



Capa

Detalhe da fachada do Sobrado Dr. José Lourenço
Foto de Wendel Alves de Medeiros, 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

SARA VASCONCELOS CRUZ

**TRAVESSIA DOS SENTIDOS: ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO
MULTISSENSORIAL E INCLUSIVA NO SOBRADO DR. JOSÉ
LOURENÇO EM FORTALEZA (CE)**

**João Pessoa, Paraíba, Brasil
Fevereiro/2017**

SARA VASCONCELOS CRUZ

**TRAVESSIA DOS SENTIDOS: ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO
MULTISSENSÓRIA E INCLUSIVA NO SOBRADO DR. JOSÉ
LOURENÇO EM FORTALEZA (CE)**

Dissertação apresentada ao
Programa Associado de Pós-
Graduação em Artes Visuais da
Universidade Federal da Paraíba
e da Universidade Federal de
Pernambuco como requisito
obrigatório para a obtenção do
título de Mestre em Artes Visuais
Linha de Pesquisa: Ensino de
Artes Visuais no Brasil.

DR. ROBSON XAVIER DA COSTA
Orientador

João Pessoa, Paraíba, Brasil
Fevereiro/2017

Catálogo na publicação
Setor de Catalogação e Classificação

- C957t Cruz, Sara Vasconcelos.
Travessia dos sentidos: estratégias de mediação
multissensorial e inclusiva no sobrado Dr. José Lourenço em
Fortaleza (CE) / Sara Vasconcelos Cruz. - João Pessoa, 2017.
237 f. : il.
- Orientador: Robson Xavier da Costa.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/UFPE/CCTA
1. Museu – Educação - Brasil. 2. Artes Visuais.
3. Recursos Sensoriais . 4. Multissensorialidade. 5. Sobrado Dr.
José Lourenço. I. Título.

UFPB/BC

CDU – 069.12(81)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

SARA VASCONCELOS CRUZ

**TRAVESSIA DOS SENTIDOS: ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO MULTISSENSÓRIA
E INCLUSIVA NO SOBRADO Dr. JOSÉ LOURENÇO EM FORTALEZA - CE**

Aprovado em: 17 / 02 / 2017

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Robson Xavier da Costa – Orientador e Coordenador do PPGAV
UFPB/UFPE



Drª. Maria Helena Mousinho Magalhães - Membro Examinadora Interna (PPGAV
UFPB)

Drª. Rejane Galvão Coutinho – Membro Examinadora Externa (UNESP SP)



SUMÁRIO

RESUMO.....	12
RESUMÉ.....	13
Nuvem de palavras.....	14
Dedicatória.....	15
Agradecimentos.....	16
SOBRE OS CAMPOS E A TRAVESSIA: INTRODUÇÃO.....	18
<i>Cabo Branco – João Pessoa, 13 de dezembro de 2015.....</i>	<i>26</i>
Escolhas metodológicas.....	30

CAPÍTULO I – PERAÍ, REPARA: MUSEU COMO ESPAÇO

EDUCATIVO.....	34
<i>Mapa conceitual.....</i>	<i>37</i>
1. PERAÍ, REPARA: MUSEU COMO ESPAÇO EDUCATIVO.....	38
1.1. Para reparar: educação em museus.....	41
<i>A função da arte/I.....</i>	<i>43</i>
1.2. Se você não para para reparar: o público.....	50
1.3. As coisas são diferentes: museus e públicos especiais.....	53
1.4. Deficiência ou o outro.....	60
1.5. Por aí: Dragão do Mar e Sobrado Dr. José Lourenço.....	64

CAPÍTULO II – O SEU OLHAR MELHORA O MEU: O SOBRADO E A MALA DOS SENTIDOS 70

Mapa conceitual.....74

2. O SEU OLHAR MELHORA O MEU: O SOBRADO E A MALA DOS SENTIDOS.....76

2.1. O Sobrado Dr. José Lourenço: história e acessibilidade.....78

João Pessoa, 22 de novembro de 2015.....82

2.2. A Mala dos Sentidos.....84

2.2.1. Fazendo a mala: elaboração.....86

2.2.2. De mala pronta: aplicação.....88

2.3. Novos caminhos.....95

João Pessoa, 11 de março de 2015.....99

CAPÍTULO III – MOMENTO OU “ELE PINTA OS SONS”: EXPERIÊNCIA, SENSORIALIDADE E LUDICIDADE NA MEDIAÇÃO.....100

João Pessoa, 11 de setembro de 2015.....106

Mapa conceitual.....107

3. MOMENTO OU “ELE PINTA OS SONS”: EXPERIÊNCIA, SENSORIALIDADE E LUDICIDADE NA MEDIAÇÃO.....108

João Pessoa, 02 de outubro de 2015.....111

3.1. Experiência.....	112
3.1.1. Experiência estética e desequilíbrios.....	115
<i>Porto Alegre, 29 de setembro de 2016.....</i>	<i>118</i>
<i>São Paulo, 04 de outubro de 2016.....</i>	<i>120</i>
3.2. Sensorialidade.....	121
3.2.1. O corpo do público.....	128
<i>São Paulo, 03 de maio de 2015.....</i>	<i>131</i>
3.2.2. O corpo do educador.....	132
<i>São Paulo, 03 de maio de 2015.....</i>	<i>135</i>
3.3. Ludicidade e mediação de arte.....	136

**CAPÍTULO IV – SE TUDO PODE ACONTECER: RESISTÊNCIA,
POEMA E AFETOS NA MEDIAÇÃO DO
SOBRADO.....142**

<i>Mapa conceitual.....</i>	<i>145</i>
4. SE TUDO PODE ACONTECER: RESISTÊNCIA, POEMA E AFETOS NA MEDIAÇÃO DO SOBRADO.....	146
<i>João Pessoa, 01 de dezembro de 2015.....</i>	<i>148</i>
4.1. Pode alguém aparecer e acontecer de ser você: o artista- educador	149
4.2. Se pode acontecer qualquer coisa: mediação como proposição poética e objetos multissensoriais.....	154
4.3. Resistência, poema e afetos: relatos de mediação sensorial.....	163

<i>Fortaleza, 10 de dezembro de 2016.....</i>	<i>166</i>
<i>Fortaleza, 23 de abril de 2016.....</i>	<i>168</i>
4.3.1. As exposições.....	169
4.3.2. As mediações.....	178
a) Grupo 1: Psicologia UECE.....	180
b) Grupo 2: Iniciarte.....	185
c) Grupo 3: CCBJ.....	190
4.3.3. Se assim acontecer: percepções.....	195
5. O TESOURO É O MAPA: CONSIDERAÇÕES.....	207
6. REFERÊNCIAS.....	215
7. FILMES.....	223
8. SITES VISITADOS.....	223
9. ANEXOS.....	227
9.1. Diário de bordo 2015.....	227
9.2. Diário de bordo 2016.....	230

RESUMO

Esta pesquisa traz como tema central estratégias de mediação em museus de arte. Sua relevância consiste em propor recursos sensoriais que ampliem os meios de percepção das obras de arte e as possibilidades da mediação, importante campo de atuação do profissional de Artes Visuais. Questiono-me como tais estratégias de mediação podem conduzir a experiências estéticas e multissensoriais durante a visita ao espaço expositivo e como tais estratégias reveladas em ações ou recursos materiais podem favorecer o processo de inclusão. O objetivo geral dessa investigação é analisar estratégias de mediação onde objetos e ações poéticas são utilizados a fim de mediar o contato e a percepção das obras expostas pelo público, enfatizando sua experiência estética a partir de proposições multissensoriais que visam incluir todos os públicos. Esta é uma Pesquisa Educativa Baseada em Arte (DIAS, 2013), posto que se propõe não apenas à construção de conhecimento, mas também à produção de visualidades dentro de ações educativas. Analiso, nessa dissertação, como se deram as mediações propostas para o Sobrado Dr. José Lourenço, centro cultural de Fortaleza, escolhido como local de investigação. No primeiro capítulo, discuto a Educação em Museus e as ações dessa para os públicos com deficiência (GLAT, 1995; DINIZ, 2007; TOJAL, 1999), com foco nas atuações de espaços cearenses. No segundo capítulo, abordo a história do Sobrado e as primeiras mediações multissensoriais no espaço (CRUZ, 2013). Já no terceiro capítulo, apresento os conceitos de Experiência (DEWEY, 2010), Sensorialidade (LE BRETON, 2007) e Ludicidade (HUIZINGA, 2000), essenciais para fundamentação teórica da pesquisa. Por fim, no quarto capítulo, apresento o conceito de artista-educador (BASBAUM, 2005), questionando a mediação e seus recursos como processo educativo e criativo e apresentando as experiências realizadas no Sobrado com os grupos visitantes, tendo como referencial teórico para análise Le Breton (2016). As mediações realizadas permitiram ampliar as possibilidades de visitar e interagir com o espaço, aproximando o visitante das obras expostas e permitindo um diálogo sensorial. Assim, as estratégias de mediação multissensorial e lúdicas conduziram sim a experiências estéticas mais amplas durante a visita ao Sobrado. Portanto, foi possível perceber como as mediações, inicialmente pensadas para o público com deficiência, permitiam a participação de todos, compreendendo a inclusão como princípio intrínseco da Educação e do Ensino de Artes Visuais.

Palavras-chave: Educação em museus. Multissensorialidade. Sobrado Dr. José Lourenço.

RESUMÉ

Les stratégies de médiation au sein des musées d'art sont au centre de la thématique de cette recherche. La pertinence de ce travail repose sur le fait de proposer des ressources sensorielles qui élargissent les moyens de perception des œuvres d'art et les possibilités de médiation, champ important pour les professionnels des arts visuels. Je m'interroge sur la manière dont de telles stratégies de médiation peuvent conduire à des expériences esthétiques et multisensorielles durant la visite de l'espace d'exposition et comment de telles stratégies révélées en action ou au travers de ressources matérielles peuvent favoriser le processus d'inclusion. C'est une recherche éducative basée sur l'art (DIAS, 2013), du fait qu'elle propose non seulement l'élaboration de connaissances, mais aussi la production de visualités dans les actions éducatives. Cette étude analyse comment se sont déroulées les médiations proposées au sein du Sobrado Dr José Lourenço, un centre culturel de la ville de Fortaleza, lieu où cette recherche a été menée. Le premier chapitre analyse l'éducation dans les musées et les actions de ces derniers envers les publics atteints de déficience (GLAT, 1995 ; TOJAL, 1999 ; DINIZ, 2007), avec une attention particulière vis-à-vis des actions réalisées dans les espaces de l'État du Ceará (Brésil). Le second chapitre aborde l'histoire du Sobrado Dr José Lourenço et les premières médiations multisensorielles réalisées au sein de cet espace (CRUZ 2013). Le troisième chapitre présente les concepts d'expérience (DEWEY, 2010), de sensorialité (LE BRETON, 2007) et de ludicité (HUIZINGA, 2000), centraux dans le développement théorique de cette recherche. Le dernier chapitre présente le concept d'artiste-éducateur (BASBAUM, 2005) en interrogeant la médiation et ses ressources en tant que processus éducatif et créatif, et en présentant les expériences réalisées au sein du Sobrado Dr. José Lourenço avec les groupes de visiteurs, analysées à partir des références théoriques proposées par Le Breton (2016). De la sorte, il a été possible de discerner comment les médiations, qui à la base étaient pensées pour le public atteint de déficience, permettaient la participation de tous, concevant l'inclusion en tant que principe intrinsèque de l'éducation et de l'enseignement en arts visuels.

Mots-clés : éducation dans les musées ; multisensorialité ; Sobrado Dr José Lourenço.



Fortaleza, 10 de setembro de 2015.

Minha tia está sedada. Sonhei com ela essa noite. Estamos conversando pelo chat do facebook. Eu só vejo a imagem do chat. Digito: "Tia, preciso ir embora. Não aguento mais essa cidade." Ela responde: "Então vá, minha lindinha. Vá!"

Para tia Eliane, que me disse para ir.

Aos meus pais e irmãos,

Às minhas avós,

*Às famílias que me acolheram na
caminhada,*

Akira,

*A Márcio, João Pedro, Amanda e a
todos os meus amigos pelo apoio,
espera e compreensão,*

*Ao Sobrado e sua equipe, em especial,
Natália e Georgia,*

Aos visitantes do Sobrado,

A Carol, Artur e Marines,

Aos demais colegas do mestrado,

*A Amanda Tojal, pelas contribuições
preciosas,*

Ao Prof. Gilberto Machado,

Aos professores e colegas do IFCE,

*Aos companheiros do Aparecidos
Políticos, do Coletivo Ponto e do
Colégio Santa Cecília,*



A Marcelo Coutinho, pela inspiração,

Ao Prof. Robson, pela orientação e pela confiança,

Aos demais professores do PPGAV,

Às professoras Livia e Rejane, pela participação na banca e suas contribuições,

Aos que conheci nessa jornada,

À URCA, pelo acolhimento,

Ao Prof. Fábio Rodrigues, pela compreensão e apoio,

A João Pessoa, pela receptividade,

A Fortaleza, pela espera,

Ao Cariri, pelo novo lar,

*A Anita, Koda e Iamí,
pelo tempo de espera e por
ainda piscarem os olhinhos
quando me veem.*

Gratidão.

Adupé.







Figura 1: Ponte do Dragão do Mar – Foto: Toni Bevenuti, 2016.

SOBRE OS CAMPOS E A TRAVESSIA: INTRODUÇÃO

SOBRE OS CAMPOS E A TRAVESSIA: INTRODUÇÃO

A arte se dirige a todos para ser sentida e compreendida.

Por isso ela é tão democrática.

Argolo, 2005, p.78

Esta é uma investigação em Ensino das Artes Visuais que tem como objeto de estudo as estratégias de mediação em espaços expositivos pensadas a partir de objetos ou ações que levam em consideração a multissensorialidade. Inicialmente pensadas a partir das necessidades do público com deficiência que visita esses espaços, as estratégias aqui apresentadas acabam por discutir para quem se media: se para um público específico que, por ser pensado a partir de sua diferença, acaba excluído; ou se a mediação pode abarcar a *todos*, de maneira inclusiva.

Contemplando os princípios da Educação Inclusiva, procuro¹ dissertar sobre experiências que procuram incluir a todos sem distinção. Os relatos e análises aqui descritos vão desde a criação dessas estratégias até as relações estabelecidas entre o público, o mediador e a obra mediada, contemplando também, portanto, a área da Mediação Cultural.

¹ Sendo esse texto relato e reflexão sobre minha ação criadora enquanto artista educadora, escolhi escrever na primeira pessoa do singular, visto que essa confere um tom mais pessoal à escrita, o que convém ao objeto de estudo.





A Educação Inclusiva tem recebido, progressivamente, a atenção de pesquisadores. Talvez porque nós, enquanto sociedade, ainda estamos longe de vencer alguns estigmas que impomos às pessoas com deficiência ou porque continuamos, por vezes, tentando sobrepor nossa maneira de viver e perceber o mundo ao modo delas. Apesar de terem seu acesso à educação e à cultura garantidos por lei², a prática ainda engatinha para uma solução. Leis e decretos regem sobre a educação formal dessas pessoas, mas pouco tem como acompanhar os processos educativos que se dão fora da escola nos mais diversos espaços, como os de educação não formal, caso dos museus e das ONGs, por exemplo.

Se é direito da pessoa com deficiência usufruir plenamente dos espaços culturais, seria então dever desses espaços adaptar-se às necessidades dessas pessoas, buscando oferecer-lhes

² Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). “Art. 8º: É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.”

acesso total não só ao espaço físico, como aos seus bens culturais. Não se torna difícil então, visualizar a necessidade de debates constantes acerca do museu enquanto espaço inclusivo e, portanto, da Educação Inclusiva.

No que tange especificamente ao museu, a educação de pessoas com deficiência em seus espaços vai muito além das convenções que nos levaram ao desenho universal³ e à adaptação dos espaços físicos. Talvez fosse necessário rever a própria maneira como o museu se apresenta e apresenta sua coleção. A distância mantida entre o público, qualquer que seja ele, e a obra visitada é traduzida em sua relação com essa e com todo o espaço. Quando tratamos de pessoas com deficiência, essa distância tende a agravar-se, visto que há um peso social sobre essas pessoas, tantas vezes vítimas de preconceitos. Como poderíamos então, tornar os museus mais acessíveis?

É preciso pensar como o campo da Mediação Cultural tem se colocado nesse processo de democratizar cada vez mais o acesso ao museu. Sendo o museu um espaço ainda dominado pela visualidade, quando se fala em acessibilidade ou inclusão no museu, é comum encontrar diversas pesquisas voltadas ao público com deficiência visual e adaptações voltadas a esse. Todavia, questiono se os outros públicos com deficiência estariam realmente tendo acesso à educação em museus como ela se apresenta. Por vezes,

³ “O Desenho Universal ou Desenho para Todos visa a concepção de objectos, equipamentos e estruturas do meio físico destinados a ser utilizados pela generalidade das pessoas, sem recurso a projectos adaptados ou especializados, e o seu objectivo é o de simplificar a vida de todos, qualquer que seja a idade, estatura ou capacidade, tornando os produtos, estruturas, a comunicação/informação e o meio edificado utilizáveis pelo maior número de pessoas possível, a baixo custo ou sem custos extras, para que todas as pessoas e não só as que têm necessidades especiais, mesmo que temporárias, possam integrar-se totalmente numa sociedade inclusiva”. Disponível em: < <http://www.inr.pt/content/1/5/desenho-universal> > Último acesso em 14 de dezembro de 2016.

Figura 2: Dragão do Mar

os recursos físicos e adaptações parecem bastar para garantir a acessibilidade e a inclusão. Mas, para além dos recursos, talvez estudar sobre os diferentes modos de percepção seja um bom caminho nessa busca pela inclusão em museus.

Partir do pressuposto que para visitar um museu de arte é necessário apenas “ver”, ainda que “com as mãos”, é ignorar que esse espaço tem um caráter educativo ainda mais amplo e que a aprendizagem pode dar-se por diversos canais além do visual. É ignorar ainda as diferentes formas de se receber estímulos e perceber o mundo à nossa volta por meio dos demais sentidos e da sua atuação em conjunto. Como, então, estabelecer a mediação entre o público com deficiência e as obras expostas? Como o corpo poderia, como um todo, perceber uma obra de arte para além da visualidade? O público com deficiência se beneficiaria dessa abordagem? O público sem deficiência também se beneficiaria?

Partindo desses questionamentos e de experiências anteriores tanto no campo da Educação como no campo das Artes Visuais,



Foto: Marina Cavalcante

dei início a essa investigação talvez antes mesmo de me dar conta sobre tudo isso. As experiências pessoais e acadêmicas foram determinantes para o meu encontro com essas inquietações e, portanto, é pertinente narrá-las.

Em 2007, entrei no curso de Artes Plásticas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), onde comecei a trabalhar com gravura e a expor sob o nome artístico Sara Nina. Paralelamente, fazia um curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), por indicação do meu pai. Entre os anos de 2009 e 2011, estagiei no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC – figuras 1 e 2), em Fortaleza, mais precisamente nos dois museus do centro, o Museu da Cultura Cearense (MCC) – na época, Memorial da Cultura Cearense – e o Museu de Arte Contemporânea (MAC). Fui contratada como educadora do Projeto Acesso, projeto de acessibilidade do Dragão, pois precisavam de alguém que falasse Libras. Durante esse tempo, acompanhei e participei das ações do Projeto Acesso no Dragão, que buscava promover não só a acessibilidade física do CDMAC, como a inclusão de pessoas com deficiência nas mediações e no próprio corpo de funcionários dos museus do Centro. Tanto a formação oferecida pelo Projeto, como o contato com pessoas com deficiência fizeram com que eu despertasse minha curiosidade para a mediação com esses grupos e para a utilização de recursos adaptados às necessidades dessas pessoas.

Quando em 2012 entrei no curso de Especialização em Educação Inclusiva na Universidade Estadual do Ceará (UECE), procurei pensar minha prática enquanto educadora de museus e discutir essas instituições como espaços da Educação Inclusiva. Para tanto, escolhi o Sobrado Dr. José Lourenço, outro centro cultural de Fortaleza, no intuito de desenvolver um material multissensorial de apoio aos mediadores do espaço. Foi quando desenvolvi, junto aos educadores do Sobrado, a chamada “Mala dos Sentidos”

(CRUZ, 2013), que consistia num material lúdico cuja proposta era que a obra fosse explorada pelos demais sentidos além da visão e que a mala pudesse ser trabalhada com grupos formados por pessoas com e sem deficiência.

A partir da análise crítica dessa pesquisa anterior, passei a outros questionamentos que envolvem a relação do público com a obra, mediada por esse recurso multissensorial. De que maneira esse material poderia proporcionar uma percepção multissensorial, ou mesmo sinestésica, da arte? Como isso afetaria a relação que o público estabelece com a obra? E com o museu? E como apresentar esse material?

Partindo de tais questões, cheguei às perguntas que norteiam esta investigação: que estratégias de mediação podem nos conduzir – a mim como educadora e ao público – a experiências estéticas e multissensoriais durante a visita ao espaço expositivo? Como tais estratégias reveladas em ações ou recursos materiais podem favorecer o processo de inclusão? Além disso, questiono-me também sobre a criação desses materiais e propostas como obras de arte ou intervenções artísticas, seria possível ser artista e educadora? Ou melhor, fazer disso um único caminho: ser artista-educadora?

Os campos da Educação e da Arte mostraram-se cada vez mais ligados para mim. As experiências em um e em outro deixaram cada vez mais claro que esses não eram dois caminhos distintos a seguir, mas sim uma travessia única que se revela, sobretudo no meu fazer enquanto artista-educadora, e não artista e/ou educadora. Eu me encontrei nesse desconforto da corda-bamba entre arte e educação, não podendo mais separar os dois caminhos, como se esses se apresentassem como parte do mesmo corpo. Assim, com base no conceito de *artista-etc*, de Basbaum (2005) – a ser explorado mais detalhadamente adiante, no quarto capítulo – passei a identificar-me com o papel do artista-educador, onde a Arte e a Educação ocupam o mesmo corpo e, portanto, são indissociáveis.

Cabo Branco – João Pessoa, 13 de dezembro de 2015 (Figura 3)

Diálogo de um menino com seu pai:

- Painho, tem que ter muito cuidado pra onda não levar, né?

- Sim.

- Mas por que, mesmo quando a gente toma cuidado e faz força, ainda assim ela leva?

- Porque tem que levar. É isso que a onda faz.

Pouco tempo depois, Vinícius me pergunta como consigo passar tanto tempo boiando no mar. Eu digo que é só relaxar; ao que ele responde: “É preciso muita entrega”. Sim, é estar-se entregue por vontade. Parar para sentir e se deixar levar

Figura 3: Praia de Cabo Branco (PB)



Foto: Sara Nina, 2015

É próprio da onda levar, é da natureza dela. Qual seria então a natureza do artista? E do artista-educador? Pensando nessa relação entre a Arte e a Educação, essa pesquisa apresenta-se como uma ação proposta por uma artista, o que lhe confere singularidades. Ao pensar as ações e objetos criados por mim não só como recursos à mediação, mas como ações artísticas. Além disso, o texto e sua apresentação tendem a refletir o processo de criação desses materiais.

Sobre a experiência e o sujeito da experiência, Larrossa (2001) exalta a experiência como algo que nos passa, que nos acontece ou, como francês, *ce que nous arrive*, que nos chega. Assim, o sujeito da experiência se mostra tanto como o espaço onde tem lugar os acontecimentos, quanto como um território sensível de passagem, ou, como prefiro, uma travessia. O autor define então o sujeito da experiência: “[...] um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo que faz experiência dele se apodera” (LARROSSA, 2001, p.25). O sujeito da experiência está entregue.

O objetivo geral dessa investigação é analisar estratégias de mediação onde objetos e ações poéticas são utilizados a fim de mediar o contato e a percepção das obras expostas pelo público, enfatizando sua experiência estética a partir de proposições multissensoriais que visam incluir todos os públicos. Trabalhando o corpo como um todo e buscando compreender como a obra pode ser percebida pelos demais sentidos além da visão, é preciso repensar os recursos para mediação em museus de arte e até mesmo a própria mediação, entendendo que, como processo educativo, é também uma propositora de ações poéticas e criativas.

Procurando essa travessia entre os campos da Educação e da Arte, entrei, em 2015, no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco. Escolhi refletir sobre

meu fazer enquanto artista-educadora voltada para a mediação inclusiva. Escolhi ainda continuar com o Sobrado Dr. José Lourenço (Figura 4) como espaço de investigação, a fim de aprofundar a relação com esse equipamento cultural e dar continuidade ao trabalho já iniciado em 2012. A história do Sobrado e como se deu a pesquisa intervenção com a

Mala dos Sentidos será abordada mais adiante, no segundo capítulo.

Figura 4: Sobrado Dr. José Lourenço



Essa investigação leva em consideração também seu processo, não só buscando responder uma ou outra questão, mas respeitando o que veio a surgir pelo caminho e encarando o próprio processo de pesquisa como ato criativo e educativo, como uma experiência, uma travessia. A travessia não se dá apenas com o objetivo de chegar ao outro lado, mas como um percurso a ser explorado em seu próprio processo. Assim, é possível falar dessa investigação como Pesquisa Educacional Baseada em Arte. Esse texto, portanto, é também produto desse processo criativo e da minha experiência, o que o texto reflete à medida que apresenta imagens, mapas, processos manuais de confecção, quebras com diários, prosas e outros recursos que surgem junto à escrita e às vivências.

O texto desta pesquisa encontra-se, dividido em quatro capítulos. O primeiro se propõe a tratar da educação não formal com foco em museus de arte e como esses se relacionam e recebem o público com deficiência. Para sua fundamentação, autoras como Gohn (2008), Trilla (1998), Valente (2009), Tojal (1999 e 2007), Diniz (2007), Glat (1995) e Moreno (2013), fazem-se essenciais. As experiências apresentadas enfocam os museus brasileiros e, mais precisamente, alguns casos no Ceará.

Interessa-me uma abordagem multissensorial que possa vir a contribuir com percepções diversas da obra de arte, além de encarar a relação que estabelecemos entre nosso corpo e as obras, fugindo do discurso dos sentidos trabalhados separadamente, ainda muito comum na educação inclusiva em museus.

O segundo capítulo procura analisar de forma crítica a pesquisa “Mala dos Sentidos: mediação inclusiva no Sobrado Dr. José Lourenço” (CRUZ, 2013), além de contextualizar o leitor quanto ao Sobrado e sua atuação. Apresento uma das experiências realizadas com a Mala dos Sentidos, em 2012.

Já no terceiro capítulo, são levantados ainda os conceitos de Experiência e experiência estética (DEWEY, 2010); Sensorialidade, levando em consideração o corpo do visitante e o do educador e tendo como principal fundamentação teórica Le Breton (2007); e o conceito de Ludicidade (HUIZINGA, 2000), pertinente ao tema abordado.

Por fim, o quarto capítulo, reflete quanto ao meu papel de artista-educadora (BASBAUM, 2005) e apresenta as experiências realizadas em 2016, desde sua fase de planejamento até a execução e análise – tendo como principal referencial teórico Le Breton (2016); passando pela apresentação das exposições trabalhadas. As narrativas são relacionadas com imagens feitas pelos próprios visitantes e esquemas dos meus diários de bordo, enfatizando o processo de criação.

Interessa-me uma abordagem multissensorial que possa vir a contribuir com percepções diversas da obra de arte, além de encarar a relação que estabelecemos entre nosso corpo e as obras, fugindo do discurso dos sentidos trabalhados separadamente, ainda muito comum na educação inclusiva em museus.

Essa investigação é, pois, uma investigação educativa e uma investigação artística, já que envolve processos de criação. Não se define por uma ou outra, mas pelo diálogo e pela construção. Convido a todos e todas para fazerem essa travessia multissensorial, como uma construção tanto acadêmica, como criativa que não pretende um fim, mas um caminhar e um questionar constantes, que devem se fazer presentes nos processos educativos, assim como nos artísticos.

Escolhas metodológicas

Essa é uma pesquisa de caráter qualitativo que busca descrever e analisar a relação que o público, com e sem deficiência, que visita o Sobrado Dr. José Lourenço estabelece com as obras de arte expostas a partir de ações e objetos multissensoriais usados nas mediações de quatro exposições em cartaz no Sobrado (de abril a junho de 2016). Interessa-me investigar como os objetos propostos para serem usados durante a visita podem proporcionar uma experiência estética com base em proposições multissensoriais no espaço expositivo.

Compreendo ainda essa pesquisa como pesquisa intervenção, tendo em vista que tem por objetivo buscar transformar a realidade do Sobrado. A proposta é intervir no cotidiano do Sobrado a partir de ações e objetos e, assim, investigar essas intervenções. Sobre a pesquisa intervenção, é pertinente apontar:

[...] não só produzir conhecimento científico, mas principalmente produzir conhecimento sobre uma atuação realizada junto a um grupo [...] Essa atuação tem como objetivos trazer maior esclarecimento e/ou provocar transformações em relação a determinados aspectos evidenciados pela própria pesquisa (BAPTISTA, NOGUCHI e CALIL, 2006, s/n)⁴.

A intervenção consiste na elaboração, criação e vivência de material multissensorial propositivo e ações que levem em consideração as percepções sensoriais. Criar um material que possa ser usado por todo e qualquer visitante do Sobrado, mas com foco especial nas pessoas com deficiência, dando continuidade ao projeto da Mala dos Sentidos e trazendo outros questionamentos pertinentes.

Essa pesquisa consiste fortemente no que Dias (2013) compreende por “investigação”, posto que parte de questões voltadas para a prática, não se findando em si mesmas e sequer procurando resultados específicos, mas procurando observar o processo de criação. Interessa-nos a criação desses objetos multissensoriais e seus diversos usos que virão a surgir a partir de proposições para e com o público. Assim, é possível perceber essa investigação como um debruçar-se constante sobre o processo, o caminhar, e não sobre resultados que podem ser obtidos.

Aponto ainda o processo investigativo como ato de criação artística e estendo essa característica ao ato de educar. Sobre isso, busco na Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA)⁵ as bases para fundamentar e guiar nossa investigação. Sobre a Investigação Baseada em Arte e a Investigação Educacional Baseada em Arte, podemos afirmar:

⁴ Disponível em < <http://psicolatina.org/Siete/pesquisa.html> > Último acesso em 10 de dezembro de 2016.

⁵ Também PEBA – Pesquisa Educacional Baseada em Arte (DIAS, 2013).

O convite ao leitor nessas metodologias é diferente do apelo da pesquisa tradicional, pois está baseado no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo (DIAS, 2013, p.23).

Sabendo que a pesquisa parte de questionamentos, é procurando responder – ou refletir sobre o que é questionado – é que aponto as metodologias adotadas. Assim, faz-se pertinente trazer à tona novamente as perguntas norteadoras dessa investigação para justificar minhas escolhas: que estratégias de mediação pode nos conduzir – a mim, como educadora, e ao público – a experiências estéticas e multissensoriais durante a visita ao espaço expositivo? Como tais estratégias reveladas em ações ou recursos materiais podem favorecer o processo de inclusão? Mais do que verificar, muito mais do que a resposta a essa questão, busco dissertar sobre a vivência dessas proposições.

A escolha por esses caminhos metodológicos parte ainda do que para mim é o elemento principal e, portanto, mais esclarecedor para minha escolha: as pesquisas baseadas em Arte pressupõem, para além do texto escrito, a criação de visualidades, o que aqui é muito claro, tendo em vista que é parte essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa a criação dos objetos propositores e das ações poéticas.

Para além dos próprios objetos e das ações propostas, é pertinente trazer ainda como questionamento a participação do público como também agente criador desses recursos, visto que, como nos coloca Duchamp, “O ato criador não é executado pelo artista [nem mesmo pelo educador] sozinho: o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição para o ato criador” (DUCHAMP, 1975, p.74).

É importante reconhecer o papel do público como também criador da intervenção proposta o que pode revelar-se especificamente nos usos do material multissensorial. Sobre esse papel do público como criador, Martins afirma: “[...] nossa tarefa é oferecer meios para que cada sujeito que participa de uma ação mediadora possa criar, e que sua criação alimente a criação de todos, construindo diálogos que permitam essa ampliação de pontos de vista que tanto enriquece” (MARTINS, 2014, p.260). Essa é a tarefa do educador e, portanto, do artista-educador.

Ainda no que tange à IEBA, essa é uma pesquisa, como já posto, que une a escrita com o fazer artístico e as intenções educativas, buscando um diálogo entre o fazer, o saber e o realizar com foco no processo, buscando, à luz da criatividade, incentivar “novas maneiras de pensar, de engajar-se e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor” (DIAS, 2013, p.24). Não que se desempenhe três papéis diferentes – o de artista, o de educador e o de pesquisador – mas que se faça, no processo constante de travessia entre esses campos, um só. Onde educar não seja separado da pesquisa, tampouco do ato criador.

Esses métodos favorecem e norteiam as etapas dessa investigação: revisão bibliográfica, que se faz presente, claro, em todo o processo investigativo; a elaboração dos objetos, onde se concentra parte do processo criativo; a mediação, aqui colocada como propositora de ações poéticas e onde a intervenção junto ao público também consiste em ato criador; e, por último, a análise dos dados para escrita da dissertação, na qual trabalhei com registros visuais feitos tanto por mim como pelo próprio público, com observação participante, com os “rastros” deixados ao longo do percurso, tais como diário de bordo, fotos, mapas, esquemas e outros materiais.

The background of the entire page is a close-up photograph of a brick wall. The bricks are reddish-brown with a slightly textured surface and are laid in a traditional running bond pattern. The mortar joints are visible between the bricks.

CAPÍTULO I

The background of the entire image is a close-up, slightly angled view of a brick wall. The bricks are a warm, terracotta or light orange color, with some darker staining and wear visible. The mortar joints are a lighter, off-white color, creating a grid-like pattern across the frame.

PERAÍ, REPARA:

MUSEU COMO ESPAÇO EDUCATIVO

*Pra que tanta pressa?
onde quer chegar?
deixa de conversa
pode relaxar*

*perai, perai
perai, repara
perai, perai
perai, já é*

*as coisas são invisíveis
se você não para
para reparar*

*paraquedas
pararaio
parabrisa
parati
paralamas
paralela
parapeito
por aí*

*perai, perai
perai, repara
perai, perai
perai, já é*

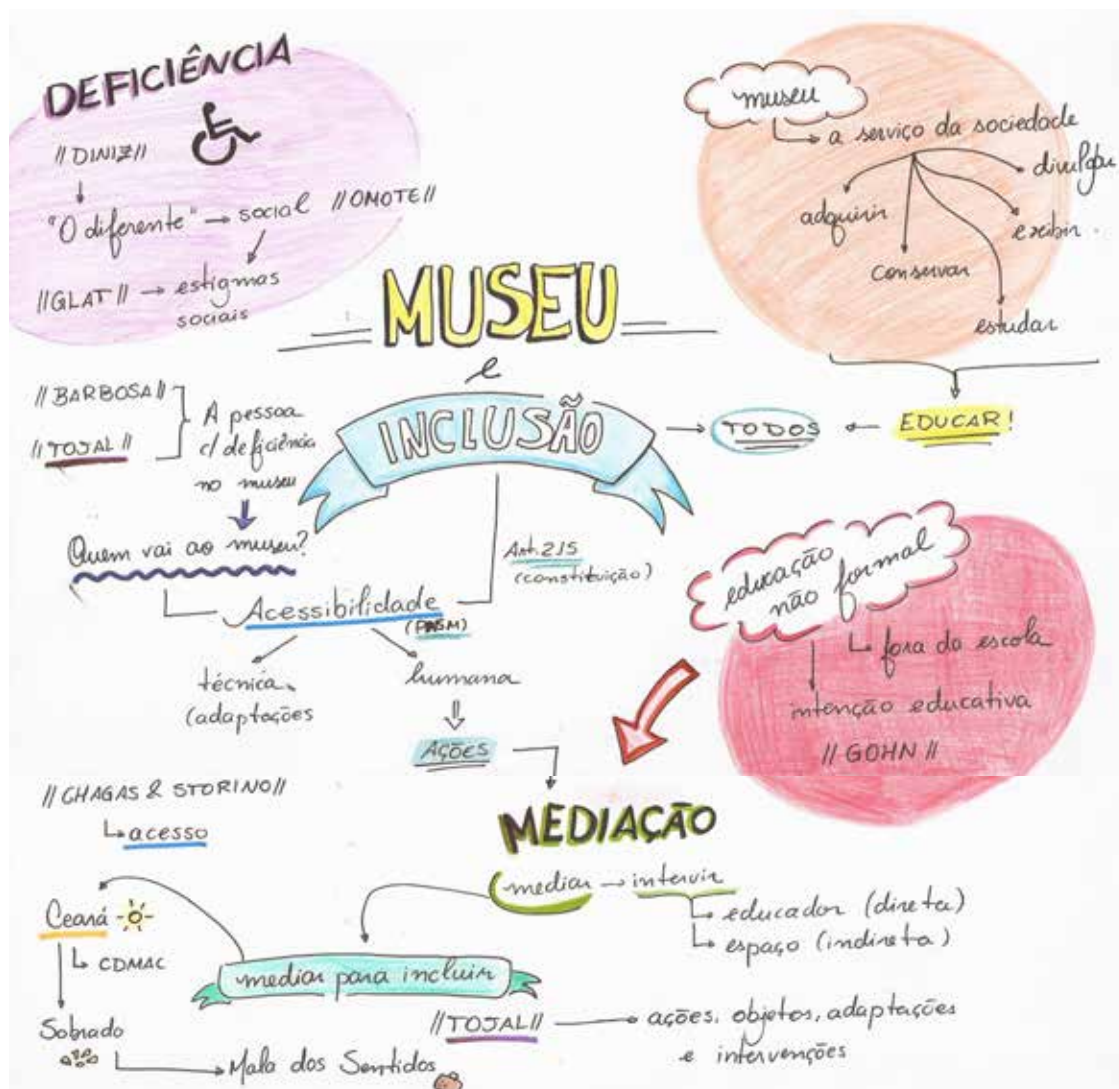
*as coisas são diferentes
quando você parapara reparar*

Música: “Peraí, Repara”.

Composição: Arnaldo Antunes, Marisa Monte e
Dadá Carvalho



Figura 5: visitante no Sobrado – Foto: Sara Nina



1. PERAÍ, REPARA: MUSEU COMO ESPAÇO EDUCATIVO

Ao caminhar pelo agitado centro de Fortaleza, no Ceará, em meio aos grandes e modernos prédios comerciais, podemos nos deparar, ali, próximo ao Passeio Público (Praça dos Mártires), com um bucólico sobrado amarelo, cuja arquitetura nos remete ao final do Século XIX. Estamos falando do Sobrado Dr. José Lourenço, hoje centro cultural da cidade, que abriga exposições de Arte Contemporânea que, talvez propositalmente, contrastam com sua aparência *art nouveau* (Figura 6). É nesse meio termo, entre a figura do prédio histórico e o interior voltado a receber o contemporâneo, que o Sobrado constrói sua identidade como espaço cultural.

O Conselho Internacional de Museus (ICOM) define museu como:

Os museus são instituições permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, abertas ao público, que adquirem, preservam, pesquisam, comunicam e expõem, para fins de estudo, educação e lazer, testemunhos materiais e imateriais dos povos e seus ambientes. (ICOM/BR, 2009, p.28.)

Tomando por base essa definição e voltando o olhar para o Sobrado, é possível questionar os motivos que me levaram a escolher esse espaço para investigar aspectos relacionados à educação em museus. Seria o Sobrado um museu, já que lhe falta acervo? E poderia um museu ser definido apenas por essa característica? Além disso, o que o Sobrado expõe, investiga e comunica com finalidade educativa e de estudo e fruição não pesariam para sua identificação como museu?

Com o avanço das pesquisas em Sociomuseologia, é certo que o conceito de museu tem sido ampliado. É necessário pensar na relação do museu com o seu entorno,

com o contexto em que está inserido, e isso vai muito além dos objetos ali guardados. É a interdisciplinaridade que caracteriza o museu hoje. O Sobrado, que caminha entre a Arte Contemporânea e o patrimônio histórico de Fortaleza, parece saber bem o valor dessa interdisciplinaridade. O acervo é então ampliado.

A Sociomuseologia ratifica a intervenção social no patrimônio cultural – material e imaterial – da humanidade, consolidando o reconhecimento da museologia como recurso para o desenvolvimento sustentável da humanidade (MOUTINHO, 2007). Segundo o Código de Ética para Museus do ICOM, a definição aprovada pela 20ª Assembleia Geral, em Barcelona, Espanha, em 6 de julho de 2001, podem ser incluídas na definição de museu:



Figura 6: escada do Sobrado –
Foto: Sara Nina, 2012

[...] As galerias de exposição não comerciais; [...] os centros culturais e demais entidades que facilitem a conservação e a continuação e gestão de bens patrimoniais, materiais ou imateriais; qualquer outra instituição que reúna algumas ou todas as características do museu, ou que ofereça aos museus e aos profissionais de museus os meios para realizar pesquisas nos campos da Museologia, da Educação ou da Formação (MOUTINHO, 2007, p. 427).

Apesar de não ser o objetivo central dessa pesquisa, não é possível esquivar-se desses questionamentos quanto à definição de museu e o enquadramento, ou não, do Sobrado nesses aspectos. Talvez o acervo do Sobrado e o que ele tem por dever preservar consista no próprio prédio, cuja importância histórica para a cidade abordaremos mais adiante. Esse seria, pois, o seu acervo permanente. E, voltando às exposições que passam pelo Sobrado, é inegável que essas constituem material de investigação e comunicação e que possuem sim a finalidade educativa. O Sobrado faz-se, então, esse espaço híbrido e rico para investigação.

Cultura e Educação aparecem intrinsecamente ligadas uma à outra. É por meio de processos educativos que somos ensinados sobre nossa própria cultura. Para Jean Claude Forquin, “a educação e a cultura aparecem como faces rigorosamente recíprocas e complementares de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda a reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra” (FORQUIN, 1993, p.14). Um centro cultural, como é o caso do Sobrado, por exemplo, cumpre seu papel educativo nessa união. Nesse caso, a função educativa possui um caráter amplo e pode ser cumprida por meio de canais múltiplos e heterogêneos, onde a escola é apenas um deles e o museu se coloca como agente ativo no desempenho dessa tarefa (TRILLA, 1998).

Proponho tratar, neste capítulo das particularidades do museu como espaço educativo. Discutirei ainda a mediação cultural e suas características, trazendo à tona questionamentos sobre a definição de público e como é realizado o atendimento de pessoas com deficiência nesses espaços. A proposta é discutir sobre as possibilidades da mediação cultural enquanto proposta inclusiva, apresentando o relato das mediações realizadas no Sobrado em 2013 (figuras 6, 8, 9, 10, 11 e 12), como exemplo.

1.1. Para reparar: educação em museus

O museu é um espaço de caráter educativo, já que tem por fim preservar e divulgar seu acervo – ou o que expõe – por meio de ações educativas. Apesar dessa natureza educativa se encontrar numa instituição, suas ações educativas não consistem em um conhecimento sistematizado e hierarquizado como na escola. Assim, que educação é essa?

Sobre o tipo de educação proposta tanto no Sobrado como em outros espaços expositivos ou museológicos, chamamos de educação não formal. Todavia, ela não se define apenas pelo lugar onde é realizada, mas principalmente pela presença de uma instituição de caráter educativo/pedagógico, cujo conhecimento difundido não é, como no caso da educação formal, com o intuito de prover títulos a alguém. Para situar essa discussão, é importante aprofundar o conceito de educação não formal, sobre o qual Maria da Glória Gohn exalta:

Ela [educação não formal] aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo



movimentos sociais, ONGs e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc (GOHN, 2008, p. 7).

É esse o tipo de trabalho da ação educativa dos museus, que, apesar de institucionalizada, se pretende além do conhecimento formal, não como uma alternativa a esse, mas como difusora de conhecimentos outros. É importante destacar que, para difundir esses conhecimentos, a educação não formal precisa mostrar-se aberta à diversidade dos modos de aprender, como afirma Gohn: “Seus programas, quando formulados, podem ter duração variável, a categoria espaço é tão importante quanto a categoria tempo, pois o tempo da aprendizagem é flexível, respeitando-se diferenças biológicas, culturais e históricas.” (GOHN, 2009, p.32).

A autora também afirma que devemos procurar definir a educação não formal não pelo que ela não é em comparação com a educação formal, mas sim pelo que ela é de fato (GOHN, 2009, p. 32). Mesmo assim, a comparação com a educação formal é inevitável, tendo em vista inclusive que estamos mais habituados a essa e, portanto, comparar pode ser um bom modo de assimilar o conceito.



Figura 7: Praia de Tambaba (PB) – Foto: João Pedro Tavares, 2015

A função da arte/1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

— Me ajuda a olhar!

(GALEANO, 1991, p.12)

Figuras 8, 9 e 10: visitante no Sobrado Dr. José Lourenço - Foto: Sara Nina, 2013



Assim, é possível dizer rapidamente que a educação formal, é aquela que se estrutura em torno de um currículo, apresenta sequencialidade e tem também por finalidade a titulação, sendo, portanto, mais burocrática que a educação não formal, que, comparativamente, se mostra mais flexível, pois visa difundir conhecimentos específicos, sem objetivar a titulação. São, portanto, instâncias de natureza educativa diferentes.

Inserida no universo educativo, a educação não formal pode ser entendida como uma atividade organizada, sistematizada e realizada dentro de uma instituição com finalidade educativa, mas fora da demarcação do sistema educacional oficial (TRILLA, 1998). Valente define a educação não formal:

A educação não formal é a perspectiva que embasa as relações humanas de apropriação de saberes no interior das instituições como museus, que se dá na comunicação entre visitante e conhecimento, gerando um efeito educativo, ou seja, que corresponde de maneira geral ao desejo do educador de provocar a mudança de atitudes dos indivíduos, em relação a um conhecimento (VALENTE, 2009, p.88).

Sendo o museu uma instituição a serviço das pessoas, que corresponde às suas necessidades de preservar algo e divulgá-lo numa intenção educativa à sociedade, como ele educa? Nas próprias práticas do museu, desde as exposições até as pesquisas, na sua produção de conhecimento acerca da sociedade e da natureza, o museu já educa. Maria Esther Valente chama atenção para as diferenças de educação entre um museu e outro apenas nos níveis de escolha e apropriação da forma de promover a educação, definida a partir das suas finalidades:

À medida que o museu cumpre suas funções elementares de conservar e mostrar um patrimônio tangível ou intangível ele está gerando efeitos educativos. Nesse sentido, independentemente de contar ou não com um programa específico de atividades pedagógicas, a instituição é em si mesma um meio educativo (VALENTE, 2009, p.88).

Jaume Trilla (1998) argumenta que a dimensão educativa é inerente ao museu e pode ser ampliada, potencializada e orientada, ela é função indissociável do museu, mesmo quando implícita. É, pois, responsabilidade do museu educar. O acervo e as exposições constituem patrimônio de uma sociedade e o acesso a ele é direito de todos. Preservar sem comunicar e sem educar seria como matar o acervo do museu, condenando-o ao esquecimento. Há, então, duas maneiras de se morrer: uma pelo corpo biológico, outra pelo esquecimento. E, assim como as pessoas, a arte, a cultura, a história, enfim, o que é exposto no museu, precisa ser lembrado para manter-se vivo. Eis o objetivo maior do museu: fazer vivo o que ele guarda. Assim, o desafio do museu não é simplesmente manter o acervo, mas garantir que haja difusão desse e envolvimento dele com o entorno/comunidade, o que justificaria não só os investimentos nele como também sua própria existência.

Quando falamos em educação em museus, é comum pensarmos em mediação, principalmente se levarmos em consideração o crescente número de pesquisas sobre o assunto. A mediação⁶ designa as atividades de educação em museus e espaços culturais. O termo, instituído no final do século XX, aponta para o diálogo.

me·di·a·ção⁵	me·di·ar
<i>substantivo feminino</i>	<i>Verbo transitivo</i>
1. Ato ou efeito de mediar	1. Dividir ao meio
2. Intervenção	2. Intervir acerca de

A história da educação em museus, segundo Rejane Coutinho (2009, p.171), ainda não foi devidamente pesquisada. Todavia, é possível ter alguma noção de como surgiram os primeiros educadores de museu. Se, no início, os museus eram verdadeiros gabinetes de curiosidades (OLIVEIRA, 2015, p.53), com visitas de grupos seletos, à medida que foram abrindo-se para outros grupos, como os escolares, por exemplo, foi preciso pensar uma ação educativa que desse conta de divulgar e transmitir as pesquisas realizadas dentro desses espaços e trocar informações com o público visitante. Ainda que essas ações não se parecessem tanto com o que hoje entendemos por mediação, elas marcam a abertura dos museus para essa atuação.

⁶ “**mediação**”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: < <https://www.priberam.pt/DLPO/media%c3%a7%c3%a3o> > Último acesso em 14 de fevereiro de 2016.

Figura 11: mediação no Sobrado, 2013



Foto: Sara Nina, 2013.

Foi no início do século XX, como disse anteriormente, que surgiram as primeiras contratações de profissionais responsáveis pelos setores educativos dos museus (OLIVEIRA, 2015, p. 55). É pertinente, portanto, afirmar que a função educativa acompanha o processo de democratização dos museus (VALENTE, 2009, p. 93).

Segundo Coutinho (2009, p.176), a mediação potencializa o processo de interpretação, ampliando as possibilidades de fruição à medida que o educador instiga o público, de acordo com as estratégias estabelecidas para a ação educativa.

É um diálogo estabelecido entre a obra e o público no qual o educador desempenha o papel de mediador, encontrando-se *entre* quem vê e o que é visto.

Para esse diálogo, o educador desenvolve um papel essencial, criando ambientes propícios à construção do conhecimento e ao questionamento diante da obra de arte. As questões postas pelo educador devem confrontar o público, inquieta-lo, a fim de garantir o espaço para expressão de suas ideias e confirmar a capacidade e a autonomia interpretativa desse (COUTINHO, 2009, p.177).

Todavia, é possível questionar as maneiras como essa mediação tem se colocado, muitas vezes com resquícios da educação formal. Aliás, o tradicionalismo e a transmissão de conteúdos prejudicam inclusive a educação formal, imagine a não formal! Sobre isso, podemos citar Agnaldo Farias:

[...] Ora, a mediação não pode incorrer na simplificação do processo que se estabelece entre o público e obra, não pode pretender reduzir a complexidade do trabalho que está sendo apresentado. Ela tem que garantir que a obra seja apresentada em toda a sua plenitude, fruída da melhor maneira possível (FARIAS, 2007, p. 67).

Não é objetivo do museu apenas transmitir conteúdo – assim como a escola também não se resume a isso. O objetivo do museu é fazer vivo no outro o seu acervo/exposição por meio da educação, o que requer transformações e rompimentos, conforme afirma Marília Xavier Cury:

Ao afastar o caráter educativo do museu da primazia do conteúdo, abre-se espaço para que o museólogo e o educador desfaçam a primazia do pesquisador de coleção e atuem coordenando equipes e processos interdisciplinares. Esses dois profissionais são os responsáveis pelos processos de comunicação em museu que sustentem os objetivos essenciais de promover o diálogo entre a experiência da visita e o cotidiano do público. Então, trata-se não só de mudança de paradigma, mas ainda de romper com estruturas autoritárias do museu (CURY, 2005, p. 85).

Como a autora deixa claro, essas transformações envolvem todos os profissionais do museu, reconhecendo o papel educativo nos diversos espaços da instituição. Todos os ambientes do museu podem ser educativos, assim como todas as situações vivenciadas ali, mesmo que informalmente. Todavia, o foco dessa investigação está na intenção de educar e, no que se refere aos espaços expositivos, essa intenção está concentrada principalmente no chamado setor educativo e na curadoria.

Entretanto, é importante dizer que boa parte do público que visita um espaço expositivo não passa pelo setor educativo, que, por sua vez, acaba sendo responsável

Figura 12: mediação no Sobrado, 2013.



Foto: Sara Nina, 2013.

muitas vezes apenas pelos grupos agendados, proporcionando aos demais visitantes autonomia para fazer seu próprio percurso e dialogar livremente com as obras. A partir disso, os saberes colocados no espaço dos museus e sua intencionalidade educativa colaborariam com o trabalho do setor, ampliando suas possibilidades e sendo também parte do seu processo educativo. Sobre isso, Amanda Tojal corrobora com essa afirmação quando esclarece que a ação educativa se faz em todo o processo da exposição, inclusive na expografia⁷:

Dessa forma, a concepção de uma expografia, dentro do modelo emergente – que amplie o diálogo e a participação mais integral do público com o objeto cultural – deve contemplar tanto a *mediação indireta*, isto é, toda a forma de comunicação, previamente concebida para aquele espaço expositivo (seleção dos objetos, textos, etiquetas, montagem, iluminação, recursos de apoio, multimeios, entre outros), contando com a participação do profissional educador e o público, durante a sua visita à exposição (TOJAL, 2013, p.23).

⁷ “O termo expografia foi proposto em 1993, e se refere a colocação em exposição de tudo aquilo que diz respeito a ambientação” Disponível em: < <http://criticaexpografica.wordpress.com/2012/05/25/o-que-e-expografia/>>. Último acesso em 12 de agosto de 2015.

Portanto, ampliando o conceito inicialmente abordado e passando a compreender a educação em museus como além da mediação e essa como uma prática para além do diálogo que o educador estabelece com o público, é possível encarar a mediação como um processo educativo que pode vir a utilizar-se de recursos múltiplos para alcançar seu objetivo.

Assim, o museu é um espaço educativo em si e, portanto, propositor de diálogos e questionamentos que podem ser mediados por recursos diversos, tais como a ação poética e educativa dos educadores, os recursos de apoio, a curadoria e o próprio espaço. À medida que ampliamos nosso olhar para as obras expostas, a nossa compreensão sobre elas se transforma.

Tendo em vista que o acesso à arte e à cultura é direito de todos, questionamos: o museu estaria de fato recebendo e educando a todos? Como se dá, então, a educação das pessoas com deficiência nos museus? A identificação dos públicos ou não públicos de um museu permite que a instituição redirecione suas linhas de atuação? Compreender seu público ajuda o museu a pensar estratégias de mediação que de fato incluam a todos os visitantes?

1.2. Se você não para para reparar: o público

Um museu não é concebido para ficar em segredo. Ele necessita de público, precisa, como dito, difundir o que pesquisa, trocar informações e transmitir conhecimentos específicos. O museu sobrevive do seu público. Mas que públicos o museu recebe? Se, inicialmente, os museus selecionavam seus públicos, como atuam hoje? A fim de

compreender quem pode ser designado como o público do Sobrado, recorri à definição de público como um conjunto de pessoas que compartilham um mesmo espaço social com um objetivo em comum; no caso do museu, o de entrar em contato com as obras expostas.

Com o processo de abertura dos museus para o público em geral – e não mais selecionado, como acontecia nos gabinetes de curiosidade – os espaços culturais passaram a abrigar as mais diversas funções, desde auditórios para eventos culturais até cafés e restaurantes. O próprio Sobrado Dr. José Lourenço abriga eventos como lançamentos de livros e cursos na área cultural, assim como o Café do Zé, que funciona apenas durante os eventos (Figura 13). Assim, com a diversificação de serviços oferecidos, o público também se diversifica.

Segundo Ana Rosas Mantecón (2009, p.178), o “papel de público é gerado no encontro com as ofertas culturais, não preexiste a elas. Trata-se de uma posição em um contrato cultural”. Assim, o público do Sobrado, por exemplo, não preexiste enquanto público antes da visita. Antes de entrar no museu, é um grupo de pessoas reunidas por outros tipos de relações, sejam essas pessoais, familiares, de

Figura 13: Café do Zé durante abertura de exposição



Foto: Sara Nina, 2015.

trabalho ou escolares. Os grupos, portanto, não nascem já públicos, eles formam-se e transformam-se de acordo com o objetivo; no caso, o de visitar a exposição.

Se quem visita o Sobrado é público desse, poderíamos nos questionar então sobre quem não o visita, o não público. E, estendendo um pouco mais o campo de abrangência desse *não público*, é possível questionar se este não visita nenhum museu e por quê. Nesse ponto, concordo com Mantecón (2009, P. 186) quando afirma que “gosto é o modo em que a vida de cada um se adapta às possibilidades oferecidas pela sua condição de classe e que classifica socialmente”. Existem barreiras que são impostas socialmente. As pessoas com deficiência, por exemplo, podem acabar como não público a partir do momento em que não se sentem bem-vindas no lugar em questão. Existe uma grande distância social grande que separa essas pessoas das ofertas culturais; distância essa composta por barreiras diversas, tais como inacessibilidade física ou ausência de atendimento especializado.

Assim, democratizar o museu é democratizar o acesso a ele. Pensando a partir das realidades dos públicos com dificuldades de acessibilidade ao museu, afirmo: é preciso parar para reparar no outro e nas necessidades dele. Se a mediação acompanhou o processo de democratização dos museus, ela, de algum modo, contribuiu e contribui para esse processo, sendo também sua responsabilidade o processo de inclusão desses públicos, abordado no tópico a seguir.

1.3. As coisas são diferentes: museus e públicos especiais

A elitização da arte e dos museus são temas que apesar de amplamente discutidos, ainda preocupam muito quem lida com eles. Em estudo recente, Linda Gondim (2007), ao pesquisar a relação que os habitantes do entorno do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC; figura 14), em Fortaleza (CE), tinham com o espaço do Centro, pode perceber que, apesar da tentativa de que o prédio e a programação do CDMAC envolvessem a comunidade do Poço da Draga, que fica no entorno do Dragão, essa população ainda se mostrava receosa em utilizar o espaço.

Figura 14: Dragão do Mar



Foto: Divulgação CDMAC - www.dragaodomar.org.br

Isso demonstra que, apesar de ser direito básico de todos o acesso à cultura⁸ a apropriação e o uso do espaço vão além dos preços ou da proximidade do museu. Algumas pessoas, principalmente as pertencentes a minorias sociais, não reconhecem no museu um espaço preparado para recebê-las. E essa é uma política que acaba por distinguir quem pode/deve ter acesso à cultura daquele que está impedido por barreiras impostas pelo próprio museu, que assim se torna espelho da classe dominante.

É preciso falar em pertencimento e empoderamento, ou seja, propiciar condições para que o público se sinta bem-vindo ali e que se sinta parte daquele lugar. E quando falamos nesse acesso, não nos referimos apenas aos problemas sociais, que rondam esse uso elitizado do museu, mas também o acesso de pessoas com deficiência nesse espaço, também garantido por lei⁹.

A acessibilidade, segundo a Constituição é definida como: “Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.” (Decreto Federal Brasileiro nº 5.296,

⁸ “Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” Disponível em < <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#art-215> > Último acesso em 14 de outubro de 2015.

⁹ Decreto 6.949, de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo 30: determina que os estados devam tomar medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência possam ter acesso a bens culturais, em formatos acessíveis. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm > Último acesso em 17 de junho de 2015.

2004). Todavia, falar de acessibilidade voltada para pessoas com deficiência pode reduzir o termo a uma situação muito específica, já que garantir a acessibilidade de um espaço não se resume só a esse público, mas a qualquer pessoa que possa frequentar o local, sendo dever da instituição garantir condições para esse acesso.

Assim, compreendo que a acessibilidade está em medidas técnicas e sociais que visem acolher todo e qualquer usuário em potencial no espaço, também como proporcionar que esse possa fazer uso do local da maneira mais autônoma possível. Portanto, outra definição possível para o termo é a que se encontra nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT): “[...] possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos.” (ABNT NDR 9050, 2004).

Se voltarmos nossa atenção especificamente para a acessibilidade nos museus brasileiros, é possível destacar que esse foi tema transversal vinculado aos nove eixos setoriais debatidos no Plano Nacional Setorial de Museus (PNSM) – parte integrante do Plano Nacional de Cultura, entre dezembro de 2009 e dezembro de 2010, válido para o período de 2010 a 2020. A acessibilidade foi então apresentada com a seguinte ementa:

Desenvolvimento de capacidades técnicas específicas e de recursos financeiros para que os museus realizem as adaptações necessárias em atendimento aos requisitos de acessibilidade e sustentabilidade ambiental e, ao mesmo tempo, possam promover ações de promoção de consciência crítica junto a seu público e a comunidade onde estão inseridos (CULTURA, 2010, p.22).

Ainda sobre o PNSM, é destaque a diretriz focada nos museus de arte quanto à acessibilidade (e também à sustentabilidade ambiental, outro tema transversal discutido no PNSM): “[Os museus de arte devem] Garantir a acessibilidade física, social, informacional e estética a todos os tipos de público aos museus de arte, compreendendo este fator como de importância para a sustentabilidade socioambiental” (CULTURA, 2010, p. 44). A acessibilidade física compreende adaptações físicas do prédio, voltadas principalmente para a locomoção do público, tais como rampas e elevadores ou adaptações expográficas.

Os fatores de acessibilidade física podem, então, dificultar ou facilitar a acessibilidade do espaço expositivo, cabendo a cada museu garantir adaptações que se adequem à sua realidade. Algumas adaptações são básicas, como uma iluminação adequada, por exemplo, além de sinalizações de vidros e degraus; piso não escorregadio e corrimões nas escadas garantem ainda a segurança dentro do museu.

Este fator [acessibilidade física], por si só, não causaria maiores problemas, se a maioria dos museus não fosse abrigada em edifícios antigos e de difícil acesso às pessoas com limitações de locomoção ou usuárias de aparelhos ortopédicos e cadeiras de rodas. As exposições também, na maioria dos casos, não preveem uma adaptação dos espaços de acesso, circulação e áreas de descanso destes edifícios, o que, conseqüentemente, provoca, além de constrangimentos, um afastamento natural deste público nessas instituições. (TOJAL, 1999, p.53)

Esse afastamento natural do qual Amanda Tojal fala é agravado ainda por outras barreiras além das físicas. Apesar da importância de falar sobre acessibilidade física, não será esse aspecto sozinho que garantirá a acessibilidade de todo o museu. Isso porque a visita da pessoa com deficiência ao espaço inclui também o fator humano.

Se todo o museu não está preparado para receber o público com deficiência, se não se importa em divulgar suas ações para tornar a visita acessível, se não demonstra ainda a preocupação com o parco número de visitantes com deficiência em seu espaço, o museu continua a afastar as pessoas. O conceito de acessibilidade então deve ser ampliado:

Acessibilidade é aqui entendida num sentido lato. Começa nos aspectos físicos e arquitetônicos, mas vai muito além, uma vez que toca outras componentes determinantes, que concernem aspectos intelectuais e emocionais: acessibilidade da informação e do acervo. Uma boa acessibilidade do espaço não é suficiente. É indispensável criar condições para compreender e usufruir os objetos expostos num ambiente favorável. Para, além disso, acessibilidade diz respeito a cada um de nós, com todas as riquezas e limitações que a diversidade humana contém e que nos caracterizam, temporária ou permanentemente, em diferentes fases da vida (INSITUTO PORTUGUÊS DE MUSEUS, 2004, p.17).

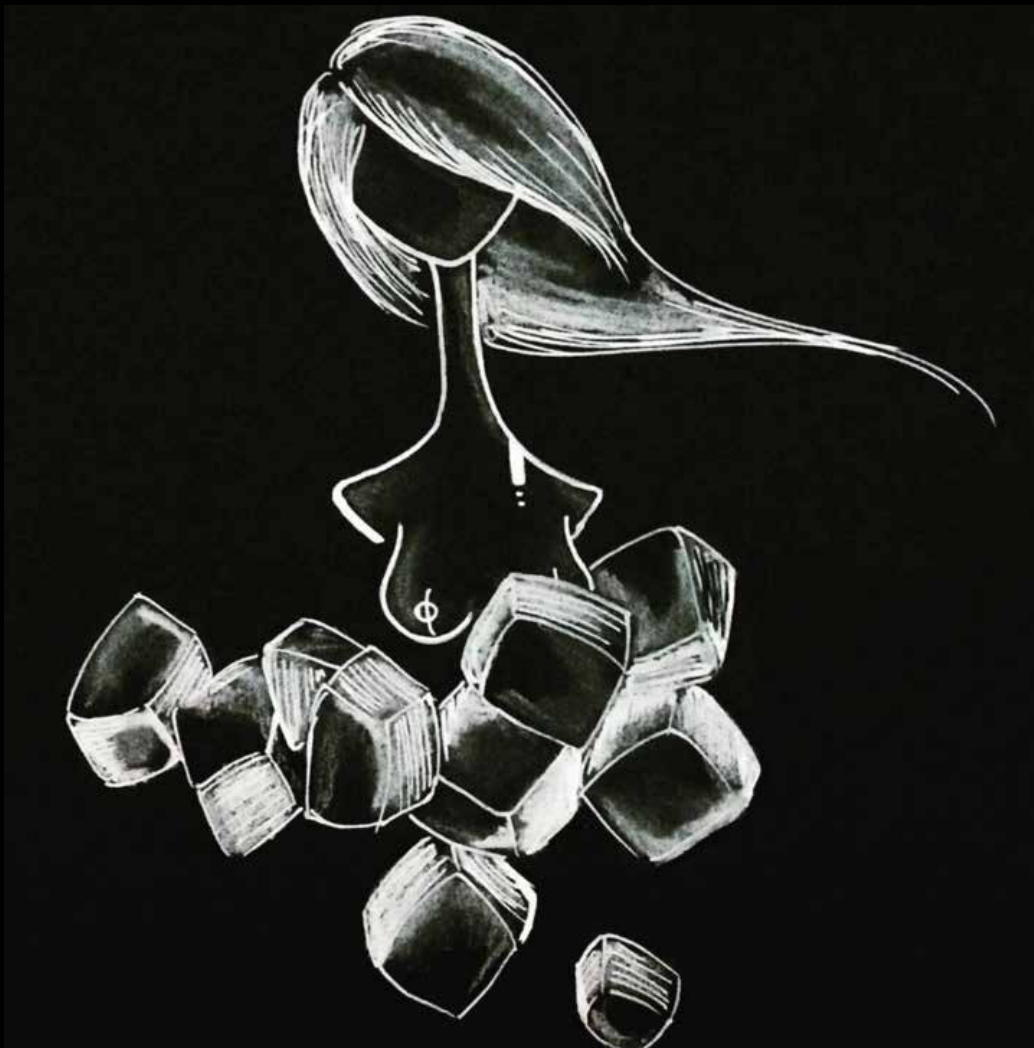
Assim, são também fatores de acessibilidade a formação dos profissionais atuantes no museu, o atendimento do público e os recursos que podem ser usados. Para pensar essa acessibilidade, é preciso conhecer o público, questionando-se sobre quem vai e, especialmente, sobre quem não vai ao museu.

[...] devemos registrar que, por mais importante que seja a garantia do direito de acesso aos bens culturais preservados nos museus, e por mais abrangentes que sejam as soluções adotadas para facultar a pessoas de todos os tipos o acesso físico, sensorial e cognitivo às instituições museais, essa garantia continuará precária enquanto os processos de musealização dos bens culturais e de criação de museus continuarem sendo operados exclusivamente por determinados grupos sociais, economicamente privilegiados e politicamente dominantes. (CHAGAS & STORINO, 2012, p. VIII)

Quando Mário Chagas e Cláudia Storino levantam essa questão, problematizam o afastamento de determinados públicos do museu devido a barreiras que vão além do físico. A pessoa com deficiência não se sente parte de uma sociedade como um todo, construída não por ela e nem para ela, mas pelos *outros*, aqueles a quem chamamos errônea e costumeiramente de “normais”. Diante disso, é preciso afirmar ainda que sem luta, não é possível garantir a acessibilidade e tampouco a inclusão.

A inclusão refere-se ao direito de ser visto como igual, respeitando as diferenças. Para trabalhar com inclusão, é o museu quem se adapta às diferentes necessidades de seus públicos, buscando meios adequados de recebê-los e educá-los. O próprio termo “inclusão” sugere uma reestruturação, um desejo de atender e respeitar a diversidade.

Essa luta pela democratização do museu, entretanto, não deve ser somente das pessoas com deficiência ou de seu público. É crucial que a instituição entre também nessa batalha, pois é seu dever garantir e oportunizar pleno acesso não só ao seu espaço físico, mas também ao seu acervo e sua ação educativa. Se é dever do museu educar, é seu dever também educar a todos. Inclusive, é importante falar que essa ação educativa deve ser voltada para as reais necessidades e potencialidades do visitante com deficiência, encarando a diferença como valor.



S/título. Posca branca sobre papel preto. Sara Nina, 2015.

Lembro-me quando, ainda cataléptico de terror por perder-se no escuro, Antão perguntou como o havia encontrado no meio da escuridão. E Manuel [cego] lhe disse, meio sorridente, “eu não sei o que é escuridão”.
(CRAVAN, 2008, p. 62)

1.4. Deficiência ou o outro

A palavra 'cegueira', pensei, era um substantivo, era pleno de identidade. Já a palavra 'deficiência', indicava um adjetivo. [...] O adjetivo tenderia a desapropriar, desautorizar outras informações perceptivas (CRAVAN, 2008, p. 67).

Falar de deficiência é falar de estigmas e de como se percebe o outro por meio desses. Essa estigmatização tem raízes históricas e parte das normas de conduta de uma sociedade baseada em hábitos culturais, “a principal característica dos papéis sociais é que eles são aprendidos” (GLAT, 1995, p.30). As normas garantem à sociedade previsibilidade, estabilidade e controle social, ou seja, segurança do que acontecerá. São essas normas que garantem a aceitação social dos indivíduos que se enquadram nelas. Tudo o que foge às normas de conduta gera uma confusão mental, um caos conceitual que ameaça a estabilidade social e, por isso, é negado nos primeiros contatos. Aqui, as diferenças de que falamos são “[...] aquelas diferenças que chamam a atenção das pessoas porque são percebidas como desvantajosas e são atribuídas significações especialmente negativas, levando o seu portador ao descrédito social” (OMOTE, 1999, p.5).

A pessoa com deficiência viola as regras de conduta social, ela “[...] viola a própria norma física do que é um ser humano. Ele [o deficiente] contraria a representação ou imagem corporal do homem [e da mulher]” (GLAT, 1995, p.23). Contraria, pois o “normal” seria uma pessoa ouvir, andar, ver, falar, mover-se sem dificuldade. Assim, os “anormais” são julgados fora dos padrões e estigmatizados. Ou adjetivados, como sugere Tomé Cravan sobre a cegueira, na citação no início do tópico.

Para conceituar deficiência, uso como referencial Debora Diniz, que argumenta em seu livro *O que é deficiência?* (2007) que o conceito de deficiência é consequência de uma construção social e que aqueles que chamamos “deficientes” surgem com o preconceito e a falta de sensibilidade da sociedade na qual está inserida, já que o fator biológico, segundo a autora, não é determinante para o fracasso de vida. É possível compreender, então, a deficiência como uma questão social antes de tudo, pois não há oportunidades para que as pessoas com deficiência desenvolvam suas potencialidades numa sociedade que enxerga apenas suas limitações. Falar de potencialidades quando nos referimos às pessoas com deficiência é mais um passo em direção à inclusão:

A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém, ou com enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social, na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes. A deficiência e a não-deficiência fazem parte do mesmo quadro. Fazem parte do mesmo tecido-padrão. As pessoas deficientes, mesmo que sejam portadoras de alguma incapacidade objetivamente definida e constatável, não constituem exceções da normalidade, mas fazem parte integrante e indissociável da sociedade (OMOTE, 1994, p. 67).

Especialmente no que se refere ao ensino da arte para pessoas com deficiência nos espaços expositivos, é um importante referencial teórico norteador o trabalho de Amanda Tojal, tanto no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (1999), como na Pinacoteca do Estado de São Paulo (2007). Tojal expõe a responsabilidade do museu para com o público com deficiência:

Cabe, portanto aos museus, bem como a todas as instituições culturais, estar em sintonia com o pensamento contemporâneo de respeito e reconhecimento da diversidade cultural e social trabalhando a favor não somente da comunicação de seus objetos culturais, sob o ponto de vista multicultural, como também contribuindo para a democratização social e cultural por meio dos processos de inclusão social (TOJAL, 2007, p.29).

Nesse pensamento, é possível citar ainda Ana Amália Barbosa (2012) e seu trabalho com crianças com paralisia cerebral que nos mostra que a acessibilidade em museus vai além do próprio espaço do museu, contando também com seu entorno. Barbosa vai além: a experiência de fruição e recepção da obra de arte pelas crianças se dá por todo o corpo, respeitando as diferentes maneiras de perceber uma obra pelos sentidos.

A percepção sensorial, que será abordada mais detalhadamente no capítulo 3, permite que haja uma ampliação do contato com a obra de arte, que acrescenta ao seu apelo visual percepções táteis, olfativas, sonoras e gustativas. O respeito à diversidade também se dá pelo respeito às diversas percepções. Eis um dos caminhos da inclusão.

Com base nessas leituras, apresento a seguir o trabalho que é realizado em duas instituições culturais de Fortaleza: o Dragão do Mar e o Sobrado Dr. José Lourenço. Ambas demonstraram preocupação com a inclusão que vai além dos fatores físicos de acessibilidade. O Dragão do Mar iniciou, em 2006, o Projeto Acesso, com o objetivo de garantir a acessibilidade de seus espaços; em 2012, o Sobrado Dr. José Lourenço proporcionou formação para seus educadores sobre mediação inclusiva (Figura 16). Tanto o Dragão como o Sobrado, reconheceram, com tais ações, a importância da experiência multissensorial na educação em museus.



Figura 15: oficina de mediação inclusiva no Sobrado - Foto: Sara Nina, 2013

1.5. Por aí: Dragão do Mar e Sobrado Dr. José Lourenço

O Ceará é o segundo Estado do Nordeste com o maior número de museus, são 113 no Estado e 31 só em Fortaleza, segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Museus, o IBRAM (2011, p. 27). Isso nos mostra o quão importante é para a educação do Estado o papel dos museus – claro, pensando a educação para além da sala de aula.

Além disso, no último censo (2010)¹⁰, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, constatou que cerca de 23,9% da população brasileira tem alguma deficiência, sendo a deficiência visual a de número mais expressivo: 18,7% dos brasileiros tem alguma dificuldade de enxergar ou mesmo não enxergam nada. São números altos se comparados à média mundial – dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) afirmam que 10% da população mundial apresenta alguma deficiência e que, desses, 80% vivem em países em desenvolvimento, que é o caso do Brasil. No Ceará, o IBGE apontou 27,69% da população cearense com alguma deficiência.

Pensando nessa realidade, o CDMAC lançou, sob a tutela de Márcia Bitu Moreno, gerente do então Memorial da Cultura Cearense – hoje Museu da Cultura Cearense, MCC –, ações que promoviam a acessibilidade dos seus espaços. Dentre as ações, está o Projeto Acesso, atuante desde 2006, que tem por objetivo a “inclusão de pessoas que encontram obstáculos de acesso aos museus pelas dificuldades motoras, visuais, auditivas e cognitivas” (MORENO, 2013, p.79) nos espaços do CDMAC.

¹⁰ Cartilha do Censo 2010, Pessoa com Deficiência. Disponível em < <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf> >
Último acesso em 17 de junho de 2015.

O Projeto Acesso foi responsável por grandes mudanças na acessibilidade do CDMAC e principalmente no MCC, tais como sinalizações adequadas, piso tátil nas áreas externas, recursos de apoio, vídeos em Libras e formação dos funcionários do CDMAC para atendimento de pessoas com deficiência e acessibilidade dificultada. O Projeto conta com o apoio de instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência: Setor Braille da Biblioteca Pública Menezes Pimentel, a Associação dos Cegos do Estado do Ceará (ACEC), o Instituto dos Cegos do Ceará, a Sociedade de Assistência aos Cegos (SAC), o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), Federação de Surdos do Estado do Ceará, Laboratório de Audiodescrição e Legendagem (LEAD), Casa da Esperança, Laboratório de Inclusão – Secretaria do Trabalho e do Desenvolvimento Social do Estado do Ceará, Coordenadoria da Pessoa com Deficiência (MORENO, 2013, p.90). Com a realização de pesquisas de estudo de público (MORENO, 2013), o Projeto pode identificar as necessidades das pessoas com acessibilidade dificultada dentro do CDMAC.

ACESSIBILIDADE DIFICULTADA

Termo empregado pela Secretaria do Trabalho e do Desenvolvimento Social do Estado do Ceará, Coordenadoria da Pessoa com Deficiência, para referir-se às pessoas que tem sua acessibilidade dificultada por fatores externos, como uma estrutura arquitetônica que não lhe permita movimentar-se plenamente, por exemplo. Podemos usar o termo para nos referirmos tanto às pessoas com deficiência como àquelas cuja acessibilidade foi dificultada momentaneamente, com barreiras linguísticas ou falta de bancos para descanso de grávidas e idosos, por exemplo. O Projeto Acesso não tinha como foco somente as pessoas com deficiência, mas o público geral, por isso o uso desse termo.

Entre as ações do Projeto, havia uma preocupação especial com a formação dos educadores (Figura 16), assim como de toda a equipe de funcionários do CDMAC para a recepção e atendimento das pessoas com acessibilidade dificultada em seus espaços. Os educadores, e posteriormente os demais funcionários, tiveram a oportunidade de participar de cursos de Braille, Mobilidade, Libras, Audiodescrição, dentre outros.

Esse foco na ação educativa do museu é de suma importância para garantir a acessibilidade do espaço e a inclusão das pessoas com deficiência, visto que a acessibilidade, como já dito anteriormente, vai muito além de fatores físicos. Sobre isso, Amanda Tojal afirma:

A presença da ação educativa como serviço fundamental e permanente nos projetos que incluam as questões de acessibilidade no museu é com certeza o fator mais importante para viabilização de uma participação efetiva do público portador de deficiência auditiva nesta instituição. Esta tarefa, porém, só se concretizará se os profissionais envolvidos estiverem qualificados o suficiente para vencer os obstáculos determinados pela limitação da comunicação da linguagem existentes neste público, obstáculos estes, que devido a fatores sociais, restringem um outro elemento essencial descrito por Vygotsky, que é o da “comunicação emocional”, onde o intelecto e o afeto permanecem intimamente ligados, permitindo um ambiente promissor na criação de novos sons, olhares, gestos ou falas, evocando os desejos, sentimentos e singularidades existentes em cada um destes participantes (TOJAL, 1999, p. 52).

Ainda sobre o educativo no MCC, destacamos uma importante ação do Projeto Acesso que foi a contratação de educadores com deficiência para integrarem na ação educativa do MCC – o projeto contava com três educadores com cegueira – o que demonstra o compromisso do projeto com as pessoas com deficiência, que não podem

se resumir ao público visitante, mas devem sim ter oportunidade de demonstrar suas potencialidades como trabalhadores. Posteriormente, no ano de 2010, foi contratada ainda uma educadora com surdez.

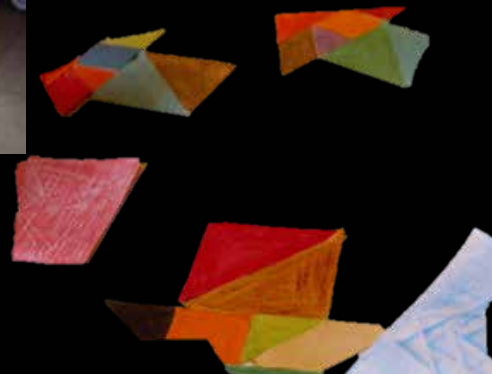
Entre os anos de 2009 e 2011, acompanhei de perto as ações do Projeto Acesso e cheguei a participar dele ativamente quando fui contratada como educadora do MCC e, posteriormente do Museu de Arte Contemporânea do Ceará (MAC), também no CDMAC. O contato com pessoas com deficiência visual, auditiva, cognitiva e física fez com eu despertasse minha curiosidade para a mediação com os grupos inclusivos e recursos que pudessem ser utilizados nessas. Em 2012, ao iniciar o curso de Especialização em Educação Inclusiva na UECE, aproximei-me do Sobrado Dr. José Lourenço, com o intuito de propor formações para os mediadores do espaço. Foi quando iniciei a criação coletiva de materiais multissensoriais para mediação inclusiva (figuras 17 a 21). Em 2013, essa pesquisa culminou na monografia “Mala dos Sentidos: mediação inclusiva no Sobrado Dr. José Lourenço” (CRUZ, 2013), que analisarei no capítulo seguinte.

Foto: Éden Barbosa



Figura 16: formação de mediadores do Projeto Acesso do CDMAC

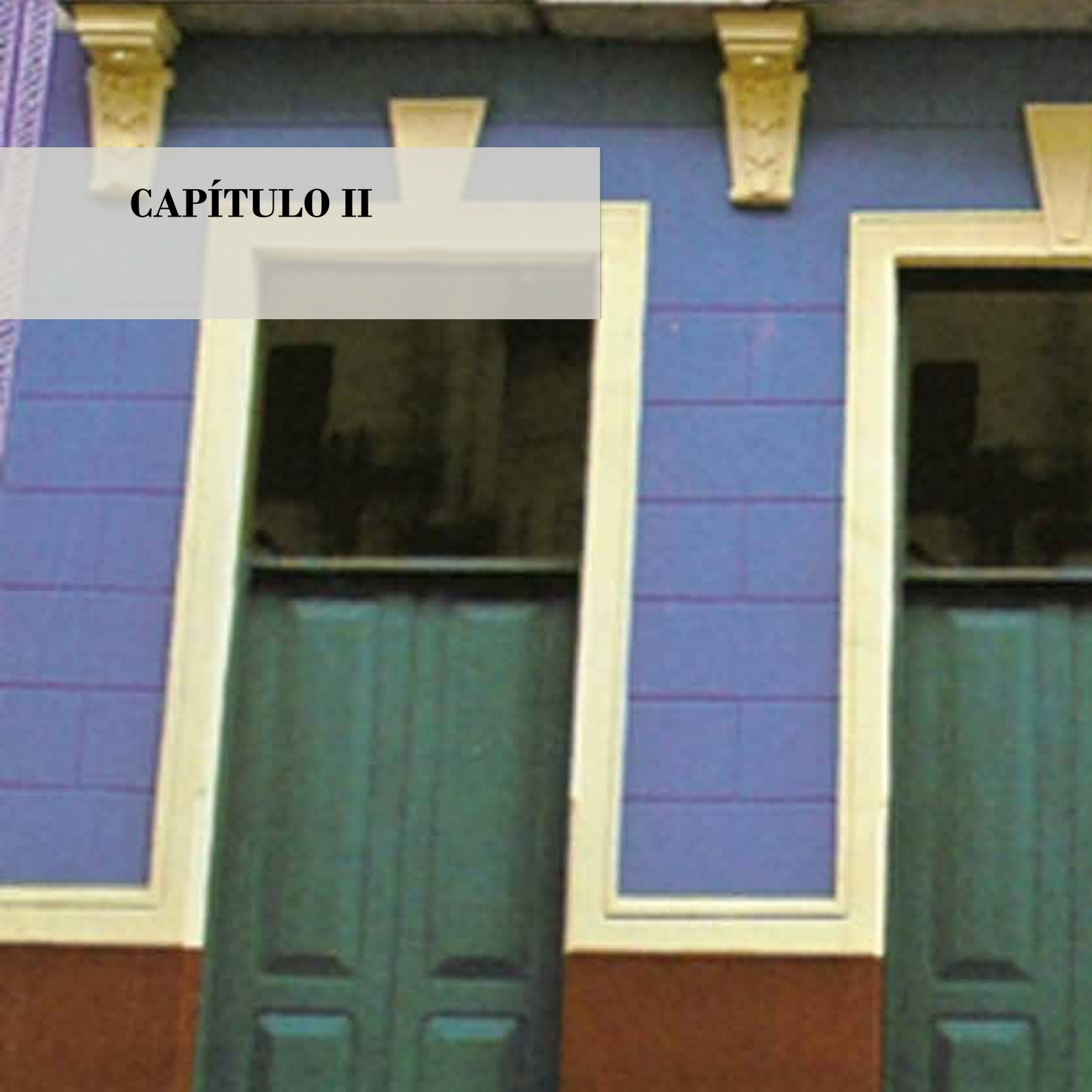
Figuras 17 a 21: mediação com a Mala dos Sentidos no Sobrado





Fotos: Sara Nina, 2013

CAPÍTULO II





**O SEU OLHAR MELHORA O MEU:
O SOBRADO E A MALA DOS
SENTIDOS**

Figuras 22 a 24: Oficina de mediação inclusiva no Sobrado - Fotos: Víktor Braga, 2012.



*O seu olhar lá fora
O seu olhar no céu
O seu olhar demora
O seu olhar no meu*

*O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu*

*Onde a brasa mora
E devora o breu
Como a chuva molha
O que se escondeu*

*O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu*

*O seu olhar agora
O seu olhar nasceu
O seu olhar me olha*

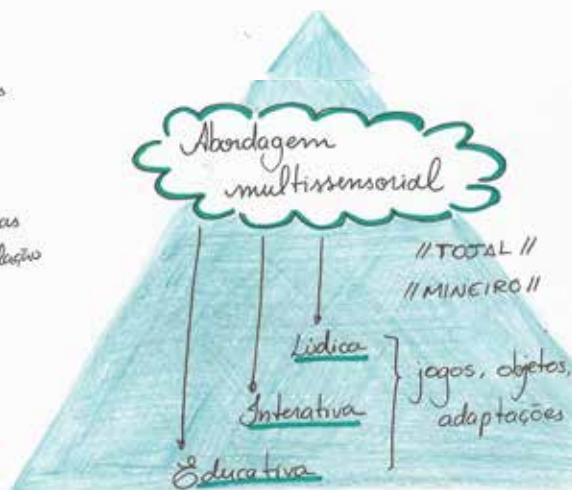
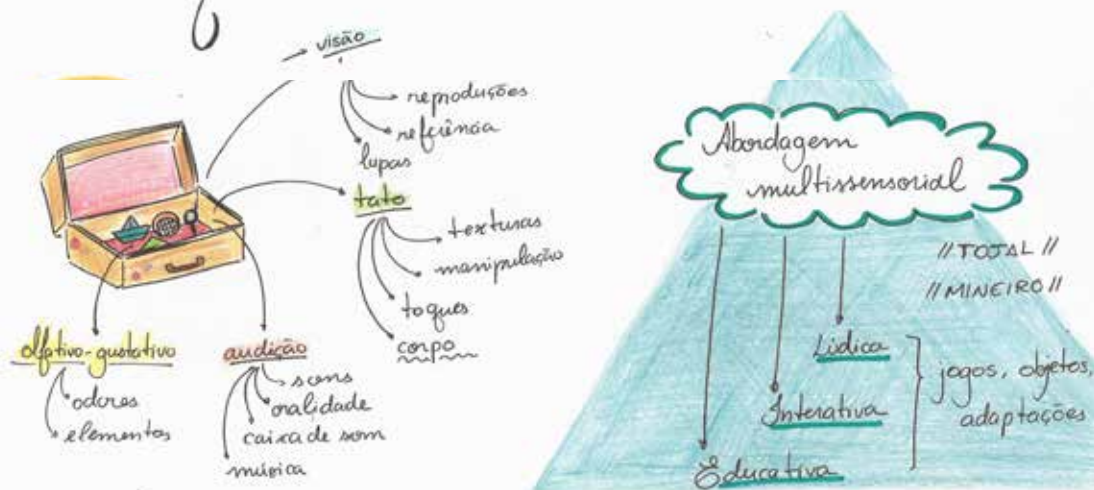
Música: “O seu olhar”. Composição:
Arnaldo Antunes e Paulo Tait

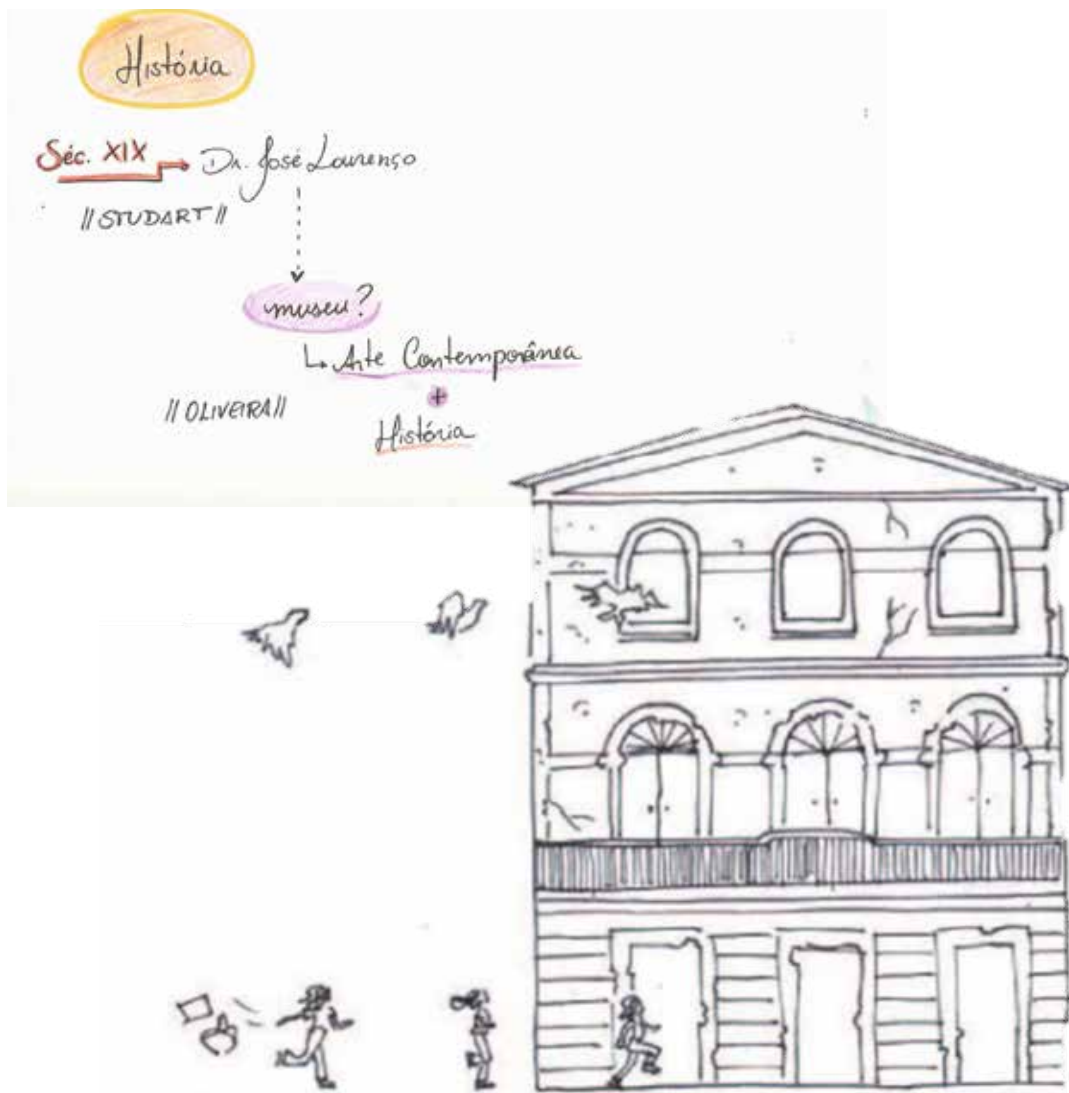


Foto: Felipe Abud, 2016

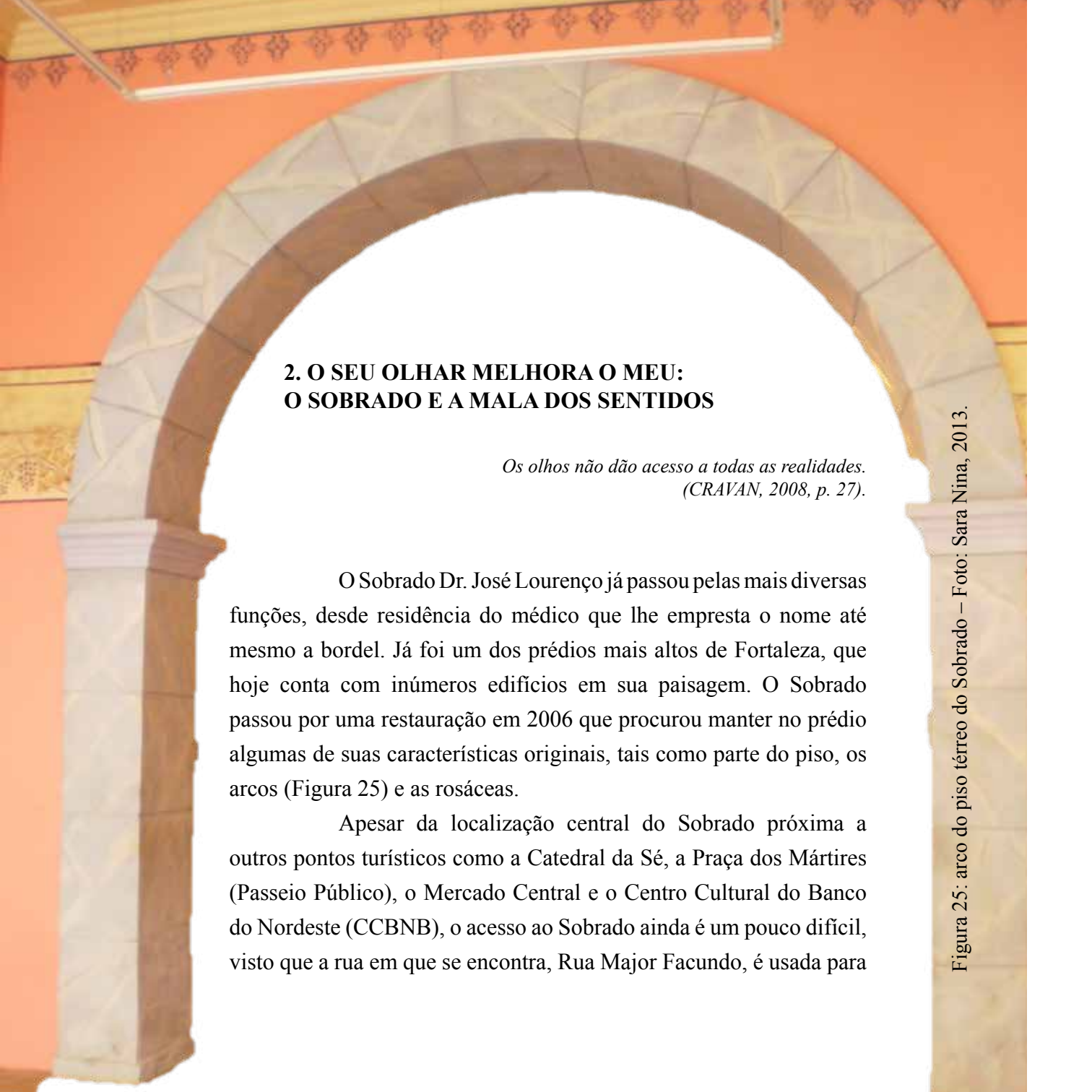
SOBRADO!!

e Sala dos Sentidos // CRUZ //





Desenho do Sobrado Dr. José Lourenço, por Débora Santos, 2015.



2. O SEU OLHAR MELHORA O MEU: O SOBRADO E A MALA DOS SENTIDOS

*Os olhos não dão acesso a todas as realidades.
(CRAVAN, 2008, p. 27).*

O Sobrado Dr. José Lourenço já passou pelas mais diversas funções, desde residência do médico que lhe empresta o nome até mesmo a bordel. Já foi um dos prédios mais altos de Fortaleza, que hoje conta com inúmeros edifícios em sua paisagem. O Sobrado passou por uma restauração em 2006 que procurou manter no prédio algumas de suas características originais, tais como parte do piso, os arcos (Figura 25) e as rosáceas.

Apesar da localização central do Sobrado próxima a outros pontos turísticos como a Catedral da Sé, a Praça dos Mártires (Passeio Público), o Mercado Central e o Centro Cultural do Banco do Nordeste (CCBNB), o acesso ao Sobrado ainda é um pouco difícil, visto que a rua em que se encontra, Rua Major Facundo, é usada para

Figura 25: arco do piso térreo do Sobrado – Foto: Sara Nina, 2013.

embarque e desembarque de caminhões que carregam a mercadoria das feiras do entorno. A dificuldade de estacionamento é um dos principais empecilhos para a visita do espaço e, talvez por isso – além da pouca divulgação de sua programação –, não seja comum o Sobrado receber grupos de pessoas com deficiência, segundo relatos dos educadores (CRUZ, 2013).

Ainda assim, quando, em 2012, optei por realizar minha pesquisa de monografia do curso de Especialização em Educação Inclusiva no Sobrado, uma das minhas intenções era preparar os educadores do espaço para a visita das pessoas com deficiência. Ministrei, para os educadores do Sobrado, oficinas sobre o atendimento à pessoa com deficiência nos anos de 2012 e 2013, procurando sensibilizar os mediadores para participarem da pesquisa. Algumas das oficinas consistiam em explorar a exposição de modos “não convencionais”, tais como de olhos vendados (figuras 22 a 24), andando lentamente, procurando ouvir os sons, mudando os trajetos habituais. Tudo isso no intuito de despertar os demais sentidos além da visão.

Neste capítulo procuro, então, abordar um pouco da história do Sobrado e de sua acessibilidade física. Abordo ainda uma das experiências de mediação realizadas durante a pesquisa da monografia, que, após revista, trouxe outros questionamentos, que serão citados mais adiante.

Proposta:

Visite um lugar que você já conhece de outra forma. Vale fechar os olhos ou vendarse. Perceba-o através do tato, sinta os cheiros e se atente para os sons próprios do lugar. Faça isso várias vezes até que conheça o lugar por meio dos outros sentidos.

Figura 26: Sobrado Dr. José Lourenço



Foto: Gil Sousa, 2011.

Figura 27: sala de exposição



Foto: Sara Nina, 2013.

2.1. O Sobrado Dr. José Lourenço: história e acessibilidade

Localizado na Rua Major Facundo, antiga Rua da Palma, nº154, o Sobrado (Figura 26) foi construído na segunda metade do século XIX, em Fortaleza e foi o primeiro prédio de três andares do Ceará Construído inicialmente para servir de residência e consultório para o médico sanitarista Dr. José Lourenço de Castro e Silva (1808 a 1874), teve ainda outras funções ao longo de sua história, como a de marcenaria, repartição pública e bordel, antes de se tornar um centro cultural. Foi tombado pela Secretaria da Cultura do Ceará¹¹, e reformado em 2006 pelo Governo do Estado do Ceará, com patrocínio da Empresa de Telecomunicações Oi, através da Lei Rouanet, e parceria com a Oi Futuro¹², com o auxílio dos alunos da Escola de Artes e Ofícios Thomaz Pompeu Sobrinho.

O Sobrado foi inaugurado em 31 de julho de 2007 como centro cultural de Artes Visuais no Ceará, contando

¹¹ Protegido pelo Tombo Estadual segundo a lei nº 9.109 de 30 de julho de 1968, disponível em: < <http://www.secult.ce.gov.br/index.php/patrimonio-cultural/patrimonio-material/bens-tombados/43565> >, último acesso em 30 de janeiro de 2016.

¹² Disponível em: < <http://www.secult.ce.gov.br/index.php/equipamentos-culturais/sobrado-dr-jose-lourenco> >; último acesso em 30 de janeiro de 2016.

com salas de exposição (figuras 27, 28 e 32), um auditório, uma sala de estudos (figura 29) e um café (figura 30). O nome do centro cultural é em homenagem ao seu primeiro morador, Dr. José Lourenço, que, além de médico sanitарista, foi deputado na Assembleia Legislativa Provincial do Ceará e, em 1871, recebeu o título de Comendador da Imperial Ordem de Cristo por seus serviços na Instrução Pública (STUDART, 1980).

A exposição *O Cariri Aqui!* Foi a exposição inaugural do Sobrado e trouxe a produção artística da região do Cariri, com a curadoria de Dodora Guimarães¹³. Além das exposições temporárias de Artes Visuais, o Sobrado realiza também palestras, cursos, oficinas e outros eventos, consolidando-se como espaço cultural. Sendo um espaço de Artes Visuais que funciona num prédio histórico, o Sobrado tem a difícil missão de unir Arte Contemporânea e História (OLIVEIRA, 2010, p.22), expondo à comunidade fortalezense esse contraste.

O Sobrado conta com quatro pisos, onde são expostas as obras. A mediação em seu espaço expositivo tem os mesmos objetivos e características de uma realizada em

¹³ Disponível em < <http://www.secult.ce.gov.br/index.php/equipamentos-culturais/sobrado-dr-jose-lourenco/43535> > Último acesso em 30 de janeiro de 2016.

Figura 28: mezanino



Foto: Sara Nina, 2013.

Figura 29: sala de estudos



Foto: Sara Nina, 2013.



espaços museológicos ou outros espaços de educação não formal. Assim, os conceitos e pressupostos da mediação em museus são aplicados ao Sobrado Dr. José Lourenço. Quanto à sua acessibilidade física, como sua reforma é recente, já foram trabalhados no Sobrado muitos requisitos básicos para garantir a mobilidade dos visitantes, tais como banheiros adaptados em todos os pisos, sinalização adequada e elevador para pessoas com deficiência ou dificuldades de locomoção (figura 31).

As visitas ao Sobrado podem ser tanto espontâneas como agendadas. O público é diverso, abrangendo desde transeuntes do Centro até grupos escolares e universitários, segundo registros do agendamento do museu. Tanto para a pesquisa de monografia (CRUZ, 2013), como para esta dissertação, trabalhei com dois grupos previamente agendados e um espontâneo.



Figura 30: Café do Zé



Figura 31: elevador



Figura 32: sala de exposição

Fotos: Sara Nina, 2013.

João Pessoa, 22 de novembro de 2015

Sonhei que estava no Sobrado, visitando uma exposição com crianças. Estamos no térreo e as crianças me acompanham olhando as obras. Não é como se eu estivesse mediando para elas, pelo menos não parece nenhum pouco com as mediações que fiz, como se fossem aulas. Elas estão soltas pela exposição, mas me procuram para tirar dúvidas. Entrego a um menino uma caixinha branca que ele carrega com as duas mãos. Dentro, uma série de materiais para a “investigação” que lhe proponho:

- Você vai ser como um detetive da arte! Basta olhar com cuidado, com atenção. As pistas estão em todo lugar.

Sei que as outras crianças procuram o mesmo que ele.

O menino se aproxima de um dos quadros com a caixa nas mãos e, dela, tira uma lupa. Olha o quadro com a lupa. É na etiqueta que tem uma “pista”. De dentro da caixa, ele tira um bloquinho colorido de “post-it”, faz uma anotação e prega em um mapa da exposição (que também estava dentro da caixa).

Há uma menina que tira, de dentro da caixa dela, um estetoscópio e “escuta” a escultura. Outra criança se dirige a mim para perguntar algo. Eu vou questionando cada uma.

Sinto, na minha pele, a sensação de chuva. Não chove dentro do Sobrado, mas chove em mim.



Foto: Sara Nina, 2013

Figura 33: visitante com objeto da Mala dos Sentidos



Figura 34: Mala dos sentidos, interior - Foto: Sara Nina, 2013.

2.2. A Mala dos Sentidos

Entre os anos de 2012 e 2013, trabalhei a formação dos educadores do Sobrado para a recepção de grupos de pessoas com deficiência, focando em áreas como leitura de imagens, mediação, educação inclusiva e recursos multissensoriais. Essa formação levou à elaboração da chamada “Mala dos Sentidos”, que consistia em uma caixa com objetos relacionados às obras expostas no Sobrado e que poderiam ser manuseados pelos visitantes (figuras 33 e 34). O objetivo era oferecer ao público uma visita mais lúdica e ampliar a leitura das obras, prioritariamente visuais, para os demais sentidos. Para nós¹⁴, essa abordagem multissensorial era o que nos possibilitaria trabalhar a inclusão no Sobrado e tornar nossa mediação uma ação mais poética. Sobre a abordagem multissensorial, Clara Mineiro exalta:

Uma abordagem multissensorial do museu evita a exclusão. Usando informação escrita e oral com diversos níveis de complexidade e empregando meios de comunicação visuais, orais, tácteis e interactivos, o museu cumprirá melhor a sua missão, comunicando mais eficazmente com mais pessoas. Essa abordagem não implica a banalização nem a perda da qualidade de informação. Pelo contrário, permite reflectir sobre os objetivos estabelecidos, avaliar a eficácia do trabalho realizado, atingir e descobrir mais valias no seu acervo (MINEIRO, 2004, p22).

Explorar os demais sentidos frente à obra seria, então, ampliar as possibilidades de percepção. Esse trabalho, como dito, resultou na monografia do curso de Especialização em Educação Inclusiva na UECE, com o título “Mala dos Sentidos: mediação inclusiva no Sobrado Dr. José Lourenço” (CRUZ, 2013).

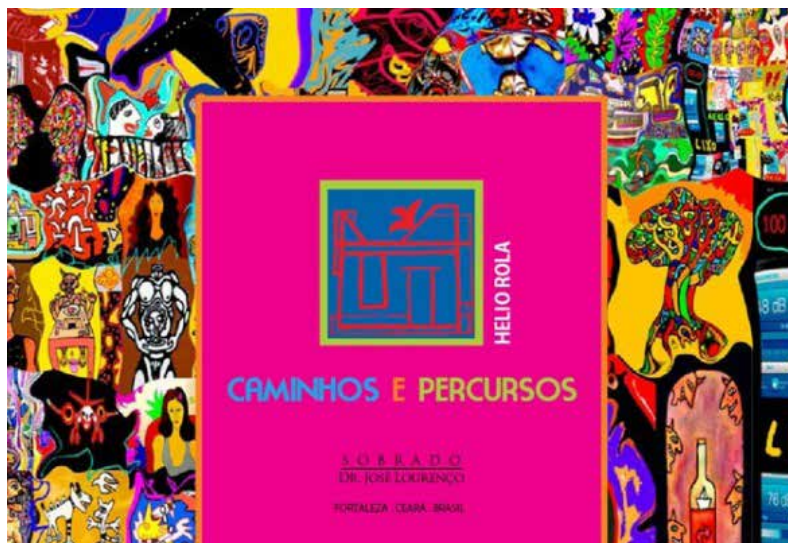
¹⁴ Nessa experiência, escolhi usar a primeira pessoa do plural, fazendo referência a mim e aos educadores do Sobrado que, na época, participaram da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em dois momentos: o primeiro em 2012, com a exposição *Caminhos e Percursos* (figura 35), do artista Hélio Rola, com a participação dos estagiários de Ensino Médio e Profissionalizante; e o segundo, em 2013, com a exposição *70x7* e a turma de estagiários universitários. Cada um dos momentos precisou de quatro etapas para a realização da pesquisa, sendo a primeira a formação dos educadores para a mediação inclusiva; a segunda, o planejamento da mediação e a elaboração da mala; a terceira, a execução da mediação com a Mala dos Sentidos; e, a última etapa, a avaliação da mediação.

Para análise crítica, vou me deter aqui à primeira experiência com a Mala dos Sentidos, realizada em 2012. O objetivo em analisar essa experiência consiste em averiguar como o trabalho com a Mala dos Sentidos pode gerar novos questionamentos e nos conduzir a um estudo mais aprofundado sobre os objetos mediadores.

Figura 35: cartaz de divulgação da exposição “Caminhos e Percursos”, em cartaz no Sobrado em 2012.

Foto: divulgação



2.2.1. Fazendo a mala: elaboração

As metodologias escolhidas para a realização dessa pesquisa foram a pesquisa participativa e a pesquisa intervenção, pois tinha como principal objetivo buscar a transformação da realidade dos processos de mediação cultural do Sobrado. Além disso, contei com a participação ativa dos educadores do espaço na elaboração do material e na mediação em si.

Após conversas e leituras sobre as particularidades do trabalho com mediação cultural e mediação inclusiva, partimos, eu e os educadores do Sobrado, para o planejamento da nossa Mala dos Sentidos. Tínhamos por objetivo que os materiais colocados na mala aproximassem os visitantes das obras expostas. Não seriam necessariamente reproduções ou adaptações das obras expostas, mas objetos que pudessem, além de travar uma relação com as obras, despertar para percepções sensoriais.

Na época, estava em cartaz a exposição *Caminhos e Percursos* (2012), que fazia uma retrospectiva da obra do artista cearense Hélio Rola. Para planejar nossa mala, percorremos a exposição nos perguntando sempre que sentidos poderíamos despertar no público para ler essa ou aquela imagem.

Selecionamos alguns aspectos importantes para o material disponível na mala com base na proposta do Programa “Museu e Público Especial”, desenvolvido por Amanda Tojal no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (TOJAL, 1999, p. 25):

- Materiais táteis e visuais, que podem ser reproduções das obras expostas ou de seus elementos, ou apenas fazer referência a esses;
- Objetos que possam ser manipulados;

- Materiais que explorem os sentidos, apresentando texturas, cores, temperaturas, sons ou odores da obra ou de elementos dessa;
- Reproduções ampliadas de elementos ou partes das obras;

Acrescentamos ainda objetos que tornem a visita mais lúdica e interativa, tais como lupas, lunetas, dobraduras, fantasias etc.

Para relacionarmos as obras de Hélio Rola com os objetos da Mala dos Sentidos, abordamos a sinestesia como elemento recorrente no trabalho do artista, pois esse é conhecido por questionar bastante a poluição sonora e visual na cidade de Fortaleza, colocando em suas pinturas e colagens elementos como aviões e carros. Nossa mala trazia, então, brinquedos populares como miniaturas dos meios de transporte, barquinhos de papel, lupas, caixas de som com gravações de ruídos e uma reprodução em feltro da série *Charada*, além de outros materiais.

No processo de desenvolvimento da mala pensamos estratégias de mediação para públicos diversos. No intuito de democratizar e ampliar o acesso ao material, não foram destinados materiais a faixa etária ou públicos específicos.

Escolhemos os materiais de modo que pudéssemos trabalhar de diversas maneiras com eles, sem regras, ampliando as possibilidades de cada objeto como mediador da experiência estética de



Ilustração: Sara Nina, 2016.

cada público. Isto partindo do princípio que não era nossa intenção criar regras de uso, jogos, mas sim proposições educativas que pudessem acontecer de acordo com cada mediação, partindo da necessidade do grupo visitante (figura 36).

2.2.2. De mala pronta: aplicação

Com a Mala pronta, começamos a planejar como seria sua aplicação. Em que momento e como realizar essas atividades? Amanda Tojal sugere que as atividades práticas (objetos mediadores ou oficinas) ocorram após a visita, como modo de contribuir para uma avaliação mais efetiva da mediação:

Figura 36: mediação com Mala dos Sentidos, 2013.



Foto: Sara Nina, 2013.

Como forma de conclusão e síntese do trabalho realizado no espaço expositivo, encontram-se as atividades práticas, que poderão ocorrer após a visita à exposição. Estas atividades permitem que o público possa explorar de forma experimental e criativa materiais, técnicas e poéticas pertencentes aos objetos apresentados, além de contribuir para uma avaliação mais efetiva tanto do trabalho realizado pelos educadores como também dos conteúdos assimilados pelos participantes durante a visita (TOJAL, 1999, p.27).

Nós, entretanto, propomos que essas atividades sejam realizadas no decorrer da visita, pois acreditamos que a vivência multissensorial durante a mediação é o que faz da nossa proposta mais lúdica. Acreditamos que o diálogo pode se ampliar em contato com a obra e que a vivência da atividade e do próprio objeto mediador multissensorial torna-se mais ampla nesse contexto.

Assim, diante da obra, ou mesmo durante toda a exposição, nossa proposta era que o educador se sentisse à vontade para realizar a visita de modo a priorizar uma melhor compreensão dos temas abordados e do espaço museal pelo seu público. O educativo escolhia o tempo e o uso de cada material, de acordo com as necessidades do grupo e com o tempo da visita.

Em 05 de outubro de 2012, recebemos no Sobrado um grupo de quarenta crianças com idades entre 8 e 9 anos, que cursavam o Ensino Fundamental em uma escola particular de Fortaleza. O grupo foi previamente agendado e não informou sobre a presença de crianças com deficiência na turma.

As crianças estavam empolgadas e se esforçavam por registrar cada momento em câmeras e *smartphones*. Sugerimos, então, que ficassem à vontade para fotografar o que achassem de mais interessante na primeira sala visitada e, depois, mostrassem as fotos para os colegas, destacando o que mais lhes chamou atenção em cada uma e por que haviam fotografado essa ou aquela.

Interessante observar os registros feitos pelos próprios visitantes. Para onde direcionam o olhar? Que ações ou objetos mais aparecem nas fotografias? Pensando nesses questionamentos, nas mediações de 2016, pedi que os próprios visitantes fotografassem a mediação, imagens que apresentadas nos capítulos 3 e 4.

Figuras 37 a 39: mediação com Mala dos Sentidos no Sobrado, 2012.



Em seguida, nós pedimos que todos sentassem no chão para que falássemos um pouco sobre o artista. Nesse momento, sugerimos que, mediante as imagens que tinham feito, cada criança falasse o que imaginava sobre esse artista. Foi interessante notar que as próprias crianças fizeram uma leitura de que as obras eram “barulhentas” – uns apontavam isso pelos elementos, outros pelas cores.

Observamos ainda que houve pouca interação das crianças com os objetos não artísticos da exposição. Muitas crianças tiraram fotos das obras emolduradas, mas, quando perguntadas do porquê de terem escolhido essa ou aquela obra ou objeto, alguns não conseguiam responder. Um dos meninos chegou a falar: “Tirei foto da arte”. É arte por que está emoldurado e exposto? Por que está exposto no museu? Questionamos um pouco sobre as fotografias feitas pelas crianças, então. Poucos escolheram fotografar algo além das obras expostas, conferindo a essas uma dimensão diferente dos objetos

do seu cotidiano, como nos afirma Richter: “ao reconhecer uma ideia ou objeto como artístico, confere-se ou reconhece-se uma ‘especialidade’ que coloca o objeto ou a atitude em uma esfera diferente dos objetos comuns” (RICHTER, 2003, p. 22).

Trouxemos então a Mala dos Sentidos. Perguntados se sabiam o que havia ali, algumas crianças ousaram apontar “mais arte” e houve quem não disfarçasse a decepção quando viu ali objetos tão cotidianos. O que nos remete a um questionamento para desenvolver *a posteriori*: o que se espera do museu e, principalmente, o que se espera do museu de arte? O referencial que cada sujeito constrói sobre arte e cultura é fruto de sua vivência anterior. Como afirma Richter: “Mesmo a arte dos museus foi um dia arte do cotidiano”; e só foi arte depois que alguém a percebeu com outro olhar (RICHTER, 2003, p. 122).

Com a Mala aberta, pedimos às crianças que relacionassem os objetos com as obras observadas na exposição. O mesmo foi



feito com os ruídos que ouvíamos nas caixas de som (figuras 37 a 39). A partir dessas conclusões, começamos um jogo com as peças de feltro, explorando as sensações causadas pelo contato com as obras do artista e pelos objetos. Usamos como referência a série “Charadas” (figuras 43 e 44).

A turma foi dividida em duas equipes, onde uma tinha que “pintar” com as peças de feltro um quadro barulhento, enquanto a outra fazia um silencioso. O mesmo número de objetos e os mesmos elementos foram dados a cada grupo; nesse momento, foi permitido às crianças criar livremente, sem interferências dos educadores (figuras 40 a 42). Havia apenas uma condição: *todos* deveriam participar.

Figura 43: obra da série “Charadas”.



Foto: Bianca Araújo, 2012.



Figura 44: jogo de feltro da Mala dos Sentidos - Foto: Viktor Braga, 2013.

Todos incluía M.¹⁵, uma menina de aproximadamente 8 anos, com deficiência física. Desde a chegada do grupo ao museu, M. não havia dito uma palavra, estava sempre acompanhada de dois professores e sentava em uma cadeira distante do grupo. Ela caminhava com a ajuda de um andajá e tinha órteses¹⁶ nas pernas com borboletas estampadas. M. tinha “pernas de borboleta”. Durante o jogo do feltro, M. foi chamada a participar junto aos outros, sentada no chão, o que ela atendeu prontamente e mostrou logo um grande sorriso, mesmo diante do espanto de seus professores que seguravam sua cadeira. Para compreender a situação de M. e a importância do jogo no museu para ela, é pertinente citar Tojal:

[...] para uma sociedade, muitas vezes despreparada em realizar uma política de inclusão de todos os indivíduos, a presença de um portador de deficiência física passa a ser um fator não só de perturbação, como também de constrangimento da população em geral, reforçando a condição de minoria excluída destas pessoas e isolando-as cada vez mais do seu ambiente social e cultural. (TOJAL, 1999, p.61).

Durante a visita, por ter que andar com o andajar e ser acompanhada, era comum que M. ficasse sempre distante dos colegas. Em um dos andares, percebendo a dificuldade da menina em acompanhar o restante do grupo, cheguei a propor que andássemos devagar, o máximo possível, como astronautas na lua – já que era um momento da exposição que mostrava obras mais ligadas à tecnologia e ao futurismo, assuntos que Hélio Rola abordava durante o período retratado. Essa atitude não chega a

¹⁵ Para manter a privacidade das crianças, escolhemos indicá-las apenas por suas iniciais.

¹⁶ “Órtese”: [Medicina] Dispositivo ou aparelho destinado a corrigir, estabilizar ou modificar uma função muscular esquelética ou neurológica; in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em < <https://www.priberam.pt> > Último acesso em 15 de outubro de 2016.

ser um recurso material para a visitação, mas ainda consiste em uma intervenção que pode proporcionar a inclusão.

Ao final, todos observaram os dois quadros construídos com feltro e cada equipe disse o que achou do trabalho da outra e explicou o raciocínio do grupo para compor o quadro silencioso e o barulhento. As crianças mostraram que, apesar de usarem os mesmos elementos, a maneira como organizaram, as cores e o contexto em que inseriram cada elemento davam à “pintura” características barulhentas ou silenciosas.

Todo o processo de criação da Mala dos Sentidos e suas aplicações foram registrados no meu diário de bordo, com as contribuições dos educadores envolvidos na pesquisa (figuras 45 a 47).

Figura 45: diário de bordo, 2012



Figura 46: diário de bordo, 2012



Fotos: Saulo Cruz, 2013.

Figura 47: diário de bordo, 2012



2.3. Novos caminhos

A mediação proposta com a Mala dos Sentidos permitiu que tanto eu como os educadores do Sobrado nos aproximássemos do público por meio de atividades lúdicas e criando diálogos com as obras expostas. As atividades foram propostas durante a mediação ou no seu início, o que nos mostrou ser bastante positivo, pois as crianças mostraram-se mais atentas no restante da visita, conforme observaram alguns educadores.

As relações estabelecidas com os objetos disponíveis na mala me levaram a refletir sobre a importância de me aproximar da cultura do visitante para mediar. As crianças, num primeiro momento, identificavam os objetos já conhecidos nas obras, como barcos, carros, aviões... E, pela sua experiência prévia, apontavam as obras como “barulhentas” ou identificavam o estilo do artista, percebendo suas singularidades, como a questão da poluição sonora, tão presente na obra de Hélio Rola. Ainda sobre essas atividades, é pertinente citar Tojal:

Proceder com atividades lúdicas que possam reforçar os aspectos de atenção, memorização e comunicação verbal dos conteúdos adquiridos, além da aplicação de atividades artísticas, relacionadas tanto com as linguagens plásticas, escritas, musicais e corporais, vivenciadas em um ambiente acolhedor, é mais uma etapa que tornará esta visita mais significativa [...] (TOJAL, 1999, p.39).

A percepção das obras não era mais somente visual. Com elementos disponíveis ao toque, à manipulação e à escuta, a obra era percebida pelo corpo todo, uma imagem que todos os sentidos poderiam ler. Assim, criava-se uma relação íntima do corpo com a arte, permitindo aos visitantes uma experiência multissensorial, onde o toque

nos transmite uma sensação, os sons, o cheiro nos traz outra, o aspecto visual nos desperta memórias... Tudo isso me levou a questionar como se dá a percepção da obra de arte por meio dos outros sentidos além da visão? Como trabalhar Artes Visuais com todo o corpo? Como o corpo se apropria da obra de arte? Como percebemos a obra pelos outros sentidos, levando em consideração que funcionam como um conjunto? Haveria uma percepção sinestésica da Arte? Assim, como todo o corpo pode relacionar-se com a obra de arte e como essa relação pode ser mediada por objetos multissensoriais propositores? E como isso ocorre especificamente no corpo com deficiência?

Além disso, é importante pontuar que uma exposição é por si só um espaço educativo e deve respeitar a diversidade do seu público e suas diferentes maneiras e apreensão do que está exposto. A autonomia do visitante é também importante ao processo educativo do museu. É preciso proporcionar ao público condições de interagir. Por isso, ainda que os objetos multissensoriais sejam usados durante a mediação, é crucial que haja abertura para as subjetividades próprias de cada momento ou de cada público. É isso que permite que os visitantes participem ativamente da mediação, chegando, inclusive, a propor novos usos para o material.

Outro questionamento que aprofundei é que, durante a pesquisa “Mala dos Sentidos: mediação inclusiva no Sobrado Dr. José Lourenço” (CRUZ, 2013) me referia ao tipo de mediação que propunha como “mediação poética”, tomando por empréstimo o termo utilizado na Pinacoteca do Estado de São Paulo onde se define:

A partir das respostas dos grupos, se pertinente, os educadores realizam atividades lúdico-educativas que buscam concretizar, tornando vivenciais, conteúdos do universo da arte tratados de maneira perceptiva ou cognitiva durante a visita ao acervo. Essas atividades, chamadas

propostas poéticas, podem envolver atividades plásticas e expressivas, e são desenvolvidas pelos próprios educadores, durante suas pesquisas de mediação¹⁷.

Todavia, em leituras recentes e repensando o estudo realizado em 2013, chego ao seguinte questionamento: o que se compreende por mediação poética e por que essa seria diferente do que compreendemos por mediação? Além disso, percebo ainda que quando se fala em mediação, quase sempre se refere ao educador de museu e seu trabalho, como se a mediação se resumisse a apenas isso. Esquece-se que todo o museu é um espaço educativo e que, portanto, todo ele é capaz de mediar também. É certo que os educadores manipulam os objetos, mas poderíamos focar na relação desses com o público?

É certo ainda que os objetos da Mala dos Sentidos não foram usados exclusivamente com o público com deficiência, o que me traz ainda mais perguntas: a mediação sensorial seria vantajosa também ao público sem deficiência? Que diferenças essa abordagem traria às visitas desse público? Mesmo com a visão “perfeita”, por que tocar em objetos faria alguma diferença?

Devo refletir ainda sobre como se dá a criação desses materiais para mediação – aliás, essa mediação nem sempre se configura em materiais, mas em intervenções, como o caso de “andar como se anda na lua”, citado anteriormente. Como se dá essa criação? Que referências eu utilizo? Como elas refletem minha prática artística? Como elas refletem minha prática enquanto educadora?

¹⁷ Disponível no portal da Pinacoteca do Estado de São Paulo < <http://www.pinacoteca.org.br/pinacotecapt/default.aspx?mn=592&c=1053&s=0&friendly=visita-educativa> >. Último acesso em 20 de abril de 2015.

Partindo desses questionamentos e na perspectiva de esclarecimentos e aprofundamentos que se fazem necessários, nos propomos a continuar a investigação com a Mala dos Sentidos, pois compreendemos que essa está em constante elaboração e produção. É essencial que estejamos abertos a novas propostas e explorações sensoriais, pois cada leitura é uma nova experiência, traz novas informações e percepções. A visita ao museu, ou melhor, dizendo, o contato com a arte, não deve nunca se esgotar de questionamentos. A fruição é constante e a cada novo contato com a obra, somos capazes de vivenciar novas experiências estéticas e poéticas. Assim, esse contato do público com a obra exposta possibilita novos caminhos para a criação e para a fruição. A arte é um questionar-se constante.

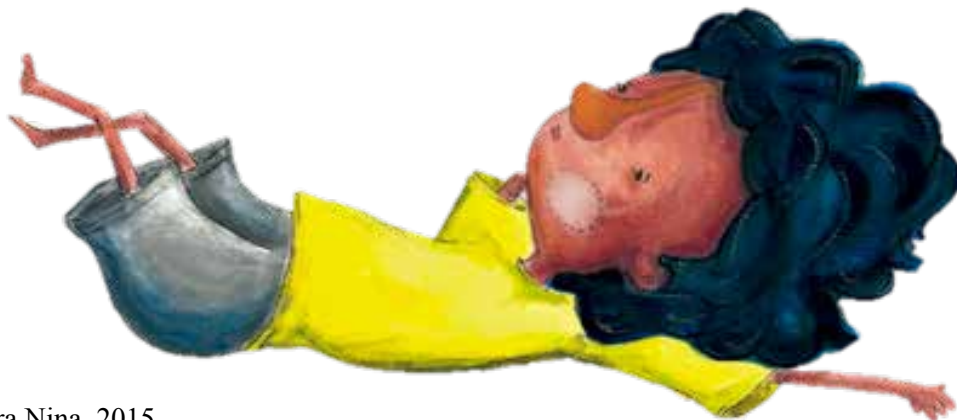


Ilustração: Sara Nina, 2015

João Pessoa, 11 de março de 2015

Ontem me mudei para João Pessoa, finalmente.

Sonhei que recebia (ou ganhava) um ovo de avestruz marrom. Parecia chocolate, mas eu sabia que não era, que eu corria o risco de quebra-lo. Isso foi na Fundação, eu acho. Carrego o ovo com muito cuidado, ele pesa. Saindo da Fundação, no caminho para casa, encontro um soldado, ele se prontifica a me ajudar a encontrar meu caminho. Ele disse que me via todos os dias, andando por uma avenida, próximo ao número 222. Ele me acompanha até o trilho da Parangaba. No trilho, cruzo com dois ex-alunos que me perguntam por que estou carregando o ovo. Eu não sei responder, mas preciso cuidar dele. Percebo o quanto está me atrapalhando e tenho vontade de me livrar dele, mas não posso e, no fundo, não quero. Ainda perto do trilho, encontro ex-colegas de trabalho. Eles também perguntam pelo ovo. Eu os pergunto para onde fica o hospital, preciso ir até lá. Aparentemente, o hospital é apenas um ponto de referência. Meus amigos não parecem dispostos a me ajudar a carregar o ovo, que está cada vez mais incômodo e difícil de equilibrar.

Ando com dificuldade pelo trilho. Avisto crianças e tenho vontade de lhes dar o ovo, que agora está numa sacola. Quando abro a sacola, o ovo quebrou. Tinha canetas na sacola. Ora merda! Agora preciso separar as canetas! Tiro elas uma a uma e as crianças vão se aproximando. Eu conto uma história, como uma fábula, estou interpretando, ganhando tempo. Elas me escutam com atenção. Continuo a tirar as canetas da sacola e, com cuidado, pego a gema, inteira e passo para o prato de uma das crianças. Uma mãe se aproxima. Eu digo: “Fique com isso, é forte.” Finalmente posso andar leve e despreocupada! É uma sensação de alívio tão grande que adormeço na calçada. Quando acordo, entro no terminal de integração para procurar um banheiro e tirar o cheiro de ovo. Chove dentro do banheiro. A água cai sobre minha pele.

CAPÍTULO III



A close-up photograph of several horizontal metal slats, likely part of a window blind or a fence. The metal is heavily weathered, showing a mix of grey, brown, and yellowish-green patina. There are several bright yellow paint splatters or marks on the slats, particularly on the right side. The lighting is somewhat uneven, with brighter areas in the center and darker areas towards the edges.

**MOMENTO OU “ELE PINTA OS SONS”:
EXPERIÊNCIA, SENSORIALIDADE E
LUDICIDADE NA MEDIAÇÃO**





Momento VIII – Arnaldo Antunes

O corpo existe e pode ser pego.

É suficientemente opaco para que se possa vê-lo.

Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo.

O corpo existe porque foi feito.

Por isso tem um buraco no meio.

O corpo existe, dado que exala cheiro.

E em cada extremidade existe um dedo.

O corpo se cortado espirra um líquido vermelho.

O corpo tem alguém como recheio.

Fotos das obras do Descoletivo na exposição “Afetos Urbanos” no Sobrado, 2016.
Música “Momento VIII”, composição Arnaldo Antunes

- *Você acha que a água do mar chega a tocar as nuvens?*
- *Não. Definitivamente, não.*
- *Nem no mais alto mar?*
- *Nem no mais alto mar.*
- *Mas visualmente vocês enxergam o encontro deles ou não?*
- *Sim.*
- *Se, na realidade, não há o encontro do céu com o mar, por que vocês o veem?*
- *Quer dizer, o horizonte está muito distante de meus olhos... Portanto, a linha do mar acaba tocando a linha do céu.*
- *Mas na realidade não se fundem...*
- *Na realidade não se fundem.*
- *Será que não?*

Figura 48: horizonte em praia do RN



Silenciei por alguns minutos, olhando para o horizonte. Era claro para meus olhos que em algum ponto muito distante, a terra rasa e as alturas celestes fundiam-se. Havia algo de verdadeiro na Cruz de Santo André. Porém, mesmo que diante de mim eu verificasse a fusão entre céu e terra, algo desautorizava esta experiência. Eu pré-sabia, através de uma física básica, estudada no início da vida que a terra estava solta no vazio. E mesmo que minha experiência visual me indicasse algo, eu sempre veria, antes de mais nada, este conhecimento previamente dado. Eu confiaria sempre mais em uma imagem sobre a qual jamais pousaria meus olhos.

Maria, com suas perguntas primevas, alertava que eu, dotado de olhos, antes de ver o mundo, enxergava esquemas conceituais. E era através destes esquemas que eu filtrava o fluxo do mundo.

TOMÉ CRAVAN, 2008, p. 100.



Foto: João Pedro Tavares,
2015.

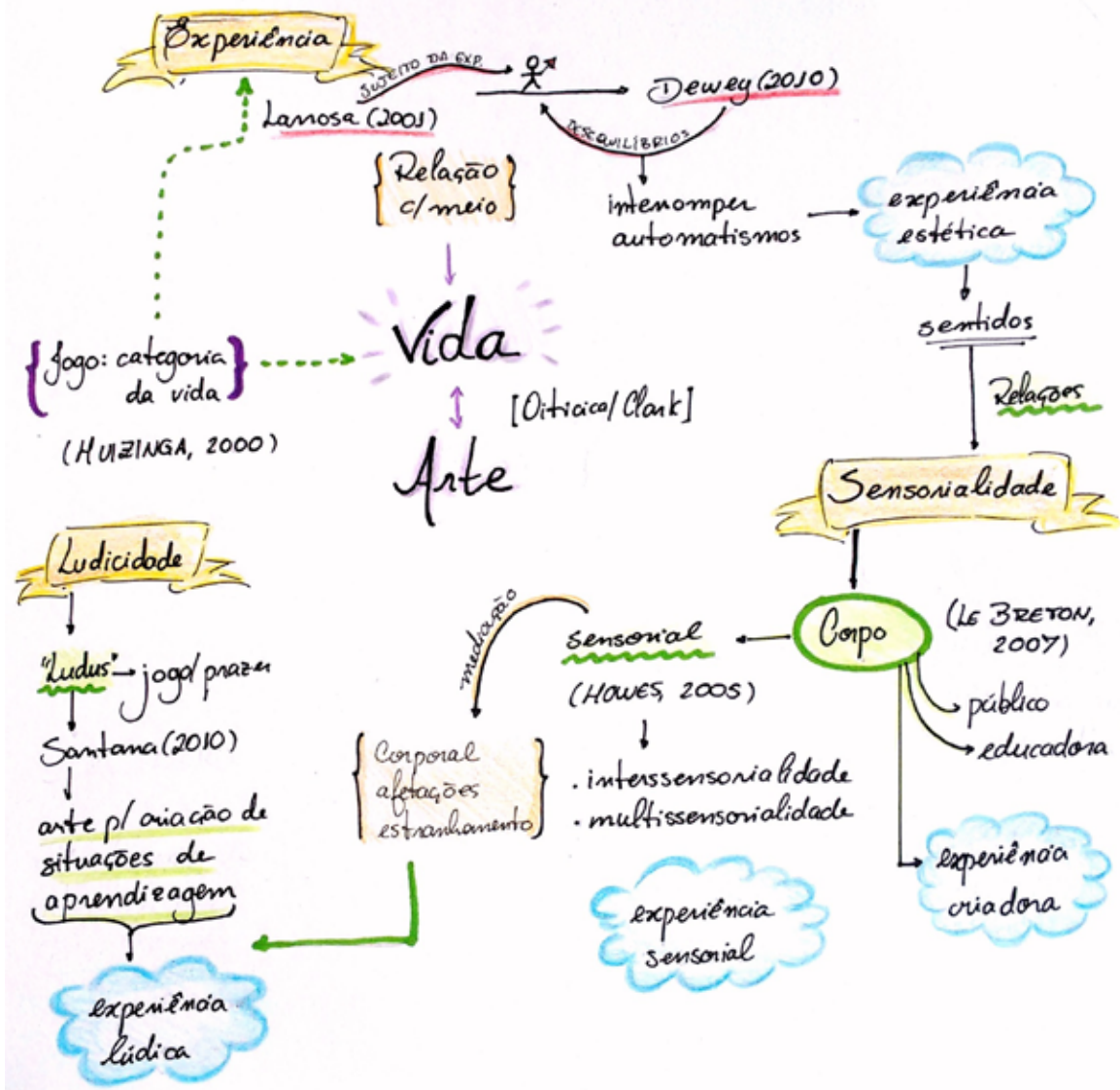
João Pessoa, 11 de setembro de 2015

Sobre uma conversa com Carol...

Existem culturas que identificam até mais de oito sentidos. Aliás, os sentidos tem um quê de cultura também. O que e como nossa cultura nos permite sentir? O que somos ENSINADOS a sentir?



Figura 49: “B34, Bólido bacía 01”, Hélio Oiticica, 1965-1966 - Foto: Sara Nina, 2016.



3. MOMENTO OU “ELE PINTA OS SONS”: EXPERIÊNCIA, SENSORIALIDADE E LUDICIDADE NA MEDIAÇÃO

“Ele pinta os sons”, disse uma das crianças que participou da experiência com a Mala dos Sentidos em 2012. Ele, Hélio Rola, o artista cujas obras estavam expostas na ocasião, tinha, segundo a criança, a capacidade de transformar em códigos visuais naquilo que não se vê. Talvez a afirmação fosse despretensiosa para a criança, mas me atingiu intensamente. Hoje, quatro anos depois, ainda reflito sobre como estamos presos a esquemas pré-estabelecidos com a tendência de racionalizar tudo o que sentimos. E como somos enganados por nossa própria consciência!

Caroline Bacurau (Carol), colega do mestrado, me chamou atenção sobre os aspectos culturais do sentir. Nós somos, desde cedo, ensinados que temos cinco sentidos e aprendemos a dividi-los como se fosse possível delimitar o espaço de cada um. Quem nunca sentiu algo que não podia acreditar ou verbalizar? O “mundo real” é muito duro e, por vezes, não respeita nem o que vemos! Como no trecho do livro *Antão, o Insone*, de Tomé Cravan (2008), descrito acima, onde Tomé trava um diálogo com Maria, cega de nascença, sobre como nós videntes somos capazes de ver o céu tocando o mar (figura 48), ainda que isso seja fisicamente impossível; sobre o que se vê e o que é de fato real. Talvez por estarmos tão presos a esses esquemas seja difícil nos abirmos a outras formas de enxergar, como pintar os sons, por exemplo.

Tentar quebrar esses esquemas não é fácil, mas se mostra muito necessário para que minhas intervenções enquanto mediadora no Sobrado não se resumam a adaptações das obras expostas. É importante frisar: as adaptações são necessárias por fornecerem os

códigos de poder relacionados a quem vê; questão que abordaremos mais adiante nesse capítulo. Entretanto, é essencial que nos aproximemos de outros canais de percepção para além da visão e que o estudo da sensorialidade e da deficiência podem nos apontar como caminhos possíveis.

Este capítulo, portanto, propõe-se a apresentar conceitos essenciais para o andamento da pesquisa. Experiência, sensorialidade e ludicidade foram conceitos bastante utilizados durante as mediações propostas e a criação de recursos e atividades para essas. Dewey defende, em *Arte como experiência* (2010), que a experiência é constante na própria vida, na relação que estabelecemos com o meio e a partir da qual o modificamos e somos modificados. As mediações no Sobrado se propõem a gerar experiências estéticas nos envolvidos, tanto no público como em mim, enquanto educadora. Assim, é preciso trazer à tona e discutir o conceito de experiência, tão presente nessa pesquisa.

Quando proponho discutir estratégias de mediação que priorizem a relação que o público tem com a obra exposta a partir de seu próprio corpo – e do meu corpo enquanto educadora – estou falando de sensorialidade. Do *sentir*. A ideia de trabalhar diversos sentidos na relação com a obra de arte expande a lógica vigente na percepção social, essencialmente visual, e passa a trabalhar com uma compreensão *multissensorial*, ou seja, que compreende a realidade em dimensões sensoriais a partir dos diversos sentidos. O que, no entanto, não implica em uma percepção sinestésica, onde há a ideia de sobreposição de sentidos.

A multissensorialidade pressupõe espaço para a atuação dos sentidos mutuamente, como um diálogo. A ideia de um diálogo *intersensorial*, sugerido por David Howes (2005, p. 10), talvez esteja próxima disso, apontando para uma atuação plural dos sentidos, mas não para uma harmonia ou igualdade entre esses. A valorização de um

sentido ou outro, como é o caso da visão para a nossa sociedade, é uma construção social e cultural que, segundo Howes (2005, p.10), pode variar no espaço e no tempo. Para tratar essas questões, esse tópico foi dividido entre o corpo do público e o corpo do educador, tratando das experiências sensoriais de quem visita e de quem media.

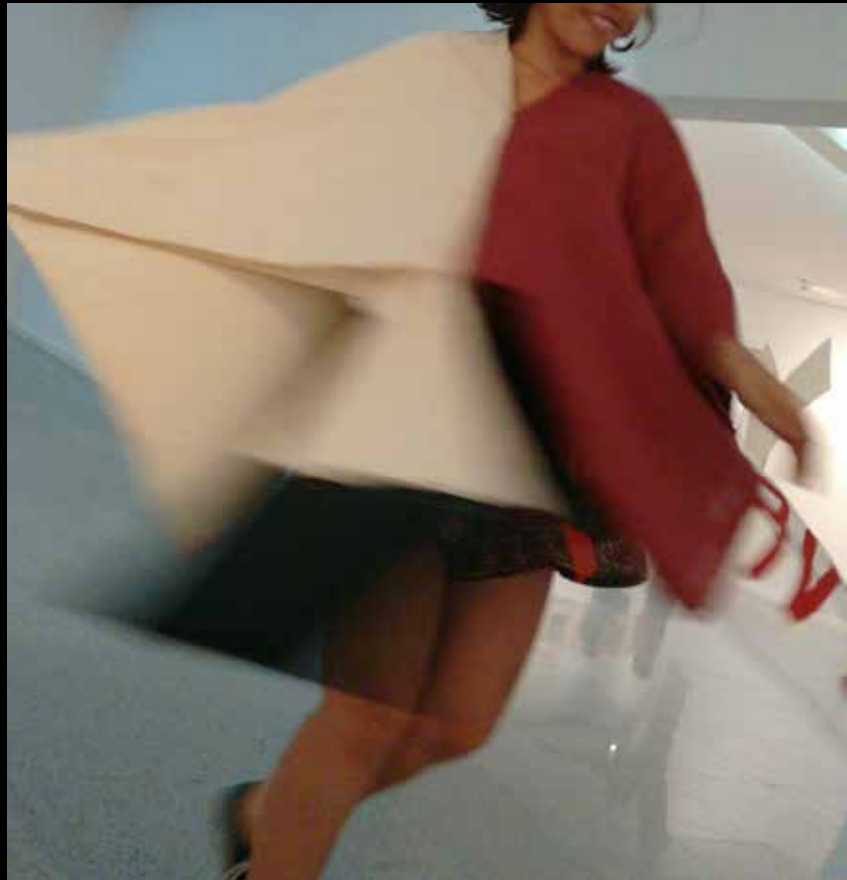
Por fim, compreendendo que as atividades propostas para as mediações do Sobrado consistem em proposições lúdicas, o último tópico deste capítulo aborda a ludicidade, presente nas estratégias de mediação aqui apresentadas. O lúdico, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa¹⁸, é um adjetivo relativo ao jogo, ao divertimento, próprio do que serve para dar prazer ou divertir, ou seja, o que se faz por gosto. Se a experiência educativa precisa ser afetiva (ARGOLO, 2005, p.81), ela deve envolver esse prazer, essa faceta lúdica. É certo que as estratégias aqui apresentadas não se caracterizam como jogos, mas, envolvendo o brincar no ato de aprendizagem, caracterizam-se, sem dúvida, como lúdicas.

¹⁸ Último acesso em: 31 de outubro de 2016.

João Pessoa, 02 de outubro de 2015, aula de Marcelo Coutinho

- *A vida só é possível longe do equilíbrio.*
- *Só há produção de conhecimento nas zonas de desequilíbrio, no encontro entre as diferenças.*
- *O devir está nos desvios.*

Figura 50: “Parangolé”,
exposição Cor Corpo For-
ma - Hélio Oiticica: Espa-
ço Cultural Unifor -
Foto: João Pedro Tavares,
2016



3.1. Experiência

A experiência é a arte em estado germinal
(DEWEY, 2010, p. 84)

Ao longo da história, a Arte foi concebida como um produto separado da experiência humana, como se uma escultura ou uma pintura, por exemplo, fosse Arte apenas pelo uso das técnicas. A arte contemporânea trouxe à tona possibilidade de rebater tal concepção e relacionar a experiência estética com a experiência humana, ou seja, de relacionarmos a arte com o nosso próprio cotidiano, com a nossa existência.

Obras como, por exemplo, os *parangolés* (figura 50), do artista brasileiro Hélio Oiticica, só existem mediante a incorporação do objeto, ou seja, a partir do momento em que ele é vestido, tornando-se parte do próprio corpo de quem o experimenta. E, bem por isso, não faz sentido ser exposto sem que essa experiência corpo-objeto proposta pelo artista possa ser executada.

Outras artistas que podem ser citados como exemplos dessa relação são Lygia Clark, Ligia Pape, Marina Abramovic e Donna Conlon. Essa última realizou no MAC (CE), em 2009, uma instalação chamada *Fever* (em português, “febre”; figura 51), onde o visitante era



Figura 51: “Fever”, Donna Conlon



Foto: divulgação CDMAC

convidado a entrar em uma sala de paredes pretas e luz infravermelha, que deixava a temperatura do ambiente muito quente e, em seguida, em uma sala branca, onde a temperatura era muito baixa. O que é possível perceber nessa descrição é que o que realmente consiste na obra de arte, nesse caso, é relação da sensação térmica com o corpo, não as salas em si. Assim, a arte contemporânea tem permitido relacionar, cada vez mais, vida, cotidiano, corpo, arte e experiência.

Quanto à experiência, ela acontece na relação que o ser humano estabelece com o meio em que vive e, a partir da qual, é modificado por ele e o modifica, continuamente. Assim, quando falamos em experiência na arte, estamos falando de relações. Em seu texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2001), Larrosa questiona o sentido de “experiência” a partir do significado da palavra em várias línguas. Em português, inglês e italiano, experiência pode ser traduzida como “o que nos acontece”; já em espanhol, “o que nos passa”; e, em francês, “o que nos chega” (*c’est que nous arrive*). Assim, antes de tudo, a experiência exige do sujeito que a vivencia, uma posição de abertura para o novo, para que aquilo aconteça, passe ou chegue nele.

O sujeito da experiência se mostra tanto como o espaço onde tem lugar os acontecimentos, quanto como um território sensível de passagem, definido pelo autor como “[...] um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo que faz experiência dele se apodera” (LARROSA, 2001, p.25). O sujeito da experiência está entregue.

A experiência é determinada por nossas vivências, pela capacidade que temos de atribuir significados às relações estabelecidas com o meio. Para Dewey (2010, p. 82), a experiência relaciona o que foi vivido e prepara-nos para o futuro. O tempo da experiência é o momento presente. O sujeito que vivencia a experiência é capaz de, na relação que estabelece com o seu meio, transformar-se e transformá-lo.

Para que algo nos toque, nos chegue, para que nos aconteça, é preciso interromper os automatismos e transferirmo-nos para o “aqui e agora”. É esse rompimento que nos gera estranhamento e nos traz para o presente. Acostumados que estamos a ver, por exemplo, somos capazes de passar por um mesmo lugar diariamente e, justo por estarmos habituados, seus detalhes podem passar despercebidos.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar [...] dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2001, p. 24).

Imagine que, todos os dias, uma pessoa faça o mesmo trajeto. O caminho não está presente, ele é um *entre*: entre o ponto de partida e o de chegada. A pessoa não escolheu aquele trajeto por uma razão outra além da prática: precisa chegar a um determinado lugar. Agora imagine que, em um dia específico, durante seu trajeto, a pessoa perceba que um dos muros no caminho foi pintado por um artista. Aquela pintura não

estava ali no passado e o estranhamento em ver algo novo no caminho habitual faz com que a pessoa desacelere seu passo, olhe, estranhe. Esse estranhamento traz a percepção do momento presente, o do estar no trajeto.

Assim, a pessoa em questão se torna um “território da experiência”, pois se abre para o desconhecido. Mas tudo isso só é possível mediante um desequilíbrio, um momento de desconforto que, ao gerar conflito, traz a busca pelo equilíbrio. É nessa busca que se constrói a experiência.

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos (DEWEY, 2010, p.83).

A experiência ocorre na nossa interação com o ambiente e é inerente à vida. Sendo assim, continuamente vivenciamos experiências. O que diferencia uma experiência comum de uma experiência *singular*, porém é que a última faz seu percurso até o desfecho e conclui-se de modo que seu encerramento tenha sido construído ao longo de sua vivência, e não interrompido por elementos externos. A conclusão não é uma coisa distinta do processo de experiência é, como afirma Dewey, a “consumação de um movimento” (DEWEY, 2010, p.133) e, portanto, é construída durante o percurso.

3.1.1. Experiência estética e desequilíbrios

A experiência estética, no nosso caso tida em contato com a obra de arte, nos afeta não só cognitivamente, mas também como troca sensorial entre a obra e o meio. Se a experiência ocorre com a interação do ser vivo com o ambiente, vivenciamos

experiências o tempo todo. Mas apenas as experiências singulares desequilibram, quebram os automatismos. Proporcionar uma experiência estética é desequilibrar, plantar inquietudes.

Entretanto, é preciso ressaltar que, para afetar, o desequilíbrio e o equilíbrio devem existir igualmente. Segundo Dewey (2010, p.80), há dois tipos de situações possíveis em que a experiência estética não aconteceria: um mundo em constante perturbação ou em um mundo perfeitamente equilibrado. No primeiro caso, o repouso não existiria e, assim, a busca infundável pelo equilíbrio tenderia ao cansaço por não se direcionar a um desfecho. Já em um mundo totalmente equilibrado, “sono e vigília não poderiam ser distinguidos” (DEWEY, 2010, p.80). Assim, é possível afirmar que precisamos das tensões para apreciar as soluções. “Pelo fato de o mundo real, este em que vivemos, ser uma combinação de movimentos e culminação, de rupturas e reencontros, a experiência do ser vivo é passível de uma qualidade estética” (DEWEY, 2010, p.80). O equilíbrio só é possível em movimento e, portanto, mediante a relação com o desequilíbrio.

A experiência singular é a que faz o seu percurso até o desfecho e conclui-se de modo que seu encerramento tenha sido construído ao longo de sua vivência. Uma mediação pode ser uma experiência cotidiana para o educador, por exemplo. Todavia, no momento em que ela se diferencia das demais, em que seu percurso conduzir a um desfecho que gera desequilíbrio para quem o vivencia, ela será uma experiência singular.

O desequilíbrio proposto na mediação de Arte pode encontrar seu deslocamento não apenas na ordem temporal da visita, mas também na ordem de padrão espacial, onde o corpo do visitante possa ser o lugar de experiência. A busca por relacionar o corpo e a obra, pela incorporação, é causada pelo desequilíbrio. É o desvio e, portanto, a busca pelo caminho, pela estabilidade, que nos afeta. Sendo assim, a mediação também deve propor

desequilíbrios. Cabe ao educador “desviar”, propor novos olhares. O olhar deve sofrer desequilíbrios para a experiência estética. Ela deve ser como ver o mar pela primeira vez, como Diego, que ficou mudo, estarecido, diante da grandeza (GALEANO, 2002). A mediação que desequilibra o visitante é que traz a busca pela estabilidade. É nessa busca que se dá a experiência estética.

Ao visitar uma exposição, o sujeito desloca-se do seu espaço comum (casa, trabalho, escola...) e rompe com seu cotidiano no museu. Esse rompimento, por si só, já gera um desequilíbrio. Ocorre que, até para esses rompimentos, criamos determinados padrões: “não pode tocar”, “não pode falar alto”, “o que o artista quis dizer?”, “por onde começa a exposição?”, são falas comuns dentro do espaço expositivo e nos remetem a comportamentos esperados. Para Dewey, esses comportamentos “esperados” são desvios em direções opostas à experiência estética; segundo o autor, “os inimigos do estético não são o prático nem o intelectual, são a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual” (DEWEY, 2010, p.117). O mediador tem, então, a difícil tarefa de romper com esses hábitos, a tarefa da corda-bamba: como desequilibrar esses comportamentos a fim de gerar experiências estéticas?

A educação é um processo de constante transformação do educador e do educando, onde os papéis se misturam, visto que ambos estão sempre educando e sendo educados. Se é um caminho, só existe ao ser trilhado. O andar – percorrer o caminho – é um ato constante de deslocar-se, de equilíbrio e desequilíbrio. É o deslocamento que muda minha relação com o meio e minha percepção do contexto em que estou inserida. Assim, o desequilíbrio deve afetar também o educador; a experiência estética é também de quem educa.

Porto Alegre, 29 de setembro de 2016

Vim pra Anpap¹ e desde ontem assisto uma apresentação atrás da outra. Tenho gostado bastante, mas fiquei me perguntando por que seguimos todos os mesmos protocolos. Artistas que somos – ou pelo menos pesquisadores de Arte, não poderíamos propor outros modelos?

Estou aqui para falar de experiência estética (figuras 52 e 53), única e intransferível. Não queria que minha apresentação fosse como tantas outras que já fiz. Quero que, ao apresentar, eu possa proporcionar e vivenciar uma experiência singular que, levada à sua consecução, seja também uma experiência

estética. Viver uma experiência assim é plantar uma inquietude.

Apresentação do artigo Para Educadores e Marinheiros: a experiência estética e a mediação sensorial, no XXV Encontro Nacional da Associação Nacional de Profissionais em Artes Plásticas, realizado entre 26 e 30 de setembro de 2016.



[...] quero testar esse desequilibrar: que as pessoas saiam daqui com inquietações e que essas as levem até o artigo e para além dele. Para outros mares.

Então decidi que faria algo que nunca fiz. Arriscaria, às vésperas, mudar completamente minha apresentação para algo que nunca testei? Sim. Caso o contrário, não seria eu.

[...] Eis o que faço agora: me proponho a quebrar os automatismos das apresentações de eventos. Os meus próprios automatismos.

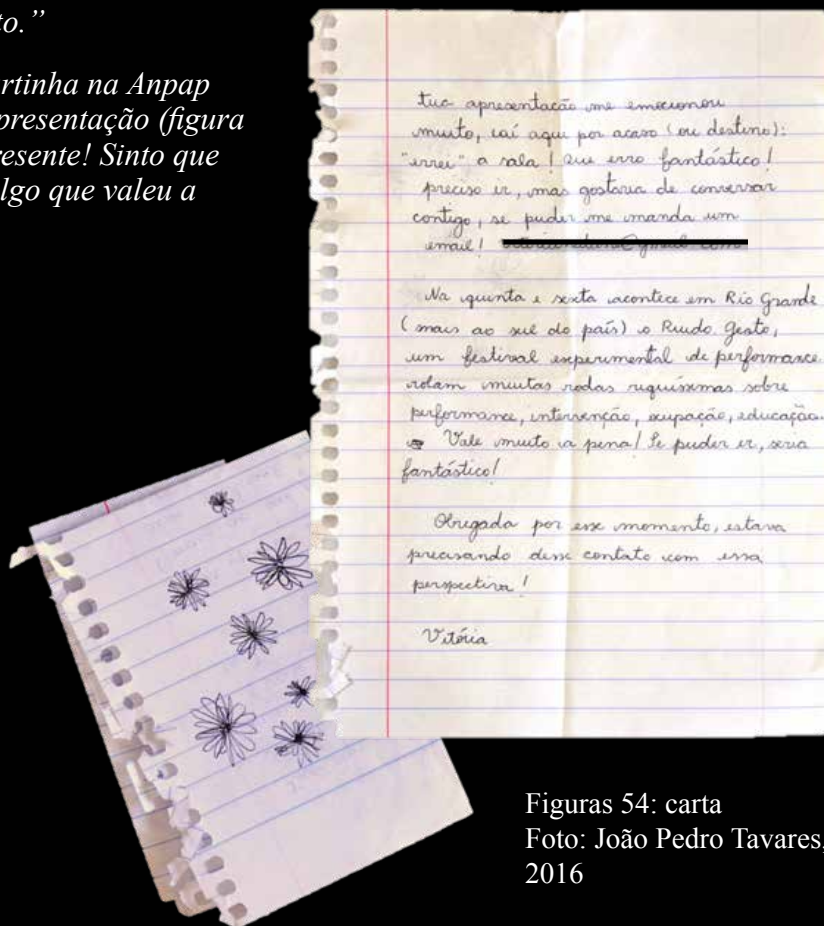
Figuras 52 e 53: apresentação no XV Encontro Nacional da Anpap.
Fotos: Maciel Goezer, 2016



São Paulo, 04 de outubro de 2016

“Muito ocasionalmente penso em você. E crio raízes. Indícios de estabelecimento.”

Recebi uma cartinha na Anpap sobre minha apresentação (figura 54). Melhor presente! Sinto que realmente fiz algo que valeu a pena!



Figuras 54: carta
Foto: João Pedro Tavares,
2016

3.2. Sensorialidade

*Sou da família dos batráquios: através da barriga, vísceras e mãos,
me veio toda a percepção sobre o mundo. Não tenho memória,
minhas lembranças são sempre relacionadas com percepções
passadas, apreendidas pelo sensorial.*

(CLARK, 1980, p.115)

A educação é um processo de constante transformação, tanto do educando como do educador. É a partir das experiências de ambos que se constrói o conhecimento. Dos primeiros estímulos sensoriais à tomada de consciência da experiência, ambos, educando e educador sentem em seus próprios corpos essa transformação. Quando Lygia Clark fala sobre a sua percepção do mundo comparando-se com um batráquio, a artista traz à tona nossas primeiras aprendizagens, pelo toque, pelo som, pelas relações que estabelecemos com o mundo nos primeiros anos de nossas vidas. Ampliando o conceito de experiência de Dewey (2010), a densidade cultural da experiência vem à tona, aproximando outros dois autores: Paulo Freire e Eliot Eisner: “Se para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar de conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência do nosso sistema sensorial biológico [...]” (BARBOSA, 2010, p.12). Assim, o conhecimento é construído a partir de nossas experiências sensoriais – que acontecem em nós, nos nossos corpos – e da tomada de consciência delas.

Além disso, experiência educativa também “[...] precisa ser afetiva, se a queremos transformadora, para que significados sejam construídos, sentidos sejam ampliados e para que sejam estimulados e enriquecidas a sensibilidade, a

expressividade, a fantasia e a imaginação, elementos básicos do potencial criador [...]” (ARGOLO, 2005, p.81). Para tanto, a experiência precisa afetar, tocar os sujeitos para que seja transformadora, assim, são capazes de potencializar nossas relações com os contextos em que estamos inseridos.

No que tange especificamente à mediação em museus, é possível identificar um esforço constante presente nas pesquisas recentes da área para desmitificar o museu enquanto espaço sacralizado, que gera distância e, por tanto, dificulta as experiências prazerosas. Segundo Dewey, “o crescimento do capitalismo foi uma influência poderosa no desenvolvimento do museu como o lar adequado para as obras de arte, assim como na produção da ideia de que elas são separadas da vida comum” (DEWEY, 2010, p. 67). Se a experiência precisa “tocar” o sujeito da experiência, acontecer nele mesmo, então a distância entre o que se vive e a obra de arte impediria a experiência estética. Como se o cotidiano nada pudesse oferecer de artístico. Todavia, os objetos expostos nos museus são parte do que nós somos e construímos cotidianamente, desde utensílios domésticos de séculos passados até descobertas científicas. O museu precisa aproximar-se das experiências sensoriais.

A sensação é a capacidade de decodificar os estímulos físicos e químicos que recebemos do ambiente. São esses estímulos que produzem as percepções sensoriais e, portanto, são capazes de associar informações advindas dos sentidos às nossas memórias e à nossa cognição, o que transforma continuamente nossos conceitos sobre o nós mesmos e os contextos em que estamos inseridos e evocando reações afetivas. Ou seja, há também uma relação contínua de troca mútua entre o corpo e a mente: o que ocorre em um, afeta o outro diretamente. Sobre os sentidos, Dewey afirma:

O “sentido” abarca uma vasta gama de conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimental, junto com o sensual. Inclui quase tudo, desde o choque físico e emocional cru até o sentido em si – ou seja, o significado das coisas presentes na experiência imediata. Cada termo se refere a uma fase a aspecto reais da vida de uma criatura orgânica, tal como a vida ocorre através dos órgãos sensoriais (DEWEY, 2010, p.88).

Os sentidos também são afetados pelas construções sociais. Na cultura ocidental, os sentidos “nobres” são a visão e a audição, que, por permitirem um distanciamento físico da coisa percebida, acabam por se destacar nas relações que estabelecemos entre nós, com o meio e com as coisas à nossa volta. Já os sentidos “não nobres”, ou seja, negligenciados pela nossa cultura – olfato, paladar e tato – precisam de uma aproximação para ser experimentados. Quando trazemos esses últimos à tona na experiência de mediação de obras de arte, o que se pede do visitante é uma aproximação, uma experiência corporal e imersiva com a obra, o que poderá gerar os estranhamentos ou desequilíbrios abordados no tópico anterior. Assim, ousa afirmar que uma mediação que se propõe a tais afetações, deve trabalhar com o aspecto sensorial da percepção. E, sendo essa percepção imediata, é possível dizer então que há um deslocamento da experiência para o momento presente, onde se relaciona com o que já foi vivido e se prepara para o que ainda vem.

O deslocamento para o momento presente, o momento da experiência, se dá de forma física e compreende desde o deslocar-se até o museu como o retorno a casa. É com os sentidos que o indivíduo participa diretamente do mundo. A mediação sensorial se propõe a ampliar olhares, a explorar diferentes formas de percepção. Definitivamente, uma obra que percebemos com os olhos não é a mesma que percebemos com as mãos.

Figuras 55:
“Máscara abismo com tapa-olhos”, Lygia Clark



Foto: Sérgio Geraldo Zalis, 1986

Por sua vez, elementos da obra podem ser trabalhados nos demais sentidos considerando a compreensão global do corpo.

Tomando como exemplo o trabalho de Lygia Clark (figura 55), vemos que a artista foi uma das principais de sua geração por apresentar um campo de experimentação que incluía experiências sensoriais, psicológicas e educacionais. Lygia propôs uma maneira diferenciada de fazer e pensar sobre arte, influenciando em como a arte pode ser apresentada para os estudantes. Assim, a artista propunha que para que a pessoa tenha melhor entendimento sobre as percepções do corpo, era preciso que o educador criasse situações para estimular os sentidos. Essas situações seriam responsáveis por mostrar o lado sensível do contato com o mundo, afetando as percepções das pessoas sobre si mesmas, sobre o outro e sobre a arte.

Claro que tais afetações se dão no próprio corpo. A experiência perceptiva é corporal, mas não apenas sensorial. Ela surge da relação do corpo com o mundo, ou seja, é também uma construção social e cultural. Le Breton, afirma que é por meio do corpo que construímos nossa relação com o mundo, que esse corpo é “moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (LE BRETON, 2007, p.7). Portanto, ainda segundo esse autor, o corpo produz sentidos continuamente e é assim que a pessoa se insere de forma ativa em dado espaço cultural e social:

A configuração dos sentidos, a tonalidade e o contorno de seu desenvolvimento são de natureza fisiológica, mas também social. A cada instante decodificamos sensorialmente o mundo, transformando-o em informações visuais, auditivas, olfativas, táteis ou gustativas. Assim, certos sinais corporais escapam totalmente ao controle da vontade ou da consciência do ator, mas nem por isso perdem sua dimensão social e cultural. [...] Cada comunidade humana elabora seu próprio repertório sensorial como universo de sentido (LE BRETON, 2007, p.55)

Um bom exemplo da percepção como construção social seria descrito na pesquisa de Howard Becker (1985), sobre como um grupo pode influenciar o aprendizado sensorial de uma pessoa. O autor estudou como, apesar de uma determinada substância causar, num primeiro momento, sensações desagradáveis e de repulsa, ela pode, com o tempo, ser convertida em uma experiência prazerosa devido ao contexto social em que a pessoa que a vivencia está inserida. Aos poucos, a pessoa se submete ao modelo de percepção imposto ou oferecido pelos demais membros da sociedade e aprende a reproduzir as “sensações necessárias” para que aquilo seja prazeroso, ou seja, decodificar o que sente como algo agradável.

O corpo, portanto, aprende. Tanto aprende como se condiciona. Hélio Oiticica, outro artista que se propôs a trabalhar com o sensorial, criou o conceito de “suprassensorial”, que seria a tentativa de criar proposições artísticas cada vez mais abertas, usando-se de exercícios criativos e lugares obras que, dirigidos aos sentidos, seriam capazes de serem penetrados (figura 56), incorporados e proporcionar uma “percepção total” (OITICICA, 1986, p.103). Essa suprassensação levaria a pessoa ao dilatamento das suas capacidades sensoriais habituais e impulsionaria a descoberta de criatividade e espontaneidade interiores, escondidas e adormecidas nos velhos hábitos. A arte seria, então, imprescindível para essa educação do corpo, para esse despertar dos velhos hábitos e para que possamos descobrir nossas potencialidades:



Foto: Sara Nina, 2016.

Tanto o condicionamento cotidiano, responsável por nossa sensibilidade adormecida, quanto a suprassensação, dilatadora de nossas capacidades habituais para a descoberta de nosso centro criativo interior, têm por ambiente a contaminação recíproca entre arte e vida, isto é, os lugares de nossas experiências cotidianas, as ‘paisagens’ concretas que nos são familiares (COCCHIARALE, 2010, p.63).

Tanto Helio Oiticica, como Lygia Clark, são exemplos de artistas que trabalharam com a percepção sensorial em suas obras como uma potência criadora. Ambos os artistas compreenderam como o corpo pode ser educado e “deseducado” por meio dos sentidos. O que me leva de volta ao pensamento de John Dewey: “Nada que o homem [e a mulher] já tenha alcançado pelo mais alto voo do pensamento, ou que tenha penetrado por um minucioso discernimento, é tão intrinsecamente tal que não possa se tornar o coração e o cerne dos sentidos” (DEWEY, 2010, p.100). Assim como Dewey, Le Breton também destaca a aprendizagem corporal como meio de construção de novos conhecimentos:

Qualquer aquisição de uma nova técnica é também um aprendizado sensorial: aprender a cozinhar (olfação, gosto, visão), a escalar rochedos (tocar, etc.), aprender a tocar um instrumento (audição, etc), etc. Ao mesmo tempo em que se manifesta, a experiência corporal modela as percepções sensoriais pela integração de novas informações (LE BRETON, 2007, p.56).

Assim, educador e educando alternando-se continuamente entre transformadores e transformados do processo de percepção sensorial – e sendo essa um caminho possível para a aprendizagem, principalmente para o aprendizado de arte –, optei por voltar meu olhar para esses dois corpos presentes no processo de mediação em museus: o corpo do público e o corpo do educador.

3.2.1. O corpo do público

Ao entrar no espaço expositivo, o público já submete seu corpo a um novo condicionamento. Mesmo para quem nunca foi ao museu, apesar da grande surpresa de um local novo, há quem o alerte: “não pode tocar”, “não pode correr”. O comportamento no museu é diferente do “lá de fora”. À medida que vai entrando em contato com as obras expostas, o público é exposto a novas experiências que, dependendo de suas percepções, experiências anteriores e da própria mediação, vão solidificando-se enquanto experiência estética no corpo do visitante. Se o corpo é a fonte de todos os sentidos, é nele que são estabelecidas nossas relações com o mundo e com os objetos.

Voltando ao trabalho de Helio Oiticica, é possível afirmar que este é envolvido por uma carga sensorial, mas principalmente por uma carga simbólica sensorialmente brasileira, ou seja, fruto das experiências do artista dentro de um contexto determinado. Helio criava a partir da experiência humana: andar no meio do povo, nas favelas, nas escolas de samba, sentir cheiros, toques, sons e incorporar tudo ao próprio corpo, à criação artística. Ao passo que criava a partir das



Figura 57: Helio Oiticica no curta “Arte Pública”, 1968.

próprias experiências, Hélio também dialogava com o corpo do público, defendendo que a arte não está separada da experiência cotidiana e sim que se relaciona com a própria vida. A criação de objetos sensoriais e interativos, de instalações que podiam ser penetradas, de obras passíveis de “incorporação” (*Parangolés* – figura 57), Hélio brincava com as percepções sensoriais do público e com o próprio conceito da obra: o trabalho desse artista, para além dos objetos em si, eram as relações. As experiências sensoriais permitiram que conheçêssemos o outro e a nós mesmos. Eis o desequilíbrio!

Se a experiência é individual e intransferível, ainda que proposta mais de uma vez, ela afeta a cada um de nós, a cada corpo, de uma maneira diferente, ainda que seja proposta mais de uma vez ou em situações diferentes. Segundo Le Breton, “o corpo existe na totalidade dos elementos que o compõem graças ao efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram o ator a assimilar os comportamentos de seu ciclo social” (LE BRETON, 2007, p. 9). Ao voltar seu trabalho para a percepção sensorial do público, Hélio estaria concebendo o corpo do espectador como uma totalidade, um universo único que, ao entrar em contato com os objetos e proposições do artista, revelariam interpretações singulares dentro de um contexto social. Quanto às obras de Lygia, o contato do participante era também crucial para a realização da obra. Lygia, assim como Hélio, rompia com conceitos de educação e até de respeito ao propor que o público mexesse nas obras, reorganizasse cada objeto e ainda transformasse sua maneira de ver a si próprio e ao mundo (figura 58 e 59). Eram experiências que iam além do artístico e tinham um cunho educacional. Os objetos relacionais de Lygia não eram uma técnica de expressão corporal, mas um jogo de sensorialidade entre a linguagem do objeto e o corpo do público. As relações estabelecidas nesse contato são vividas pelo próprio corpo e nele encontram seus significados. Lygia incorporava para si essas transformações, mostrando

que o propositor também é transformado sensorialmente durante a experiência.

É, portanto, reconhecível a potência educacional de trabalhos como os de Hélio Oiticica e Lygia Clark. Os artistas transpõem o campo da fisicalidade artística e inserem na arte a dinâmica da vida cotidiana, revelada no corpo do público. Quando proponho uma mediação voltada para a experimentação sensorial, também estou, nesse momento, trabalhando a relação entre arte e vida. Além disso, é um trabalho criativo que desenvolvo enquanto artista e enquanto mediadora, assumindo um papel híbrido onde a criação tem um viés educativo e o conhecimento é construído a partir de uma proposição artística, que afeta a mim e ao público.



Figuras 59: “O eu e o tu”, Lygia Clark, 1967



Figuras 58: “Baba antropofágica”, Lygia Clark, 1973

Fonte: Associação Cultural “O mundo de Lygia Clark”

São Paulo, 03 de maio de 2015 (Após a aula do Método Abramovic)

Aquieta-se primeiro o corpo; a mente, se respeita.

[...]

Não paro de pensar, mas também não me prendo aos pensamentos, deixo-os ir e vir. O corpo, isso sim me interessa. Quando paro numa mesma posição, ou me ponho a caminhar lentamente, passo a conviver com os pequenos incômodos do meu corpo. Não são dores, é como se, parada, eu finalmente entendesse o movimento do meu corpo e o que ele sente. Sinto as pulsações, a respiração, os líquidos, os ruídos. O músculo imóvel pesa. A vontade que tenho é de estar no presente, conhecendo meu corpo e seus limites, suas sensações.

Figuras 60: entrada da exposição “Terra Comunal” no SESC Pompeia (SP)

Foto: Sara Nina, 2015.



3.2.2. O corpo do educador

Assim como o público, o educador também se mostra sujeito da experiência, mesmo que seja ele a propor a intervenção. Ainda que a proposta tenha sido planejada e testada pelo educador, é seu corpo que, junto ao do público, é transformado e transforma a experiência. O educador propõe deslocamentos propícios à experiência, que, segundo Dewey, é “o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo vivo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação” (DEWEY, 2010, p. 88). O educador se vale de desequilíbrios para, a partir do encontro com as soluções desses, gerar novos questionamentos e proposições.

Quando é proposta uma mediação sensorial, a tarefa é despertar os sentidos do público por meio de atividades ou recursos materiais que promovam uma aproximação mais íntima, mais corporal, com as obras expostas. Ao propor experiências de estranhamento, o educador amplia as possibilidades de afetação do público, fazendo do corpo deste – ou melhor, dos corpos – um lugar da experiência.

Mas, se as proposições partem de experiências próprias do educador, ainda que anteriores; ou se ele as vivencia junto ao público, o educador também sente, em seu corpo, as transformações propostas. O educador é o sujeito cuja poética é o ato de criação atrelado ao da educação.

Em visita à exposição *Terra Comunal*, da artista Marina Abramovic (figura 60), encontramos educadores e facilitadores do Método Abramovic. Para ambos os grupos, foi proposta uma série de atividades que mexiam sensorialmente com os envolvidos de modo a promover uma melhor compreensão da obra da artista. Os facilitadores, chamados de artistas-educadores, relacionavam seus processos criativos com o que era apresentado

na exposição, construindo percursos, intervenções, modos de estar com outros corpos, aqueles que constituem o público.

Corpo, o artista educador propõe à percepção, à consciência ao corpo individual e coletivo, que também conversa com a arquitetura do prédio que recebe e adapta a exposição das obras. O corpo do artista educador e suas memórias propõem ao corpo do público e as memórias dele até formar outro corpo coletivo. Assim, constitui uma rede de características em gestos, olhares, velocidades. Quando cada sujeito sai desta experiência ele sai também com um novo repertório trabalhando o olhar crítico e criativo em relação a sua própria história e contexto. (ZECHINATO e CASTRO, 2015, p.673).

Nesse caso, o educador não está somente no espaço “entre” o público e a obra, ele é propositor de desequilíbrios e deslocamentos que afetam não só o público, mas a ele mesmo. Segundo Dewey, “para perceber, o espectador ou observador tem que criar sua experiência” (DEWEY, 2010, p.137). Para tanto, o educador autogere seu processo criativo e sua experiência junto ao público. Hélio Oiticica revela essa experiência sensorial de quem propõe a ação:

Quando eu ando ou proponho que as pessoas andem dentro de um Penetrável com areia e pedrinhas... eu estou sintetizando a minha experiência da descoberta de rua através do andar... do espaço urbano através do detalhe, do andar... do detalhe síntese do andar (OITICICA, 1979 *apud* COCCHIARELE 2010, p.63).

Hélio destacava o cotidiano e suas próprias experiências nas suas proposições. O artista captava suas sensações nos diversos espaços em que transitava e traduzia nos materiais e nas propostas de suas obras, que se revelavam objetos de experimentações, onde todo o corpo do espectador consistia em diversos canais de entrada para a experiência estética: olho, ouvido, pele...

Marina Abramovic também transforma a própria experiência corporal em obra de arte. O curso do Método Abramovic é apenas uma pequena amostra dos exercícios e experiências às quais a artista submete o próprio corpo no ato da criação. Essa relação com o próprio corpo tira o trabalho de arte da categoria “evento” e o transforma no cotidiano. As mudanças propostas pela artista foram vivenciadas no próprio corpo, no corpo do educador e nos corpos dos visitantes.

O educador amplia o campo de afetações ao se colocar também como lugar da experiência. Quando planejo cada mediação, os recursos são testados em mim e por mim. Além disso, o ato de participar também da atividade proposta pode ser uma maneira de desinibir e incentivar a participação do público. Uma vez que o educador se importa com a experiência, os momentos de resistência, tensão e desequilíbrios são cultivados, diante das suas potências criativas. Conforme afirma Dewey (2010), é com essa atitude que o artista – e no caso, o educador – introduz na consciência viva uma experiência unificada e total.

São Paulo, 03 de maio de 2015 – Método Abramovic

1ª Estação: em pé

Foi a mais demorada. Meus músculos não sabiam como reagir e minha mente menos ainda. Em pé, olhando uma tábua de madeira, esperando a tal transformação acontecer.

2ª Estação: deitada

Senti o momento em que cada músculo relaxou. Senti quando minha coluna desceu e encontrou a superfície. Senti os braços, as pernas. Não me lembro mais o que pensava.

3ª Estação: andar lentamente

Não pensei mais. Não sei como meus músculos eram coordenados. Só andava. O tempo era longo.

4ª Estação: sentada

Não existia tempo, não existia espaço. A parede branca à minha frente não era nada além de luz. Senti minhas mãos pesarem e tive medo de não conseguir mais levantar.

P.S.: a ordem das estações varia de acordo com o grupo em que o visitante está inserido. No começo da aula, há uma preparação de corpo para alongar os músculos e aguçar os sentidos. Em seguida, os participantes são divididos em quatro grupos e seguem para as estações.

1.3. Ludicidade e mediação de arte

A proposta de recursos materiais e intervenções durante a mediação é permeada pelo princípio da ludicidade. O educador, ao pensar estratégias de mediação multissensoriais e criadoras, convida o público a ser ativo na mediação, a participar da criação dos percursos dessa. E isso se faz possível pelo uso do lúdico, onde o que é apresentado é verdade inabalável naquele momento, possui regras próprias e respeita a autonomia dos participantes.

Do latim *ludus*, “lúdico” significa algo “relativo a jogo ou divertimento; que serve para divertir ou dar prazer”¹⁹. Constantemente associada à brincadeira e ao jogo, a capacidade lúdica está diretamente relacionada à própria vida – e não somente à humana. Airton Negrine (2000) acredita que o lúdico é, antes de tudo, um estado de espírito e um saber que, aos poucos, instalam-se na conduta do ser, devido ao seu próprio modo de vida. O lúdico, portanto, refere-se a uma dimensão da vida humana que traz à tona sentimentos de liberdade frente à espontaneidade. Aliás, a liberdade é princípio fundamental para a ludicidade.

Johan Huizinga (2000) escreveu, em 1938, o livro *Homo Ludens*, onde argumenta que o jogo seria uma categoria primária à vida, tal como o raciocínio (*Homo sapiens*) e a fabricação (*Homo faber*), o que o levou à denominação de *Homo ludens*. Partindo desse princípio, Huizinga reconheceu o elemento lúdico como primordial para o surgimento e o desenvolvimento da civilização que hoje constituímos. O lúdico estaria, segundo o autor, presente nas diversas esferas da vida. O jogo não se encerra nele mesmo,

¹⁹ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/>>. Último acesso em: 02 de dezembro de 2016.

mas apresenta alguma finalidade biológica, algo para além do racional que impulsionou nosso desenvolvimento. Huizinga define jogo como: "atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’" (HUIZINGA, 2000, p.24).

Atividades lúdicas, no entanto, não se referem apenas a jogos, mas envolvem aspectos desses. As estratégias de mediação aqui propostas não são especificamente jogos, mas servem-se das particularidades desses para criar ambientes de manipulação da imaginação, ou seja, momentos em que haja uma “evasão do mundo real” e o público possa trabalhar com proposições criadoras. Eis o lúdico.

A experiência narrada no capítulo anterior é um bom exemplo disso: pedi que as crianças andassem “como astronautas na lua”. Claro que não éramos astronautas e tampouco estávamos na lua. Não na “vida real”. Mas o jogo vai além da racionalidade, ele se baseia na manipulação de imagens, realidades fictícias onde quem joga, conhece as regras. Segundo Huizinga, o jogo cria e é a ordem, ele “Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta” (HUIZINGA, 2000, p. 11). É um isolamento do real, uma atividade que desloca os participantes para um espaço e um tempo próprios do jogo, onde as regras desse prevalecem e absorvem inteiramente participa.

Luckesi (2000) define as atividades lúdicas como aquelas que propiciam experiências de plenitude, que envolvem os participantes por inteiro, de maneira flexível e saudável. Além dele, outro autor que também aborda a ludicidade é Santin (1994), que a define como ações vividas e sentidas, não totalmente definidas por palavras, mas

que são compreendidas pela fruição. Santin (1994) alerta para a fantasia e a imaginação, aspectos que se articulam como teias de materiais simbólicos onde o que é vivido carrega as singularidades que quem vivencia. Para ambos os autores, o que importa na atividade lúdica não é o produto (no caso do jogo, quem ganha e quem perde), mas o movimento, a experiência em si. É a ação que possibilita aos participantes momentos de encontro consigo mesmo através de fantasias, ressignificações e expressividade.

Especificamente quanto à mediação de arte, a ludicidade pode trazer grandes contribuições. Atentando para o fato de que a educação estética é a educação dos sentidos – assim como a experiência estética, como dito anteriormente, faz relação com o sensorial, a relação do jogo com a ordem, principalmente com a criação da própria ordem, revela uma tendência estética do lúdico:

É talvez devido a esta afinidade profunda entre a ordem e o jogo que este, como assinalamos de passagem, parece estar em tão larga medida ligado ao domínio da estética. Há nele uma tendência para ser belo. Talvez este fator estético seja idêntico aquele impulso de criar formas ordenadas que penetram o jogo em todos os seus aspectos. As palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. O jogo lança sobre nós um feitiço: é "fascinante", "cativante". Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia (HUIZINGA, 2000, p.11).

Huizinga considera que as artes plásticas (*sic*) estão muito ligadas à matéria, o que, em sua opinião, impediria irremediavelmente a liberdade do jogo. Ainda que o autor afirme que a produção plástica “desenrola-se completamente fora da esfera lúdica” (HUIZINGA, 2000, p. 121), por reconhecer que o caráter do trabalho artesanal diminui o fator lúdico da arte, é possível afirmar que a Arte Contemporânea rompeu com isso e,

com a participação cada vez mais ativa do público e o foco nas relações estabelecidas, os processos criativos têm se valido muito dos aspectos da ludicidade.

Foi justamente pelo desafio de ensinar Arte Contemporânea de uma maneira lúdica que o professor Pio Santana (2010) desenvolveu uma proposta lúdica para o ensino de arte. Compreendendo o lúdico como “alicerce provocador de situações curiosas que promovem a descoberta de conhecimento” (SANTANA, 2010, p.90), Santana propôs jogos aos seus alunos que envolvessem vários conceitos próprios da arte, como linguagem, suporte e materialidade.

No caso das estratégias apresentadas e desenvolvidas nesta pesquisa, não são necessariamente os objetos que encerram a ludicidade em si, mas sim as atitudes e proposições do educador para uso desses. A atitude do educador é que é lúdica. E, para isso, exige do educador uma mudança interna, uma predisposição ao lúdico. Se a experiência atinge não apenas o corpo do visitante, mas também o do educador; se a experiência perpassa esse corpo e exige uma predisposição para a vivência; assim também se dá com a ludicidade.

A mediação de arte se vale da postura lúdica do educador para propor situações nas quais o visitante possa vivenciar experiências, propor novas ordens, interagir e ter experiências estéticas. Ainda segundo Huizinga (2000), todas as formas de expressão poética estão ligadas ao lúdico. E, compreendendo as estratégias de mediação aqui expostas como criações poéticas e estéticas, é possível afirmar que o mesmo vale para elas: estão, essas estratégias, intimamente ligadas ao lúdico.

As mediações realizadas no Sobrado em 2012 e 2013 (figuras 61 a 63) são bons exemplos de como o lúdico pode contribuir bastante para a mediação e como a atitude do educador e recursos materiais, aqui identificados por estratégias de mediação, podem

ampliar a percepção dos visitantes, além de enriquecer as possibilidades de diálogo.

A mediação de arte pode utilizar-se não apenas da ludicidade, mas também da sensorialidade e, portanto, da experiência, para transformar o ensino de arte em museus em uma proposição poética, onde o ato de mediar é visto em seu potencial duplo: artístico e educativo. A mediação de arte pode proporcionar, tanto ao espectador como ao educador, uma experiência estética baseada nos sentidos, na vivência íntima da obra e nas proposições que surgem no diálogo. Cabe ao educador estar também à deriva dessa experiência, saber conduzir o público à experiência assim como vivenciá-la. Educar pela arte, produzir artisticamente pela educação.

Figura 61: mediação no Sobrado, 2012.



Figura 62: mediação no Sobrado, 2012.



Fotos: Luciana Rodrigues, 2012.



Foto: Sara Nina, 2013.

Figura 63: mediação no Sobrado, 2013.



CAPÍTULO IV



**SE TUDO PODE ACONTECER:
RESISTÊNCIA, POEMA E
AFETOS NA MEDIAÇÃO DO
SOBRADO**

*Se tudo pode acontecer
Se pode acontecer qualquer coisa
Um deserto florescer
Uma nuvem cheia não chover*

*Pode alguém aparecer
E acontecer de ser você
Um cometa vir ao chão
Um relâmpago na escuridão*

*E a gente caminhando de mão
dada de qualquer maneira
Eu quero que esse momento dure a
vida inteira*

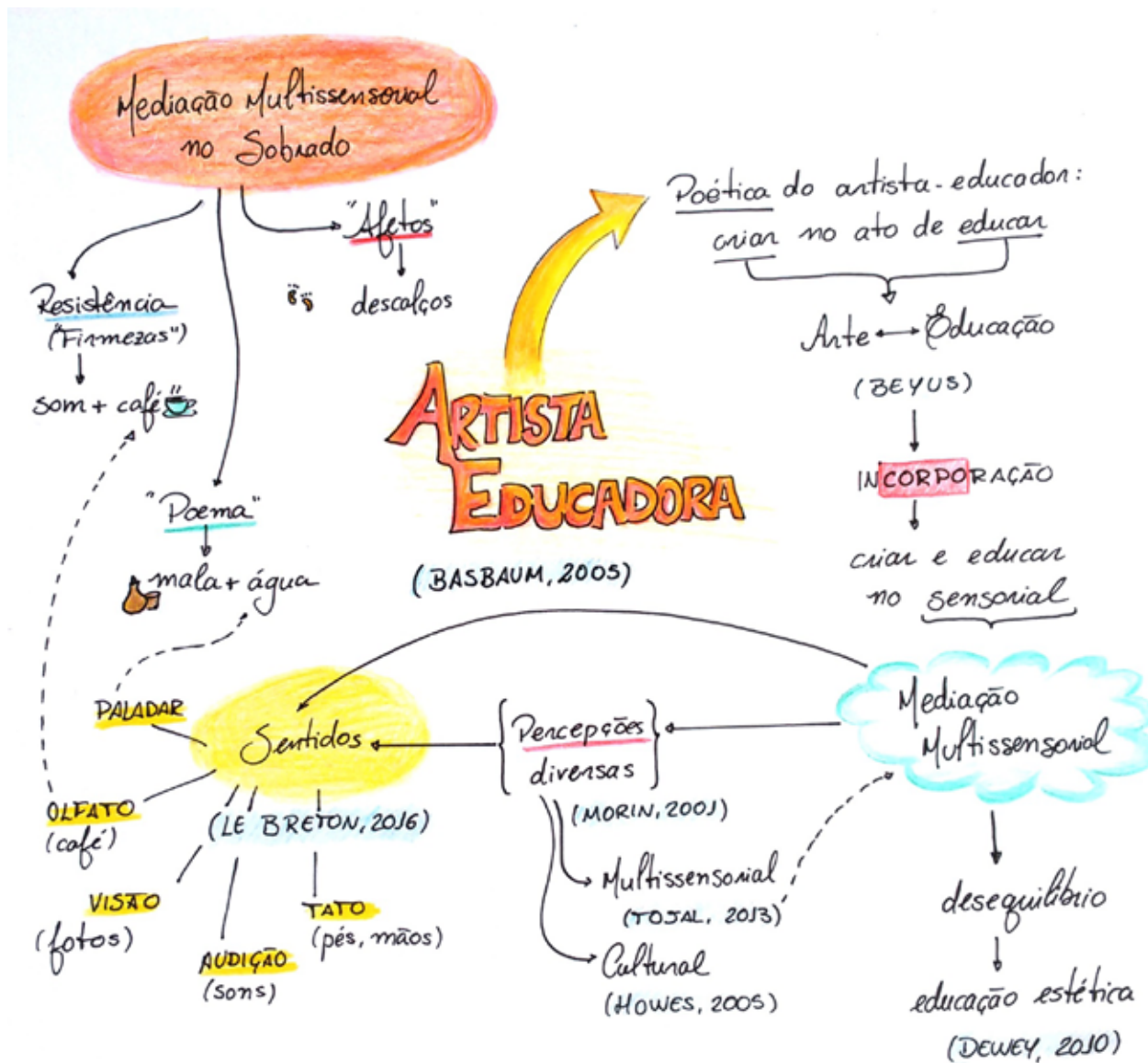
*E além da vida ainda de manhã no
outro dia
Se for eu e você
Se assim acontecer. . .*

*Se tudo pode acontecer
Se pode acontecer qualquer coisa
Um deserto florescer
Uma nuvem cheia não chover*

*Pode alguém aparecer
E acontecer de ser você
Um cometa vir ao chão
Um relâmpago na escuridão
E a gente caminhando de mão
dada de qualquer maneira*



Música *Se tudo pode acontecer*,
composição de Arnaldo Antunes



4. SE TUDO PODE ACONTECER: RESISTÊNCIA, POEMA E AFETOS NA MEDIAÇÃO E NO SOBRADO

Eu comecei o curso de Artes Plásticas em 2007, minha primeira graduação. Pensava em ser artista e participei de diversas exposições, coletivas e individuais. Mas, quando comecei a estudar Educação e Ensino de Arte, senti certo afastamento da produção artística. Estava descontente com o que escrevia e fazia e acabava sempre me perguntando como eu fui parar no “ensino”, palavra que tem como sinônimos “instruir” e “adestrar”²⁰!

Foi apenas quando voltei o olhar para a minha prática enquanto educadora de museus que percebi que as intervenções e objetos criados por mim para uso nas mediações envolviam um processo artístico. Não apenas por criar, tampouco por produzir – enquanto técnica ou artesanias; mas por envolver meu processo criativo, por propor outras relações com a obra exposta. Quando achei que estava me distanciando do meio artístico, na verdade estava tomando um atalho.

Ricardo Basbaum (2005) lança o conceito “artista-etc”, que identifica o artista que questiona a natureza e a função do papel de artista, estabelecendo conexões contextualizadas entre a arte e a vida. O artista-etc abraça a pluralidade e o hibridismo, assumindo funções que se relacionam, como “artista-escritor”, por exemplo, onde o ato de escrever é encarado como manifestação artística. Diante disso, me coloco como artista-educadora, compreendendo o educativo como potência artística e criadora. Ou seja,

²⁰ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: < <http://www.priberam.pt/dlpo/ensino> >
Último acesso: 09 de dezembro de 2016.

compreender que as estratégias de mediação aqui propostas são parte do meu processo criativo.

Na busca por artistas que também pensassem essa relação entre Arte e Educação, durante a pesquisa me interessei pelos trabalhos de Hélio Oiticica, Lygia Clark, Lygia Pape, Marina Abramovic e Joseph Beuys. Artistas que, buscando modos de expressar e educar, acabaram enveredando também no campo da sensorialidade, desenvolvendo novas propostas para percepções na arte e para educação pelos sentidos.

Com a proposta de uma exploração sensorial da obra, abrindo caminho para novas percepções e entendendo a experiência estética como experiência dos sentidos, mediei as exposições *Afetos Urbanos*, *Firmezas: resistência poética* e *Poema das Águas* (figura 64) durante o primeiro semestre de 2016. Os grupos que o Sobrado recebe são, geralmente, agendados com antecedência. Segundo a coordenadora de ação educativa, Natália Maranhão, a maioria dos grupos recebidos é de universitários, seguidos pelos grupos escolares. Ao iniciar essa pesquisa, meu objetivo era atender grupos de escolas, com estudantes até 18 anos; esse era o público com o qual eu costumava trabalhar e onde era mais fácil encontrar pessoas com deficiência. Entretanto, depois de muito tempo de espera, acabei cedendo: atenderia os grupos agendados, independente da faixa etária. E, como Natália já havia avisado, a maioria era de universitários.

As mediações seguiram com propostas que incluíam novas maneiras de estar no espaço do museu, desde andar descalços a sentir odores. Não houve adaptação das obras expostas, apenas propostas de exercícios de percepção. A cada nova visita, pensava em como relacionar as obras com o que era experienciado. Nesse capítulo descrevo cada exposição e estratégia vivenciada durante o período da pesquisa. As fotos foram tiradas por visitantes durante a mediação – parte do processo de exploração sensorial da exposição.

João Pessoa, 01 de dezembro de 2015

Artur me falou algo que mexeu muito comigo. Eu já vinha me forçando a pensar meu trabalho como uma ação artística, tentando, a todo custo, não perder esse meu lado. Mas era algo que eu só pensava bem teoricamente. Aí, quando termino a apresentação de Maria Helena, ele me solta: “Essas proposições que você usa são proposições artísticas e estabelecem relações com as obras que os próprios artistas não estabeleceram. Você vai muito além do papel de mediadora. Quando você propõe um objeto 3D como adaptação da obra bidimensional, o espaço percorrido com as mãos é como o caminho percorrido com os olhos, se relacionando com a profundidade.”



Foto: Geraldo (Grupo 2: Iniciarte), 2016.

Figura 64: Mala dos sentidos, exposição Poema das Águas

4.1. Pode alguém aparecer e acontecer de ser você: o artista-educador

A ordem não é imposta de fora para dentro, mas feita das relações de interações harmoniosas que as energias têm entre si.
DEWEY, 2010, p. 76)

Compreender a mediação enquanto propositora de experiências estéticas é reconhecer o potencial criativo do ato de mediar. Se existe experiência estética, a ação é criadora. John Dewey (2010, p.125) ressalta que o artístico se refere primordialmente ao ato de criação, de produção; já o estético seria o ato de perceber e sentir prazer. O autor lamenta a inexistência de um termo que designe o conjunto artístico-estético, já que os conceitos estão intimamente relacionados. Separar as duas concepções pode levar à suposição de que a arte se resume à criação; e a percepção, ao prazer da experiência, como se essa não pudesse ser, em si, um ato criativo e como se o ato de criação não tivesse uma potencialidade estética.

Se o ato de perceber pode envolver um ato de criação, por certo que a mediação, tanto para o educador como para o público, pode também ser envolvida no fazer artístico. Basta lembrar que a experiência estética se relaciona com os sentidos e envolve, como dito no capítulo anterior, os sentidos e, portanto, o corpo tanto do educador como do visitante. Sobre a relação entre o fazer e a sua potencialidade artística, Dewey ressalta:

O fazer ou o criar é artístico quando o resultado percebido é de tal natureza que *suas* qualidades, *tal como percebidas*, controlam a questão da produção. O ato de produzir, quando norteado pela intenção de criar algo que seja desfrutado na experiência imediata da percepção, tem qualidades que faltam à atividade espontânea ou não controlada. O artista, ao trabalhar, incorpora em si a atitude do espectador (DEWEY, 2010, p. 128).

Se o artista é capaz de incorporar a atitude do espectador ao perceber a obra, o espectador também pode incorporar uma atitude artística, levando em consideração suas vivências anteriores e, a partir dessas, é capaz de contribuir para o ato criador. Cada olhar é capaz de revelar uma obra nova. Segundo Dewey, “em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção” (DEWEY, 2010, p. 130). O sujeito tanto é transformado pela obra como a transforma.

O educador, como mediador desse processo, também é transformado, passando por “estranhamentos” que geram experiências estéticas que ultrapassam o produto convencionado como arte. A mediação, portanto, revela a experiência artístico-estética do educador. É na mediação que o educador pode propor novas formas de visitar uma exposição, agindo de modo criativo e propondo vivências que revelam, além de novas percepções, uma maneira mais poética de visitar e se relacionar com as obras. Sobre o trabalho do educador, Grinspum destaca:

O monitor (*sic*) é responsável por estabelecer hipóteses gerais, ou uma “questão problema” no início da visita. [...] Para a visita ser bem sucedida, os visitantes deveriam acreditar que a tarefa é solucionável, a informação é compreensível, o desafio da descoberta será envolvente e a informação que irão adquirir será aplicável para o resto da exposição (GRINSPUM, 2000, p.49).

O educador seria, então, o indivíduo cuja poética é o ato de criação na mediação, a sua presença deve instigar o público em novos caminhos para fruição e produção artística. Seria então o educador um artista? Nem sempre. Todavia experiências com artistas no papel do educativo de uma exposição tem revelado a possibilidade de um artista-educador, um indivíduo que, por estar tão envolvido com a criação e as questões pertinentes à Arte e à Educação, faz de suas intervenções educativas atos criativos, de potencial artístico e, de suas proposições artísticas, ações potencialmente educativas.

O artista-educador pode encaixar-se ainda no conceito de “artista-etc” de Basbaum (2005), quando o artista transita por outras instâncias do sistema de Arte, incorporando papéis que, em todas as suas condições, são atravessados pelo fazer artístico. Assim, o artista-educador é o sujeito que faz da mediação um sistema poético-educacional. Sobre o artista-educador: “O artista educador autogere seu processo criativo junto ao público trazendo os resultados obtidos à sua esfera de pesquisa, tornando o público o seu mestre e mediador de sua própria obra e caminho” (ZECHINATO e CASTRO, 2015, p.681).

Joseph Beuys é um bom exemplo de artista híbrido que, em sua produção, pensou a relação entre Arte e Educação. Beuys relacionava as duas áreas como propostas para o desenvolvimento da criatividade do cidadão crítico. Beuys considerava que todo cidadão era um artista:

Para Beuys, a arte, além de se expressar em todas as áreas da vida humana (Conceito ampliado de arte), deveria agir mais diretamente "dentro" dos indivíduos, ou seja, o trabalho de arte deveria conscientizar as pessoas de que cada ser humano é um ser criativo em potencial e com a capacidade de usar esta criatividade para moldar a sociedade em que vive. Este processo de moldagem da sociedade representaria a moldagem de uma grande escultura viva. Beuys a chamava de Escultura Social. (ROSENTHAL, 2002, p.33).

Beuys dizia ter escolhido a arte como um meio para trabalhar o homem no campo do pensamento e dizia ser esta pesquisa constante o seu trabalho: “O resto, objetos, desenhos, performances, vem em segundo lugar. No fundo, não tenho muito a ver com a arte. A arte me interessa apenas enquanto me dá a possibilidade de dialogar com o homem [e a mulher]” (D’AVOSSA, 2010, p. 12).

O mediador enquanto artista-educador é um propositor de desequilíbrios, onde também ele, assim como o público, é afetado por suas propostas, expondo seu

processo criativo de modo que o público possa apropriar-se desse e criar coletivamente. As proposições do artista-educador despertam os sentidos do público criando experiências que provocam uma aproximação mais íntima com as obras expostas, algo sentido no próprio corpo. Segundo Dewey, “[...] para perceber, o espectador ou observador tem que criar sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produto original [...]” (DEWEY, 2010, p.137). Beber água num copo de barro enquanto se observa a exposição *Poema das Águas* (figura 65), é um exemplo dessas experiências, que serão narradas nos tópicos seguintes.

O artista-educador, ao propor experiências de desequilíbrio e estranhamento, amplia o campo da afetação do espectador, colocando seu corpo como lugar da experiência. O desequilíbrio proposto na mediação de arte afeta a percepção do público nas ordens temporal e espacial, fazendo dos corpos do educador e dos visitantes um lugar para a incorporação. O artista-educador se vale de desequilíbrios para, a partir do encontro com as soluções desses, gerar novos questionamentos. A proposta de criar zonas de mediação é a tarefa de “desviar” olhares, propor novas percepções. O olhar confortável não percebe, assiste. O desequilíbrio é vital.



Figura 65: objeto da Mala dos Sentidos na exposição *Poema das Águas*
- Foto: John, 2016 (Grupo 3: CCBJ)

4.2. Se pode acontecer qualquer coisa: mediação como proposição poética e objetos multissensoriais

Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, [a experiência] significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos.

John Dewey, 2010, p.83

Talvez uma das maiores dificuldades da educação e, especificamente, da educação em museus, seja o desafio constante de gerar afetações e estranhamentos para, então, gerar experiências estéticas. Uma mediação que se propõe a causar estranhamentos, a desequilibrar, deve trabalhar com o sensorial. Mediar não se resume a transmitir informações, mas se define sim como a construção constante de um diálogo entre o público e a obra. Mediar é “criar um problema”, questionar-se sempre sobre o que se olha e ampliar essa visão.

Claro, uso aqui termos como “visão” e “olhar”, mas não é minha intenção limitar o que falo às pessoas videntes²¹ ou ao sentido da visão. Utilizo o olhar aqui como meio de percepção e, ao que se vê, sabe-se que pode ser visto por todo o corpo, além da visão.

Sobre as percepções, Edgar Morin afirma que todas são “ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais adaptados e codificados pelos sentidos” (MORIN, 2001, p.20). O ato de perceber é concebido então pelos sentidos, pelo nosso corpo como um todo, e dentro de um contexto social no qual estamos inseridos. Sobre isso, Derdyk exalta:

²¹ Diz-se daqueles que veem, dos que não tem deficiência visual.

Os sentidos: a visão, a audição, o olfato, o paladar, o tato, bem como a emoção, passaram por um processo de humanização, desde os mais remotos tempos. O nosso jeito de perceber se transforma de uma maneira histórica, mantendo uma correspondência com o curso de desenvolvimento social, técnico, cultural e espiritual da humanidade. O olho, o ouvido possuem um sentido ‘estético’ – são instrumentos de leitura (DERDYK, 1989, p.194).

Os sentidos não atuam individualmente, eles são um conjunto, partes orgânicas de um todo, o corpo. Não há como explorar um ou outro sentido em separado. Além disso, no momento em que o indivíduo e a obra exposta no museu se encontram, há, além das percepções orgânicas, outros apelos, como o emocional, a memória espacial e a temporal e a consciência do próprio corpo. Isso me levou à proposta de trabalhar a percepção de obras de arte em museus por meio de todo o corpo, usando recursos multissensoriais para esse fim.

Partindo do pressuposto que os saberes colocados no espaço do museu são parte do seu processo educativo e revelam-se desde a curadoria aos recursos utilizados na mediação, volto meu olhar para esses últimos como instrumentos educativos e propositores de ações poéticas. Não na perspectiva de que substituam o contato com a obra de arte ou o trabalho do educador, mas sim no intuito de compreender como tais recursos podem facilitar, ou melhor, mediar, o diálogo entre o público e a obra e, portanto, a relação estabelecida entre ambos.

No que diz respeito especificamente ao público com deficiência, o uso de recursos multissensoriais se faz essencial para proporcionar uma boa visita ao espaço expositivo. É preciso proporcionar novos modos de ver e perceber as obras, essenciais quando há a ausência de algum dos sentidos e que podem garantir não só o acesso à

Figura 66: reprodução em relevo da obra *Caipira picando fumo*, de Almeida Júnior.

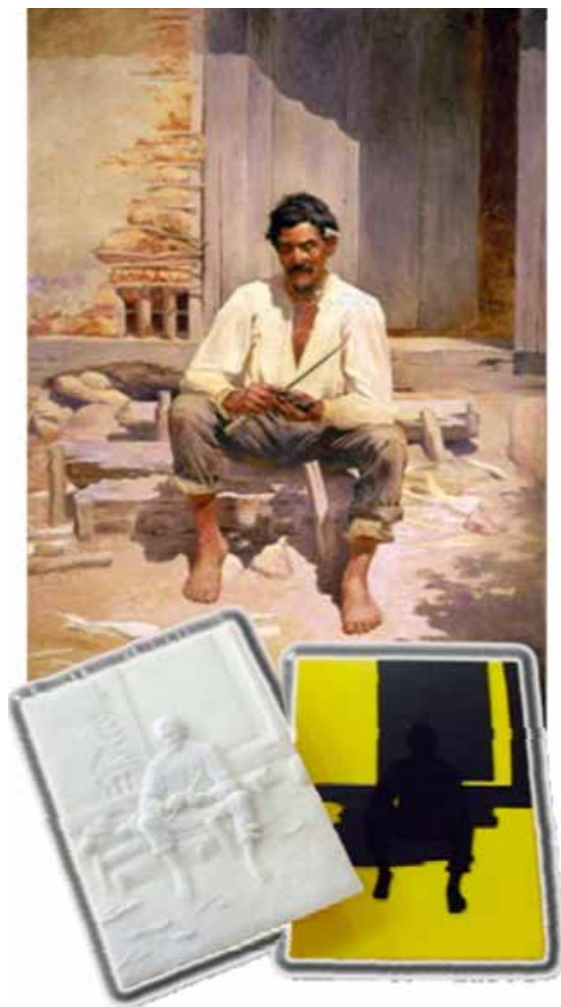


Foto: Alfonso Balletero
Fonte: Amanda Tojal (2007)

exposição, como também a inclusão de fato desse público no museu e nas questões da arte.

É comum, quando se trata de público com deficiência, recorrermos às reproduções das obras como principais e por vezes únicos, recursos de inclusão, principalmente quando se trata do público com deficiência visual. Vários exemplos desse tipo de trabalho podem ser mencionados, como o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (TOJAL, 1999), a Pinacoteca do Estado de São Paulo (TOJAL, 2007; figura 66), o Museu da Cultura Cearense (MORENO, 2013; figura 67), ou o Museu do Prado, em Madri, que, em 2015, disponibilizou reproduções tridimensionais de obras consagradas para o público com deficiência visual tocar (figura 68), dentre outros.

É legítima e muito importante a tentativa de mostrar ao público com deficiência visual como é a obra de arte;

todavia, não posso deixar de questionar: ela de fato é assim como vemos ou estamos apenas tentando impor às pessoas com deficiência visual a forma como nós, videntes, percebemos a obra? Aliás, todos os videntes a percebem da mesma maneira? Se a percepção é individual, orgânica e contextualizada, por que insistir tanto que ela seja única?

Segundo Andrade, “[...] o ato perceptivo é também um ato relacional entre nós, como indivíduos, e nossa cultura construída, herdada e principalmente expressa em nossas manifestações artísticas” (ANDRADE, 2006, p. 32). Assim, perceber uma obra de arte vai além dos sentidos – essenciais ao ato perceptivo –, conta também com as experiências anteriores de quem percebe. A percepção se apoia no que já conhecemos para



Foto: Marina Cavalcante

Figura 67: reproduções tridimensionais do Projeto Acesso e equipe de educadores cegos do MCC

traçar novas interpretações. “O nosso próprio organismo, e não uma realidade absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a construção do permanente sentido da subjetividade de nossas experiências” (DAMÁSIO, 1996, p. 16).

Portanto, por que tentar adaptar modos diferentes de percepção visual? Não seria, de certo modo, uma maneira de impor nossa percepção de pessoas sem deficiência e, portanto, privilegiadas por uma sociedade que estigmatiza o diferente? Uma coisa é proporcionar ao visitante com deficiência visual a oportunidade de tocar a reprodução tridimensional da obra – que não é a obra. Isso dá a ele recursos para reconhecer, num mundo ainda muito visual, a obra de que se fala e, portanto, dá a ele instrumentos de

Fonte: Getty Images



Figura 68: homem cego toca reprodução de obra no Museu do Prado

poder para lidar com essa obra. Entretanto, não podemos impor isso como único recurso de inclusão e percepção. Se levarmos em conta os diferentes modos de perceber e aprender e como podemos responder a um estímulo de diversos modos, estaremos respeitando a singularidade de cada sujeito e reivindicando a diversidade como valor.

Para isso, proponho como intervenção para esta investigação uma mediação inclusiva e multissensorial, ou seja, que apela aos diversos sentidos e se propõe a trabalhá-los como um conjunto a fim de mediar o diálogo público-obra. Sobre a percepção multissensorial, Amanda Tojal exalta:

A percepção multissensorial é, também, parte inerente de uma postura semiótica aplicada à comunicação museológica que privilegia a compreensão da recepção, a partir dos estímulos provenientes dos objetos e dos sentidos, a eles atribuídos pelo público fruidor, sendo que, nesse caso mais específico, a ênfase da recepção está vinculada à fruição do objeto cultural, a partir de todos *os canais sensoriais* além do visual, como o tátil, o auditivo, o olfativo, o paladar e o cinestésico.

Esses canais sensoriais podem ser

O tato, a visão, o paladar e o olfato podem atuar como canais de entrada de informações muito mais valiosas para a observação. Esses dados informativos, apesar de estarem entrando por canais sensoriais diferentes, tem um destino comum: o cérebro; é aí onde essas informações se inter-relacionam adquirindo um significado que é o que aprendemos. Para que esse aprendizado seja adequado e completo é importante que não se negligencie nenhum canal de entrada, caso o contrário, estaremos limitando, reduzindo, empobrecendo a informação com a qual nosso cérebro elaborará a ideia final apreendida.

(BALLESTERO, 2003, p. 20)

estimulados por meio de *recursos midiáticos*, especialmente concebidos para facilitar a percepção do objeto cultural por parte do público fruidor, fator esse fundamental para a compreensão e significação desse objeto, principalmente aos públicos com necessidades especiais (TOJAL, 2013, p. 30).

Esses recursos midiáticos podem ser usados durante a visita ao museu no intuito de promover essa percepção multissensorial e vão muito além de mostrar a obra reproduzida em outro material. Os recursos multissensoriais se propõem a ampliar os olhares, a explorar diferentes formas de percepção. Uma obra que percebemos com os olhos não é a mesma que percebemos com as mãos, definitivamente. Por sua vez, elementos da obra podem ser trabalhados nos demais sentidos e numa compreensão global do corpo.

Uma experiência

Peça a um grupo de pessoas que feche os olhos por alguns instantes e abram as mãos. Em cada mão, coloque uma pedrinha e peça que, de olhos ainda fechados, eles tentem “se conectar” com o objeto, sentilo e reconheça-lo por meio do toque. Em seguida, retire as pedrinhas e misture-as. Peça que abram os olhos e, apenas olhando, reconheçam o objeto que tinham nas mãos.

Mas os recursos, para ampliarem suas possibilidades educativas, precisam ainda do trabalho do educador na intenção de propor seus usos, explorando a curiosidade, a ludicidade, a multissensorialidade e o desejo de contato com a arte. É ao educador que cabe propor o uso dos recursos midiáticos, ou aqui foram chamados de objetos multissensoriais. Não impondo uma visão ou regras de usos desses, mas lançando dúvidas, questionamentos e propostas educativas/criativas que favoreçam as percepções multissensoriais. Segundo Argolo (2005), a experiência com a arte precisa provocar a necessidade de saber mais e, especialmente no caso dos museus, o desejo de voltar.

Essas experiências são possibilitadas pelo uso de objetos multissensoriais como recursos midiáticos da visita ao museu, além de intervenções outras que o mediador possa propor. Trabalhei ainda com a hipótese de que os benefícios dos usos desses materiais e proposições podem estender-se às pessoas sem deficiência, tirando o papel da visão de protagonista da percepção e instigando os demais sentidos. Os objetos podem ser então, qualquer coisa que possa dialogar com a obra exposta e proponha ações e relações multissensoriais com ela e devem:

- Prezar pela diversidade das formas de aprendizagem e se propor a abraçar o desafio de atendê-las, respeitando as possibilidades múltiplas de percepção do corpo;
- Encarar o potencial educativo do processo, sem necessidade de buscar respostas “certas” – ou certas respostas;
- Apresentar-se enquanto propositor de ações poéticas a partir da bagagem cultural e do contexto do público visitante;
- Gerar dúvidas, questionamentos e inquietações a respeito da obra, do museu e dos conceitos abordados.

E, por falar em proposição, é certo citar Lygia Clark: “[...] nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação” (CLARK, 1968, s/n). Os objetos e intervenções a construídas durante essa investigação são proposições poéticas por serem oferecidas ao público enquanto oportunidades criativas de dialogar com as obras de arte, como exalta Solange Utari e Mirian Celeste Martins:

Podemos chamar esses recursos de objetos propositores, uma vez que são capazes de provocar a fruição, a produção artística e o conhecimento complexo do universo da arte. O desafio é criar proposições pedagógicas criativas inspiradas na produção de obras de arte de diferentes artistas, criando jogos e vários recursos que exploram a apreciação (UTARI & MARTINS, 2006, p.14)

Esses materiais podem nos levar a experiências mais ativas e concretas dentro do espaço expositivo, afastando-nos da posição passiva a que por tanto tempo o público de museus foi destinado. Não que esteja assim desprezando os momentos de contemplação; reconheço esses como essenciais, já que não é possível interagir o tempo todo, nos superlotando de informações, sem tempo de refleti-las. O que quero evitar, na verdade, é a posição passiva do público como receptáculo de informações, como se não pudesse ser ele próprio agente de seu processo educativo. Cury acredita que a aprendizagem e fruição no museu:

[...] está relacionada à participação ativa do público ao alcançar suas expectativas ritualísticas durante a visita, pois ele é o agente de sua própria experiência da qual participa sensorial, emocional e fisicamente, pois utiliza seu corpo como elemento para a apropriação do museu (CURY, 2005, p. 84).

Os objetos multissensoriais propositores atuaram, nas experiências narradas a seguir, dentro da proposta de formação de novos leitores e novas leituras – ou, como prefiro abordar, percepções. Se suas proposições de ações poéticas partem do momento vivido com o público, levando em consideração seu contexto, os objetos não podem ter regras fixas de utilização. Eles partem da necessidade latente de cada grupo, possibilitando sempre novos caminhos e descobertas.

4.3. Resistência, poema e afetos: relatos de mediação sensorial

Nós deveríamos exercitar, periodicamente, nossa natureza estrangeira (COUTINHO, 2015).

Figura 69: cartaz da exposição *Not Welcome*



Foto: Divulgação

Foi no ano de 2013 que realizei minha última mediação sensorial no Sobrado, ainda com os recursos da Mala dos Sentidos (CRUZ, 2013). Desde então, o material ficara no Sobrado a cargo dos educadores de lá, enquanto eu me dedicava à sala de aula. Retornar ao papel de educadora de museu em 2016 foi muito gratificante. Peguei novamente a Mala e, andando pelo prédio, pensei nos recursos que poderia propor para cada exposição.

Figura 70: exposição *Firmezas*



Durante o primeiro semestre de 2016, o Sobrado Dr. José Lourenço recebeu quatro exposições: *Not Welcome* (figura 69), *Afetos Urbano*, *Firmezas: resistência poética* (figura 70) e *Poema das Águas* (figura 71) e, para cada uma, fiz anotações e refleti sobre suas propostas, suas obras, a curadoria... Mas uma coisa não me saía da cabeça: eu visitara aquele prédio inúmeras vezes, andava por chão já conhecido, como propor desequilíbrios assim? Talvez a questão não fosse tanto os objetos, a Mala em si, mas as estratégias, os deslocamentos para o tempo presente; esses que deveriam ser sentidos no próprio corpo, tanto do público visitante como no meu. É preciso, periodicamente, exercitar nossa natureza estrangeira, disse Coutinho (2015).

Tirei os sapatos. Deitei. Olhei para o teto. Levantei. Andei de costas, devagar, de olhos fechados. Procurei pelos cheiros e pelos sons. E percebi que não conhecia o Sobrado daquela maneira. Eu achava que estava retornando, mas foi também Coutinho (2015) que, numa de suas aulas, me revelou: o retorno é uma impossibilidade. Estamos sempre indo. E, nessa última viagem, talvez eu não precisasse tanto assim de uma mala. Algumas viagens podem ser feitas com a roupa do corpo.

A princípio, não dispensei a Mala dos Sentidos, apenas deixei em segundo plano. Pensava na relação do público – e do educador – com o museu. Quando fiz minha monografia (CRUZ, 2013), me incomodava muito com o fato dos educadores sempre chamarem mais atenção para o prédio. Só com essa dissertação tive maturidade para reconhecer que o prédio, tombado em 2006, era também obra. Assim, me perguntei se maneiras diferentes de andar pelo Sobrado poderiam ser aguçadoras dos sentidos e, portanto, propor novas percepções, tanto das obras como do prédio. Torno então à pergunta norteadora dessa investigação: que estratégias de mediação podem nos conduzir – a mim, como educadora, e ao público – a experiências estéticas e multissensoriais durante a visita ao espaço expositivo?

As estratégias deveriam ser multissensoriais e lúdicas. Deveriam ainda favorecer a fruição e o conhecimento em arte. Além disso, eram fruto de uma identidade híbrida na qual estou me colocando, a de artista-educadora e, portanto, deveriam ser um diálogo íntimo entre Arte e Educação. E, diante de tudo isso, eu não poderia esquecer a inclusão: como tais estratégias reveladas em ações ou recursos materiais podem favorecer o processo de inclusão?

Fortaleza, 10 de dezembro de 2016

Toda vez que falo da minha pesquisa da dissertação para alguém, a pessoa sempre pergunta se é “pra inclusão”. “Trabalho com mediação sensorial”, digo. “Ah! Para pessoas com deficiência? Para inclusão?”, perguntam.

Fico pensando que estamos tão, mas tão desacostumados a trabalhar nossas percepções sensoriais que, se alguém o faz, certamente está trabalhando para um público específico que precisa disso. Como se todos nós não fôssemos corpos sensoriais. Como se estivéssemos, nós, sem deficiência, acima das ações lúdico educativas.

Aliás, me pergunto ainda o que as pessoas entendem por “inclusão”, já que especificam tanto. Me lembra um texto da Ana Mae, onde ela diz que Paulo Freire a advertiu: “Educação não é o que você teve, é algo que vamos descobrir juntos”. Uma educação que nega o sensorial não pode ser educação. Uma educação que não inclui também não é educação, né? Temos uma longa batalha até vencermos o fantasma da instrução...

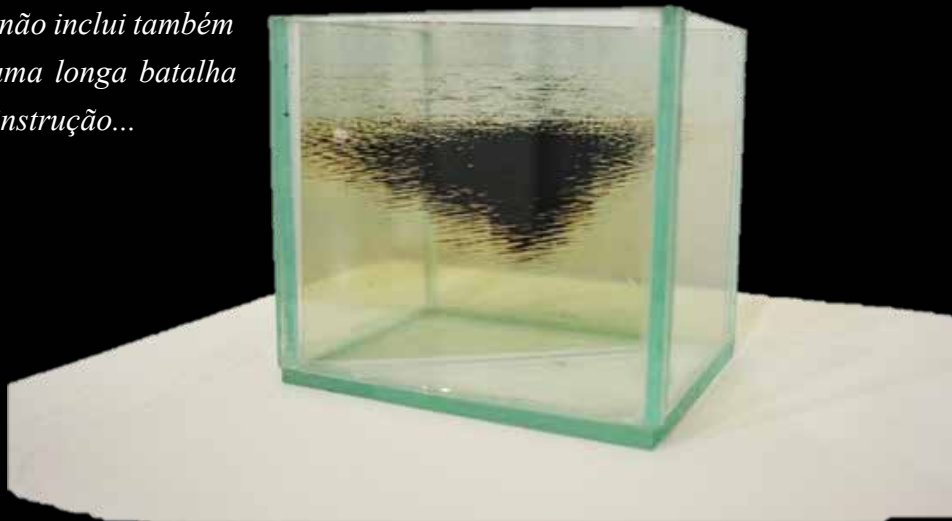


Figura 71: exposição *Poema das Águas* - Foto: Sara Nina, 2016.

Mas, para a realização da pesquisa, uma coisa ainda me angustiava: a possibilidade de não haver grupos agendados. O “movimento estava fraco”: mudanças na Secretaria de Cultura do Estado, cortes de verbas, tempos sem contratação nova... O Sobrado tinha apenas uma educadora em no primeiro semestre de 2016! Em uma conversa informal com Natália Maranhão, coordenadora de Ação Educativa, propus que eu mediasse as exposições. Por três vezes fui ao Sobrado para esperar grupos escolares que haviam agendado uma visita, mas em nenhuma das vezes os grupos compareceram.

Eu não havia especificado uma faixa etária ou características específicas para os grupos, então decidi esperar dentro do Sobrado para que aparecessem visitantes espontâneos. Ainda assim, provavelmente pela dificuldade de acesso ao Sobrado, ou apenas pela falta de costume de se visitar museus em Fortaleza, segundo reportagem de Lucas Leite para a Rádio Tribuna Bandnews FM²², em 20 de novembro de 2016: “[...] o Sobrado José Lourenço, edificação que tem mais de 150 anos e é tombada pelo governo do Estado, desde 2007, abre constantemente espaço para exposições e palestras. Mesmo assim a frequência de público também é baixa”.

²² Reportagem disponível em: < <http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/cotidiano-2/museus-de-fortaleza-lamentam-desinteresse-da-populacao-em-visita-los/> > Último acesso em 13 de dezembro de 2016.

Fortaleza, 23/04/16

Tô um pouco preocupada com o andamento da pesquisa. Já é a terceira vez que um grupo desmarca. Sinto que não tenho tempo e me preocupo ainda mais por achar que não conseguirei receber pessoas com deficiência.

O planejamento que fiz para essas exposições de abril deverá ser incluído no texto [da dissertação], mas não houve qualquer mediação até agora.

Tenho pensado em duas soluções para isso. A primeira é que eu vá ao Sobrado pelo menos duas (melhor três) vezes na semana e espere os visitantes, mesmo sem agendamento. A segunda é fazer eventos chamando as pessoas para visitas sensoriais mediadas.

Preciso sair dessa inércia de esperar o grupo. Tenho pouquíssimo tempo para fazer isso e terminar tudo.

Por que
tantos
grupos
cancelam?

Por que
a frequência
de público
é baixa?

Como resolver
isso? Seria
um problema
geral dos
museus?

Nem mesmo
no entorno
as pessoas
conhecem o
Sobrado do

Somente no dia 17 de maio de 2016 consegui fazer a primeira mediação. O grupo, composto por cerca de vinte estudantes de Psicologia, foi o primeiro dos três grupos que participaram da pesquisa de campo. O Sobrado costuma ocupar seus quatro pavimentos com exposições, ainda que faça mais de uma mostra por vez. Durante a pesquisa, as exposições citadas acima aconteciam concomitantemente e os grupos visitaram todas elas. Optei por realizar experiências parecidas com os grupos para facilitar a análise. Todas as experiências foram registradas em um diário de bordo, assim como os planejamentos das intervenções.

4.3.1. As exposições

Not Welcome (figura 72) esteve em cartaz de março a abril de 2016. A exposição foi resultado de uma pesquisa iniciada pela Kunstuniversität Linz e contava com a colaboração de 30 professores e



Figura 72: exposição *Not Welcome* – Foto: Sara Nina, 2016.

estudantes da Alemanha (Universidade Alanus), Áustria (Kunsthochschule Linz) e Brasil (IFCE e UECE). Os artistas pesquisavam questões relativas ao fenômeno Brazilianização do Oeste, do sociólogo alemão Ulrich Beck²³, que aponta o Brasil como exemplo mundial do futuro, especialmente para o ocidente. Beck defende que a miscigenação, a convivência com o diferente e os diálogos interculturais são virtudes do Brasil. Todavia, o pesquisador ressalta que os sérios problemas políticos e sociais do país tendem a refletir o futuro mundial. Claro, é importante ressaltar que essa é uma visão estrangeira sobre nós e precisamos levar em consideração que ainda somos vítimas e algozes de um racismo velado que temos enfrentado há séculos e como isso implica nas políticas e ações de intolerância ainda vigentes em nosso território, principalmente com o nosso povo. *Not Welcome* apresentava obras relacionadas à sensação de não sermos bem-vindos em um mundo de mudanças constantes. Estamos em casa, mas cercados de fronteiras e cercas elétricas (figura 72, ao fundo) com grandes muros.

Not-Welcome mostra a ideia de dois pesos e duas medidas, ou seja, ao mesmo tempo que na visão do estrangeiro o brasileiro cede seu espaço e tempo para outros povos, ao compartilhar suas casas para acolher os turistas que querem conhecer o mundo gastando pouco, adiciona desconhecidos às redes sociais e pratica o engajamento social para auxílio de migrantes e refugiados, acaba por evitar o indesejável, o que é *Not Welcome*. Se fechando para outras questões, como políticas, sociais etc (MARANHÃO, 2016).²⁴

²³ Disponível em: < <http://www.ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/16108-sobrado-dr-jose-lourenco-abre-nesta-segunda-feira-28-as-10h-a-exposicao-not-welcome> > Último acesso em 14 de dezembro de 2016.

²⁴ Fala de Natália Maranhão, divulgada no portal do Governo do Ceará, em ocasião da abertura da exposição. Disponível em: < <http://www.ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/16108-sobrado-dr-jose-lourenco-abre-nesta-segunda-feira-28-as-10h-a-exposicao-not-welcome> > Último acesso em 14 de dezembro de 2016.

Para compor os trabalhos, os artistas visitantes passaram 10 dias em Fortaleza, trabalhando questões relativas a *welcome culture*, que seria a “cultura de boas-vindas” e as suas impressões e visões sobre a cidade. O debate foi um contraponto ao que vem acontecendo na Europa com a entrada de refugiados em seus países.

Enquanto *Not Welcome* trazia à tona o distanciamento das relações estabelecidas na cidade de Fortaleza, *Afetos Urbanos* (figura 73), do Descoletivo, que entrou em cartaz no início de abril de 2016 e ficou no Sobrado até julho do mesmo ano, refletia as relações afetivas com a cidade, principalmente com o Centro. A exposição elegeu o bairro como um personagem, um corpo vivo dentro da cidade e que refletia suas características em seus visitantes e habitantes. *Afetos Urbanos* era composta por fotografias e vídeos dos artistas Marília Oliveira e Régis Amora, e contava com a participação do *Acidum Project* (figura 74), dos artistas Robézio Marqs e Tereza Dequinta, que realizaram intervenções sobre algumas das fotografias.

Figura 73: visitante na exposição *Afetos Urbanos*



Foto: John, 2016 (Grupo 3: CCBJ)

Marília e Régis passaram sete meses, entre os anos de 2014 e 2015, captando imagens do Centro, tentando construir, pelas fotografias, um personagem vivo que revelasse as relações afetivas das pessoas que vivem e transitam pelo bairro. Ao visitar *Afetos Urbanos*, é possível afetar-se também pelos ruídos externos. A exposição ficou em cartaz no pavimento térreo do Sobrado, que tem as portas abertas diretamente para a rua, em pleno centro comercial da capital cearense, por onde transitam inúmeros veículos diariamente. O som das buzinas, dos motores e dos anunciantes é ruído constante na entrada do prédio. Enquanto se visita a exposição, é possível ter como pano de fundo os sons da cidade.

Figura 74: intervenção do grupo *Acidum* sobre fotografia do Descoletivo



Fonte: catálogo *Afetos Urbanos* (OLIVEIRA e AMORA, 2015, p.7)

Segundo a fala dos artistas, em ocasião da abertura da mostra, “afeto”, parte do título da mostra, está relacionado ao ato de “afetar-se”, ou seja, de provocar determinado sentimento, comover, tocar, deixar transparecer. Afetar-se, portanto, acontece na relação que estabelecemos com o outro e com o meio, acontece na experiência.

Também fruto de vivências da artista, *Poema das Águas* (figuras 75 a 78), de Nívia Uchôa, trazia uma pesquisa intensa acerca das relações que nós, nordestinos, estabelecemos com a água. Nívia é geógrafa e fotógrafa e viajou pelas bacias hidrográficas do Barnabuiú, do Alto Jaguaribe e do Salgado durante 6 meses com o projeto “Água pra que te quero!” (UCHÔA, 2010). *Poema das Águas* é um recorte dessa pesquisa e apresenta 38 fotografias sobre o uso cotidiano da água, seu armazenamento e o abastecimento dos municípios visitados. Em meio

Poema das Águas ficou em cartaz entre maio e junho de 2016. Nívia deixava claro sua pretensão de sensibilizar a sociedade para o uso racional da água e estimular uma reflexão sobre o tema. As práticas cotidianas, tanto de armazenamento como de desperdício eram o tema da mostra.



Figuras 75 a 78: obras de Nívia Uchoa na exposição *Poema das Águas* – Foto: Karen, 2016 (Grupo 2: Iniciante).

A última exposição que fez parte dessa pesquisa foi *Firmezas: resistência poética* (figura 79), em cartaz entre maio e junho de 2016. A mostra trazia parte das obras e peças do acervo do Minimuseu Firmeza, fundado pelos artistas Nice e Nilo Firmeza (Estrigas, figura 80), em 1969 e que funciona na antiga residência do casal, no bairro do Mondubim, em Fortaleza.

Foi durante um café entre amigas que Natália Maranhão, Carolina Ruoso, Paula Machado e Jocastra Holanda²⁵ tiveram a ideia de fazer uma exposição no Sobrado que remontasse o Minimuseu Firmeza, de modo que pudessem divulgar o trabalho da instituição, hoje mantida por familiares do casal. Além disso, a ideia era que a curadoria da exposição fosse compartilhada; para tanto, foi promovida uma oficina de curadoria colaborativa²⁶ em meados de abril de 2016, pelo Sobrado Dr. José Lourenço, em parceria com o Minimuseu Firmeza e a Secretaria de Cultura de Fortaleza (Secultfor). A exposição contou ainda com o apoio do 67º Salão de Abril²⁷, da Secultfor e do Centro de Referência

²⁵ Na época, Natália Maranhão era historiadora do Sobrado; Carolina Ruoso, coordenadora de Patrimônio Histórico e Cultural da Secult do Ceará; Paula Machado, historiadora do Minimuseu Firmeza e Jocastra Holanda, assessora de Comunicação e Elaboração de Projetos Culturais do Minimuseu Firmeza.

²⁶ A curadoria colaborativa foi formada por Adriano Souza, Aldiane Lima, Ana Carolina Frota, Anastácia Brito, André Quintino Lopes, Clara Beatriz, Clébson Oscar, Diego Sann, Érica Andrade Figueiredo, Géssica Ferreira, Hitalo Alves, Ingrid Silva De Sousa, Jocastra Holanda, Josiane Vieira, Lourdes Bernardo, Maria Rosa Menezes, Marjorie Nepomuceno, Melania Veras, Paula Machado, Tharles Cavalcante e Weber Porfírio.

²⁷ “O Salão de Abril é uma realização da Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio da Secretaria de Cultura (Secultfor) e teve início em 1943, como iniciativa da União Estadual dos Estudantes (UEE). Alguns dos grandes nomes da arte nacional expuseram seus trabalhos nas 66 edições do evento. Entre eles, destacam-se grandes pintores contemporâneos cearenses como Antônio Bandeira, Aldemir Martins, Barrica, Estrigas, Heloisa Juacaba, Nice Firmeza e Sérvulo Esmeraldo” (ROLIM, 2010). Disponível em: < <http://www.opovo.com.br/app/opovo/vidaearte/2016/03/07/noticiasjornalvidaearte,3584636/salao-de-abril-100-cearense.shtml> > Último acesso em 14 de dezembro de 2016.

Figura 81: logo do Minimuseu Firmeza

Figura 80: Nice e Estrigas



Foto: Gentil Barreira



Figura 79: cartaz da exposição *Firmezas*



Foto: Sara Nina, 2016

à Infância (Incere), com o patrocínio da Companhia Energética do Ceará (Coelce)²⁸.

Nice e Estrigas foram dois grandes artistas cearenses que colecionavam obras de arte de outros artistas do estado e conseguiram, em vida, arrecadar mais de 700 obras e objetos, além de cartazes, livros e catálogos de arte. A coleção foi guardada no sítio em que o casal morava, o chamado Minimuseu Firmeza (figura 81). Nice e Estrigas se conheceram na Sociedade Cearense de Artes Plásticas (SCAP)²⁹ onde estudavam e davam cursos para outros artistas, na década de 1950. Os dois são importantes personagens da História da Arte do Ceará, tendo atuado não apenas colecionando obras como também escrevendo

²⁸ Disponível em: < <http://www.ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/16581-sobrado-dr-jose-lourenco-abre-exposicao-firmezas-resistencia-poetica-neste-sabado-14> >
Último acesso em 14 de dezembro de 2016.

²⁹ Criada em Fortaleza, em 1944, a SCAP se destacou na afirmação da Arte Moderna no Ceará. Originária do Centro Cultural de Belas Artes (CCBA) fundado por Mário Baratta, em 1941. A SCAP passou a promover o Salão de Abril a partir de 1946. Reunia artistas atuantes no estado para exposições periódicas, salões, cursos de arte e aprimoramento artístico.

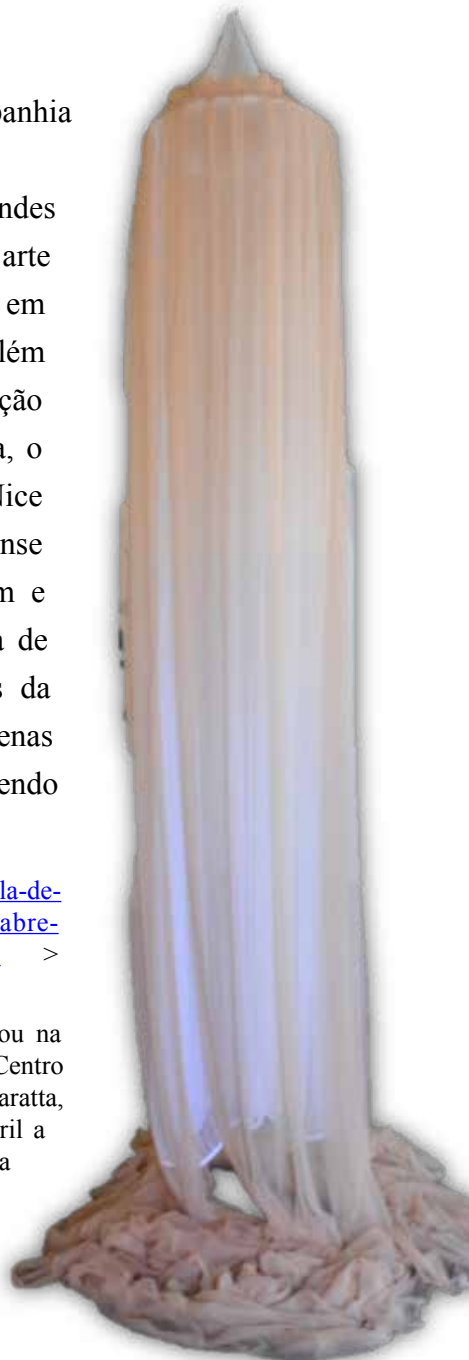
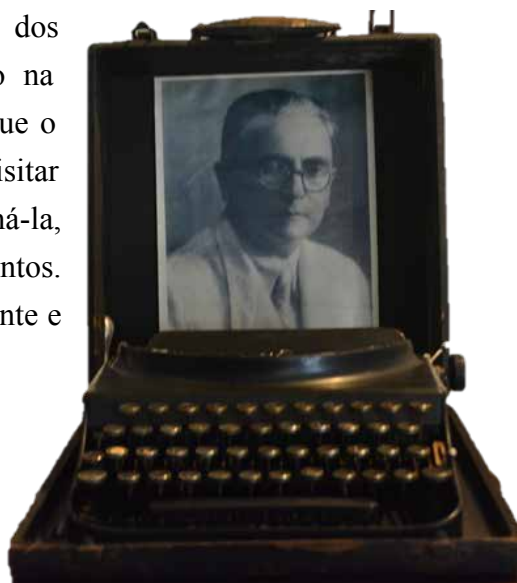


Figura 82: mosquitoeiro em exposição no ambiente “Arte e Afeto” - Foto: Sara Nina, 2016

livros e ajudando na promoção das primeiras edições do Salão de Abril, hoje um salão de Arte Contemporânea de destaque nacional. O casal morava no sítio, o Minimuseu e recebia a visita de artistas, curadores, intelectuais e interessados em Arte. Nice, sempre lembrada por sua gentileza, costumava oferecer doces e café aos visitantes. Ela veio a falecer em 2013; já Estrigas, em 2014. A exposição *Firmezas* tenta remontar alguns ambientes do Minimuseu: “Arte e Afeto”, a primeira sala, faz alusão à casa, trazendo fotos do casal e objetos pessoais, como o mosquiteiro (figura 82) e uma mesinha de café. “Relacionamentos” traz trechos dos diários de Estrigas e das cartas trocadas com outros artistas. Por fim, “Escrita” retoma a importância do casal para a escrita da História da Arte no Ceará, exibindo livros escritos por Estrigas, sua máquina de escrever (figura 83) e cartazes de edições anteriores do Salão de Abril.

Infelizmente, devido às desistências dos grupos, mencionadas acima, não houve mediação na exposição *Not Welcome*, que saiu de cartaz antes que o primeiro grupo que participou da pesquisa pudesse visitar o Sobrado. Todavia, considero importante mencioná-la, posto que ela consta no diário de bordo e nos planejamentos. As demais exposições aconteceram concomitantemente e foram visitadas por todos os grupos participantes.

Figura 83: máquina de escrever do Estrigas
Foto: Sandy, 2016
(Grupo 2: Iniciarte)



4.3.2. Mediações

*A obra de arte é um bloco de sensações, isto é, um
composto de perceptos e afetos
(DELEUZE E GUATTARI, 1992, p.219)*

Para realizar as mediações dessa pesquisa no Sobrado, escolhi trabalhar preferencialmente com os grupos agendados. Como disse anteriormente, a primeira dificuldade foi a visitação escassa ao museu e as desistências constantes dos grupos – que alegaram motivos diversos, como problemas de transporte e de trânsito. Cheguei a planejar mediações e acabaram não sendo realizadas por causa das desistências.

Devido às experiências anteriores, nos anos de 2012 e 2013, eu tinha também a pretensão de trabalhar com grupos escolares, pois é uma faixa etária com a qual me identifico. Todavia, os dois grupos agendados durante o período de abril a julho de 2016 eram de universitários: o primeiro era de estudantes da UECE e o segundo, do programa Iniciar³⁰, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Além desses, em um dos dias que me dispus a estar no Sobrado para esperar visitantes espontâneos, pude fazer a visitação com um grupo de alunos do Centro Cultural do Bom Jardim (CCBJ). Os três grupos visitaram as mesmas exposições, então as propostas foram parecidas.

Como os grupos atendidos durante a pesquisa tinham a mesma faixa etária e eram, em sua maioria, universitários, decidi, ao encerrar a experiência com o terceiro grupo, não atender mais esse público e esperar o agendamento de outros grupos, o que não aconteceu, mesmo no semestre seguinte. Entretanto, como percebo algumas vantagens

³⁰ Programa de extensão da UFC que beneficia estudantes interessados em artes visuais, cujos trabalhos são aproveitados no âmbito institucional, como no Museu de Arte da UFC (MAUC), por exemplo. Mais informações: < <http://prae.ufc.br> > Último acesso em 15 de dezembro de 2016.

em ter tido grupos tão parecidos, como poder realizar as propostas mais de uma vez e, assim, comparar as respostas e reações dos participantes. Além disso, o desafio de receber um público com o qual eu ainda não havia trabalhado com a mediação sensorial foi muito gratificante, mostrando que é preciso sim trabalhar o lúdico e a percepção sensorial com adultos.

Com todos os grupos foram realizadas experiências olfativas, táteis e visuais, onde pelo menos uma pessoa de cada grupo ficou responsável por fotografar a visita. As fotos revelam os olhares dos visitantes sobre o Sobrado e sobre a mediação. Além da câmera, foram disponibilizados objetos que se relacionavam com as exposições, principalmente para a exposição *Poema das Águas*. Especialmente para *Firmezas: resistência poética* preparei um saquinho com essências para ser manipulado durante a visita e uma caixa de som pequena com ruídos de máquina de escrever. *Afetos Urbanos* dispunha de marcadores permanentes para que os visitantes pudessem intervir em uma obra específica. Para as intervenções, propus ainda novos modos de caminhar pelo museu, andando descalça junto aos visitantes e chamando atenção para as sensações ao longo da mediação.

Os recursos e intervenções realizadas nas mediações contribuem para a abordagem multissensorial. Ao fazer uso desses recursos, o educador dá aos instrumentos o papel de propositores de ações, que se desenrolam a partir das experiências vivenciadas com o público, encarando as relações estabelecidas entre nosso corpo e a obra.

a) Grupo 1: Psicologia UECE

O grupo de 20 estudantes de graduação em Psicologia da UECE visitava o Sobrado com o objetivo de exercitar a escrita de relatórios. Eram alunos da disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica e estavam acompanhados pelas monitoras da disciplina. Não foi informado se havia algum estudante com Necessidades Educacionais Especiais ou alguma deficiência. Era 17 de maio de 2016 e as exposições em cartaz eram *Afetos Urbanos* e *Firmezas: resistências poéticas*.

Iniciamos a visita com uma conversa sobre a história do prédio e seu tombamento, destacando que alguns aspectos, tais como o piso de alguns pavimentos, as

rosáceas e uma pintura (figura 84) na sala de estudos (figura 85) foram mantidos durante a restauração. Expliquei ainda que nossa visita se daria com alguns apelos sensoriais e pedi para que uma das alunas fotografasse o que achasse interessante, tanto do prédio, como das exposições e da mediação.

O grupo tinha interesse especialmente pela exposição *Firmezas*, que ficava no último pavimento do



Figura 84: pintura na parede do Sobrado
Foto: Geórgia (mediadora), 2016

Sobrado. Começamos, então, nossa visita por essa exposição. Pedi aos integrantes do grupo que andassem livremente pela exposição e que apontassem o que achavam mais interessante. Enquanto eles olhavam as cartas de Nice e Estrigas (figura 86), as pinturas e os objetos, eu andava próximo a eles, manipulando um saquinho de tecido com pó de café dentro.

A exposição remontava algumas salas do Minimuseu Firmeza, que funciona onde era a casa de Nice e Estrigas. Arte, história e afetos reunidos em um mesmo endereço. O casal costumava receber as visitas com café e geleias (figura 87). O cheiro de café tomava a primeira sala, eu continuava com o saquinho aromático na mão: “O cheiro de café é acolhedor, parece casa de vó”³¹, disse um dos visitantes. “Traz uma sensação de conforto”, falou outra pessoa. Passei o saquinho para o grupo, enquanto eu falava

³¹ Todas as falas foram registradas no meu diário de bordo. Não houve registro de áudio.

Figura 85: sala de estudos; pintura restaurada ao fundo



Figura 86: cartas



Fotos: Nayara Paz, 2016 (Grupo 1: psicologia UECE)

sobre o casal, o Minimuseu e a exposição, alguns cheiravam e acariciavam o objeto.

Para ampliar ainda mais o clima de “casa”, convidei o grupo a andar descalço pela exposição. O piso do último pavimento é original do século XIX. A madeira faz um som peculiar ao ser pisada. Pela exposição, cartas do casal aos amigos, diários de Estrigas, máquina de escrever do artista e, no centro, o mosquiteiro que cobria a cama do casal. “É como se já conhecêssemos [o casal] só de sentir esse cheiro [de café], ler suas cartas e ver o mosquiteiro”, disse um dos visitantes. “Quando entramos aqui, me senti em casa”, disse outro.

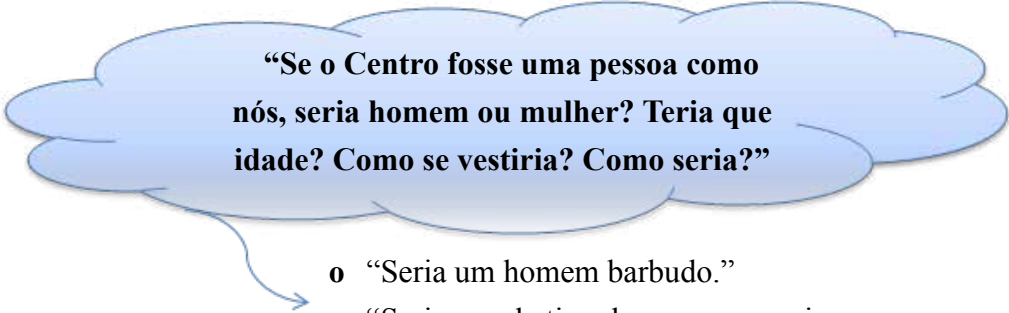
A exposição seguinte, *Afetos Urbanos*, ficava no térreo do Sobrado. Ainda

Figura87: café



Foto: Nayara Paz, 2016 (Grupo 1: psicologia UECE)

estávamos descalços – os visitantes e eu, posto que a proposta é que vivenciássemos tudo *juntos*. Falei um pouco sobre a pesquisa do Descoletivo para a exposição e, em seguida, perguntei:



“Se o Centro fosse uma pessoa como nós, seria homem ou mulher? Teria que idade? Como se vestiria? Como seria?”

- o “Seria um homem barbudo.”
- o “Seria aquele tipo de pessoa que viveu muito, que sabe muito, mas é calada.”
- o “As roupas seriam simples.”
- o “O cheiro não seria bom.”
- o “Não seria [alguém] muito sociável”

A
imagem que temos de um lugar revela a nossa relação em ele. Como o Centro de Fortaleza é um espaço predominantemente comercial, a relação que muitos de nós, fortalezenses, estabelecemos com ele é muito baseada na passagem. Estamos no Centro para coisas pontuais. Marília Oliveira, em ocasião da abertura da exposição, disse que, durante a pesquisa, foi muito difícil encontrar alguém que parasse para vivenciar o Centro. Durante o dia, o bairro é um caos – percebíamos seus sons (buzinas, ambulantes, trânsito...) pelas portas do Sobrado, que se abriam diretamente para a rua Major Facundo (figura 88), parte

Figura 88: porta da frente do Sobrado - Foto: Sara Nina, 2016.



do polo comercial do bairro. “Eu já estive no Centro à noite, para entregar comida³². Não é o mesmo espaço que é durante o dia. O Centro à noite é muito mais acolhedor; é uma casa”, disse uma das visitantes.

Continuamos a visita. O piso do pavimento térreo (figura 89) do Sobrado é composto de tijolos avermelhados, réplicas dos originais da época da construção. Nossos pés sentiam aqueles tijolos frios enquanto trocávamos impressões sobre as obras. Ao fundo, os ruídos próprios do bairro. O Sobrado também era parte dos “afetos urbanos” apontados pela exposição.

Por fim, perguntei como se sentiram “andando descalços pelo Centro”. “Vulneráveis”, respondeu um rapaz. Andar no piso de madeira, em silêncio e com o cheiro de café no ar, era como andar em casa. No térreo, com o som, a proposta da exposição e os tijolos, o ambiente revelava-se um pouco mais agressivo.

³² Serviço comunitário comumente realizado por igrejas em Fortaleza.

b) Grupo 2: Iniciarte

O Iniciarte é um projeto de extensão da UFC que reúne estudantes de diversos cursos da universidade em um programa de iniciação à Arte, no qual os trabalhos realizados podem ser aproveitados em murais, ateliês e outros projetos da instituição. O grupo agendou a visita ao Sobrado com interesse de conhecer o espaço e ver a exposição *Firmezas: resistência poética*. Eram 18 adultos, de 18 a 40 anos. Novamente, não foi informado se havia algum estudante com Necessidades Educacionais Especiais ou alguma deficiência. A visita se deu no dia 16 de junho de 2016, nas exposições *Firmezas: resistência poética*, *Afetos Urbanos* e *Poema das Águas*, que abriu no final de maio. Um casal, que visitava o museu na hora em que o grupo chegou, decidiu unir-se a esse para a mediação.



Figura 89: piso térreo do Sobrado – Foto: Geórgia, 2016 (educadora)

Figura 90: exposição *Afetos Urbanos*



Foto: Patrícia, 2016 (Grupo 2: Iniciarte)

Figura 91: de pés descalços



Foto: Patrícia, 2016 (Grupo 2: Iniciarte)

Quando iniciamos a visita, apresentei o prédio e falei resumidamente sobre as exposições que visitaríamos. Dessa vez, comecei a mediação pela exposição *Afetos Urbanos* (figura 90) no térreo. O plano era usar o afeto como fio condutor da visita, principalmente relacionando-o à produção artística na cidade de Fortaleza.

Enquanto discutíamos sobre as obras expostas, um dos visitantes tirou a sandália e passou o pé nos tijolos avermelhados. Chamei atenção para o prédio e para o piso e sugeri que, havendo diferentes maneiras de entrarmos em contato com a arte, poderíamos explorar o tato como uma delas e, assim, os convidei a tirar os sapatos (figura 91). Mas nem todos fizeram isso. Aos que andavam descalços, perguntei como se sentiam: “em casa”, disse um dos visitantes. Eu não esperava essa resposta, tão

diferente do grupo anterior. O grupo 1 era muito quieto, só falava quando eu entrevistava. Já esse grupo era mais inquieto: estavam muito à vontade para tocar nas paredes, no chão, para tirar fotos, perguntar... Um dos visitantes me perguntou se eu sentia a “energia do Sobrado”, proveniente das pessoas que passaram por ali. Conversamos um pouco sobre o tempo das coisas: as fotos seriam registros do passado, que, no caso, consistia na pesquisa do Descoletivo; enquanto o tato nos traria ao momento presente.

Na exposição *Poema das Águas* assistimos ao documentário “Água pra que te quero” (figura 92), parte da pesquisa de Nívia Uchôa. Após esse momento, falamos sobre as relações de pertencimento que estabelecemos com os lugares. *Afetos Urbanos* trazia as afetações, a relação entre nós e o Centro. *Poema*

Figura 92: visitante assiste o documentário “Águas pra que te quero” na exposição



Foto: Geraldo, 2016 (Grupo 2: Iniciarte)

Figura 93: obra de Nívia Uchôa fotografada pela visitante.



Foto: Patrícia, 2016 (Grupo 2: Iniciarte)

das Águas revela a relação tão peculiar e afetuosa que nós, nordestinos, estabelecemos com a água – depois de tantas secas cruéis em nossa história.

Uma das integrantes do grupo disse que era do interior do estado e se identificava muito com a exposição: “quando os açudes estão cheios, é assim [como na foto (figura 93)]. Mas eu já passei dias sem água. Nasci em 1994, as *formas* de armazenamento já estavam mais avançadas. Ainda assim, a gente sente quando chove e quando não chove.” Nesse momento, senti como a relação com a água é diferente para quem vive no interior do estado e quem vive na cidade: “Eu tenho 3 mil litros d’água em casa”, diz um senhor no documentário, como se guardasse um tesouro. E guarda.

Após olharmos todas as obras, sentamos no chão, em volta da Mala dos Sentidos (figuras 94 a 96). Enquanto manipulávamos livremente os objetos, alguns visitantes trocavam informações e experiências sobre os usos da água. Dentro da Mala estavam os seguintes objetos:

- Uma quartinha de barro
- Copos de barro
- Copos de alumínio
- Leiteira de alumínio
- Vasilhames de barro
- Um vasilhame de barro com areia
- Pequenos vidros contendo águas: mineral, encanada e do mar
- Um jardim de musgo



Figura 94: mediação com Mala
Foto: Geraldo, 2016 (Grupo 2: Iniciarte)

Não propus um uso específico do material, o que pode ter sido uma falha, pois o grupo, aparentemente, não se sentiu tão envolvido assim com os objetos. Apenas uma das integrantes teve interesse em abrir todos os potes.

Por último, vimos a exposição *Firmezas: resistência poética*, onde falamos novamente sobre afetos. Mais uma vez, trouxe o saquinho com pó de café e partimos do olfato e das lembranças afetivas que ele pode despertar para explorarmos “a casa” de Nice e Estrigas. Nesse momento, o grupo ficou bastante disperso e muitos se interessaram mais em ler as cartas disponíveis na exposição.

Proposta diferente:

Pegue um objeto e, de olhos fechados, tente senti-lo e identificá-lo. Agora conte uma história com ele.

Figura 95: visitante manuseando objetos



Figura 96: mediação com Mala dos Sentidos



Fotos: Geraldo, 2016 (Grupo 2: Iniciarte)

c) Grupo 3: CCBJ

Na tarde do dia 16 de junho de 2016, decidi ficar no Sobrado, havia um grupo de universitários agendado para aquele horário, mas estava atrasado e, diante de tantas desistências, passei a esperar visitantes espontâneos para a mediação. Nesse dia, um grupo de estudantes do CCBJ caminhava pelo Centro em exercício de errância³³ e decidiu entrar no Sobrado.

O grupo era formado por alunos da oficina “Artes Visuais e Literatura”³⁴, promovida pelo Projeto Bom de Arte, no CCBJ, em Fortaleza, ministrada pela artista cearense Raísa Christina. Os estudantes eram um grupo de doze pessoas entre 18 e 30 anos, a maior parte era composta de universitários.

Por estarem em um exercício de poética, quis acompanhá-los, ainda que tivesse sido avisada que o tempo da visita deveria ser rápido, porque o grupo continuaria sua errância pelo Centro. Começamos pela exposição *Afetos Urbanos*, onde propus que tirassem os sapatos. Apesar da simplicidade da proposta, as expressões de dúvida foram inevitáveis; “os pés possuem muitas terminações nervosas pelas quais diversas sensações podem ser transmitidas. O piso do Sobrado é original do Século XIX, permita-se conectar”, respondi. Durante a proposta, percebi com o grupo anterior, era de fato sobre uma conexão com o espaço, quebrar os automatismos das visitas aos espaços expositivos

³³ Paola Jacques define “errância urbana” como gestos de participação, experiência efetiva e vivência dos espaços urbanos, considerando uma relação consciente entre o corpo físico da pessoa e o corpo urbano, procurando apreender a cidade nessa relação (JACQUES, 2011).

³⁴ A oficina buscava relacionar literatura e Artes Visuais através de atividades que estimulassem a produção de narrativas em texto, desenho, colagem e sobreposição, explorando os conceitos de autoficção, cartografia e errância.

e propor, pelo tato, uma conexão com o “aqui e agora”, tempo e espaço da experiência estética. “É como se eu estivesse descalço em pleno Centro” (figura 97), falou um dos visitantes.

Enquanto visitávamos, chamei atenção para a história do prédio e sua relação com a cidade, especialmente com o Centro. As fotografias expostas não mostravam pessoas, mas era possível perceber as marcas humanas presentes em quase todas as fotos. Raísa destacou que o fator humano não passara despercebido pelos fotógrafos. Senti uma abertura maior desse grupo para o diálogo.

Seguimos para *Firmezas: resistência poética*, no último andar, onde propus que andássemos pela exposição como quem anda na casa de um desconhecido, procurando saber mais sobre o casal. *Firmezas* é uma exposição muito romântica, uma história de amor entre duas pessoas muito queridas na cidade e que contribuíram bastante para a História da Arte no Ceará. O grupo percebia isso pelas cartas, pelos objetos (figura 98).

Figura 97: área externa do Sobrado



Fotografia de um dos visitantes tirada de dentro da exposição Afetos Urbanos, olhando para os pés dos passantes do lado de fora do Sobrado.

As perguntas sobre o casal foram várias: quem fazia os doces? Quem mandava as cartas? Quem cuidava do Jardim? Aos poucos, Nice e Estrigas ganhavam forma na imaginação dos visitantes.

O cheiro de café, proveniente do saquinho de tecido que estava na exposição, tomava conta da sala. “É como se tivéssemos sido convidados para tomar um café da tarde com eles [Nice e Estrigas]”, disse um dos visitantes. Depois disso, o grupo seguiu pelas ruas do Centro.

Na exposição *Poema das Águas*, nos permitimos demorar um pouco mais. Discutimos aspectos relativos à curadoria, à fotografia e à expografia. Um dos visitantes destacou que as fotos de *Afetos Urbanos* eram muito grandes e por isso tínhamos a impressão de entrar nas

Figura 98: visitantes lendo cartas na
exposição Firmezas
Foto: John, 2016 (Grupo 3: CCBJ)



Figura 99: objetos da Mala dos Sentidos



Figura 100, 101 e 102: objetos da Mala dos Sentidos



Fotos: John, 2016 (Grupo 3: CCBJ)

obras – sensação potencializada pelos ruídos externos. Já *Poema das Águas* trazia fotografias pequenas, emolduradas (figuras 75 a 78, p. 182), que destacavam a intimidade com as questões relativas à água.

Sentamos no chão, ainda descalços, e abrimos a Mala. Enquanto falávamos da exposição, os visitantes manipulavam os objetos (figuras 99 a 102). Novamente, não propus nada específico, mas vi que esse grupo estava muito mais à vontade: pegavam da areia, afundando os dedos, molhavam as mãos na água, cheiravam... Abriram o jardim de musgo e contaram histórias. Para cada objeto, uma lembrança da infância. Uma das visitantes abriu a quartinha e serviu água nos copos de barro e alumínio, todos beberam.

Mais uma vez foi interessante perceber as memórias despertadas pelas sensações. O grupo andava pela exposição trazendo à tona lembranças da infância passada no interior do estado. É possível reconhecer os objetos fotografados, talvez ouvir o tilintar dos copos de alumínio pendurados, lembrar o gosto da água de quartinha de barro... Aos poucos, é possível notar que as lembranças despertadas ultrapassam o sentido da visão. Senti que a exposição ganhou força naquele momento. Era como se as imagens ali expostas tomassem corpo, materializassem-se. Elas tinham cheiro, textura e sabor.

Após três experiências com grupos de faixa etária tão parecida, decidi me dedicar à escrita. Os demais grupos agendados até o final de junho também eram de universitários. Julho seria mês de férias escolares e não havia agendamento.

4.3.3. Se assim acontecer: mediação sensorial

[...] a obra de arte é um ser de sensação nada mais:
ela existe em si
(DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 213).

As estratégias de mediação usadas com os três grupos foram bastante parecidas e mostraram como propostas multissensoriais podem influenciar na percepção da obra exposta. Os pés descalços na exposição *Afetos Urbanos* trouxeram a sensação de vulnerabilidade e acabaram chamando atenção para os aspectos mais imediatos do Centro, como o medo da violência ou a sensação de estar “entrando na obra”. A mesma estratégia na exposição *Firmezas: resistência poética* parecia trazer conforto. O cheiro de café despertava a sensação de bem estar (figura 103).

A sensação é a capacidade de decodificar os estímulos físicos e químicos do ambiente (BARBEITOS, 2010, p.1). Especificamente quanto ao olfato, os estímulos físicos são substâncias voláteis que podem evaporar e serem carregadas pelo ar, enquanto os estímulos químicos são fluidificados (o muco do nariz). Os receptores olfativos parecem com as células do paladar e têm vida curta: a força



Figura 103: visitante cheirando essência de café
Foto: Sandy, 2016 (Grupo 2: Iniciarte)

Marcel Duchamp, em 1919, captou em um frasco a atmosfera parisiense. A França, país pioneiro na produção de perfumes, desperta fantasias no imaginário popular. Paris – cidade luz – teve sua atmosfera capturada na obra Ar de Paris.



com que percebemos um odor frequentemente declina sua força com o passar do tempo (WEITEN, 2002). É por meio do olfato que memorizamos os odores e os relacionamos principalmente com a alimentação e as emoções. O olfato é um grande disparador das memórias afetivas. O cheiro da casa da avó, o perfume da pessoa amada, a roupa lavada em casa: “O aprendizado olfativo está relacionado diretamente com as experiências individuais e as coletivas, podendo alterar estados afetivos e relacionar-se ao comportamento social e sexual (BARBEITOS, 2010, p.2)”.

O filme *Perfect Sense* (2011, figura 106), de direção de David Mackenzie, explora uma estranha epidemia que assola a humanidade, onde as pessoas começam a perder os sentidos. O primeiro sentido perdido é o olfato. Aos 26 minutos do filme, a narradora diz: “A pior perda são as memórias. O cheiro de canela me lembrava minha avó [...] Sem os cheiros, um oceano de imagens passadas desaparece” (PERFECT, 2011). O sentido não é só químico: a imagem, o passado, nossas memórias desapareceriam se perdêssemos o olfato: “O sentido do olfato gera o surgimento de padrões mentais esquecidos, estimula conexões entre referências e desperta experiências retiradas e remotas que de alguma

Figura 106: cena de *Perfect Sense*



Foto: divulgação

forma deixaram impressões do passado. (BARBEITOS, 2010, p.9)”.

A partir da experiência com o saquinho de tecido com pó de café, pude perceber que, dependendo do aroma utilizado, podemos despertar a atenção para uma sensação ou outra. Questiono que outros aromas eu poderia utilizar? E se os aromas necessariamente precisam estar presentes imagetivamente na exposição, ou seja, relacionados de maneira direta a uma obra.

Os visitantes também atentaram para o cheiro da água, ainda que fosse bem mais suave que o café. A exposição *Poema das Águas* travava uma relação muito íntima com a água. Enquanto conversávamos sobre a exposição, alguns visitantes passavam a água nas mãos e cheiravam. Uma pessoa do Grupo 3 (CCBJ) chegou a pôr um pouco de areia em um dos vasilhames de barro e molhou: “é como cheiro de chuva”, relatou.

Em *Perfect Sense*, aos 28 minutos do filme, um personagem tenta descrever para pessoas nas ruas o cheiro de terra molhada para que elas não esqueçam: apela para o toque de folhas de plantas, para a descrição de imagens da chuva e para uma música, que poderia, segundo ele, ser o som da terra molhada. No filme, a perda de cada sentido está atrelada a uma sensação específica; no caso da perda do olfato, os personagens sentem uma tristeza repentina que os faz chorar compulsivamente. É um luto profundo que se segue

“[os sons do mar] nos transporta a alguma coisa. Talvez nos sejam familiares à fase pré-natal, porque começamos a ouvir com 24 semanas, quando ainda estamos no ventre da nossa mãe. No meu caso, isso me remete aos sons do mar, o ritmo, o fluxo e o conteúdo harmônico muito rico que o mar traz nos dêem tanta satisfação e tranquilidade.”

Chris Watson - especialista em gravações dos sons da natureza

Documentário A cor do som (2008) aos 45 minutos.

da perda do olfato e, por consequência, das memórias.

A caixa de som com o ruído da máquina de escrever, na exposição *Firmezas* não chamou tanta atenção: na mesma sala, era exibido um vídeo e o som acabou por se perder. Acredito que, mesmo fora do meu planejamento, o som que mais despertou a atenção dos visitantes foi o ruído ambiente do Centro no térreo. “Lá em cima [na exposição *Firmezas: resistência poética*] é mais silencioso. Aqui [em *Afetos Urbanos*] parece que a gente tá na rua”, disse um dos visitantes do Grupo 2 (Iniciarte). Le Breton (2016) afirma que cada som que ouvimos é um rastro sensível do ambiente ao qual ele se relaciona; assim, no caso de *Afetos Urbanos*, os ruídos externos influenciavam na percepção das obras.

A audição é seletiva: não nos concentramos em todos os ruídos à nossa volta, sempre descartamos e privilegiamos uns ou outros. No caso das mediações, o ruído da máquina de escrever parece ter sido relevado pelos visitantes, talvez vencido pela própria imagem da máquina. Enquanto os ruídos do Centro foram privilegiados e contribuíram para as percepções dos visitantes na exposição *Afetos Urbanos*. A audição seria “o sentido da interioridade, ela traz o mundo para o centro do indivíduo, aí aonde a visão o projeta para

fora” (LE BRETON, 2016, p.136).

Para pessoas que são tanto videntes como ouvintes, o cérebro precisa acostumar-se a selecionar a atenção para o que vê e o que escuta, posto que tanto a visão como a audição são sentidos que sofrem muito apelo dos ambientes. Com grupos de pessoas cegas, certamente a mediação se daria muito mais pelo apelo sonoro: o som da máquina de escrever, o som da rua, o som da água no vídeo de *Poema das Águas*.

A experiência de disponibilizar a máquina fotográfica para os visitantes foi muito positiva e me permitiu ter o registro pelo olhar dos visitantes. Algumas fotos focam muito no registro das mediações e das obras. Alguns visitantes escolheram fotografar detalhes do prédio (figura 107); enquanto outros preferiam fazer fotos com os amigos (figura 108). O registro fotográfico apreende o que escolhemos olhar. Nem tudo o que está à nossa volta chama nosso olhar: “Um princípio de economia se impõe efetivamente para não sermos submergidos pelas informações, afogados no visível. Um reconhecimento sumário dos dados do meio ambiente é suficiente para nele nos movermos sem prejuízo” (LE BRETON, 2016, p.83). A câmera facilita essa seleção. Outros objetos possíveis para isso: lupas, molduras, binóculos... O olhar também cria:

O olhar se fixa nos dados. Ele desprende situações de pano de fundo visual que rega a cotidianidade. Ele é *poiesis*, confrontação com o sentido, tentativa de ver melhor, de compreender [...]. O olhar é uma alteração da experiência sensível, uma maneira de colocar-se sob sua vigilância, de apossar-se do visual, extraíndo-o de seu incessante desfilar. Ele toca a distância com seus próprios instrumentos: os olhos (LE BRETON, 2016, p.72).

Com o Grupo 3 (CCBJ) é possível perceber que houve um apelo estético nas fotos. Foram registrados detalhes do prédio (figura 109), cenas externas (figura 110), experimentação de ângulos (figura 111) e intervenções (figura 112). As maneiras de ver

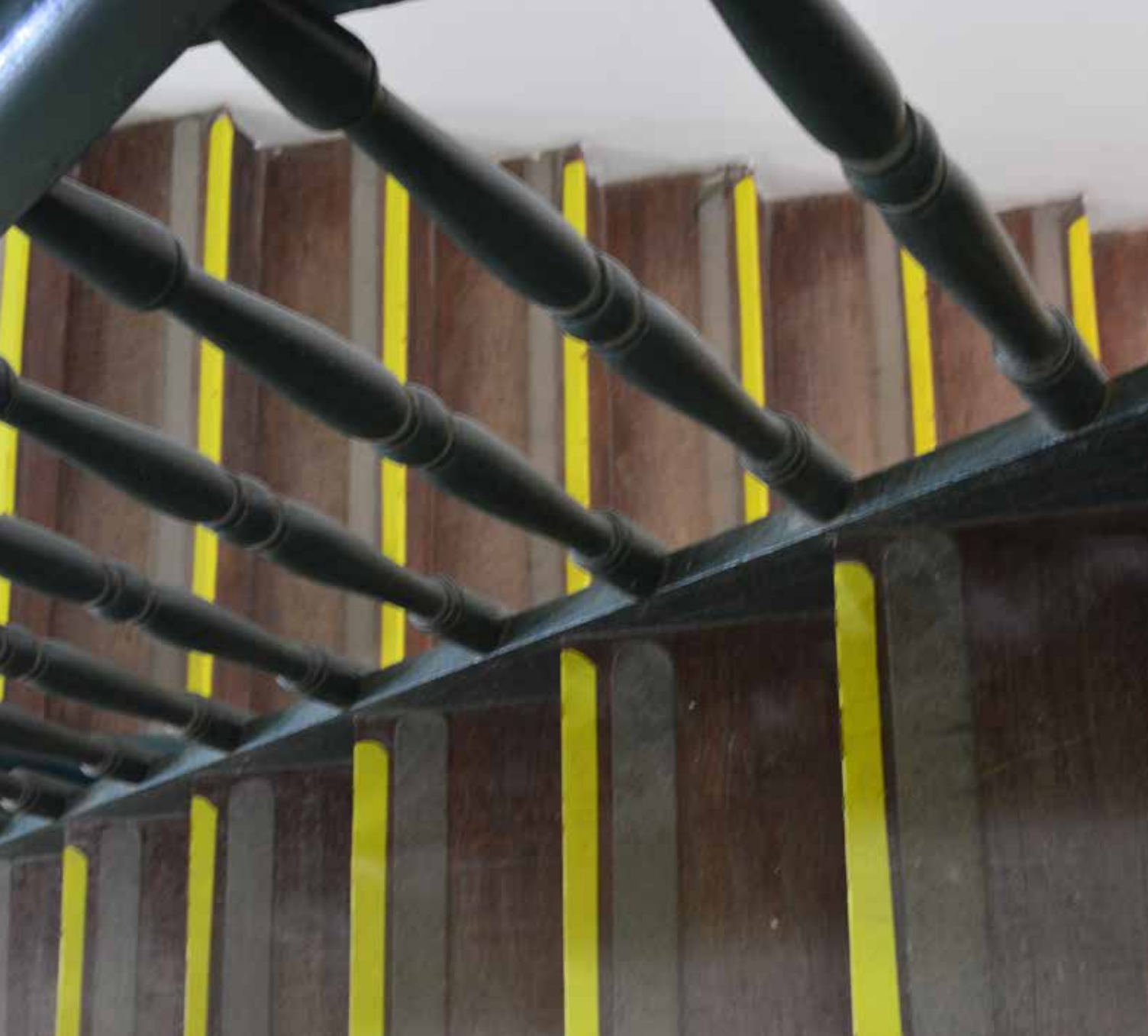


Figura 107: escadas do Sobrado pelo olhar de um visitante - Foto:
John, 2016 (Grupo 3: CCBJ)

Figura 108: visitante do Sobrado



Foto: John, 2016 (Grupo 3: CCBJ)

são infinitas: as mesmas exposições foram mediadas para três grupos diversos, mas os registros são muito diferentes. O que escolhemos olhar? O olhar é criativo e parte essencial da aprendizagem: “A visão transforma o mundo em imagens e, por conseguinte, facilmente em miragens. Entretanto, a visão partilha com o tato o privilégio de avaliar a realidade das coisas. Ver é o caminho necessário do reconhecimento” (LE BRETON, 2016, p.70).

Mas os sentidos não atuam separados um do outro. A visão precisa dos demais sentidos para ser plena, principalmente do tato: “A visão é sempre uma palpação pelo olhar, uma avaliação do possível, ela recorre ao movimento, particularmente ao tato” (LE BRETON, 2016, p.73). O tato dá a percepção imediata: a visão aponta o que está visível, o piso original do Sobrado, por exemplo; mas apenas descalços somos capazes de perceber sua textura e sua temperatura, informações que complementam o que foi visto. O tato aproxima, ele é presente, aqui e agora; ele tem potencial artístico-estético tanto quanto o olhar:

Em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção. Essa

intimidade da ligação não pode ser alcançada quando apenas a mão e os olhos estão implicados. Quando ambos não agem como órgão do ser total, existe apenas uma sequência mecânica de senso e movimento, como um andar automático. A mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo. Portanto, a expressão é emocional e guiada por um propósito. (DEWEY, 2010, p. 130).

O tato é um sentido do corpo todo e presente em todos nós. Sentimos o mundo o tempo inteiro: “O sensível é em primeiro lugar a totalidade das coisas, o contato com os outros ou os objetos, o sentimento de estar com os pés no chão” (LE BRETON, 2016, p.203). Ainda que não tivesse uma relação direta com alguma das obras expostas, a proposta de andarmos descalços pelo museu surgiu para propor um desequilíbrio no que se espera da visita a um espaço expositivo, para despertar a atenção para o lugar, gerar estranhamento.

Ao tocar os pés no chão, o visitante “atesta a concretude das coisas, ele possui um estatuto de verificação de sua veracidade” (LE BRETON, 2016, p.210), pois o tato é o contato direto, sensível, com o meio e com o outro. No planejamento das mediações, a proposta de andar descalços era, como dito, apenas para desequilíbrio. Todavia, os visitantes conseguiram fazer uma relação entre a proposição e as exposições: o conforto e a sensação de estar em casa na exposição *Firmezas: resistência poética* (figura 113) foi uma sensação mencionada por visitantes de todos os grupos. Assim como o desconforto e a sensação de vulnerabilidade em *Afetos Urbanos*. Interessante notar que não houve menção ao fato de estarmos descalços na exposição *Poema das Águas*, que ficava entre as duas exposições mencionadas acima.

Figura 109: vista externa do 3º piso
do Sobrado



Fotos: John, 2016 (Grupo 3: CCBJ)

Figura 110: Porta do Sobrado



Figura 111: potes de geleia da exposição Firmezas



Figura 112: documentário projetado em visitante



Figura 113: visitante na exposição Firmezas



Foto: Karen, 2016 (Grupo 2: Iniciarte)

O tato é proximidade, ele exige um tempo diferente de apreensão. Diante de um mundo em que o aprendizado vem sendo racionalizado e deixando a experiência direta de lado, visitar uma exposição sobre a água e poder, além de vê-la, tocá-la, é vivenciar um outro tempo de aprendizagem. O tato explora o mundo por uma sucessão de contatos, chamando atenção para o se sente no momento: “ele é sempre local, sucessivo, e dá-se por sequências. Explora-se uma parte, depois outra” (LE BRETON, 2016, p.207).

Claro que nem tudo no museu é passível ao toque, devido às questões que envolvem a manutenção das peças. Mas é possível dispor de elementos das obras. No caso de *Poema das Águas*, a escolha por águas de diferentes fontes – e, portanto, de sabores e cheiros diversos – para compor o material lúdico da exposição ajudou na aproximação dos visitantes com o tema. Sim, poderia ter sido uma intervenção planejada, mas, ainda que sem uma proposta direta de uso, as reações do Grupo 3 (CCBJ) se destacaram. Passar a água na pele, molhar a areia, beber... “O tato é propício à memória. Seus rastros habitam a superfície do corpo, prontos a renascer, se necessário. Eles propiciam referências duráveis na relação com o mundo” (LE BRETON, 2016, p.209); o contato com os objetos trouxe uma aproximação maior com a exposição. E também mudou o tempo da visita do Grupo 3 (CCBJ): nas outras exposições, estávamos em pé, andando pelo espaço; demoramos mais

tempo em *Poema das Águas*, onde o contato com os objetos nos exigia a exploração de cada recurso em um tempo próprio.

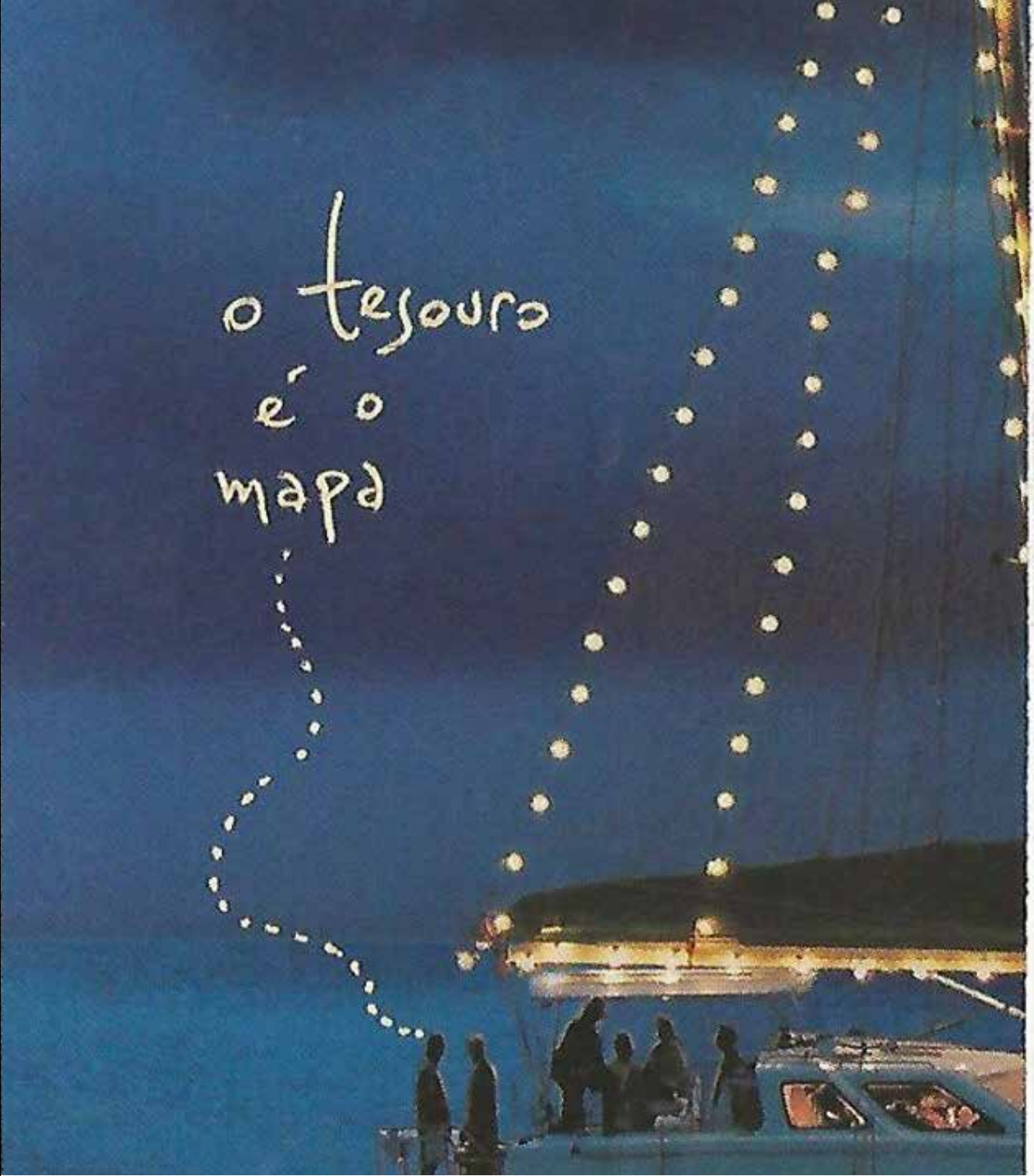
Devido às condições do museu e também para não arriscar a saúde dos visitantes, nem sempre é possível a exploração do paladar nas mediações. Muito ligado ao olfato, outro sentido químico, o paladar “requer a ingestão de uma parcela do mundo” (LE BRETON, 2016, p.393); a aproximação com o meio é tanta que exige que ele esteja dentro do nosso corpo.

Foi espontaneamente que os visitantes do Grupo 3 (CCBJ) decidiram provar a água da quartinha. Segundo Le Breton (2016), os sabores são impregnados de afetividade. Ao provar a água, os visitantes falavam do gosto do barro, proveniente da quartinha e dos copos, e como esse era característico da infância no sertão. Eu mesma, quando criança, tomava água da quartinha de barro da minha avó. Essa sensação nos aproximava das obras de Nívia Uchôa. A sensação gustativa é afetiva, mas também é geradora de conhecimentos e desperta memórias: “[o paladar] é o mundo inventado pela oralidade” (LE BRETON, 2016, p.395).

Em todos os grupos, lamentei a ausência de pessoas com deficiência, posto que foi para elas que inicialmente desenvolvi esse projeto. Todavia, cada experiência vivenciada nessa pesquisa me mostrou como estamos afastados da nossa sensorialidade. Explorar a obra de arte e o museu a partir de experiências sensoriais nos abriu a percepção e mostrou que todos nós precisamos nos reaproximar dessas experiências. Lembrar que a estética é o envolvimento dos sentidos na percepção; ela não é apenas visual, mas também auditiva, olfativa, tátil e gustativa. E, quanto mais próximos dos nossos sentidos, mais nos aproximamos do outro e do meio, e, portanto, de nós mesmos.

o tesouro
é o
mapa

Fonte: "O tesouro é o mapa", Fernanda Meireles



5. O TESOURO É O MAPA: CONSIDERAÇÕES

*O artista acrescenta sempre novas variedades ao mundo.
(DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 227)*

São muitos os questionamentos levantados ao longo dessa pesquisa. Inquietações que se refletem no meu fazer artístico e educativo. Iniciei esta pesquisa com uma vontade imensa de fazer da mediação uma proposição poética e criadora junto ao público com deficiência. Acreditando que os recursos materiais e as intervenções propostas nessa experiência poderiam tornar o Sobrado um museu acessível, procurei elaborar estratégias de mediação que, na entonação da fala, na ludicidade, na postura, nos recursos e no modo de visitar a exposição, se mostrassem como ferramentas positivas da mediação inclusiva.

Desde meu estágio no CCDMAC, entre 2009 e 2011, me interessei pela mediação enquanto estratégia de inclusão dentro de espaços expositivos. A adaptação dos ambientes para os públicos com deficiência, assim como as reproduções das obras para esse público, são verdadeiras revoluções dentro dos museus, que, por muitos anos, foram considerados espaços destinados a poucos.

Pensando sobre essas questões, defini como objetivo geral dessa pesquisa analisar estratégias de mediação em que objetos e ações poéticas fossem utilizados a fim de mediar o contato e a percepção das obras expostas pelo público, enfatizando sua experiência estética a partir de proposições multissensoriais que visam incluir públicos com e sem deficiência. Ou seja, pensar estratégias de mediação que não trabalhem a partir da exclusão, mas compreendendo que todos, indistintamente, devem ter acesso ao museu e, para isso, é preciso respeitar a diversidade de público e de aprendizagem.

Quanto aos objetivos específicos dessa dissertação, esses foram definidos de acordo com as etapas da investigação: a revisão bibliográfica, a elaboração dos objetos, as mediações e a análise dessas. Foram feitos registros visuais, tanto por mim quanto pelos visitantes, assim como diários de bordo e mapas, além da própria estética da dissertação.

A revisão bibliográfica esteve presente em toda a pesquisa e foi essencial para fundamentação teórica e análise, tendo sido bastante positiva ao apresentar novos referenciais e apontar questões para possíveis investigações futuras.

No primeiro capítulo, os autores consultados esclareciam o papel do museu enquanto espaço educativo, visto que esse deve ter o compromisso de preservar e divulgar o que expõe, educar é sim tarefa do museu. Para tanto, recorri a conceitos da Sociomuseologia (MOUTINHO, 2007) e do Conselho Internacional de Museus (ICOM/BR, 2009). Entretanto, é preciso cuidado quando falamos de educação em museus: ela está inserida no âmbito da educação não formal, ou seja, não hierarquizada e cuja finalidade não é oferecer titulação, para fundamentar tal afirmação, recorri aos conceitos de educação não formal expostos por Gohn (2009), Trilla (1998) e Valente (2009). A história da educação em museus poderia esclarecer as particularidades da educação nesses espaços e como vem sendo construída, caminhando para a inclusão. Todavia, esse importante campo de pesquisa ainda necessita de aprofundamentos, segundo Rejane Coutinho (2009, p.171). Outro ponto que poderia esclarecer bastante a educação em museus seria a pesquisa sobre o educador enquanto profissional de museus (OLIVEIRA, 2015).

O papel educativo do museu é inquestionável, todavia, é possível questionar como ele tem sido cumprido. Primeiro, se fez crucial compreender o que e quem é o público; para isso, consultei Mantecón (2009). Se o museu sobrevive do seu público, que públicos ele recebe? E como se dá o trabalho do setor educativo com o público especial?

Que estratégias os museus vem apresentando para trabalhar com a Educação Inclusiva? Para responder tais questões, apresentei estratégias de inclusão em dois espaços culturais de Fortaleza: o Dragão do Mar e o Sobrado Dr. José Lourenço. Ambos possuem adaptações físicas em seus espaços, entretanto, o foco da inclusão nas duas instituições foi a mediação.

Partindo do conceito de deficiência como problemática social (DINIZ, 2007; OMOTE, 1999), e não resumidamente biológica, tanto o CDMAC, como o Sobrado, reconheceram que não há como promover inclusão sem mudança de atitudes. O princípio da inclusão é de que, sabendo que algumas pessoas têm sua acessibilidade dificultada pela própria sociedade, essa é quem deve adaptar-se para recebê-las. Uma das maneiras que o CDMAC e o Sobrado encontraram para promover a inclusão em seus espaços foi trabalhar com recursos multissensoriais e formação dos educadores, estratégias apresentadas nas pesquisas de Moreno (2013) e na minha monografia de especialização (CRUZ, 2013).

Propus a criação da Mala dos Sentidos em 2012, no Sobrado, em virtude da minha pesquisa de especialização (CRUZ, 2013). A Mala apresentava objetos que se relacionavam com as obras expostas e eram usados durante a mediação de modo lúdico. Assim, no segundo capítulo dessa dissertação, apresentei e analisei criticamente as experiências com a Mala dos Sentidos e passei a outros questionamentos: como um material multissensorial poderia proporcionar uma percepção diferenciada da obra de arte? Como isso afetaria a relação que o público estabelece com a obra? E com o museu? E como apresentar esse material?

Foi a partir dessas questões que cheguei à pergunta norteadora dessa dissertação: que estratégias de mediação podem conduzir – a mim, artista-educadora, e ao público – a experiências estéticas e multissensoriais durante a visita ao espaço expositivo?

Especificamente quanto ao público com deficiência, como tais estratégias reveladas em ações ou recursos materiais podem favorecer o processo de inclusão?

Percebi que, quanto mais me aproximava da Educação Inclusiva, mais deixava de compreender essa especificação. John Dewey falou sobre os picos das montanhas: “Os picos das montanhas não flutuam no ar sem sustentação, tampouco se apoiam na terra. Eles são a terra” (DEWEY, 2010, p. 60). A Educação é um direito de todos e se direciona a todos. Logo, o mais coerente seria afirmar que, se a questão é educação, ela é para todos, sem distinção. A Educação Inclusiva, tal como os picos das montanhas, não flutua ou está presa a um conceito geral – pelo menos não deveria. Ela é a própria Educação.

Acreditar na Educação Inclusiva é promover a diversidade como valor, reconhecendo que existem diferentes maneiras de se aprender e, portanto, tentar promover a aprendizagem respeitando essas diferenças. Assim, quando me pergunto, no segundo capítulo, se a mediação sensorial seria vantajosa também ao público sem deficiência, posso afirmar que sim. As experiências de mediação no Sobrado durante o primeiro semestre de 2016 revelaram que propostas multissensoriais podem favorecer tanto as pessoas com deficiência, como as que não se enquadram nessa definição. Ainda que alguém não tenha qualquer problema de visão, por exemplo, a percepção com o tato pode mostrar-se diferente da percepção visual do objeto. Isso foi revelado nas falas dos visitantes: “É como se eu estivesse descalço em pleno Centro”, falou um dos visitantes ao andar descalço pelo piso térreo do Sobrado. As experiências olfativas e suas relações com as memórias afetivas também foram bastante positivas: “O cheiro de café é acolhedor, parece casa de vó”; “É como se já conhecêssemos [o casal] só de sentir esse cheiro [de café], ler suas cartas e ver o mosquito”, disseram alguns visitantes.

Para expor a fundamentação teórica que embasa essa dissertação, o terceiro capítulo apresenta os conceitos de Experiência (DEWEY, 2010), Sensorialidade (LE BRETON, 2007) e Ludicidade (HUIZINGA, 2000), que permeiam as experiências narradas no último capítulo. Compreendendo a experiência estética como experiência dos sentidos, entendo que existem diversas maneiras de se perceber uma obra de arte e que despertar os demais sentidos além da visão para tal experiência é fundamental.

A mediação que faz apelo aos outros sentidos além da visão reconhece o potencial do corpo como um todo para a percepção da arte. O mediador que propõe experiências sensoriais durante a visita revela a preocupação de que o público possa acessar outras conexões durante a visita: como o olfato desperta a memória afetiva, o tato é o momento imediato, o presente. Andar pelo museu de maneira não tradicional (de costas, lentamente, descalços...) desloca o público visitante para um mergulho no desconhecido e quebra com a imagem que esse pode ter de museu como o espaço do “não pode”: não pode tocar, não pode correr, não pode falar... A experiência “é uma transformação da interação em participação e comunicação” (DEWEY, 2010, p.89).

A criação dos objetos e intervenções das mediações foi um processo solitário, diferente da primeira vez que trabalhei com a Mala dos Sentidos (CRUZ, 2013), quando ainda tínhamos uma equipe de educadores no Sobrado. Precisei andar pelas exposições, explorando meus próprios sentidos a fim de elaborar os materiais. Além disso, fiz exercícios de percepção sensorial para situações diversas do meu cotidiano, como, por exemplo, apresentar uma cidade enquanto obra de arte e fazer uma mediação sensorial – experiência realizada na aula do Prof. Dr. Marcelo Coutinho durante o mestrado, no ano de 2015. Assim, compreendo que o objetivo específico de elaborar os materiais e intervenções foi

cumprido positivamente. No entanto, percebo que caso tivesse recebido grupos de crianças, tal fato poderia enriquecer ainda mais o que foi proposto e permitiria um trabalho mais lúdico.

O processo criativo para elaborar os materiais e as intervenções apontam possibilidades de trabalhos artísticos, onde as percepções sensoriais possam ser exploradas de maneira mais aprofundada, principalmente no papel de artista-educadora. Sinto que refleti muito pouco sobre como se dá esse processo. Embora esse não seja o foco desta investigação, penso que posso explorar mais o tema e contribuir de maneira mais profunda para a área em pesquisa posterior.

No quarto capítulo, apresento-me enquanto artista-educadora (BASBAUM, 2005), compreendendo essa identidade híbrida que a mediação me coloca e questionando-me sobre a criação desses materiais e propostas como obras de arte ou intervenções artísticas. Se, segundo Dewey (2010) a arte não existe fora da experiência humana; o ato de educar, também inerente à própria vida, precisa reconhecer seu potencial criador diante da experiência. É ao educador que cabe o papel de gerar experiências e, portanto, construir relações entre o espectador, o espaço e a obra de arte.

A experiência se dá pela experimentação criativa, aqui revelada no contexto não só da obra de arte, mas ampliando para a mediação cultural. A visita citada mostra como o próprio ato de mediar pode ser espaço para as experimentações criativas e, portanto, tem grande potencial artístico. O educador que propõe as experiências revela-se também artista, pois encara o seu fazer como experiência estética.

Nas visitas narradas nessa dissertação, ainda que algumas obras fossem passíveis de toque e manipulação, foi a mediação que trouxe o diferencial ao propor outras maneiras de se visitar e interagir com o espaço. As experiências táteis e olfativas aqui nar-

radas são algumas das possibilidades da mediação multissensorial, que se mostra como um diálogo mais íntimo com o que é exposto no Sobrado.

Respondendo à pergunta norteadora da pesquisa, as estratégias de mediação multissensorial e lúdicas de fato conduziram o público à experiências estéticas mais amplas durante a visita ao Sobrado. Por exemplo, o fato de haver um dispositivo que trabalhasse diretamente com o estímulo olfativo, trouxe a compreensão de que esse sentido é essencial para despertar memórias afetivas e facilitou o diálogo com o grupo durante a visita. Além disso, compreendo que as propostas de exploração táteis nos levaram a conhecer o próprio prédio do Sobrado como obra, como patrimônio da cidade de Fortaleza. O objetivo específico de realizar mediações que propusessem ações poéticas foi cumprido. Porém, senti dificuldades em realizar, junto ao público, ações criadoras. O Grupo 3 (CCBJ), talvez porque já vinha de um curso de artes, se mostrou mais aberto às interações do que os outros dois grupos.

A análise das experiências teve como principal referencial teórico o livro *Antropologia dos Sentidos* (LE BRETON, 2016), que aborda de forma rica cada sentido, apontando aspectos culturais relacionados ao tato, à visão, ao olfato, ao paladar e à audição. Compreender os apelos culturais que envolvem os sentidos se mostrou como ponto fundamental para essa pesquisa, mostrando diversas maneiras de abordar a sensorialidade na mediação, o que me instiga muito para uma pesquisa futura de doutorado. Questiono-me como percebemos as obras pelos sentidos e como, nesse processo, o corpo se apropria da obra. A possibilidade de uma pesquisa que se aprofunde nas questões relativas à multissensorialidade me encanta bastante.

Apesar de proposta inicial ter sido trabalhar com grupos de pessoas com deficiência, as experiências aqui apresentadas não se deram especificamente com essas. Na

verdade, os três grupos recebidos durante a pesquisa tinham a mesma faixa etária e eram compostos, majoritariamente, por universitários, todas pessoas sem deficiência. A dificuldade em receber grupos de outra faixa etária se deu por inúmeros motivos, dentre eles a falta de investimento adequado ao espaço, revelada no pequeno número de funcionários do Sobrado – quatro, na época da pesquisa.

O fato dos grupos de universitários não conterem pessoas com deficiência também é preocupante. Na Cartilha do Censo de 2010, do IBGE, consta que 61,13% do total de pessoas com deficiência (acima de 15 anos) não tem instrução ou não completaram o Ensino Fundamental. Quando comparado ao total de ingressos, o número de pessoas com deficiência matriculadas nas instituições de ensino superior é só de 0,42% (IBGE, 2010). Compreender e propor soluções para melhorar esses dados pode render pesquisas futuras.

Apresentar partes do processo de pesquisa, como os registros visuais, os diários de bordo e os mapas conceituais foi uma estratégia para construir a visualidade dessa dissertação, compreendendo que é muito importante uma pesquisa em Artes Visuais prezar por isso. Os “rastros” deixados ao longo do processo de pesquisa, produção e escrita revelam o aspecto híbrido da identidade que reafirmo nessa pesquisa, a de artista-educadora. As questões referentes ao corpo e ao sensorial podem ser exploradas em pesquisas futuras que relacionem o potencial artístico da educação, bem como o potencial educativo do ato criador. Acredito em um professor de Arte que experiencia continuamente o ato de criar; um professor que produz conhecimento em sua área e que se propõe a desequilíbrios que possam trazer novas abordagens. O tesouro é o mapa, a procura constante.

6. REFERÊNCIAS

ABNT NDR 9050. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.** ABNT. 2004.

ANDRADE, Fabrício. **Arte-educação: emoção e racionalidade.** Belo Horizonte: Facisa. 2006.

ARGOLO, G. S., Olhares e saberes do encontro com a arte, In: LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana E., (orgs.) **Museu, Educação e Cultura:** Encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

BALLESTERO-ÁLVAREZ, José Alfonso. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos.** Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BAPTISTA, M.; NOGUCHI, N. e CALIL, S. A pesquisa interventiva na psicologia: análise de três experiências. In: **Revista Eletrônica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología.** Psicologia para América Latina, n.7 2006.

BARBEITOS, C. Lédna. Percepção do olfato: folhas que não guardei. In: **Revista Ohum.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia. n. 6, 2010.

BARBOSA, Ana Amália Tavares. **Além do corpo:** uma experiência em arte-educação. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação Cultural é Social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Org.) **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social.** São Paulo: UNESP, 2009.

_____. Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3 ed. São Paulo : Cortez, 2010.

BASBAUM, Ricardo. Amo os artistas-etc. In: MOURA, Rodrigo (Org.). **Políticas institucionais, práticas curatoriais**. Belo Horizonte, Museu de Arte da Pampulha, 2005.

BECKER, Howard. **Comment on devlent fumeur de marijuana**. Out-siders – études de sociologie de déviance. Paris : Métailié, 1985.

Cadernos Tramas da Memória: Acessibilidade e Linguagens. Memorial da Assembleia Legislativa do Ceará Deputado Pontes Neto: Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará - n.3 (mai. 2013). Fortaleza: INESP, 2013.

Cartilha do Censo 2010 – **Pessoas com Deficiência** / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012

CHAGAS, M., & STORINO, C. O Desafio da Acessibilidade aos Museus. In: A. BRASILEIRO, R. COHEN, & C. DUARTE (org.), **Acessibilidade a Museus Culturais** (Cadernos Museológicos V.2). Brasília, DF: Ministério da Cultura/ Instituto Brasileiro de Museus, MinC/Ibram, 2012.

CLARK, Lygia. Livro-obra. **Nós somos os propositores**, 1968. Disponível em:<http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=25>. Acesso em 21 abr. 2014.

_____. Breviário sobre o corpo. In: GULLAR, Ferreira. e PEDROSA, Mário. **Textos de Lygia Clark**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.

COCCHIARALE, Fernando. Da contemplação ao suprassensorial. In. ITAÚ CULTURAL. **Hélio Oiticica: museu é o mundo**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010

COUTINHO, Marcelo. Notas de aulas, Outubro de 2015.

COUTINHO, Rejane. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane, (Org), **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.

CRAVAN, Tomé. **Antão, o insone**. Zouk Editora, 2008.

CRUZ, Sara. V. **Mala dos Sentidos: mediação inclusiva no Sobrado Dr. José Lourenço**. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

CULTURA, I. B. **Plano Nacional Setorial de Museus**. Plano Nacional Setorial de Museus, (p. 25). Brasília, 2010.

CURY, Marília Xavier. **Comunicação museológica: uma perspectiva teórica e metodológica de recepção**. São Paulo. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2015.

D´AVOSSA, A.; RAPPMANN, R.; FARKAS, S.; HARLAN, V. **Joseph Beuys: a revolução somos nós**. Edições Sesc-SP e Associação Cultural Videobrasil. 2010.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. Coleção Todas as Artes. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, B. A/R/Tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In:

DIAS, B. e IRWIN, R. L. (orgs.), **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria : Ed. da UFSM, 2013.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In: BATTOCK, G. **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

FARIAS, Agnaldo. Entre a potência da arte e sua ativação cultural: a curadoria educativa. In: MARTINS, Mirian Celeste, EGAS, Olga e SCHULTZE, Ana. **Mediando [con]tatos com arte e cultura**. São Paulo : Pós-graduação do Instituto de Artes/Unesp, 2007.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do sistema escolar**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1993.

GAIMAN, Neil. **Sinal e Ruído**. Tradução: Alexandre Boide - São Paulo : Conrad Editora do Brasil, 2011.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. 9 ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política** – impactos sobre o associativismo do terceiro setor. – 4.ed. Cortez – São Paulo, 2008.

_____. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social**. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2009.

GONDIM, Linda. M. de P., **O Dragão do Mar e a Fortaleza pós-moderna: cultura patrimônio e imagem da cidade**. São Paulo : Annablume, 2007.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio:** Museu de Arte e Escola Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo, 2000.

HOWES, David. **Empire of the senses:** the sensual culture reader. New York: Oxford, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. Perspectiva: São Paulo, 2000.

ICOM/BR. **Código de Ética do ICOM para Museus:** versão lusófona. São Paulo. Imprensa Oficial. 2009.

Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). **Museus em Números/Instituto Brasileiro de Museus Brasília:** Instituto Brasileiro de Museus, vol. 2, 2011.

Instituto Português de Museus. **Museus e Acessibilidade.** Coleção Temas de Museologia, 2004.

JACQUES, Paola Berenstein. Errâncias Urbanas. In: PARDO, A. L. **A teatralidade do humano.** São Paulo : Edições SESC SP, 2011.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** 2001.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

_____. **Antropologia dos sentidos.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). **Ludo-pedagogia** – ensaios 1; educação e ludicidade. Salvador: ed. Gepel, 2000.

MACHADO, Paula. **Minimuseu Firmeza:** Espaço cultural, artístico e ecológico. [Catálogo] Realização: Minimuseu Firmeza e INCERE. Apoio: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará. Fortaleza : Expressão Gráfica, 2014.

MANTECÓN, Ana Rosas. O que é público? In: **Poiésis**. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte da Universidade Federal Fluminense. Niterói, n.14, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste. **Vírus estético**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

_____. **Mediações culturais e contaminações estéticas**. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/11420892/Media%C3%A7%C3%A3o_cultural_e_contamina%C3%A7%C3%B5es_est%C3%A9ticas.> Último acesso em 13 de dezembro de 2016.

MINEIRO, Clara. (coord). **Museus e Acessibilidade:** Temas de Museologia. Lisboa: IPM, 2004

MORENO, Márcia. B., "Aqui tem coisa pra tocar?": reflexões sobre museus e acessibilidade. In: **Cadernos Tramas da Memória:** Acessibilidade e Linguagens. Memorial da Assembleia Legislativa do Ceará Deputado Pontes Neto: Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará - n.3 (mai. 2013). Fortaleza: INESP, 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOUTINHO, Mário C., Definição evolutiva de Sociomuseologia: proposta para reflexão. In: **Cadernos de Sociomuseologia** - Actas do XII Aterlier Internacional do MINOM / Lisboa. V. 28, n. 28, 2007.

NEGRINE, A. O Lúdico no Contexto da Vida Humana: da primeira infância à terceira idade. In SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). **Brinquedoteca:** a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OITICICA, H. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OLIVEIRA, Luciana R. Memórias afetivas: uma experiência de história oral no Sobrado Dr. José Lourenço. In: MARTINS, Aterlane, ALVES e Camila, RATTTS, Mariana. **Anais I Seminário da Rede de Educadores em Museus do Ceará (REM-CE):** Experiências & Reflexões. SECULT/ Museu do Ceará. Fortaleza, 2010.

OLIVEIRA, Maria Juliana de Sá. **Saberes e identidade profissional dos educadores de museus.** Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

OLIVEIRA, Marília e AMORA, Régis. **Afetos Urbanos.** Fortaleza : Expressão Gráfica, 2015.

OMOTE, Sadao. **Deficiência e não-deficiência:** Recortes do mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, p. 65-73, 1994.

_____. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J. ; BRANCATTI, P. R. (Orgs). **Educação Especial e estigma:** corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: UNESP, 1999.

ROLIM, Herbert. (Org.) **Salão de Abril 1980-2009:** de Casa para o Mundo do Mundo para Casa. Fortaleza : Lumiar Comunicação e Consultoria, 2010.

ROSENTHAL, Dalia. **O Elemento Material na Obra de Joseph Beuys.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Campinas -SP, 2002.

RICHTER, Ivone. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANTANA, Pio de S. **Território contemporâneo em jogo:** uma proposta lúdica para o ensino da arte. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2010.

SANTIN, Silvino. **Educação física:** da opressão do rendimento à alegria do lúdico. Porto Alegre: ed. EST/ESEF – UFRGS, 1994.

STUDART, Guilherme (barão de). **Dicionário bibliográfico cearense.** [1910-1915]. Fortaleza: Tipo-litografia a Vapor, vol.2, 1913. [Ed. fac-sim. Fortaleza: Imprensa Universitária – UFC, 1980.

TOJAL, Amanda P. da F. **Museu de Arte e Públicos Especiais.** Dissertação de Mestrado em Artes – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1999.

_____. **Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus;** tese de doutoramento, orientadora Maria Helena Pires Martins. – São Paulo, 2007.

_____. Ação Educativa Inclusiva e Comunicação Museológica: mudança de paradigmas. In: **Cadernos Tramas da Memória:** Acessibilidade e Linguagens. Memorial da Assembleia Legislativa do Ceará Deputado Pontes Neto: Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará - n.3 (mai. 2013). Fortaleza: INESP, 2013.

TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela.** Barcelona. Ariel. 1998.

UCHÔA, Nívia. **Água pra que te quero!** Caderno de viagem. Fortaleza : Local Foto, 2010.

UTARI, S., & MARTINS, M. C. O toque revelador/ Instituto Arte na Escola. **DVDteca Arte na Escola** – Material educativo para professor-propositor. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006.

VALENTE, Maria Esther A. Educação e Museus: a dimensão educativa do museu. In: GRANATO, Marcus., SANTOS, Cláudia P. dos. e LOUREIRO, Maria Lúcia de N. M. (orgs.). **Museu e Museologia:** Interfaces e Perspectivas. Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST. Rio de Janeiro : MAST, 2009.

WEITEN, Wayne. **Introdução à psicologia:** temas e variações. 4.ed. Tradução de Zaira Batelho e outros. São Paulo: Pioneira, 2002.

ZECHINATO, Bianca P. e CASTRO, Carolina S. C. V. y. Tessitura criativa: o artista educador como propositor de processos. In: **24º Encontro da ANPAP**, Santa Maria, RS. Anais (online). Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/comites/ceav/bianca_zechinato_carolina_suarez.pdf > Último acesso em: 16 de dezembro de 2016.

7. FILMES

PERFECT Sense. Direção: David Mackenzie : Califórnia Filmes, 2011. (92 min).

COR do som, A. Direção: Vicent Hunter : La Belle Allee, 2008. (55 min).

8. SITES VISITADOS

Associação Nacional dos Profissionais em Artes Plásticas (Anpap). Disponível em: < <http://anpap.org.br/default/> > Último acesso em 16 de dezembro de 2016.

Cartilha do Censo 2010, Pessoa com Deficiência. Disponível em: < <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf> > Último acesso em 17 de junho de 2015.

Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura. Disponível em: < <http://dragaodomar.org.br/> > Último acesso em 10 de dezembro de 2016.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988): Art. 215. Disponível em < <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#art-215> > Último acesso em 14 de outubro de 2015.

Crítica Expográfica: “O que é expografia?” Disponível em: < <http://criticaexpografica.wordpress.com/2012/05/25/o-que-e-expografia/> > Último acesso em 12 de agosto de 2015.

Decreto 6.949, de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo 30: determina que os estados parte devem tomar medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência possam ter acesso a bens culturais, em formatos acessíveis. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm >. Último acesso em 17 de junho de 2015.

Descoletivo. Afetos Urbanos. Disponível em: < <https://descoletivo.org/trabalhos/afetos-urbanos/> > Último acesso em 15 de dezembro de 2016.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: < <https://www.priberam.pt/> >. Último acesso em: 16 de dezembro de 2016.

Governo do Estado do Ceará. Disponível em: < <http://www.ceara.gov.br/> > Último acesso em 13 de dezembro de 2016.

ICOM: 21ª Conferência geral de Viena (Áustria), em 2007. Disponível em: < <http://icom.museum/la-vision/definition-du-musee/L/2/> >. Último acesso em: 05 de outubro de 2015.

Instituto Nacional para Reabilitação. Disponível em: < <http://www.inr.pt/content/1/5/desenho-universal> > Último acesso em 14 de dezembro de 2016.

Jornal O Povo: Poema das Águas. Disponível em: < <http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2016/05/20/noticiafortaleza,3615672/sobrado-dr-jose-lourenco-recebe-exposicao-poema-das-aguas-a-partir.shtml> > Último acesso em 14 de dezembro de 2016.

Jornal O Povo: Salão de Abril 2016. Disponível em: < <http://www.opovo.com.br/app/opovo/vidaarte/2016/03/07/noticiasjornalvidaarte,3584636/salao-de-abril-100-cearense.shtml> > Último acesso em 16 de dezembro de 2016.

Minimuseu Firmeza. Disponível em: < <http://minimuseufirmeza.org/> > Último acesso em 15 de dezembro de 2016.

Pinacoteca do Estado de São Paulo. Disponível em: < <http://www.pinacoteca.org.br/pinacotecapt/default.aspx?mn=592&c=1053&s=0&friendly=visita-educativa> >; último acesso em 20 de abril de 2015.

Pró-reitora de extensão da UFC. Disponível em: < <http://www.prae.ufc.br/> > Último acesso em 15 de dezembro de 2016.

Psicología para América Latina. Disponível em: < <http://psicolatina.org/> > Último acesso em 16 de dezembro de 2016.

Revista Ohum. Disponível em: < <http://www.revistaohun.ufba.br/> > Último acesso em 16 de dezembro de 2016.

Salão de Abril. Disponível em: < <http://www.salaodeabril.com.br/> > Último acesso em 15 de dezembro de 2016.

Secretaria da Cultura do Estado do Ceará: bens tombados. Disponível em: < <http://www.secult.ce.gov.br/index.php/patrimonio-cultural/patrimonio-material/bens-tombados/43565> >, último acesso em 30 de janeiro de 2016.

Secretaria da Cultura do Estado do Ceará: Sobrado Dr. José Lourenço. Disponível em: < <http://www.secult.ce.gov.br/index.php/equipamentos-culturais/sobrado-dr-jose-lourenco> >; último acesso em 30 de janeiro de 2016.

Sobrado Dr. José Lourenço. Disponível em: < <http://sobradodrjoselourenco.blogspot.com.br> >. Último acesso em 30 de janeiro de 2016.

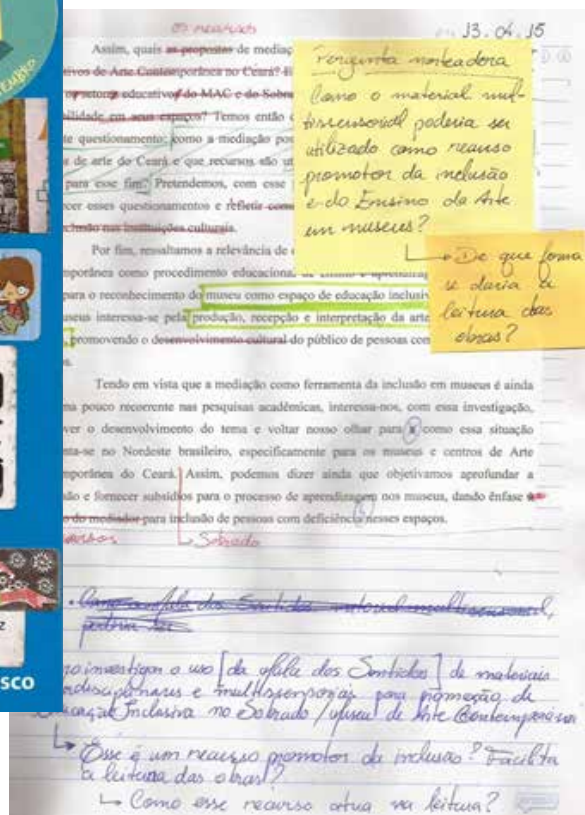
Tribuna do Ceará: museus de Fortaleza. Disponível em: < <http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/cotidiano-2/museus-de-fortaleza-lamentam-desinteresse-da-populacao-em-visita-los/> > Último acesso em 15 de dezembro de 2016.

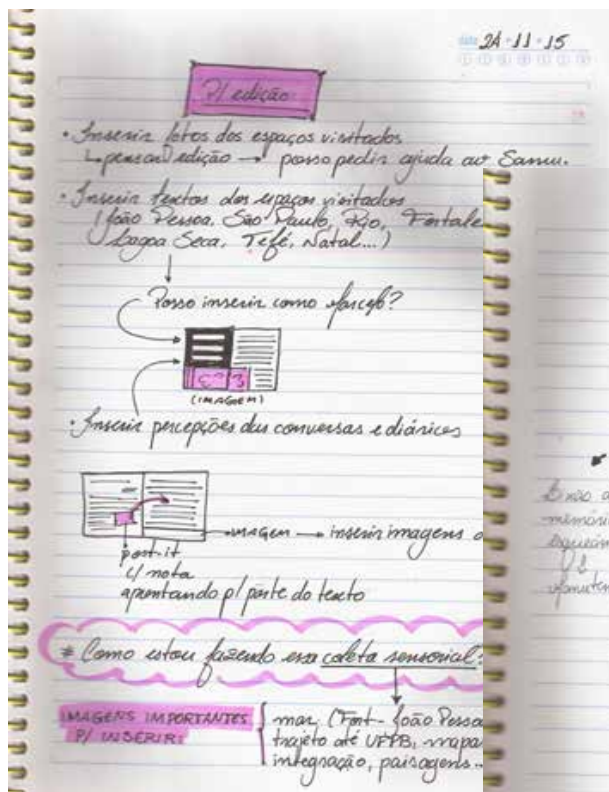
9. ANEXOS

9.1. Diário de bordo 2015



Fotos: Sara Nina, 2015.





Fotos: Sara Nina, 2015.



11.08.15

Jobre medição de arte

Como poderíamos propor medições
que tenham também propostas de
experiências artísticas?

→ Precaria ou necessário
a todos (agendados e espontâneos)

Vivência a obra de arte / o espaço

não pode ser mais importante
do que a obra / a exposição.

→ Como se descobriça o
grau de importância?

Por que a experiência
interior não pode
ser mais importante?

→ De tanta gente?
De como?

Provocativa

Arte religiosa
Objetos relacionais

• Que posturas o educador deveria
poder assumir pra isso?

→ Adotar com a postura
de braços pro trás → vendedor → instrutor!

Que recursos?

Quem é o educador?
(educador ou mediador?)

↳ Quem pode ser além
do instrutor?

profissionalização → dimensão crucial

• Como se recebe o público?
• Como se atende?
• O que pode facilitar minha pedagogia?
• O que pode facilitar o diálogo?

25-06-16

Valoriza as relações entre Arte e vida

Artista etc (Barbauxm)

ARTISTA - EDUCADOR

Mediação = sistema poético educacional

Mediador → possíveis caminhos

Relaciona-se com o que está exposto → Provoca e provocador

Proposições → Cria experiências

Desenvolvimento de si

CORPO

Experiência no Sobrado

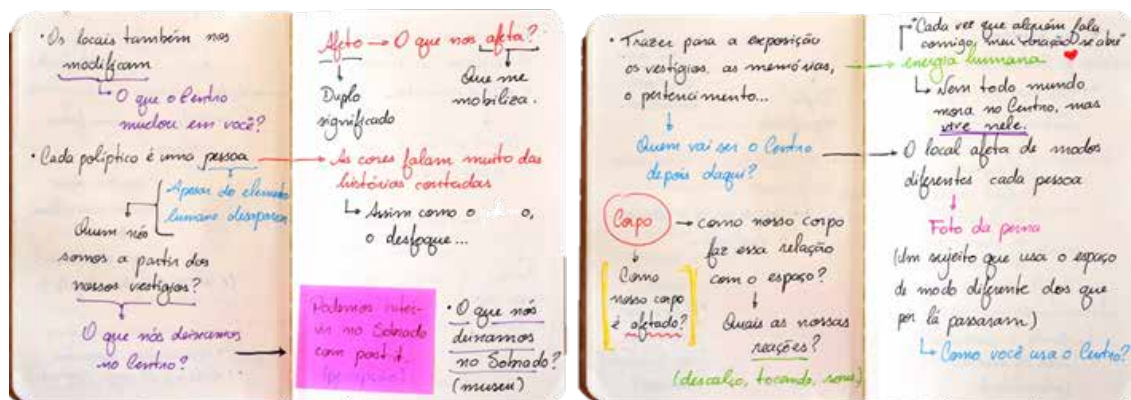
Sensorial

BEUYS

Processo criativo como m. educativo e político

MEDIAÇÃO

9.2 Diário de bordo 2016



Fotos: João Pedro Tavares, 2017

Sobrado, 21/04/16

Descoberto

- Música
- Regia Amora

Afetos Urbanos

↓

Centro

↓

Pessoas (memórias)

↓

Quem é o Centro?

Quem são? Que casa?

Quem é o Centro?

Quem são? Que casa?

Pesquisa 6/9 meses

Pessoas que tem o Centro como ponto de existência

Sua vida passa do Centro

As perguntas tinham um apelo poético (percepção)

Esse jogo permite ver com outros olhos o que já estamos acostumados

Aos visitantes: Se o Centro fosse um amigo de vocês, como seria?

Memórias (ponto de fundo)

Audio e vídeo → destruição

As fotos depois

1º quadro: duas pessoas nos olhos

↓

O que elas vem?

(o olhar é mão dupla)

O costume pode nos cegar

Precisamos despertar

História c/ cego (contado)

* Seu Ponto *

Vão p/ Centro com 8/9 anos

Ele traz no corpo a história do Centro

As profissões dele resumem de acordo c/ o momento do Centro

O universo dele também mudou

afetosa urbanos.com.br

Aberto a contribuições de todos (pluralidade)

Acidum

Intervenções urbanas

Vocês já viram pelo Centro?

Você já entrevistou ele?

Relação com o espaço

Como se ele tivesse mudado, já que o lugar mudou

visuosa

* Sobrado *

Acumulo e sobreposição de histórias que afetam e foram afetadas pelo Centro

O Sobrado faz ponte dessas memórias e constitui essa relação

História

Sobrado, 21/04/16

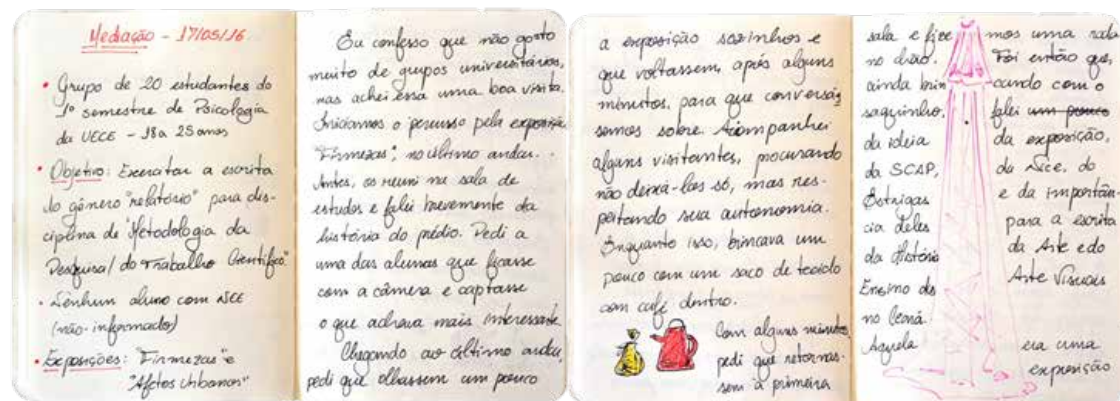
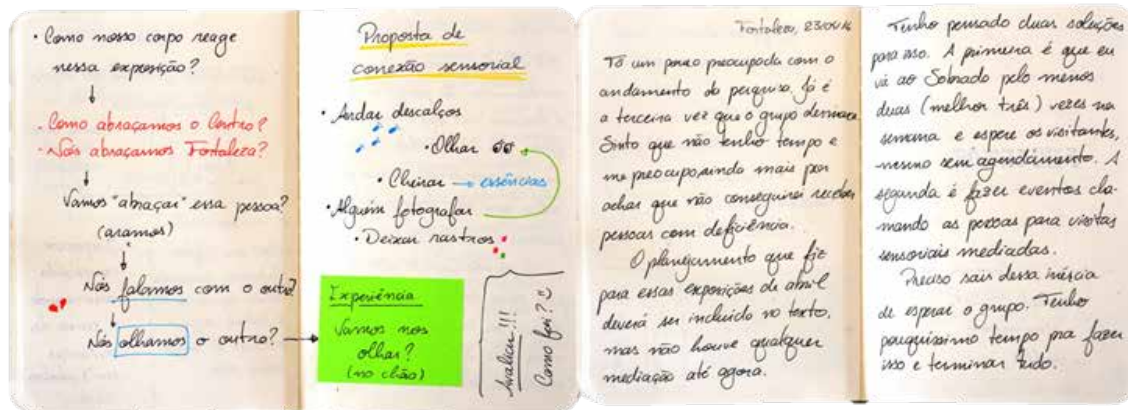
Estudo de vivência do espaço por estrangeiros

Quem como não pelo olhar do outro?

Not Welcome

Se em afetos urbanos, queremos saber quem é o outro, aqui é o olhar do outro sobre nós.

Exposição concebida intencionalmente a partir das vivências em Tomboara (Centro)





Fotos: João Pedro Tavares, 2017

Sequimos, ainda descalços, por "Mitos Urbanos", no túnel. Falei um pouco sobre a concepção de exposição e conversamos sobre

- Se o Centro fosse uma
pessoa como nós, seria
homem ou mulher?
Tinha idade? Como
se vestiria? Como seria?

* "Seria homem, barbudo"
* "Seria aquele tipo de
pessoa que viveu muito
que sabe muito, mas
é alba?"

A imagem que temos do Centro se assemelha muito à nossa relação com ele e, normalmente, constitui-se como relação de passagem, estamos no Centro para coisas pontuais, comprar algo, conversar, trabalhar. Difícilmente para viver aquele espaço e conhecer as pessoas que o constituem.

Eu já estive no Centro à noite para entregar comida. Não é o mesmo espaço que é durante o dia. O Centro à noite é muito mais acolhedor, é uma casa."

→ AMOR

As fotografias de "Istôria Univer-
são divididas por paletas de cores.
Na paleta verde, um dos visitan-
tes chamou atenção para a
passagem do tempo: na fotogra-
fia maior, tudo parecia mais
núpico — ainda que eu mesmo
identifique o desfoque como
lerança, não vibrante. Na
foto menor, uma planta nasce

de um fiscal misérrimo, mesteando
as valentades, mas persectiva.
Já do pro, a resposta. Uma
fontete tirou a sandália e
passou o pé no chão. "Existam
várias formas de entrar em
contato com a arte: o tato é
uma delas. Se quiserem, podem
tirar os sapatos", fali. Dava
nos nem todas tiravam.
As que voltavam a expor-se
dualcas, pergunto como se sen-

travam; em casa", disse um deles. Uma reação completamente diferente do último grupo. O ^{outro} ~~primeiro~~ ^{segundo} ~~terceiro~~ ^{quarto} ~~quinto~~ ^{sexta} ~~sétimo~~ ^{oitavo} ~~nono~~ ^{décimo} ~~undécimo~~ ^{doze} ~~treze~~ ^{quatorze} ~~quinze~~ ^{dezesseis} ~~dezessete~~ ^{dezoito} ~~dezenove~~ ^{vinte} ~~vinte e um~~ ^{vinte e dois} ~~vinte e três~~ ^{vinte e quatro} ~~vinte e cinco~~ ^{vinte e seis} ~~vinte e sete~~ ^{vinte e oito} ~~vinte e nove~~ ^{trinta} ~~trinta e um~~ ^{trinta e dois} ~~trinta e três~~ ^{trinta e quatro} ~~trinta e cinco~~ ^{trinta e seis} ~~trinta e sete~~ ^{trinta e oito} ~~trinta e nove~~ ^{quarenta} ~~quarenta e um~~ ^{quarenta e dois} ~~quarenta e três~~ ^{quarenta e quatro} ~~quarenta e cinco~~ ^{quarenta e seis} ~~quarenta e sete~~ ^{quarenta e oito} ~~quarenta e nove~~ ^{cinquenta} ~~cinquenta e um~~ ^{cinquenta e dois} ~~cinquenta e três~~ ^{cinquenta e quatro} ~~cinquenta e cinco~~ ^{cinquenta e seis} ~~cinquenta e sete~~ ^{cinquenta e oito} ~~cinquenta e nove~~ ^{sessenta} ~~sessenta e um~~ ^{sessenta e dois} ~~sessenta e três~~ ^{sessenta e quatro} ~~sessenta e cinco~~ ^{sessenta e seis} ~~sessenta e sete~~ ^{sessenta e oito} ~~sessenta e nove~~ ^{setenta} ~~setenta e um~~ ^{setenta e dois} ~~setenta e três~~ ^{setenta e quatro} ~~setenta e cinco~~ ^{setenta e seis} ~~setenta e sete~~ ^{setenta e oito} ~~setenta e nove~~ ^{oitenta} ~~oitenta e um~~ ^{oitenta e dois} ~~oitenta e três~~ ^{oitenta e quatro} ~~oitenta e cinco~~ ^{oitenta e seis} ~~oitenta e sete~~ ^{oitenta e oito} ~~oitenta e nove~~ ^{noventa} ~~noventa e um~~ ^{noventa e dois} ~~noventa e três~~ ^{noventa e quatro} ~~noventa e cinco~~ ^{noventa e seis} ~~noventa e sete~~ ^{noventa e oito} ~~noventa e nove~~ ^{cem} ~~cem e um~~ ^{cem e dois} ~~cem e três~~ ^{cem e quatro} ~~cem e cinco~~ ^{cem e seis} ~~cem e sete~~ ^{cem e oito} ~~cem e nove~~ ^{duzentos} ~~duzentos e um~~ ^{duzentos e dois} ~~duzentos e três~~ ^{duzentos e quatro} ~~duzentos e cinco~~ ^{duzentos e seis} ~~duzentos e sete~~ ^{duzentos e oito} ~~duzentos e nove~~ ^{trezentos} ~~trezentos e um~~ ^{trezentos e dois} ~~trezentos e três~~ ^{trezentos e quatro} ~~trezentos e cinco~~ ^{trezentos e seis} ~~trezentos e sete~~ ^{trezentos e oito} ~~trezentos e nove~~ ^{quatrocentos} ~~quatrocentos e um~~ ^{quatrocentos e dois} ~~quatrocentos e três~~ ^{quatrocentos e quatro} ~~quatrocentos e cinco~~ ^{quatrocentos e seis} ~~quatrocentos e sete~~ ^{quatrocentos e oito} ~~quatrocentos e nove~~ ^{quinhentos} ~~quinhentos e um~~ ^{quinhentos e dois} ~~quinhentos e três~~ ^{quinhentos e quatro} ~~quinhentos e cinco~~ ^{quinhentos e seis} ~~quinhentos e sete~~ ^{quinhentos e oito} ~~quinhentos e nove~~ ^{seiscentos} ~~seiscentos e um~~ ^{seiscentos e dois} ~~seiscentos e três~~ ^{seiscentos e quatro} ~~seiscentos e cinco~~ ^{seiscentos e seis} ~~seiscentos e sete~~ ^{seiscentos e oito} ~~seiscentos e nove~~ ^{setecentos} ~~setecentos e um~~ ^{setecentos e dois} ~~setecentos e três~~ ^{setecentos e quatro} ~~setecentos e cinco~~ ^{setecentos e seis} ~~setecentos e sete~~ ^{setecentos e oito} ~~setecentos e nove~~ ^{oitocentos} ~~oitocentos e um~~ ^{oitocentos e dois} ~~oitocentos e três~~ ^{oitocentos e quatro} ~~oitocentos e cinco~~ ^{oitocentos e seis} ~~oitocentos e sete~~ ^{oitocentos e oito} ~~oitocentos e nove~~ ^{novecentos} ~~novecentos e um~~ ^{novecentos e dois} ~~novecentos e três~~ ^{novecentos e quatro} ~~novecentos e cinco~~ ^{novecentos e seis} ~~novecentos e sete~~ ^{novecentos e oito} ~~novecentos e nove~~ ^{milhares} ~~milhares e um~~ ^{milhares e dois} ~~milhares e três~~ ^{milhares e quatro} ~~milhares e cinco~~ ^{milhares e seis} ~~milhares e sete~~ ^{milhares e oito} ~~milhares e nove~~ ^{bilhões} ~~bilhões e um~~ ^{bilhões e dois} ~~bilhões e três~~ ^{bilhões e quatro} ~~bilhões e cinco~~ ^{bilhões e seis} ~~bilhões e sete~~ ^{bilhões e oito} ~~bilhões e nove~~ ^{trilhões} ~~trilhões e um~~ ^{trilhões e dois} ~~trilhões e três~~ ^{trilhões e quatro} ~~trilhões e cinco~~ ^{trilhões e seis} ~~trilhões e sete~~ ^{trilhões e oito} ~~trilhões e nove~~ ^{quadrilhões} ~~quadrilhões e um~~ ^{quadrilhões e dois} ~~quadrilhões e três~~ ^{quadrilhões e quatro} ~~quadrilhões e cinco~~ ^{quadrilhões e seis} ~~quadrilhões e sete~~ ^{quadrilhões e oito} ~~quadrilhões e nove~~ ^{quintilhões} ~~quintilhões e um~~ ^{quintilhões e dois} ~~quintilhões e três~~ ^{quintilhões e quatro} ~~quintilhões e cinco~~ ^{quintilhões e seis} ~~quintilhões e sete~~ ^{quintilhões e oito} ~~quintilhões e nove~~ ^{sextilhões} ~~sextilhões e um~~ ^{sextilhões e dois} ~~sextilhões e três~~ ^{sextilhões e quatro} ~~sextilhões e cinco~~ ^{sextilhões e seis} ~~sextilhões e sete~~ ^{sextilhões e oito} ~~sextilhões e nove~~ ^{setilhões} ~~setilhões e um~~ ^{setilhões e dois} ~~setilhões e três~~ ^{setilhões e quatro} ~~setilhões e cinco~~ ^{setilhões e seis} ~~setilhões e sete~~ ^{setilhões e oito} ~~setilhões e nove~~ ^{oitilhões} ~~oitilhões e um~~ ^{oitilhões e dois} ~~oitilhões e três~~ ^{oitilhões e quatro} ~~oitilhões e cinco~~ ^{oitilhões e seis} ~~oitilhões e sete~~ ^{oitilhões e oito} ~~oitilhões e nove~~ ^{nonilhões} ~~nonilhões e um~~ ^{nonilhões e dois} ~~nonilhões e três~~ ^{nonilhões e quatro} ~~nonilhões e cinco~~ ^{nonilhões e seis} ~~nonilhões e sete~~ ^{nonilhões e oito} ~~nonilhões e nove~~ ^{decilhões} ~~decilhões e um~~ ^{decilhões e dois} ~~decilhões e três~~ ^{decilhões e quatro} ~~decilhões e cinco~~ ^{decilhões e seis} ~~decilhões e sete~~ ^{decilhões e oito} ~~decilhões e nove~~ ^{undecilhões} ~~undecilhões e um~~ ^{undecilhões e dois} ~~undecilhões e três~~ ^{undecilhões e quatro} ~~undecilhões e cinco~~ ^{undecilhões e seis} ~~undecilhões e sete~~ ^{undecilhões e oito} ~~undecilhões e nove~~ ^{duodecilhões} ~~duodecilhões e um~~ ^{duodecilhões e dois} ~~duodecilhões e três~~ ^{duodecilhões e quatro} ~~duodecilhões e cinco~~ ^{duodecilhões e seis} ~~duodecilhões e sete~~ ^{duodecilhões e oito} ~~duodecilhões e nove~~ ^{tredecilhões} ~~tredecilhões e um~~ ^{tredecilhões e dois} ~~tredecilhões e três~~ ^{tredecilhões e quatro} ~~tredecilhões e cinco~~ ^{tredecilhões e seis} ~~tredecilhões e sete~~ ^{tredecilhões e oito} ~~tredecilhões e nove~~ ^{quadrdecilhões} ~~quadrdecilhões e um~~ ^{quadrdecilhões e dois} ~~quadrdecilhões e três~~ ^{quadrdecilhões e quatro} ~~quadrdecilhões e cinco~~ ^{quadrdecilhões e seis} ~~quadrdecilhões e sete~~ ^{quadrdecilhões e oito} ~~quadrdecilhões e nove~~ ^{quintdecilhões} ~~quintdecilhões e um~~ ^{quintdecilhões e dois} ~~quintdecilhões e três~~ ^{quintdecilhões e quatro} ~~quintdecilhões e cinco~~ ^{quintdecilhões e seis} ~~quintdecilhões e sete~~ ^{quintdecilhões e oito} ~~quintdecilhões e nove~~ ^{sextdecilhões} ~~sextdecilhões e um~~ ^{sextdecilhões e dois} ~~sextdecilhões e três~~ ^{sextdecilhões e quatro} ~~sextdecilhões e cinco~~ ^{sextdecilhões e seis} ~~sextdecilhões e sete~~ ^{sextdecilhões e oito} ~~sextdecilhões e nove~~ ^{setdecilhões} ~~setdecilhões e um~~ ^{setdecilhões e dois} ~~setdecilhões e três~~ ^{setdecilhões e quatro} ~~setdecilhões e cinco~~ ^{setdecilhões e seis} ~~setdecilhões e sete~~ ^{setdecilhões e oito} ~~setdecilhões e nove~~ ^{oitdecilhões} ~~oitdecilhões e um~~ ^{oitdecilhões e dois} ~~oitdecilhões e três~~ ^{oitdecilhões e quatro} ~~oitdecilhões e cinco~~ ^{oitdecilhões e seis} ~~oitdecilhões e sete~~ ^{oitdecilhões e oito} ~~oitdecilhões e nove~~ ^{nondecilhões} ~~nondecilhões e um~~ ^{nondecilhões e dois} ~~nondecilhões e três~~ ^{nondecilhões e quatro} ~~nondecilhões e cinco~~ ^{nondecilhões e seis}

falamos tambem sobre as
intervenções urbanas, "o que
pode ser dito e o que pode
ser comprado/vendido".

O grupo era muito disperso, demorou um pouco para conseguir reuni-los.

"Poesia das Águas"

Um das vibrante dístico, um
meio à medida, abrir a mala.
~~Se o tempo não me dá tempo~~
Se ~~o tempo não me dá tempo~~ direi que não posso
de sofrer: "não
se mata de e assim que
nada no dístico se vira
sem afetos? museu!"

Em seguida, andamos pela exposição, procurando conhecer um pouco sobre cada obra. Os visitantes apontavam para os diversos usos que fazemos dos espaços em que vivemos. Ao fundo, os ruídos próprios do bairro nos chegavam aos ouvidos. Por fim, perguntei como se sentiram andando descalços pelo Centro. "Submersíveis": a melhor resposta. 

Mediação - 16/06/16

- Grupo de 18 estudantes do INICIARTE, projeto da UFC de iniciação à Arte. - 18 a 40 anos
- Objetivo: Conhecer o espaço, focar na exposição "Firmeszas". Destacar questões próprias à Arte Contemporânea.
- Nenhum estudante com 166 (não informado)
- Exposições: "Altos Urbanos", "Poema das Águas", "Firmeszas".

Fotografias:

- "Altos Urbanos": Patrícia (1.24) fpatricia.ms@outlook.com
- "Poema das Águas": Geraldo (25-90) gsaia908@gmail.com
- "Firmeszas": Sandy (91-133) sandysandyolivena@gmail.com
- Karen (134-169) karen-silva@outlook.com

Conversamos pela exposição "Altos Urbanos". Apresentei o prédio e um pouco do conceito de cada exposição, tentando fazer um link entre elas. Como foi concluído, usei o afeto na produção artística e a cena artística em Fortaleza. Trouxemos muitos estudantes interessados em fotografar a vista, então combinamos um "rodízio de fotografias" ao longo da visita.

Altamente conservador...? No início dessa sala, assistimos ao documentário "Já não é mais o rio" parte do projeto da Nave Urbana.

No curso, continuamos a falar da cidade e de "pertencimento". Uma mulher então disse que havia se identificado muito com uma fotografia. Ela era do interior e reconheceu-se no menino que brincava na água. Quando as cidades estão cheias, é assim. Mas eu já passei dias sem água. Nasce em 1944, as formas de armazenamento já estavam mais avançadas. Ainda assim, a gente sente quando chove e quando não chove.

A relação da cidade com a água é diferente do campo.

VAI DA CERTO

A maioria das fotos traz o armazenamento como mote. São potes, canecas, baldes... "Eu tenho 5 mil litros d'água encasa", diz um senhor no vídeo. Como se guardasse um tesouro. E quando...

Dilton, um visitante que se uniu ao grupo, é de Mossoró do Ceará e trouxe informações sobre a situação das águas na zona de Iracema.

falando sobre o uso de agrotóxicos próximo às águas, da irrigação pública em terras particulares, do uso em demanda para a pecuária, dentre outras informações.

Uma coisa que não gosto quando recebo grupos de adultos é que eles falam muito pouco... Ouvindo os adultos agora, é triste como só ouso o minha voz e de mais






Fotos: João Pedro Tavares, 2017

Mediação - 16/06/16

Eu tava esperando outro grupo (mais um de universitários...)

Quando Raísa apareceu com seus alunos. Por estarem em um exercício de poesia, quis acompanhá-los. A visita foi muito rápida, mas conseguimos conversar muitas coisas ainda.

Em "Afetos Urbanos" chamo atenção para a história do prédio.

- Grupo: 12 pessoas de 18 a 28 anos, alunos do curso de Artes e Literatura do CCBT.
- Objetivo: estavam em um exercício de escatologia pela cidade.
- Nenhum estudante com NEE (não informado)
- Exposições: "Afetos Urbanos", "Forma das Águas" e "Formeiras".
- Fotografia: *fil*

e sua relação com a cidade e, especialmente com o litoral.

Raísa destacou as marcas humanas presentes em quase todas as fotos, destacando que, mesmo não sendo o motivo, o fator humano não passava despercebido pelos fotografos.

Apresentei ainda, rapidamente, meu tema de pesquisa e pedi que todos atentassem para as sentidas além da visão durante a visita. Tiramos os sapatos.

Na exposição "Forma das Águas", destaquei as diferenças da curadoria de uma exposição pra outra. Em "Afetos Urbanos" as fotos são grandes, é como se entrássemos nelas (sensação que é potencializada pelos ruídos do trânsito no piso em que se encontra). Em "Forma das Águas", as fotos são pequenas, emolduradas - ora por vidros, ora por molduras de madeira e metal (as típicas encontradas no interior do estado). As fotos pequenas e as molduras trazem o

pela cidade alguma. A partir disso os visitantes tiveram me falar um pouco do canal.

"Formeiras" é por si só uma exposição muito tema, muito romântica. É uma história de amor entre duas pessoas muito doces e a história de amor dessas pessoas pela arte do local. As peças foram várias: "Quem faz os doces?", "Quem mandava as cartas?", "É possível escrever cartas?", "Quem cuidava do postal?"

As peças NEE e NEE Simbion

fam ganhando corpo na imaginação dos visitantes.

Uma das meninas me falou que o café do café (o saquinho que eu manipulava e passava também de mão em mão) reforçava a sensação de intimidade com o casal. É como se tivéssemos sido convidados para tomar um café do lado com eles.



Uma coisa que percebi foi que há mediações para essas exposições foram um bom número de arte porque a forma física dos grupos quase não mudou.

Decidi então interromper, por ora, para retornar ao campo onde se vive grupos em outra forma física ou característica.

Ludais agora dos hábitos leucísticos e da escrita.

