

O Museu em Jogo

Tânia Ramos Fortuna¹

Museu é lugar de brincar?

Todo lugar é lugar de brincar, e toda hora é hora de brincar, em qualquer idade, quando o ato de brincar é entendido como uma forma de afirmar e renovar a vida, pois a brincadeira é tanto condição para que a vida aconteça, quanto meio para que se expresse, seja compreendida e transformada (Fortuna, 2004b).

Brincar ou jogar (não importa, aqui, distinguir estes termos, senão captar o sentido que têm em comum) é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que define o ser humano – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa. Descobrimos nossa humanidade no jogo, proclama Buytendijk (1977), já que é pelo jogo que percebemos nossa capacidade de fazer algo por conta própria, o que implica uma relação livre com o mundo. Fazer algo por conta própria e relação livre com o mundo são aspectos subjacentes à definição de Huizinga (1938): o jogo é uma atividade voluntária que ocorre dentro de um espaço e tempo bem estabelecidos, embora com limites móveis. Algo que Freud (1920), por outras palavras, já assinalara ao identificar a brincadeira como uma tentativa de domínio de uma situação por meio da fantasia. Definindo toda fantasia como realização de desejo, percebeu a brincadeira como determinada por desejos e um meio de correção de uma realidade insatisfatória (Freud, 1908, p. 152). A brincadeira configura-se, portanto, como um modo de assenhorar-se de uma situação. Piaget (1946), por seu turno, também realça o papel ativo que o jogo garante ao jogador, entendendo-o como forma de manipular o mundo externo para assimilá-lo, de sorte que cumpre uma função imprescindível para o intelecto e mantém-se sempre presente no comportamento humano. Quanto à liberdade, Bally (1945), inspirado

¹ Professora de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora Geral do Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?”, ao qual se integra a ação Museu em Jogo, do Museu da UFRGS. www.ufrgs.br/faced/extensao/brincar

em Nietzsche, que define a maturidade como voltar a encontrar a seriedade posta nos jogos quando se era criança, afirma que vida humana necessita, para seu desenvolvimento, de um espaço de liberdade “eternamente mantido”: trata-se de uma espécie de território protegido no interior do qual é possível brincar, crescer e aprender e, por conseguinte, amadurecer. A oferta e manutenção desse espaço protegido cabe aos adultos responsáveis pelas novas gerações, através de instituições nas quais o ser humano possa desenvolver-se.

Como se vê, pelo jogo o homem se faz homem; nas palavras de Fink (1966), o jogo é um modo de auto-realização do homem.

Caba (2004) vê a possibilidade de criar universos inteiros de realidade nos jogos como um passaporte para a construção da subjetividade, o conhecimento do mundo, a relação com os outros, a experiência de processos internos de prazer e/ou dor e, em definitivo, uma oportunidade para desenvolver-se e viver. A autora associa diretamente as experiências de jogo à capacidade de imaginar e criar, como Schiller (1795), que já considerava o impulso lúdico como fundamento do impulso artístico, e Winnicott (1975), que localizou a origem do jogo e da arte no mesmo espaço situado entre a realidade externa e a realidade psíquica interna. O próprio Freud (1908) identificou o escritor criativo com a criança que brinca, observando que ambos criam um mundo de fantasia levado muito a sério. É, pois, preciso propor uma base para a atividade criativa e o desenvolvimento da fantasia, assim crê Caba.

Como oferecer esta base? Esta é uma tarefa educativa e, como tal, requer educadores preparados para brincar e fazer brincar, o que supõe, também, preparo para enfrentar as resistências desencadeadas por essa posição.

Nos tempos de hoje a brincadeira acha-se acantonada. Restrita a momentos e espaços bem definidos é, assim, controlada, como se seu potencial transformador pudesse, desse modo, ser dirigido. Brincar, diz-se, só se sobrar tempo, pois é coisa de quem não tem o que fazer. Por conseguinte, uma atitude lúdica perante a vida é mal-vista, na medida que é interpretada como falta de seriedade e desocupação. Na verdade, as restrições impostas à atitude lúdica provêm da ameaça que ela apresenta à ordem instituída, ao instaurar uma nova

relação com a vida enquanto expressão de liberdade e fonte de uma consciência distinta de si mesmo, não terminada nem unívoca (Scheines, 1998).

Essa ameaça é procedente, se considerarmos o potencial transgressivo e revolucionário da ludicidade: afinal, ao brincar, fazemos viver novas formas de vida. O mesmo ocorre com relação ao humor, legítimo herdeiro da brincadeira infantil. Freud (1927) demonstrou como o humor liberta e protege: ao contrapor-se à realidade, dela libertando-se, o humor mantém a saúde mental, preservando a mente do sofrimento sem dele fugir. O paradoxo disso está no fato de que mesmo opondo-se à realidade, aquele que brinca habilita-se a enfrentá-la. Por isso o jogo, tanto como o humor, é revolucionário, porquanto contradiz a ordem, transformando-a e dominando-a pela brincadeira.

A brincadeira abre a possibilidade de criar outro mundo e outro jeito de ser e de viver, através da vivência da alegria da descoberta, do desenvolvimento da capacidade de invenção e da criação de novos padrões de sociabilidade timbrados pela amizade, cooperação e noção responsabilidade coletiva e de bem comum (Fortuna, 2004a). Brincando, reinventamos o mundo.

Com efeito, não só é preciso assegurar o direito à brincadeira, como é também necessário fomentar a criação de novos lugares para brincar, bem como de uma consciência lúdica que garanta um justo lugar à brincadeira na vida.

Daí a importância de espaços de formação lúdica do educador. Tão importante quanto garantir a existência de espaços acadêmicos, necessários por reunirem conhecimento sistematizado, recursos e metodologias de ensino apropriadas sobre ludicidade e Educação (Fortuna, 2000 e 2001), é inventar novos lugares nos quais essa formação seja viabilizada, em consonância com as próprias características do brincar.

Um museu universitário não só pode como deve ser, sim, lugar de brincar. E mais: pode ser uma fonte difusora da concepção de interação com o patrimônio cultural da humanidade radicada na brincadeira, oferecendo, ao mesmo tempo, a dita base para a atividade criativa e o desenvolvimento do imaginário.

No Museu da UFRGS, através da ação de extensão universitária “Museu em Jogo” em colaboração com o Programa de Extensão Universitária “Quem quer

brincar?”², o espaço comunitário torna-se um lugar em que se brinca e, porque se brinca, se aprende e se ensina. Através de oficinas de formação, os educadores participam de atividades lúdicas e recebem orientações gerais quanto ao uso de jogos no ensino e na aprendizagem escolar, bem como no ensino e na aprendizagem em geral, capacitando-se a desenvolvê-las e ampliá-las em sua prática pedagógica. As atividades lúdicas propostas oportunizam a exploração do conteúdo da exposição, estimulando a curiosidade e a busca de informações acerca das obras e contribuindo para a apreensão do seu significado e atribuição de sentido. Nesta interação com o material exposto o jogo propicia uma experiência que é, a um só tempo, estética, sensível e cognoscente, concorrendo para a educação na e pela Arte, assim como na e pela História; portanto, na e pela Cultura. Ao jogar com as informações sobre as obras e demais objetos em exposição, os jogadores conhecem-nas, re-significam o que apreenderam pelo olhar e são estimulados a reverem-nas sob novos pontos de vista. Em estreita conformidade com a definição de “experiência museal” (do inglês *museum experience*, processo que abrange as aprendizagens passíveis de ser desenvolvidas no espaço museológico como um todo, segundo Falk e Dierking apud Silva, 2004), os educadores preparam-se para explorar, com seus alunos, de forma criativa e profunda, a visita ao Museu Universitário (VÁ JOGAR NO MUSEU, 2003).

Da mesma forma que as oficinas de formação dos educadores, os jogos concebidos e produzidos pelo Setor Educacional do Museu da UFRGS têm como objetivo propiciar uma abordagem lúdico-pedagógica do conteúdo das exposições. A abordagem lúdico-pedagógica firma-se na crença de que é possível conjugar aprender, ensinar e prazer através de atividades onde os objetivos educacionais são subordinados à vivência da alegria, curiosidade, socialização e reflexão – própria tanto da ludicidade quanto da aprendizagem.

² Conjunto de ações de formação continuada de educadores centrado nas contribuições da Ludicidade para a Educação. Promove cursos, palestras e oficinas, além de editar um informativo eletrônico mensal e possuir uma brinquedoteca universitária aberta à comunidade universitária, na qual realiza empréstimos e recebe para visita orientada educadores em geral. Desenvolve atividades desde 1999 na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (www.ufrgs.br/faced/extensao/brincar).

Especial cuidado é tomado pela equipe multiprofissional quanto à criação de jogos, no sentido de que se mantenham fiéis à sua condição de jogo, isto é, que não se rendam a objetivos educacionais restritivos e demasiadamente diretivos que acabem por desfigurá-los. Desde a escolha dos materiais com que são confeccionados, incluindo a embalagem e seu conteúdo, até a elaboração do texto explicativo, tudo é resultado da combinação de extremo rigor técnico e inventividade.

Irrestritos ao continente escolar, os jogos do Museu permitem não só a crianças, mas também a adolescentes e adultos momentos mágicos caracterizados pelo prazer do desafio e da descoberta. Oferecem, com a possibilidade de serem adquiridos na Loja do Museu da UFRGS, não a sensação da posse da obra de Arte ou objeto exposto, mas a sensação de perenidade da experiência estética. Levando o jogo consigo, o visitante – aluno, educador ou não – perpetua a visita, expandindo-a para os domínios da sua vida cotidiana e consolidando-a como experiência cultural. Os jogos adquiridos – e também os demais itens produzidos sobre o Museu e as exposições – cumprem o papel de ponto de ancoragem na memória daquilo que foi vivido no museu. Pela possibilidade de serem constantemente re-significados, os jogos não apenas evocam o que foi visto, sentido e pensado, como ampliam e aprofundam tais vivências a cada jogada.

Acerca da polêmica que mobiliza muitos especialistas em museu em relação ao risco de sua transformação em *shopping center*, com a agregação de lojinha, cinema, livraria, etc., há quem diga, como Sontag, que o museu evoluiu no sentido de expandir a atmosfera de distração: outrora um repositório para conservar e expor as belas-artes do passado tornou-se um vasto empório-instituição educacional, do qual uma das funções é a exposição de arte, sendo sua função primária o entretenimento, a educação e o *marketing* de experiências, gostos e simulacros (2003, p.101). De outra parte, Leite, citando Santos, lembra que o museu, na condição de instituição de interesse público e patrimonial, deve estar atento e disponível, com seus espaços, para a realização de outras experiências e outros saberes (Santos apud Leite, 2005, p. 31). Isto implica,

evidentemente, uma mudança de perspectiva sobre o museu, seu conceito e suas funções, dentre as quais se sobressai a função educativa.

Esta abertura para outras experiências e saberes inclui, por exemplo, conceber o museu como um laboratório de conhecimento, sendo que nessa condição pode cumprir marcante papel na formação dos educadores. Para tanto, é importante reconhecer a atuação dos museus na Educação e parcerias neste sentido devem ser fortemente estimuladas.

Um museu universitário reúne, em princípio, condições propícias a esta parceria, na medida em que faz parte da Universidade. Contudo, a mera co-habitação no espaço universitário não é garantia de reconhecimento do papel do museu na Educação. Assim como as faculdades e institutos de ensino, particularmente aquelas com cursos de licenciatura, as escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, precisam descobrir o museu como espaço, meio e fim de fruição e construção de conhecimento, também o próprio museu precisa assumir sua parte no projeto educacional universitário, através de ações educativas intencionais, consistentes e bem planejadas. Um setor educativo sintonizado com seu tempo e com as necessidades locais, e, ao mesmo tempo, capaz de manter forte e permanente vínculo de sua equipe com instituições dedicadas à pesquisa e ao avanço do conhecimento nas diferentes faces que o compõem, tais como formação de educadores, ludicidade e Educação, patrimônio cultural, herança cultural mundial, produção artística, museografia e museologia, etc., tem grande chance de fazer do museu efetivamente um museu universitário.

A propósito dos serviços educativos nos museus, Barbosa (s.d.) chama a atenção para sua recente aparição no cenário nacional, já que as primeiras iniciativas dessa ordem datam da década de 50, no Rio de Janeiro. Se nos primórdios eram ligados a ateliês livres e a atividades de animação cultural, na década de 90 experimentaram excepcional crescimento e diversificação, especialmente quando as mega-exposições fizeram descobrir que as escolas são o público mais numeroso das exposições, inflando as estatísticas e ajudando a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores. A autora sustenta que até hoje os setores educativos são objetos de controvérsia, dividindo curadores,

artistas, historiadores, críticos e educadores, especialmente por causa dos processos de mediação usados por muitas instituições na condução das visitas, com forte apego a roteiros, direcionando o olhar do visitante somente para as obras sobre as quais os monitores se prepararam para falar, ou reduzidos a instrumentos de sedução direcionada ao entretenimento fácil (Barbosa, id). Há ainda, o perigo de que as visitas guiadas produzam o esvaziamento de um dos papéis sociais do museu, qual seja o de “apresentar objetos da cultura de forma crítica, estimulando o diálogo destes com o público” e lembra que a mediação não pode sobrepor-se à obra (Leite, op. cit., p. 44).

A concepção de serviço educativo do museu universitário aqui apresentada é outra. Acreditamos que sua tarefa primordial seja a de conjugar a formação continuada dos educadores, sejam eles professores, especialistas em Educação e áreas afins, ou pais, avós, pessoas da comunidade em geral – adequando-a, é claro, às especificidades e necessidades de cada um destes grupos - à Educação, no sentido amplo, das crianças, jovens e adultos, o que pode materializar-se, por exemplo, em oficinas lúdicas de formação e em jogos. Tais oficinas compreendem diferentes momentos, marcados pela vivência de jogos de apresentação, nos quais os participantes são levados a se conhecer, jogando com a identidade, e a experimentar o sentimento de pertencimento ao grupo favorecendo a coesão grupal; jogos de estimulação e refinamento do olhar; jogos específicos para exploração do conteúdo da exposição; jogos para expressão e compartilhamento das impressões da exposição; jogos de encerramento que comportam atividades de avaliação e fechamento através das quais a experiência é selada.

Vale esclarecer que entendemos a Educação como relação compreensiva e criativa com o patrimônio cultural da humanidade e promoção do desenvolvimento humano no âmbito das relações com o outro, consigo mesmo, com o mundo e a natureza, e da aprendizagem humana dos conhecimentos científicos, populares, artísticos e filosóficos. Educar é buscar compreender e transformar a condição humana. Graças a essa visão ampla da Educação o museu pode converter-se em foz de diversas atividades, inclusive de formação de educadores.

Como escreve Kramer (1998), mais importante num museu não é o que vemos, mas o modo de olhar que construímos, entretido de razão e sensibilidade, o que decorre, não do que se faz no museu, mas do que se faz com o museu. Trata-se de 'educar com museu', não no sentido de 'por seu intermédio', o que colocaria todo o peso dessa ação no pólo instrumental, mas no sentido de parceria, isto é, de algo que se faz junto. O centro de gravidade desta concepção é a interação, mas ela, sozinha, não explica nem sustenta o quão educativo pode ser um museu, se não estiver filiada a uma perspectiva epistemológica construtivista, cujo filamento teórico principal é geração de conhecimento baseada na troca que produz transformações em ambas as partes envolvidas. As conseqüências teóricas e práticas desta posição são radicais e nelas encontra-se a possibilidade de efetivar-se a função educativa do museu. Mas, para ser educativo, diz Kramer, citando Santos (id.), o museu precisa ser espaço de cultura e não um museu educativo. É na sua precípua ação cultural que se encontra a possibilidade de ser educativo, para ali se aprender 'com' ele.

É como o jogo, que é tanto mais educativo quanto menos pretende sê-lo, no sentido da recusa a subordinar-se ao ensino de conteúdos específicos em benefício da espontaneidade, criação, desafio, mas também do rigor, da disciplina e do envolvimento que torna a atividade lúdica uma experiência humana tão séria. Esse paradoxo de ser mais educativo quando está menos preocupado em sê-lo alimenta muitas incompreensões que o condenam ora à execração pedagógica, sob o argumento de que é indevido e mesmo impossível o seu 'uso' pedagógico, ora à reificação, quando é tão adorado a ponto de fazer crer que existe por si mesmo, independente dos jogadores e da ação de jogar.

Rebelde com relação à realidade, o jogo é rigoroso naquilo que inventa. Essa forma particular de lidar com a ordem através da rebeldia como afirmação do desejo e da autoria consagram o jogo como educativo, mesmo sendo pedagogicamente insubordinado. É justamente quando a brincadeira ultrapassa as determinações pedagógicas estanques, insurgindo-se contra a imposição de objetivos e conteúdos curriculares específicos que artificializam a aprendizagem, que é mais educativa: por meio da amplitude e profundidade das experiências que

ela põe em jogo, mobiliza todo o ser, seus recursos e objetos de relação e, por isso, aprende-se com ela.

Revolucionário, rebelde e insubordinado, o jogo coloca tudo em jogo.

No museu, o jogo coloca o próprio museu em jogo: o formato tradicional da experiência da visita ao museu, baseado em uma posição passiva na qual a atitude de recepção e absorção do visitante é enfatizada, transforma-se em algo vivo e provocante, porque a brincadeira e os jogos são, por definição, movimento e risco, já disse Gadamer (1998).

Não é preciso, contudo, como diz Leite, transformar num *happening* a visita, na qual iscas ou disfarces são utilizados para fazer os visitantes interessarem-se pelos espaços culturais, como se a obra como tal não fosse suficientemente atrativa (2005, p. 29). Ao invés de 'maquiar' um conteúdo por meio de atividades lúdicas, há que se indagar o motivo da modificação da apresentação desse conteúdo. Quer tenha maior ou menor complexidade, seja mais ou menos estranho ou trivial, nada justifica a manipulação do visitante ou do aluno através da anulação sua atividade livre e autônoma. O emprego de jogos para enganar o jogador, ainda que sob o efeito de um motivo tão elevado como o de promover a aprendizagem significativa, é perverso, pois se baseia na manipulação autoritária da vida imaginária do outro. Desqualifica tanto o jogador quanto o conteúdo 'mascarado', já que concebe o primeiro como incapaz de determinar seus próprios interesses, ter desejos e fantasias próprias, e trata o segundo como destituído de significado e importância por si mesmo. A esse jogo Brougère (1998) denominou estratégia e a ele tem dirigido suas mais veementes críticas. Scheines também se empenhou em denunciar os usos e abusos que se fazem dos jogos e o avanço do mundo dos adultos sobre esse bastião da liberdade que é o espaço dos jogos infantis (op. cit.).

Por outro lado, a desconfiança de Bourdieu (2003) em relação a procedimentos educativos que pretendam transmitir conhecimentos mais ou menos superficiais por meio de conceitos puramente intelectuais não deve servir de fiadora para abordagens educativas no museu que relegam para o segundo, terceiro ou, quiçá, último plano, o conteúdo da exposição. Brincando com a

palavra ímã, que em francês, *aimant*, tanto pode significar atrair como ser amante, o autor crê que o verdadeiro 'ímã' do turismo é a curiosidade histórica e artística (id., p. 19). Se o que atrai e torna um visitante de museu seu amante é a curiosidade, a questão é: como estimulá-la, acolhê-la, dar lugar para que se manifeste? As brincadeiras e jogos engendrados a partir de uma exposição são uma forma mediante a qual é possível experimentar o prazer e o desafio de ver, sentir, pensar e participar do mundo. Mas, sempre, desde que em seu espaço-tempo simbólico e mágico a autonomia, a liberdade e a vontade do jogador sejam preservadas. Para Sutton-Smith (1996), nos jogos os jogadores, enquanto compartilham fantasias coletivas, permitem a si mesmos – e é isso que desejamos enfatizar neste texto: permitir-se a si mesmo -, a paixão e o acaso.

Contudo, uma vivência intensa, significativa e arrebatadora como essa não pode ficar limitada àquele momento específico da visita ao museu. Ela transborda, o que confirma a preocupação de Leite, que insiste na importância de investir na continuidade de propostas ricas em experiências visuais, estéticas e de criação (op. cit., p. 49). Este transbordamento é o objeto central das oficinas lúdicas de formação do educador no Museu da UFRGS, à medida que os educadores são preparados para explorar a visita antes, durante e depois, com seus alunos, brincando. Brincando, o educador prepara-se para brincar com seus alunos. Eis um princípio fundamental da ação de formação realizada no Museu da UFRGS, pois estamos convencidos de que somente quando o próprio educador brinca compreende profunda e efetivamente a importância da brincadeira para seus alunos.

Um dos problemas que enfrentam os professores quando levam seus alunos ao museu, ou quando pretendem explorar uma visita ao museu na sala de aula, relaciona-se ao como fazer os alunos verem o que olham. Decorrem daí outras preocupações: se eles ficam interessados pelo conteúdo da exposição, como dinamizar a aula ou a visita em torno deste assunto? Como dar um lugar a este tema entre os demais conteúdos curriculares, e fazer uma abordagem que não aniquile os interesses despertados, tampouco despreze elementos

importantes para a compreensão mais completa daquela experiência, de modo a se fazer conhecimento? Uma possibilidade é a educação do olhar.

A educação do olhar não é uma inculcação de fórmulas de interpretação de estímulos visuais radicadas em clichês oriundos do senso comum ou extraídos do discurso erudito. Sendo a marca maior das obras de arte, segundo Pillar, querer dizer o indizível, já que seu discurso “não é um discurso verbal, é um diálogo entre as formas, cores, espaços” (1999, p.16), a educação do olhar supõe aprender a interpretar esse diálogo visual, dele participando pela leitura. A leitura, afirma Pillar através de Martins, é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, seja qual for a linguagem (Martins apud Pillar, 1999, p.12). Como ler é atribuir significado, comporta uma atitude ativa do seu sujeito, o que se confirma pelo fato de ser um processo que implica uma construção cognitiva. Como se vê, baseia-se em aprendizagem e participação. Ademais, o olhar fala, tanto quanto o que vemos, nos olha. O que vemos nos olha, assim crê Didi-Huberman (1998), porque o olhar sobre o que vemos faz com que isto nos constitua, dê um sentido a nós mesmos, faça-nos ser; enfim, mostra-nos. Uma coisa não se mostra, apenas; ela nos mostra, chama a atenção para algo que vai além dela, e que diz respeito a nós. Nas palavras do autor, é um encontro: “entre aquele que olha e aquilo que é olhado, a distância aurática permite criar o espaçamento inerente ao seu encontro” (Didi-Huberman, op. cit., p.22).

Sendo assim, qualquer processo educativo do olhar deve considerar esse encontro e a aprendizagem da escuta de sua fala, já que este olhar não deve ser passivo, enfatiza Silva (op. cit, p. 9). Como sustenta a autora, a despeito de que na maioria dos museus a visão seja o sentido privilegiado, uma vez que não se pode tocar nos objetos expostos, a observação atenta de um objecto ou imagem implica sempre atribuir significado ao que se vê e portanto interpretar aquilo que se observa (ibid.)

Uma “História dos Olhares”, tal como queria Barthes (1984, p. 25), talvez ensinasse bastante como fazer isso. Por outro lado, se “o essencial é saber ver”, “isso exige um estudo profundo, uma aprendizagem de desaprender”, difícil para quem traz “a alma vestida”, como diz Alberto Caeiro (1985). Para Barthes, assim

como há uma idade em que se ensina o que se sabe, e outra idade na qual se ensina o que não se sabe – a pesquisa -, há também a idade de desaprender, ou seja, de “deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos” (1978, p. 47).

O jogo oportuniza isso: despindo a alma, tirando tudo do lugar e, ao mesmo tempo, requisitando todos os saberes, todas as sensações e sentimentos experimentados, a viga mestra da brincadeira é feita de um certo estranhamento associado a uma reverente irreverência, configurando o clima de jogo.

Em uma visita ao museu, tudo já sugere um clima de jogo: o simples fato de sair do espaço e do tempo regular da aula, as novas interações oportunizadas (com os colegas, professores, pessoal do museu), os desafios que a novidade coloca, a aura de mistério e de magia do encontro com sua própria história e com o novo, ou o velho revisitado, e a associação à idéia de lazer e passeio. Também as novas regras que é preciso respeitar e mesmo descobrir, com relação ao uso do espaço, a relação com os objetos (o que mexer / tocar ou não, por exemplo), a quem escutar / obedecer, e a alternância entre momentos de introspecção, através da contemplação e reflexão silenciosa, e extropecção, através da expressão verbal ou corporal dos sentimentos e pensamentos gerados.

Mas o clima de jogo presente na visita ao museu pode dissipar-se. É o caso, por exemplo, da exigência irrestrita do silêncio para bem apreciar. Bourdieu acusa esse método de crer ter o poder de conduzir à iluminação, graças à harmonia e irradiação das obras materiais (2003, p. 19). Trata-se, seguramente, de um resíduo empirista que denuncia uma concepção de aprendizagem que reserva ao aprendiz uma posição passiva e receptiva e consagra ao objeto da aprendizagem a propriedade da imanência. Nessa perspectiva da exaltação do objeto, Bourdieu (id.) adverte para o risco de colocar a força das imagens a serviço do culto da imagem. A bem da verdade, em uma época que tem sido definida como a da civilização da imagem (Aumont, 1993), o museu tem o privilégio de falar a linguagem da época, qual seja a linguagem da imagem (Bourdieu, op. Cit.). Por outro lado, ainda que essa mesma época caracterize-se

por abrigar nos museus tudo que é destinado a ser cultuado, a preocupação no sentido de que essas imagens continuem presentes na consciência das pessoas (Sontag, op. Cit.), põe em evidência a necessidade e o poder da lembrança, o que enaltece sua força. O que garante a continuidade da presença dessas imagens na consciência não é a submissão muda – que leva, em última análise, a não ver -, senão aquilo que fazemos com elas. Submetendo a imagem a toda série de operações mentais, abismamos o olhar – para usar a expressão de Didier-Huberman (op. Cit.) – e essa interação propicia vermo-nos a nós mesmos.

Porém, se o clima de jogo que paira na visita ao museu é disparado pela simples saída da sala de aula, o que o mantém é mais do que isso: são as interações efetivas, surpreendentes e desafiadoras, capazes, repito, de abismar o olhar. Recuperando a curiosidade, o assombro e a espontaneidade, a brincadeira produz interações criativas que engendram a vontade de saber e reafirmam nossa relação livre com o mundo, aumentando a confiança na própria capacidade de conhecer, sentir e ser.

Ao fazer do museu um lugar de brincar, podemos aproveitar a visita ao museu para implementar aquele sonho de uma aula a um só tempo mais desafiante, significativa e prazerosa, isto é, uma aula lúdica. Não se trata de ensinar conteúdos curriculares através de jogos o tempo todo. Essa aula contém um convite ao jogo, pois o pensamento, os sentimentos, as certezas e as dúvidas são postos em jogo, promovendo simultaneamente o aprender e o desaprender.

Se museu é lugar de brincar, também é, por isso mesmo, lugar de aprender. No entanto, se já é inovador admitir o museu como lugar de brincar, não é sem polêmica que ele é concebido como lugar de aprender. Segundo Colinviaux (2002), mesmo para aqueles que reconhecem sua função educativa, persiste uma questão: é possível aprender em museus? Para a autora, ainda que grande parte das investigações sobre educação em museus responda afirmativamente a esta pergunta, o que está em jogo é a própria aprendizagem. Mantém-se, ainda, a idéia de que a aprendizagem é propriedade da escola, e que essa associação resulta em programas e atividades entediantes e sem sentido.

Contudo, uma das lições que a escola pode aprender com o museu é que aprender não precisa – sequer deve! – ser fastidioso . Outra lição a ser aprendida, nesse caso por ambos, museu e escola, é que a polarização entre contexto escolar e não-escolar de aprendizagem é prejudicial à própria aprendizagem que se pretende promover. Nas palavras de Colinvaux, tem-se “uma escola chata em oposição ao espaço livre, alegre e estimulante dos museus e *science centres*” (id., p. 3). Fiel à sua etimologia – brincar vem do latim *vinculum* - a brincadeira pode, quem sabe, ao invés de separar e opor, ser o elemento de ligação entre museu e escola, ao conferir novo sentido ao aprender e, por extensão, ao ensinar.

Em sua Aula Inaugural no Colégio de França, Barthes fala de uma aula que fosse como brincar: “gostaria pois que a fala e a escuta que aqui se trançarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe [...]” (1978, p.44). Instantes antes, no mesmo texto, escreve que o que pode ser opressivo num ensino não é o saber ou a cultura que ele veicula, mas as formas discursivas através das quais é proposto, defendendo a fragmentação como operação fundamental da escrita e a digressão ou “excursão”³ como operação fundamental da exposição (id., p. 43).

Aproveitando a liberdade que a brincadeira supõe, fazemos uma brincadeira com as idéias do autor, remanejando-as para o nosso tema: as “idas e vindas” da escola ao museu podem fazer dessa excursão, na qualidade de um passeio de instrução e recreio, um *ex-cursus*, isto é, uma oportunidade para sair do curso habitual, renovando a concepção de visitação escolar ao museu e restituindo à brincadeira o valor e a importância que ela tem.

Brincar no museu pode não só fortalecer seus vínculos com a escola, haja vista que ambos – escola e museu – acham-se inextricavelmente ligados como espaços de Educação e Cultura que são, como também pode jogar a escola em uma chance de mudança pedagógica passível de irradiar-se para todas as aulas. É como um rio que, ao sair do curso, desviando-se de seu leito, fertiliza outras terras, levando vida para esses lugares.

³ Grifo do autor.

A cumplicidade entre a escola e o museu engendra novos lugares para brincar e para formar para brincar, corroborando, assim, com essa forma privilegiada de interação com o mundo, com o outro e consigo mesmo que desempenha tão importante papel na construção do conhecimento quanto do ser, como modo de aprender e ensinar que é.

A abordagem lúdica da visita ao museu converte-se, então, em paradigma educacional identificado com a criação e a renovação; enfim, com a afirmação da vida.

Bibliografia

1. AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.
2. CABA, Beatriz. **De jugar con el arte al arte de jugar: un proceso lúdico creativo**. Buenos Aires, 2004. Não publicado.
3. CAEIRO, Alberto. O guardador de rebanhos. In: PESSOA, Fernando. **Poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 53-67
4. BARTHES, Roland. **A câmara clara: notas sobre a fotografia**. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.
5. BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França**. São Paulo: Cultrix, 1978.
6. BOURDIEU, Pierre e DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Zouk, 2003.
7. BALLY, Gustav. **El juego como expresion de libertad**. 4. reimpr. México: Fondo de Cultura Económica, 1986. (ed. orig. 1945).
8. BUYTENDIJK, Utrecht. O jogo humano. In: GADAMER, Hans-Georg e VOGLER, Paul (org.). **Antropologia cultural**. São Paulo: EPU, 1977. p. 63-87.
9. BARBOSA, Ana Mae. **Museus como laboratórios**. Disponível em http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=3733 Acesso em 03 de março de 2005.
10. BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

11. COLINVAUX, Dominique. Aprender...no museu? Travessias em direção ao conhecimento. **Boletim CECA-Brasil**, n.1, 2002. Disponível em <http://www.icom.org.br/CECA/bc021c.htm> Acesso em 15 de novembro de 2004.
12. DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.
13. FINK, Eugen. **Le jeu comme symbole du monde**. Paris: Minuit, 1966.
14. FORTUNA, T. R. O jogo e a educação: uma experiência na formação do educador. In: SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 73-85.
15. FORTUNA, T. R. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, S. M. P. (org.) **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 115-119.
16. FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004a. p. 47-59.
17. [FORTUNA] RAMOS, Tânia. Jugar, vivir y aprender en el hospital. **Revista Infância**. Barcelona, n. 88, p. 33-37, nov. / dic. 2004b.
18. FREUD, S. **Escritores criativos e devaneios**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Coleção Standard Obras Completas de Sigmund Freud, v. 9) p.147-158. (ed. orig. 1908)
19. FREUD, S. **Além do princípio do prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Coleção Standard Obras Completas de Sigmund Freud, v. 18) p. 23-9. (ed. orig. 1920)
20. FREUD, S. **O humor**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Coleção Standard Obras Completas de Sigmund Freud, v. 21) p. 187-194. (ed. orig. 1927)
21. GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1998.
22. HUIZINGA, Johannes. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. (ed. orig. 1938)

23. KRAMER, S. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (org.) **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 199-215.
24. LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana E. (org.). **Museu, educação e cultura: encontros de professores com a arte**. Campinas: Papyrus, 2005.
25. PIAGET, J. **A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (ed. orig. 1946)
26. PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
27. SCHEINES, Graciela. **Juegos inocentes, juegos terribles**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1998.
28. SILVA, Susana Gomes da. **Para além do olhar: construir experiências e memórias partilhadas**. 2004. Trabalho apresentado o II Encontro das Áreas Artísticas na Educação: o Lúdico e a Criatividade, Lisboa, 2004. Não publicado.
29. SONTAG, S. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
30. SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1990. (ed. orig. 1795)
31. SUTTON-SMITH, B. Notas hacia una crítica de la teoría psicológica del siglo veinte. **Homo ludens: el hombre que juega**. Buenos Aires, v. 1, 1996. (Aportes internacionales del Instituto para la Investigación del Juego y la Pedagogía del Juego de la Escuela Superior de Música y Bellas Artes, Salzburg - Áustria. Sede Sudamérica)
32. VÁ JOGAR NO MUSEU. **Zero Hora**, Porto Alegre, 17 fev., 2003. ZH Escola, p. 3 [orientação à matéria e entrevista com Tânia Ramos Fortuna]
33. WINNICOTT, Donald. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.