



2425 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 19 - Educação e Arte

**EDUCAÇÃO E ARTE EM UM MUSEU POROSO**  
José Alberto Romãia Díaz -  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

O MAR foi inaugurado em 2013, no centro do Rio de Janeiro, com a perspectiva de constituir-se como um museu escola. Assim, a partir de sua instalação em dois prédios – Pavilhão de exposições e Escola do Olhar - constata-se um desejo de articulação, física e simbólica, entre os campos educacional e artístico. Toma-se como ponto de imersão na investigação a questão: de que modo um museu pode tornar-se um espaço poroso, produtor de processos de aprendizagem? A partir de tal questão pretende-se pensar algumas noções para operar esse estudo: aprendizagem, transcrição e porosidade. Busca-se pensar tais conceitos junto a autores da filosofia da diferença Gilles Deleuze (1988, 2003), seus comentadores Sandra Corazza (2013, 2015), e outros autores que têm se ocupado a estudar a instituição museu Tony Bennett (1995) e Carol Duncan (1995). Acredita-se que os resultados poderão ajudar a refletir sobre as práticas educativas que, constituídas em meio a arte, são produtoras de novas experiências de ensinar e aprender.

## **EDUCAÇÃO E ARTE EM UM MUSEU POROSO**

### **Resumo:**

O MAR foi inaugurado em 2013, no centro do Rio de Janeiro, com a perspectiva de constituir-se como um museu escola. Assim, a partir de sua instalação em dois prédios – Pavilhão de exposições e Escola do Olhar - constata-se um desejo de articulação, física e simbólica, entre os campos educacional e artístico. Toma-se como ponto de imersão na investigação a questão: de que modo um museu pode tornar-se um espaço poroso, produtor de processos de aprendizagem? A partir de tal questão pretende-se pensar algumas noções para operar esse estudo: aprendizagem, transcrição e porosidade. Busca-se pensar tais conceitos junto a autores da filosofia da diferença Gilles Deleuze (1988, 2003), seus comentadores Sandra Corazza (2013, 2015), e outros autores que têm se ocupado a estudar a instituição museu Tony Bennett (1995) e Carol Duncan (1995). Acredita-se que os resultados poderão ajudar a refletir sobre as práticas educativas que, constituídas em meio a arte, são produtoras de novas experiências de ensinar e aprender.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem; Transcrição; Arte; Educação.

### **• Introdução**

A palavra **com** foi o elemento chave que desencadeou a relação com um espaço, o qual também se tornou o disparador desta investigação. A partir da participação, em uma jornada de formação de professores promovida pela Fundação Iberê Camargo (FIC), POA, conhece-se o MAR cuja proposta de um fazer com o outro, de um fazer junto, chamou a nossa atenção. Então, era possível ter um viés colaborativo na formação com professores? Esse enigma fez-me querer saber mais, aprender mais, pensar mais tal lugar. O que se pretende destacar é, o caráter de novidade que a ideia de uma formação **com** se apresenta em um espaço de arte, por vezes, tão enciclopédico, disciplinar e engessado como são muitos museus.

Em maio de 2016, dei um mergulho prolongado no MAR, permitindo um melhor avizinhamento com os programas educativos, ações, espaços de formação, escolas, professores, guias turísticos de algumas escolas privadas, museólogos, curadores, educadores, turistas, visitantes estrangeiros e cariocas, artistas, obras, coordenadora pedagógica, gerente de conteúdo e de educação, vizinhos do MAR, política do museu, história com a cidade, outras experiências de espaços de artes visuais, oficinas com mediações, aprendizados, pensamentos (próprios, de outros, misturados e recriados), vivências, incômodos, afetos, enfim, inúmeras experiências com o MAR. Em 2017, realizo uma nova imersão no MAR, para participar do V Curso de Formação de Mediadores, e as referidas perguntas seguiam “martelando” em minha cabeça o tempo todo. Porém, outra questão também aparecia fortemente na proposta do MAR: “o MAR é um museu poroso”. Então, perguntava-me: o que seria um museu poroso, molecular? Um território poroso.

Mergulho no MAR à espreita de pesquisas acontecimentos, emergências que partam de ações que criem rupturas, pontos de fuga, porosidades no já existente, precedentes fluxos, a partir do seguinte problema de pesquisa: de que modo um museu pode tornar-se um espaço poroso, produtor de processos de aprendizagem? Em que medida o MAR se constitui como esse espaço produtor de aprendizagens? Embarco nesta investigação, lançando as principais noções que pretendo operar neste estudo: aprendizagem, transcrição e porosidade, assim como alguns desdobramentos. Com o auxílio dos pensadores da filosofia da diferença, tais como Gilles Deleuze (1988a, 2003), e comentadores dessa perspectiva teórica, como Sandra Corazza (2013, 2015) e Silvio Gallo (2012), entre outros, faço essa travessia. Ainda,

para pensar as noções de porosidade, busco outras imagens além daquela de uma terra porosa.

## 2. Desenvolvimento.

### 2.1. O MAR

O Museu de Arte do Rio (MAR) é um espaço dedicado à arte e à cultura visual, buscando desenvolver atividades que envolvem coleta, registro, pesquisa e preservação de bens culturais e sua devolução à comunidade (MAR, 2016). Cabe destacar que a arquitetura do museu consiste em dois prédios: o antigo palacete Dom João VI, considerado de estilo eclético, onde opera o pavilhão de exposições; e outro, em estilo modernista, onde se encontra a Escola do Olhar, espaço destinado à educação. Interessante perceber que essa arquitetura favorece uma aproximação entre educação e arte.

O que nos interessa aqui, nesta pesquisa, é a Escola do Olhar, espaço do museu destinado à educação. Constituído como um espaço de formação continuada. A Escola do Olhar propõe-se a estimular e disseminar a sensibilidade e o conhecimento; suas proposições partem da compreensão da educação como prática de criação e experimentação (MAR, 2016).

Desse modo, por meio de uma gama de atividades desenvolvidas ? na forma *deworkshops* e palestras de curta e média duração, formação de mediadores, visitas mediadas, oficinas, convites a experimentar, encontros para educadores e seminários, destacam-se as práticas dos educadores do MAR. Vale salientar que a nomeação de *educador* e não *mediador*, como é comum em muitos museus, é assim justificada: as práticas educativas do MAR estão pautadas pela concomitância de desejos e interesses dos mais diversos visitantes, dos institucionais e os dos mediadores, os quais no museu são nomeados como educadores. Nomeação que tem forte incidência nas práticas educativas desenvolvidas na Escola do Olhar, pois nesse caso, se pretende subverter a forma de mediação que normalmente se entende como transmissão de informações procurando a fidelidade com o original.

O fazer do educador, nesse sentido, estaria mais no campo do fazer junto, fazer com – relação que vai sendo construída entre educador e visitante, em meio a uma instituição: o museu. Talvez resida aí a ideia do poroso, mas que, de algum modo, parece constituir-se “na relação com o público no exercício de valorização das diferenças e de estabelecimento de zonas de contato e de trocas entre elas” (MAR, 2016, p.11).

É possível perceber, portanto, que a prática do educador do MAR busca subverter a forma de mediação e a concepção de transmissão de conhecimento. Na contramão de uma transmissão que enaltece o texto original como monumento sagrado, o fazer do educador do MAR parece refutar o papel de mediador mercuriano, visto que os encontros não são apenas com as pessoas, mas com o pensamento gerado a partir de obras de arte. Esses encontros causam profundas transformações no conhecimento, o que possibilita afirmar que o educador vai compondo as suas práticas educativa.

### 2.2. Tibungar.

Tibum! É a palavra que melhor imita o som que faz um corpo ao mergulhar no MAR; em outras palavras, é a onomatopeia da queda em uma massa de água: tibum! No meu caso, esse tibum é o som que ecoa depois dos mergulhos no MAR. Essa ação de tibungar em um espaço de investigação implica um movimento repetitivo, de ir e voltar. O tibungar é uma ação temporal e de intensidade, tempo limite, limite que não atua como barreira, senão como potenciador de possibilidades – intensas e não limitadas às experiências. Necessita-se que o tibungador, ciente do impacto, da liberação de energia, abra os olhos para enxergar e, mesmo com a salinidade marinha, perceba que está à espreita na imersão. Assim, tibungar é a prática de submergir segurando a respiração. Nesse movimento, o tibungador está sob os efeitos do ambiente de alta pressão, e o ambiente descompressivo pode oferecer riscos após tibuns profundos (MCARDLE; KATCH; KATCH, 2011). Em face dos riscos, as atividades de tibum restringem-se a profundidades relativamente rasas, devido aos efeitos da pressão nas áreas mais profundas, pois o tibungador não usa equipamentos para respiração subaquática, dependendo exclusivamente de sua capacidade pulmonar, preparação física e, principalmente, controle emocional (CCBPPEESP, 2006)

#### 2.2.1. De um primeiro abeiramento...

Meu primeiro abeiramento do MAR deu-se em fevereiro de 2015. Naquela oportunidade, amaro desde a doca para o Museu de Arte do Rio, afasto-me da terra conhecida para o desconhecido. No meio desse encontro com o desconhecido, adentro em um museu que tem a superfície de grama verde. Percebo, então, que o mar não é azul. Piso o chão verde com ar de campo de futebol. Em seguida, aparece em minha companhia uma educadora do museu que vai auxiliar-me na travessia pelo MAR. Denomino-a de “safo”, pois só com uma gíria maruja consigo descrever alguém conhecedora de assuntos do MAR. Entro no elevador e inicio o percurso pelo espaço educativo que é condição *sine qua non* para chegar ao espaço expositivo. Sigo então o percurso até chegar a escola do Olhar. Percebo que o meu passo torna-se fugaz e da escolha em olhar a brisa, ecoa uma frase, a qual leio como um sussurro: “precisa-se que na arte, o significado não supere a criação”.

A rota de circum-navegação nesse tibungo gira em torno às condições para a configuração do museu como instituição, para isso trago alguns recortes (à maneira de pequenos mergulhos) que apontam pistas para pensar tais balizas junto a Tony Bennet (1995) e Carol Duncan (1995).

Bennet, na sua obra intitulada *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics* (1995), costura algumas hipóteses acerca do nascimento do museu, particularmente destacando que esse nascimento está imbricado com uma racionalidade política, termo que ele empresta de Foucault para referir-se ao rastreamento do surgimento de novas tecnologias que visavam a regular a conduta de indivíduos e populações. Junto à

democratização dos espaços privados, os museus abrem-se a um público mais amplo, em face da emergência de novas classes sociais, como a burguesia e a classe operária. Bennet (1995) afirma que o nascimento do museu como instituição estaria na coleção individual monárquica, de meados do século XVII. Trata-se do príncipe como colecionador, o que, pelas mais diversas razões – entre elas, a atitude de colecionador –, constituiria um elemento de distinção social.

Já Duncan (1995) apresenta o nascimento dos museus a partir da memória cultural de um povo, um grupo social ou um grupo religioso. A autora destaca que a arquitetura dos primeiros museus foi uma tentativa de reproduzir as igrejas, motivo pelo qual muitos dos rituais religiosos também foram seguidos pelos museus. Tais rituais também estavam presentes nas bibliotecas e nas feiras, como destaca Bennet (1995), antigos gabinetes de curiosidades e de coisas exóticas procedentes de várias partes do mundo. Dessa forma, transpor os hábitos desses espaços para uma nova esfera encontra no museu um novo espaço de divulgação de novidades. Equaciona-se aqui uma nova passagem do espaço privado para o público em geral.

Diante de tamanha tarefa, os museus tinham que deixar de ser espaços passivos de acúmulo de objetos para assumirem um papel importante na interpretação da cultura e na educação do homem, nas novas representações, em função do conhecimento científico, no fortalecimento da cidadania e no incremento da qualidade de vida (BENNET, 1995). Para tal fim, os museus foram desafiados a criar metodologias especiais que tratavam de educar o público e de ensinar-lhe práticas culturais (DUNCAN, 1995).

Podemos compreender, assim, que as configurações de cenário do nascimento dos museus vão desde o colecionador privado, representado na figura do soberano ou príncipe, que permitia acesso ao público, até a coleção pública, cujo objetivo era educar a população para uma identidade de caráter nacionalista, a partir de marcas diferenciadoras entre o comum e o exótico, constituindo uma história universal. Nessa perspectiva, Bennett (1995) também problematiza o conjunto de forças que dão lugar ao museu público na Europa e nos Estados Unidos da América, oriundas desse processo da posse privada para a posse pública.

## 2.2.2. Imersão.

A mistura do vento e pouca maresia, proveniente das marolas batendo levemente, acompanha-me no meu intuito de um tiburum mais prolongado, deparo-me com uma experiência, neste mergulho no MAR, que problematiza como a criação e o pensamento se movimentam mediante enigmas e desafios. Esta experiência é transversalizada por uma perspectiva de aprendizagem que se constitui por meio das forças dos signos, a partir do pensador Gilles Deleuze (1988a; 2003), relatada inicialmente em forma de cena.

Cena ? Pense como

Na sala de exposições, um mediador. Em volta dele, uma espiral – no primeiro nível, 25 crianças; no segundo círculo, duas professoras; no terceiro, mais interno, eu e um professor pesquisador; em outro círculo, externo, as obras de arte. O educador toma como ponto de partida o seguinte raciocínio: os nomes são parte de narrativas inventadas sobre as coisas. Sendo assim, se criarmos outras narrativas para as obras, podemos inventar novos títulos para elas? A proposta desta atividade é criar novos nomes para as obras a partir da perspectiva de um personagem. O educador pega um baralho e convida para um sorteio da seguinte forma: cada participante pode sortear um personagem, que determinará seu modo de relacionar-se com lugares e coisas: se sou sapato, por quanto tempo permaneço em frente a uma pintura abstrata? E, se sou um canário, de que ponto de vista observo uma escultura? E se, de uma hora para outra, eu começasse a olhar o mundo com os olhos da minha mãe? Que narrativas eu poderia criar sobre a cidade a partir da perspectiva de um robô, um louco, uma rainha ou uma melancia?

? Então, vocês vão pegar a carta, e a tarefa é “Pense como... Sereia, baleia, cientista, monstro, poeta, louco, sua mãe...”. – O sorteio é interrompido pelo furo dos pneus: ? shhhhh.

? Pense como robô, cavala... – E de novo a atividade é interrompida por uma voz professoral:

? Fulano, ciclano...

Novamente:

? Pense como: baleia, eu, baleia.

? Agora, vocês vão permanecer com essa carta e vocês vão ter um tempinho para percorrer a sala

Burburinho professoral, mais o meu nos meus pensamentos. Passados uns minutos, o professor pesquisador diz: “hummm, já era”.

Em meio a esse caos, o educador chama os alunos para explicar a proposta:

? Cada um pegue a sua carta, o personagem da carta determinará seu modo de pensar as obras desta sala. Por exemplo, você, qual é a personagem que você ganhou?

? Eu ganhei um sapato, diz uma criança.

? Perfeito! Então você vai pensar e olhar para a obra que você gostou como um sapato. E você? Pergunta o educador do MAR.

- Eu ganhei a minha mãe... tenho que olhar para a obra que eu gostei como a minha mãe? Pergunta outra criança.

Se tomarmos as noções deleuzianas sobre o pensar e o aprender, compreenderemos que o pensamento se movimenta mediante enigmas e desafios, mediante o processo de decifrar, de explicar, de interpretar, de traduzir (DELEUZE, 2003). Diante desse processo de decifrar os signos, emitidos por uma interrogação, o pensamento não busca uma verdade, uma resposta certa, mas provoca-nos a pensar na ordem do absurdo. O absurdo em estado natural, espontâneo, aquele que está na passagem ora da decepção, ora da admiração. Ora frustração, ora descoberta, ora curiosidade. Ora interrogação, ora tradução. Ora palavra grosseira, ora palavra de admiração. Ao propor novas situações dentro do museu, o absurdo surge como possibilidade inventiva no processo de ressignificação das coisas. Contudo, tais possibilidades inventivas só são possíveis na medida em que se afirmam outras formas de ver e perceber o mundo, se fundam outras relações entre sujeitos e objetos; interpretações predeterminadas ou de uma única verdade, norma ou modelo são abandonadas ou desconstruídas. No museu, os participantes de “Pense como...” são incentivados a criar novas legendas para descrever as obras, a partir da perspectiva de seu personagem. A legitimidade da legenda é posta em questão em prol de novos sentidos e significações (MAR, 2016). Deleuze (1988a) destaca que o desafio de pensar o enigma é libertá-lo da doxa, deslocá-lo do mundo das representações e arrastá-lo a outro lugar, onde seja permitido o erro como um catalisador de formulação, ou melhor, de criação de novos problemas que movimentam o pensamento. Este é um exercício difícil e desafiador que, muitas vezes, passa despercebido na academia e nos processos de formação e nos mantém no círculo vicioso de pensar um modo correto de agir, refletir, formular questões, problematizar, criar novos problemas.

### 2.2.3. Transcrição.

o que faz um mediador/educador diante de sua práxis, incessantemente permeada por todas as variáveis e demandas que se encontram entre obra e público (professores, curadores, artistas, pesquisadores, gestores, políticas públicas, público)? Certamente, não é possível – e tampouco há qualquer intenção aqui – encontrar uma justa medida para a práxis do mediador/educador de museus. Contudo, talvez fosse possível pensar tal prática a partir da perspectiva de uma tradução criadora, como nos ensinam alguns autores como Campos (1969), Benjamin (2008) e Corazza (2013).

Para Corazza (2013, p. 211 -212), “o professor não se obriga a transmitir o conteúdo literal ou verdadeiro dos elementos originais científicos, filosóficos, artísticos, não faz cópia, dublagem ou fingimento, não é um bufão, escravo ou ladrão dos autores e obras que traduz”. Em tal perspectiva, não é mais suficiente um mediador educador que transmite informações sobre as obras, os artistas, a exposição, o curador, a tendência; tampouco que ensina estratégias e artefatos para melhor compreendê-los. Trata-se, muito mais, de um mediador/educador capaz de tomar a sua prática como criadora. Nesse sentido, na medida em que o educador rompe com a imagem de mediador e transmissor do conteúdo, produz outros movimentos.

Dessa forma, a mediação/educação em instituições culturais, tomada pela tradução poética, implica um tempo de engajamento, um tempo para os corpos se sentirem à vontade para habitar um espaço, em meio ao qual acontece uma partilha que é infiel a um conteúdo original. É nessa medida que tal tradução se pretende poética, pois perpassa o espaço e o tempo formal de um museu, bem como rompe com as práticas usuais. Esta tradução resiste à pretensão de ser um disfarce do original, renúncia à mera repetição de um discurso curatorial ou da fala do artista, resiste a tornar-se eco; muito pelo contrário, faz com que cada mediador/educador se aproprie de uma matéria (de um texto) que carrega no espaço da visita para fazer junto com o(s) visitantes(s), no encontro com o(s) visitante(s). Trata-se, pois, de uma prática que está além da simples transmissão, e de pouca relevância para a preocupação com a fidelidade das narrativas curatoriais, tal qual “o erro fundamental do tradutor (*Übertragenden*) de conservar o estado contingente de sua própria língua em vez de deixá-la mover-se violentamente através da língua estrangeira” (PANNWITZ 1917, apud BENJAMIN, 2008, p.64).

Por fim, a tentativa não é a de acomodar um discurso a certos modismos, ou linguajar, mas produzir uma prática que está mais do lado da experimentação poética, de “uma genial compreensão antecipadora” que “reimagina” (CAMPOS, 1969, p.97). Uma tradução inexata, poética, que não se centra só no que se pode comunicar, mas também no que a obra tem de incomunicável (BENJAMIN, 2008). Eis aqui uma aporia, um caminho sem saída da tradução de um texto. Em face desta impossibilidade, a ideia da recriação desses textos engendra-se no corolário da possibilidade valeriana: “A tradução de textos criativos, recriação, transcrição, será sempre criação paralela, autônoma, crítica, porém recíproca” (CAMPOS, 1969, p.10). Em outras palavras, pode-se pensar a “transposição de uma língua na outra mediante um *continuum* de transformações” (BENJAMIN, 2008, p. 18). Traduzir, reinventar, criar, transcriar em um tempo poético esburacado pelo cotidiano. Em meio a tal perspectiva, Corazza (2013) traz para o campo da educação esse caráter criacionista da tradução, na medida em que pergunta: “como, na área da educação, pensar em termos dos processos de criação de cada um de seus domínios?” (CORAZZA, 2013a, p.2).

### 2.3. Tibungar: Operando Uma Pesquisa.

O presente estudo toma o tibungar como procedimento para traçar mapas (carta de marear). Por essa perspectiva, tibungar implica imergir em espaços ainda não pensados, marear territórios existenciais inéditos, dentro dos quais se faz possível agenciar novas relações com o outro e consigo mesmo (DELEUZE, 1988b). A carta de marear inclui os desenhos que possibilitam o acompanhamento de fluxos, pois, dessa perspectiva, não há separação entre coleta, produção, interpretação, discussão dos dados e escrita do texto. No período desta pesquisa, acompanho as linhas-correntes criadas, traçadas no MAR, marcando os pontos de ruptura, de fuga, de enrijecimento, identificando as possíveis zonas de tensão e analisando os cruzamentos dessas linhas e seus desdobramentos (PASSOS; BENEVIDES, 2015) num espaço produtor de aprendizagem, junto ao desafio de acompanhar os movimentos ao mesmo tempo que eles se transformam e criam novas potências e fluxos. Assim, pode-se dizer que o tibungar está mais do lado de pensar os fluxos, os movimentos, as rupturas, as linhas traçadas, os fluxos (DELEUZE, 1988b).

Ao tibungar, aproximo-me do campo empírico por meio de diferentes estratégias, como análise de documentos, observações, entrevistas e registros de diários de bordo. Para o acompanhamento dos processos pedagógicos desenvolvidos pelos educadores no MAR, serão realizados: análise dos materiais educativos do referido espaço de Arte; observações e registros em diários de bordo durante os tibuns no museu; entrevistas semi estruturadas com responsáveis do programa educativo do MAR e com diferentes atores participantes nos programas na Escola do Olhar, visando a um mapeamento dos modos como as articulações entre mediação e aprendizagem vêm sendo pensadas em um espaço poroso como o MAR.

#### 2.4. Poros-cidade.

Em procura de elementos, rastros ou pistas educacionais que promovem a porosidade em um espaço produtor de processos de aprendizagem, apresenta-se-me o MAR como um museu “poroso que se constitui na relação com os professores no exercício de valorização das diferenças e de estabelecimento de zonas de contato e de trocas entre elas” (MAR, 2016, p.11). Obviamente que pensar essa porosidade, a qual permite uma relação diferenciada com o público, vai na contramão de insistir em educar os visitantes para apreciar e entender a arte e talvez se constitua em uma tripla conexão entre Públicos-MAR-Arte, possibilitando outros modos de habitar tal espaço. Na lógica da contramão de uma forma de habitar um espaço extremamente codificado, a porosidade convida-nos a experimentar “um museu que põe em questão os conceitos, processos e programa do museu: arte, artista, patrimônio, coleção, conservação, educação, acesso, público, expertise” (YÚDICE, 2010, p.23). Nesse sentido, Boing (2016, p.89), referindo-se às práticas dos educadores do MAR, afirma: “ao pensar, negociar, problematizar, imaginar, criar, eles instituem modos de praticar educação no museu, bem como maneiras complexas e paradoxais de conceber o que é ser educador naquele lugar [MAR]”. Trata-se do museu como lugar de encontro e intermediação de múltiplos atores, que dariam lugar a formas inéditas de experimentar um museu (YÚDICE, 2010).

### 3. Considerações Parciais.

Embora a presente investigação ainda se encontre em andamento, acredita-se que compreender as relações de aprendizagem, efetuadas por meio dos processos de mediação, promovidos pelos educadores do MAR, poderá servir para o aprofundamento da questão de que modo um museu pode tornar-se um espaço poroso, produtor de processos de aprendizagem?

Assim, mareando, marujando, marluando, marlevando, marsoando, tibungando, percorrendo as práticas educativas desenvolvidas na Escola do Olhar do MAR, percebe-se que há uma intencionalidade em subverter as formas de mediação que geralmente são entendidas como transmissão de informações acerca do acervo, procurando a fidelidade com o original.

Talvez se trate de um espaço onde se faz acontecer relações, práticas, tensionamentos que estão diretamente vinculados a esse lugar que os educadores ocupam no MAR, ou seja, um lugar de criação em meio ao estar entre – a obra e o público, a escola e o museu.

Tais práticas não estão dadas, não existem a priori, mas talvez o desafio de esteja em, a cada vez, inventar, criar, transcriber procedimentos tradutórios que carregam a vivência de novos problemas, indo além de reconhecer, compreender formas de interpretação fechadas.

### 4. Referências

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. In: BRANCO, Lucia Castello (Org.). **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin**: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale/UFGM, 2008. Tradução de Fernando Camacho. Disponível em: <<https://goo.gl/psGRLA>>, acesso em: 22 mar 2018.

BENNETT, Tony. **The Birth of the Museum**:History, Theory, Politics. London and New York: Routledge, 1995.

BOING, Maria Clara B. **A educação praticada no/com o MAR: o que nos dizem gestos e narrativas dos educadores do museu?** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016.

CAMPOS, Haroldo. **A arte no horizonte do provável**. E outros ensaios. São Paulo: Perspectiva, 1969.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcriba em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições. Campinas**, v. 26, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/JCSKJ7>>. Acesso em: 22 mar 2018.

CORPO DE BOMBEIROS DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Coletânea de manuais técnicos de bombeiros**: Operações de mergulho. Disponível em: <<https://goo.gl/5BNc15>>. Acesso em: 22 mar 2018.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988a. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988b. Tradução de Seán Hand.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado.

DUNCAN, Carol. **Civilizing Rituals: Inside Public Art Museums**. New York: Routledge, 1995.

MCARDLE, William D.; KATCH, Franck I.; KATCH, Victor L. **Fisiologia do exercício**. 7.ed. Guanabara Koogan: Rio de Janeiro, 2011. Tradução Giuseppe Taranto.

MUSEU DE ARTE DO RIO. **Escola do Olhar**: práticas educativas do Museu de Arte do Rio 2013-2015? Melo, Janaina (Org). Rio de Janeiro: Instituto Odeon, 2016.

PASSOS, Eduardo.; BENEVIDES, Regina. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** / orgs. PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia & DA ESCÓSSIA, Lílina. Porto Alegre: Sulina, 2015.

YÚDICE, George. Museu molecular e desenvolvimento cultural. In: NASCIMENTO JUNIOR, José do (Org.). **Economia de museus**. Brasília: MINC/IBRAM, 2010.