do núcleo de investigação da pesquisa, partimos da noção de currículo para tensionar os seus movimentos pedagógicos, estratificações e rupturas, assim como compreender de que modo o currículo pode se compor e se cruzar com novas práticas, tecidas por outras relações de saber e por novas experimentações. Considerando que um currículo é um dispositivo de produção de sentidos e valores, configurando saberes, espaços, tempos e sujeitos em uma determinada ordem, e que as experiências curriculares podem nos ajudar a experimentar a sua capacidade de produzir experiências pedagógicas pela força da heterogeneidade e da diferença, tomamos o MAR como um espaço curricular potente. Atravessado pela arte, esse espaço parece ter a capacidade de produzir práticas inventivas, não estratificadas em lógicas escolarizantes, mas em movimentos experimentais e perspectivados. Tal qual afirma Corazza (2013, p. 154), “o sentido de um currículo é a sua própria gênese, pressuposto desde que um Eu começa a falar ou a escrever ‘currículo’, e nessa medida, cada experiência curricular instaura sentidos, imagens, vozes, condições de enunciação”.

Desse modo, busca-se, nesse ensaio, pensar as articulações pedagógicas que são realizadas enquanto processo de mediação/experimentação junto à formação de professores, a grupos escolares e aos demais públicos visitantes do MAR, sem, contudo, fazer uma análise das suas práticas educativas.

O espaço da arte e a tessitura dos sentidos

“O nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor”. Com essa fórmula, Roland Barthes (2004a, p. 64) encerrava, em 1968, “A morte do autor”, ensaio-manifesto cujo propósito e provocação permanecem ainda atuais. Para

¹ O Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), vinculado ao Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, a partir de aproximações com autores da Filosofia da diferença e da genealogia de Michel Foucault, busca investigar o currículo e seus movimentos em espaços escolares e não escolares. O campo empírico da pesquisa é constituído por três espaços escolares e dois não escolares, sendo o MAR um dos espaços não escolares de investigação.

Barthes, o afastamento do autor — personagem a partir da qual a tradição moderna acaba por estabelecer um vínculo íntimo entre os ditos produtor e produto, de modo que “a *explicação* da obra é sempre buscada do lado de quem a produziu” — configura-se como a abertura de um campo exploratório no qual “a pretensão de decifrar um texto torna-se totalmente inútil” (BARTHES, 2004a, p. 63), uma vez que o desafio literário não se constitui pelo segredo, mas sim por uma espécie de *deslindamento*: em meio à obra, o leitor é aquele que deverá percorrer um espaço, dispersar seus elementos estruturais, e não o penetrar na busca por um sentido último e profundo. Trata-se, para Barthes, de assumir o jogo literário como uma atividade “contrateológica” e, propriamente, revolucionária, “pois a recusa de deter o sentido é finalmente recusar Deus e suas hipóstases, a razão, a ciência, a lei” (BARTHES, 2004, p. 63).

Sem dúvida, tal jogo não seria possível sem um entendimento particular da noção de texto, não mais pensando como uma linha de palavras a produzir um único sentido (a transmissão de determinada mensagem), “mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original” (BARTHES, 2004a, p. 62). Para Barthes, o texto não é mais que um tecido de “citações sem aspas” (BARTHES, 2004a, p. 71), e escrever é sempre adentrar em uma operação já em andamento, estendendo os gestos que a constituem. O escritor, por condição retardatário, é assim aquele cujo único poder está em mesclar escrituras e citações “oriundas de mil focos da cultura”, de modo que, mesmo que queira *exprimir-se*, deve ao menos saber que “a ‘coisa’ interior que tem a pretensão de ‘traduzir’ não é senão um dicionário todo composto, cujas palavras só se podem explicar através de outras palavras, e isto indefinidamente” (BARTHES, 2004a, p. 62). Necessariamente impuro, o espaço literário exige daquele que o percorre o exercício de uma dispersão que não pode ter parada, mesmo que encontre, na figura do leitor, o espaço próprio de uma inscrição: ele é esse *alguém* capaz de configurar um arranjo de traços a partir dos quais é constituído o escrito.

Em *O prazer do texto*, a leitura será pensada como uma espécie de exercício de estrangeiridade, capaz de suportar “sem nenhuma vergonha” a contradição lógica. Para Barthes, o leitor do texto, desde que entregue a seu prazer — “esse momento

em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias — pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu” (BARTHES, 2006, p. 24) —, é ficcionalizado como um indivíduo capaz de misturar todas as linguagens, ainda que sejam consideradas incompatíveis; que suporta todas as acusações de ilogismo, de infidelidade, e, sobretudo, a não-unidade de si. Voltar-se para essa figura, percorrer as linhas de sua leitura, é buscar não uma identidade, mas sim o que o separa dos demais, o dado que demarca a sua singularidade. Se o interesse de Barthes deixa de estar voltado para a consideração do texto como objeto intelectual (de reflexão, de análise, de comparação etc.), é porque, ao realizar-se a pleno, o prazer do texto é justamente isso que faz com que o livro transmigre para dentro da vida daquele que o percorre, e a escritura do outro escreva fragmentos de nossa própria cotidianidade (BARTHES, 1979, p. 10).

A noção de texto, que Barthes opõe à própria concepção de obra, configura-se como eixo central para tais proposições. Enquanto a última é computável, segura-se na mão e encerra-se sobre o significado (ela é aquilo que se mostra e que é visto, enumerado e catalogado conforme a sua verdade, sua filiação e seu sentido), o texto “aborda-se, prova-se com relação ao signo” (BARTHES, 2004a, p. 68): enquanto a obra depende da interpretação, o texto não pode ser provado a não ser em uma produção, demonstra-se na travessia que ao mesmo tempo o estende e o constitui. É nesse sentido que, com Barthes, entendemos o texto como uma tessitura não apenas gramatical, mas também subjetiva: no jogo com o signo literário, ele é *isso* que escorre e que resiste à imposição do sentido, um *a mais* irreduzível aos desígnios do sujeito e da obra, mas que não cessa de os constituir em seus interstícios.

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido — nessa textura — o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. (BARTHES, 2006, p.74-75).

A perspectiva hifológica da análise barthesiana estabelece, tanto para a obra quanto para aquele que a encontra, um corte diferente daquele pelo qual a intencionalidade, o significado e sua interpretação estabelecem as condições gerais para a experiência literária. Esforço semelhante é empregado na análise de outras

poéticas criadoras, tal como a fotografia, o cinema, a música e a pintura, configurando aquilo que Calvino (2010), em um bonito texto escrito na ocasião da morte de Barthes, entende ser um incansável esforço de coação da “impessoalidade do mecanismo linguístico e cognitivo” a fim de que a “fisicidade do sujeito vivente e mortal” possa ser considerada (CALVINO, 2010, p. 84). É justamente nessa tensão, “nesse debate no fim das contas convencional entre a subjetividade e a ciência”, tal como escreve Barthes (1984, p. 19) que podemos encontrar a indicação de uma ética possível: a resistência a qualquer sistema redutor e o compromisso com o singular e o irrepetível, estando a generalização científica e a sensibilidade poética, portanto, necessariamente enlaçadas.

É na esteira desse compromisso que nos interessa pensar a experiência estética em relação às possibilidades de criação de novos sentidos, entendendo o espaço de arte como efetivamente um espaço textual, ou seja, um espaço cuja prática a ele vinculada seja capaz de inscrever a significância: um regime de sentido jamais fechado sobre um significado único, dentro do qual o sujeito, “quando escuta, fala, escreve, e mesmo no nível de seu texto interior, vai sempre de significante em significante, através do sentido, sem jamais fechá-lo” (BARTHES, 2004b, p. 297). Uma textualidade, portanto, efetiva-se por uma prática significativa, por uma determinada maneira de estar juntos (com as obras, com os saberes, com o outro) em que o movimento do sentido não é mais que a simples sugestão de um disparo, uma centelha capaz de acender o desejo criador.

Sabemos, conforme nos lembra Rolnik (2002), que a relação entre a subjetividade e o mundo é perpassada por um *algo mais* que a dimensão psicológica que nos é familiar. Esse *algo mais*, que não se reduz à memória, percepção, inteligência, sentimento etc., configura o dado captado para além da percepção e de qualquer sentimento, uma vez que estão limitados ao visível e ao observável pelo sujeito em seu contexto histórico e cultural. Desde que a arte se descolou de seu compromisso representacional, pelo qual encontrava sua especificidade na reprodução do mundo, esse *algo mais* configura não só um desafio para o ato de criação, que deve encontrar meios para traduzi-lo, mas também para aquele que se depara com os signos erráticos que o expressam. Se para o artista a visão e a técnica

já não bastam, do espectador também é exigido um trabalho outro que não a simples contemplação ou mesmo decifração de um sentido oculto. Tarefas distintas, sem dúvida, mas problemas semelhantes. Nomeando “sensação” esse *algo mais* que se engendra em nossa relação com o mundo não esgotada pela percepção e pelo sentimento, Rolnik (2002, p. 367) traça, em linhas bastante gerais, o percurso criador por ela engendrado:

Quando uma sensação se produz, ela não é situável no mapa de sentidos de que dispomos e, por isso, nos estranha. Para nos livrarmos do mal-estar causado por esse estranhamento nos vemos forçados a “decifrar” a sensação desconhecida, o que faz dela um signo. Ora, a decifração que tal signo exige não tem nada a ver com “explicar” ou “interpretar”, mas com “inventar” um sentido que o torne visível e o integre ao mapa da existência vigente, operando nele uma transmutação.

É nesse sentido que o objeto estético é também o portador de um convite (PRECIOSA, 2005), cujo aceite implica necessariamente lançar-se em um trabalho de construção de novas paisagens existenciais, ou seja, novas formas para a vida. No entanto, nada disso se faz possível sem uma verdadeira desmistificação da arte, de modo que a distância entre o espectador e a obra seja medida apenas pela qualidade do encontro que os une. Pellejero (2002, p. 66), ao problematizar o “*pathos* da distância que caracteriza a arte no seu regime aurático²”, entende que “relacionar aquilo que vemos, ouvimos, lemos ou tocamos com a nossa própria experiência continua estando na medida daquilo que talvez fosse possível chamar de *utopia estética*”, caracterizada sobretudo pelo desaparecimento dos limites que acabam por impossibilitar a aproximação entre os desejos do autor e do espectador. É só assim, pela criação dessa zona neutra de ressonâncias e de contágios, que a arte pode se configurar como sendo *algo mais* que uma voz monofônica, presa e dependente de um único sentido: suficientemente próxima, ela se torna capaz de dar a fazer, e não apenas dar a ver, a ouvir, a tocar ou a sentir.

² Na esteira das teses de Walter Benjamin sobre a obra de arte na época da reprodutibilidade técnica, o autor define a aura justamente pelo *pathos* da distância, ou seja, a aura é aquilo que faz com que não possamos nos sentir parte daquilo que contemplamos, uma vez que a obra está envolta pelo sentido único, pelo caráter sagrado, pelo ideal de autenticidade e veneração.

O MAR: entre a arte e a educação

“Não gosto tanto dos museus. Muitos são admiráveis, nenhum é delicioso. As ideias de classificação, conservação e utilidade pública, que são justas e claras, guardam pouca relação com as delícias” (VALÉRY, 1960, p. 1290). A crítica de Valéry em relação aos museus parece dizer respeito a sua estrutura límpida, a uma arte morta que não alimenta o espírito, ao lugar do tédio ou até mesmo do entretenimento para combater o tédio. Tal lugar catalográfico, enciclopédico, excessivo, escolarizante, legado pelo iluminismo, predomina até hoje em muitos museus.

Esse, entretanto, não é o caso do MAR. Com uma proposta de horizontalidade entre arte e educação, o museu constitui-se como um lugar de deslocamentos e subversões dos modos de habitar e experimentar um espaço que se perfaz vivo.

Localizado em meio ao cenário histórico-cultural da cidade do Rio de Janeiro, o MAR foi inaugurado em 2013, com a perspectiva de constituir-se como um museu escola. Assim, instalado em dois prédios — Pavilhão de exposições e Escola do Olhar— o MAR busca aproximar a arte e a educação, pois compõem-se de “uma escola que tem um museu e, ao mesmo tempo, um museu que tem uma escola: integração entre arte e educação”³. Cabe destacar que embora o MAR esteja instituído nesses dois prédios, com demarcações físicas diferenciadas, há uma porosidade que interliga o plano da arte e o plano da educação em suas múltiplas dimensões.

Tudo foi pensado para que os prédios da Escola do Olhar e do Pavilhão de Exposições ficassem com a mesma altura, simbolizando a equiparação da educação com a arte, unidas, poeticamente, por uma cobertura fluida, que lembra ondas do mar. O percurso de visita também acompanha o conceito do museu, pois o visitante deve primeiro passar pelo prédio da Escola do Olhar para, por uma passarela, acessar o Pavilhão de Exposições. Primeiro passa-se pela educação para chegar na arte. (BOING, 2016, p. 28).

Assim, a partir desses dois eixos — realização de exposições e o programa de educação — as ações do MAR são propostas. Em alguma medida, o que parece diferenciar o MAR de outros tantos museus, é o espaço privilegiado à educação. E mesmo que essa relação não seja algo raro, em muitos museus, é o modo como o

³ Informação extraída do site: <<http://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/educacao>>.

MAR propõe essa articulação entre arte e educação que cabe aqui destacar. A educação está no cerne da concepção e estrutura do museu e perpassa o seu cotidiano. Contudo, não se trata de pensar a educação como uma ferramenta ou instrumentalização para ensinar, escolarizar ou curricularizar a arte. Como afirma Boing (2016, p. 66),

[...] as histórias universais já conhecidas sobre a educação são colocadas em cheque por práticas de educação e mediação críticas, que evidenciam as relações de forças que existem em relatos, expectativas e modos de legitimação dos museus e suas práticas de educação. Não interessa o que é essa educação, mas sim perguntas que suspendam todas as respostas já definidas sobre isso.

Desse modo, as práticas educativas não se constituem como transmissão de conhecimentos acerca das exposições, de seus conteúdos históricos e culturais, mas como práticas no qual a intenção é “praticar uma educação, não somente para a arte, mas para a vida” (BOING, 2016, p. 20).

A Escola do Olhar, como é chamado o prédio da educação, mas também o programa pedagógico do MAR, compreende cinco linhas de atuação: Arte e Cultura Visual; MAR na Academia; Biblioteca e centro de documentação e referências; Vizinhos do MAR e Programa de Visitas Educativas⁴. A metodologia de visitas se dá por meio de eixos temáticos, o que

[...] permite que o educador, junto aos visitantes – estudantes e professores de escolas públicas, além de outros públicos – explorem os conteúdos de todas as exposições do MAR, para além das narrativas curatoriais e duração de cada uma, uma vez que todas as exposições do MAR são temporárias e o fluxo de conteúdo intenso. Esses eixos temáticos são oferecidos para o professor, ou responsável do grupo, no momento do agendamento da visita (BOING, 2016, p. 35).

O grupo de educadores, formado por graduandos ou graduados em diversas áreas do campo das ciências humanas — Artes Visuais, História da Arte, Filosofia, Pedagogia, Letras, Cinema, Dança, entre outros — experimentam, inventam, fabulam práticas entre o museu e o público, ora professores e alunos de escolas, ora público

⁴ Informação extraída do site: <<http://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/educacao>>.

espontâneo, em visitação ao museu. Ainda nas palavras de Boing (2016, p. 86), o MAR,

[...] tem a lógica de sua concepção embaralhada, deslocada e recriada com as narrativas de seus caminantes que, ao narrarem, não estão preocupados em seguir a mesma direção, velocidade e tempo aos roteiros de visitação postas pelo lugar, legíveis e indicadas por meio de uma narrativa própria sugeridas pela arquitetura, pela montagem das exposições ou pela educação.

Se há um currículo no MAR, e parece ser evidente que há, tal currículo é transversalizado por uma dimensão poético-criadora das artes, misturando códigos, descartando as intenções originais, eliminando o perceptível e excessivo demais, “tudo o que é dejetivo, morte e superfluidade [...] tudo o que enraíza alguém (todo mundo) em si mesmo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 73).

É de um pouco da potência dessas práticas pedagógicas curriculares que são feitas as cenas a seguir.

A mediação enquanto prática de experimentação

Mediação, educação, experimentação, narrativas, cotidiano, porosidade, trocas, transbordamentos, comunicação, ativação. Produzir fluxos na superfície, mobilizando linhas que não começam nos limites do quadro, mas que se deslocam “acima, ou ao lado do quadro”, ou ainda, atravessam-no (DELEUZE, 2006, p. 323), extrapolando suas dimensões e reverberando seus efeitos. Produzir linhas que extrapolam a obra e delineiam relações entre sujeitos. Ativar relações experimentais. Produzir um estado de abertura para estar com o outro e, nesse espaço criado, estar com arte, enquanto potência de experimentação. Diluir as fronteiras postas entre público e arte.

Mediação para/na educação. Mediação como educação. Funcionamento curricular voltado para o fora, em plena ebulição de movimentos divergentes e experimentais. Mediação como algo que não está dado a priori, mas que acontece no encontro entre as pessoas e ganha significado nas relações que daí emergem.

Cena 1: Quarta-feira. Espaço expositivo em plena agitação. Chega mais um grupo de crianças acompanhado por um educador (mediador). Em meio a uma exposição de poesia concreta e a uma grande instalação que se colocava como uma enciclopédia visual brasileira, o educador convida as crianças a escreverem nos seus corpos uma palavra à sua escolha. Logo em seguida, essas palavras ganharam movimento em uma teia de fios coloridos que uniam corpos e palavras, compondo poesias provisórias. Fascinadas pelo processo conjunto, as crianças iam e vinham unindo sentidos e criando aproximações entre os significados que circulavam no espaço de encontro instaurado.

Primeiro traço: a mediação enquanto prática de experimentação. Ou talvez, a mediação enquanto prática de vida. No momento em que público e obra são postos como interlocutores fundantes para que algo aconteça no espaço expositivo, arte e vida passam a formar um campo de forças indissociável. Como uma possível catalisadora de experiências, a mediação pode assumir papel central na instauração desse campo. Entendida como prática artística, também pode atuar na “formação de um campo aberto, uma gleba ampla e desobstruída para o exercício da liberdade de entrecruzar conhecimentos, desmaterializar objetos, transfigurar realidades, criar situações, interferir ou interagir com o meio ambiente e a coletividade” (SEVERO; BERNARDES, 2009, p. 155).

Nesse viés experimental, a mediação não segue roteiros, apenas lança mão de algumas balizas que podem ser subvertidas a qualquer momento. A mediação é proposição artística, é construção poética, pesquisa e processo de criação conjunto. A mediação está para além de uma pedagogização das práticas, pois acontece a partir de uma forma ampla — solta, aberta, viva — de pensar educação. É ativa, propositiva e convoca os corpos a ressoar essa vibração. A mediação pode ser silêncio, contemplação do outro, introspecção, mas também grito, movimento e impulso. É gesto afetivo, gesto cotidiano, gesto artístico. A mediação está para além do museu, pois produz efeitos que extrapolam o espaço expositivo. Suas práticas repercutem no entorno e criam interlocuções com a comunidade. Mediação é relação, construção coletiva, polifonia. É afeto, troca e abertura para o outro que chega. Mediação é gesto.

Cena 2: Quinta-feira. Outra escola chega ao pilotis do MAR. As turmas são divididas entre os educadores. Acompanhamos uma das turmas. O educador inicia o percurso pelo prédio da Escola do Olhar e realiza um primeiro momento de conversa com as crianças. Logo em seguida, chegamos ao longo corredor que liga a Escola do Olhar aos espaços expositivos. Há uma porta de vidro separando as crianças desse espaço. Nesse momento, o educador convida-os para realizarem juntos uma viagem no tempo, anunciando que eles estavam prestes a percorrer uma passagem mágica. Empolgadíssimas com a proposta, as crianças

acompanham atentas os movimentos do educador. Abrindo a porta de vidro lentamente, ele convida: vamos atravessar o tempo? Extasiadas e ansiosas com a ideia da viagem, as crianças iniciam sua travessia pelo “túnel do tempo” e assim chegam ao primeiro andar de exposições. Curiosos com as obras históricas expostas, começam a fazer perguntas sobre os diversos mapas dispostos na primeira parede. Histórias inventadas circulam em voz alta. A viagem aconteceu.

Segundo traço: a ativação de uma exposição. As obras, o espaço expositivo, a narrativa posta na expografia são ativados a cada novo visitante. Esse funcionamento contínuo faz do museu um espaço vivo e na mesma medida, faz da educação que permeia seus espaços, também algo pulsante. Se a exposição não está lá no museu como algo pronto e definitivo, apenas à espera de contemplação, a mediação também não pode estar pautada em itinerários fixos, pois a intenção de previsão lhe escaparia a cada novo desvio provocado pelos visitantes. Forma-se assim,

[...] un espacio íntimo y autónomo para albergar pequeñas acciones orientadas hacia la exploración de la realidad, de los vínculos sociales, y hacia el ejercicio de un pensamiento poético, libre e independiente del imaginario social homogéneo del sistema institucionalizado (DE CARO, 2009, p. 8).

Segundo De Caro (2009), esses espaços autônomos – Micropolis Experimentais – são sustentados por uma interlocução ativa entre os artistas e a educação. Essa aproximação de práticas transformaria o espaço educativo em um laboratório de pensamento, no qual propostas artísticas e propostas educativas estariam em constante diálogo, criando potencialidades mútuas. Nesse entremeio, está situada a mediação praticada no MAR. O espaço poético que se cria a cada ativação gerada por um visitante que adentra a exposição é também, em grande medida, uma prática artística. Mediadores-artistas produzem deslocamentos no que se entende por educação em museus, pois não cristalizam sua relação com o público. Mediadores-artistas estão abertos ao encontro e à escuta do outro. Laboratórios temporários são criados e postos em suspensão quando a mediação termina. Em algum momento, do cotidiano que prossegue, os laboratórios são reativados e a poética iniciada adquire outras nuances. As narrativas seguem seu curso.

Cena 3: Sábado de manhã. Nos deslocamos para o museu para participarmos de uma atividade chamada “Vizinhos do MAR”. Um pouco intrigados com tal proposta, de certa forma, desconfiávamos da efetiva adesão da comunidade ao chamado do museu. Chegamos na sala indicada e fomos surpreendidos por uma grande roda composta por adultos e crianças de diferentes idades, conversando e participando do café da manhã compartilhado. Logo em

seguida, a pauta do encontro foi iniciada e o clima de troca, amizade, proximidade e coparticipação ganhou força e colocou por terra nossa desconfiança inicial. A tal porosidade do MAR anunciada para nós, desde o primeiro dia da residência, tornou-se visível como algo que se estabelece de forma potente e vibrante. Ao que parece, a comunidade local, efetivamente, faz do museu um espaço de convivência e se coloca como parte das ações desenvolvidas. Um museu poroso.

Terceiro traço: a profanação do museu. Correr, falar alto, deitar no chão, desenhar no espaço expositivo, conversar ou tomar café da manhã no museu. Dançar funk, fazer amigos, deitar no sol, usar o wi-fi, aprender a costurar ou apenas ouvir música. Colocar o dentro e o fora em conexão. Estado de abertura. Porosidade visível. Apostar

[...] em uma abertura e reconfiguração da experiência artística e do entrelaçamento de situações heteróclitas na realidade cotidiana como modo de fazer salientar a convicção que nutrimos de que, seja no campo da arte ou no terreno aberto das diligências ordinárias, a intensidade da experiência e do pensamento não poder ser sedentarizada (SEVERO; BERNARDES, 2009, p. 156).

Quando a mediação é constituída por práticas experimentais, a educação torna-se o principal agente de profanação do museu, pois subsidia tais movimentos. Entrelaçar o cotidiano com o que se vive no museu é uma forma de romper com a sacralização de um espaço elitizado e com a espetacularização promovida pelas políticas de urbanismo e de fomento à cultura. Na mesma medida, subverte-se o disciplinamento imposto, fazendo do corpo parte da relação que se estabelece com arte. Experimentar o espaço. A abertura do museu para a intensidade da experiência só é possível quando seus espaços são tomados por pessoas, pois o cubo branco quando se encontra vazio, não reverbera vida.

No MAR, a comunidade que habita o entorno parece perceber-se como parte do que lá acontece. Os vizinhos fazem parte do cotidiano do museu e atuando de forma conjunta com os educadores, produzem aproximações pulsantes entre arte e vida. Mediação, ativação e profanação. Mediação, educação e criação. Práticas de experimentação em aberto.

Por fim, o sem resposta

Tavares (2013, p. 24) defende como tarefa política de nosso tempo “a necessidade de dar mais assistência ao pensamento”. Trata-se de um cuidado comovente, semelhante àquele que temos com um ferido: “não tires os olhos do pensamento; ele precisa de ti”. Nesse cuidado, dois elementos são imprescindíveis: o espanto e o questionamento. O primeiro é a condição de origem: a fonte de qualquer pensamento genuíno é o espanto, ou seja, a puxada de tapete, a estupefação, a afasia e a impotência perante o desconhecido. No entanto, só isso não basta. Espantar-se não é tudo, até porque o espanto nem mesmo chega a ser algo raro. Espantamo-nos, talvez, diariamente, e a atenção cuidadosa ao pensamento, para existir, necessita de uma tradução do espanto em ação, que é o questionar. O espanto imóvel, contemplativo, não é suficiente: para cuidar do pensamento, para desenvolvê-lo, é necessário um “espanto agressivo”, que ameaça, questiona e que em certa medida sabe aonde quer ir.

Eis a equação: para cuidar do pensamento, o espanto deve ser traduzido na ação de questionar, de impor afirmações que criem questões (não é o forte que questiona o fraco, não se trata de uma inquirição para obter uma resposta, ou melhor, até se trata, mas a resposta suscitada pelo questionar autêntico é uma correspondência com a própria força questionadora, que não quer deixar de existir). Ou seja: para se cuidar do pensamento, o que é digno de ser perguntado é apenas aquilo que não termina de ser respondido, o que é literalmente inesgotável, sem respostas terminais.

Por essa perspectiva, cuidar do pensamento não é propriamente avançar em direção à resolução do conflito, mas sim voltar uma casa até o sem-resposta. Tal como conclui Tavares (2013, p. 28), “só é digno de ser questionado, só é digno de ser investigado, o que ainda não tem fórmula, o que ainda não tem solução; e mais: o que nunca terá solução. Errar, circular, hesitar em redor do que não tem solução”: eis aí, portanto, a metodologia própria da prática educativa atenta ao pensamento. Nada mais violento que um pensamento que vai até o fim, acaba, impõe sua autoridade sem deixar espaços para contradições, discussões, “insultos inteligentes”.

O espaço de arte — ao menos esse espaço que potencialmente se articula em cada uma das práticas realizadas pelo MAR — talvez possa se configurar como o local por excelência de tais insultos questionadores articulados pelo sem-resposta. Trata-se, afinal, do ensinamento próprio a seus movimentos, uma ideia de pensamento e de aprendizagem não condicionados ao mesmo, ao ideal da resposta pronta e do sentido apaziguador.

De fato, de suas tessituras, não cabe esperar nenhum fim.

Referências

- BARTHES, Roland. *Sade, Fourier, Loyola*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- BARTHES, Roland. *O grão da voz*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BOING, Maria Clara B. *A educação praticada no/com o MAR: o que nos dizem gestos e narrativas dos educadores do museu?* Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- CALVINO, Ítalo. Em memória de Roland Barthes. In: CALVINO, Ítalo. *Coleção de areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 81-86.
- CORAZZA, Sandra M. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- DE CARO, Marina. (Org.). *Micropolis experimentais: traduções da arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.
- DELEUZE, Gilles. Pensamento nômade. In: DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta*. São Paulo: Iluminuras, 2006.p. 319-330.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- PELLEJERO, Eduardo. Modos de fazer / Modos de ver / Modos de pensar (Arte sem superstições). In: DIAS, Susana Oliveira; ANDRADE, Elenise Cristina Pires de; AMORIN, Antonio Carlos Rodrigues de (Orgs.). *MultiTão: experimentações, limites, disjunções, artes e ciências...* Feira de Santana: UEFS Editora, 2002. p. 57-70.
- PRECIOSA, Rosane. *Produção estética: notas sobre roupas, sujeitos e modos de vida*. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.
- ROLNIK, Suely. Alteridade e cultura: arte cura? Lygia Clark no limiar do contemporâneo. In: BARTUCCI, Giovanna (Org.). *Psicanálise, arte e estéticas de subjetivação*. São Paulo: Imago, 2002. p. 365-381.
- SEVERO, André; BERNARDES, Maria Helena. As maravilhas. In: DE CARO, Marina (Org.). *Micropolis experimentais: traduções da arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p. 154-165.
- TAVARES, Gonçalo. *Atlas do corpo e da imaginação*. Lisboa: Editora Caminho, 2013.
- VALÉRY, Paul. Le problème des musées. *OEuvres*, tomo II, Gallimard: La Pléiade, 1960. p. 1290-1293.

Angélica Vier Munhoz

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica, PUCRS (1987); Mestrado (2003) e Doutorado (2009) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com bolsa de doutorado sanduíche Capes na Université Paris VIII (Vincennes Saint Denis), Departements de Arts, Philosophie et Esthétique. Atualmente é Professora Titular do Centro Universitário Univates nos cursos de graduação em Pedagogia e Psicologia e no Programa de Pós-graduação — Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas e Mestrado em Ensino. É líder do Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/Univates/CNPq) e integra o Grupo de pesquisa Escrita da Diferença em Filosofia-Educação (UFRGS/CNPq). Coordena o projeto de extensão Formação pedagógica e pensamento nômade.

E-mail: angelicavmunhoz@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4928481211980742>

Cristiano Bedin da Costa

Professor Adjunto no Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) — Área de Didática, Currículo e Formação de Professores. Doutor em Educação pela UFRGS. Psicólogo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atuou no Centro Universitário Univates (2012-2016), desempenhando diversas atividades nos níveis de ensino, pesquisa e extensão. É membro dos Grupos de Pesquisa CEM - Currículo, Espaço, Movimento (Univates), DIF – Artistagens, Fabulações, Variações (UFRGS) e Escrita da Diferença em Filosofia-Educação (UFRGS/CNPq). Interessa-se pelas relações entre Arte, Literatura e Filosofia, tomadas como intercessores do pensamento em Educação. Com Foucault, Deleuze e Barthes, pesquisa estratégias de criação em meio às formações curriculares contemporâneas.

E-mail: cristianobedindacosta@hotmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1830829812319182>

Betina Silva Guedes

Professora e Artista Visual. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2015). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2010). É professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/RS) atuando na graduação. É também coordenadora do Projeto Provocações, em desenvolvimento na mesma universidade. O Provocações tem como objetivo promover o trabalho docente como um território de criação pautado na experiência estética, produzindo um contexto permanente de interlocução entre arte e educação na escola e na universidade. As pesquisas que desenvolve atualmente abordam as relações entre arte, educação e formação de professores. Em relação aos seus processos artísticos, tem como eixo a memória e suas articulações com a cidade, o corpo e a escrita.

E-mail: guedesbe@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5841556472457254>

*Recebido em 16 de agosto de 2016
Aceito em 03 de dezembro de 2016*