

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Artes

Cássio Gonçalves Campos

**Corpo, Cognição e Mediação:
Práticas Educativas na Casa do Baile**

Belo Horizonte

2017

Cássio Gonçalves Campos

**Corpo, Cognição e Mediação:
Práticas Educativas na Casa do Baile**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais, para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Artes/Música

Linha de pesquisa: Processos de formação, mediação e recepção.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Naveda

Belo Horizonte

2017

Dedico esta dissertação ao meu pai, Avelino, pelo grande legado do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo cuidado eterno.

Aos meus pais e irmãos pelo legado do conhecimento.

Ao Prof. Dr. Luiz Naveda, pela atenção, carinho, e empenho durante todo o processo de orientação. Pela generosidade em sempre manter o caminho sereno.

Aos professores do Mestrado em Artes, antes de tudo, minha admiração.

Aos queridos colegas, com quem dividi a dádiva desse encontro.

Ao amado Bruno, luz na minha vida.

À Emília Carolina Souza, pela valiosa amizade e pelo incentivo deste mestrado.

À Virgínia Cândida e Fernanda Maziero, pela convivência e tantos aprendizados na arte educação.

À Casa do Baile, por uma trajetória tão magnífica.

RESUMO

Museus e espaços expositivos são lugares onde o contato entre as pessoas e o conhecimento toma forma. Esses lugares contam histórias e reúnem artefatos que buscam envolver o visitante nas diversas camadas do conhecimento, com esquemas temporais, temáticos e sensoriais distintos. Entretanto, estes esquemas de conhecimento tomam frequentemente uma perspectiva cerebral, vinculada ao conhecimento verbal e notadamente visual, que predominam sobre outros esquemas sensoriais. Por outro lado, uma perspectiva contemporânea sobre a percepção demonstra que a experiência sensível forma um complexo da experiência humana muito mais amplo que a divisão tradicional em cinco sentidos. Este trabalho se concentra nas práticas de mediação no espaço da Casa do Baile em Belo Horizonte, que apresenta um contexto urbanístico e sensorial mais complexo que outros espaços expositivos. Neste contexto, a mediação se posiciona na fronteira do espaço expositivo e a experiência sensorial do visitante, o que apresenta desafios específicos: como equilibrar as potencialidades sensoriais do espaço e do visitante? Como desenvolver estratégias formativas neste contexto? Este estudo tem como objetivo compreender algumas funções do corpo na mediação nos espaços expositivos na perspectiva de explorar estratégias mais compreensivas ao universo sensorial do indivíduo dentro do ambiente específico da Casa do Baile. A metodologia está orientada por três abordagens complementares: (1) uma abordagem teórica, onde realizamos uma revisão do estado-da-arte da literatura sobre cognição e conhecimento, (2) uma análise crítica de ações no educativo do espaço expográfico e (3) a realização de um experimento onde observamos as interações entre visitantes, agentes e espaço. Os resultados apresentam uma ampliação das fronteiras teóricas para a compreensão das práticas sob uma perspectiva sensorial diversa, um panorama crítico da mediação no espaço em questão e uma descrição de estudos de casos onde observamos os conflitos que emergem entre corpo, espaço e agentes normativos no espaço expositivo. O trabalho contribui para a diversificação do horizonte teórico e metodológico da mediação além de apresentar alternativas metodológicas para a atuação de educativos e mediadores nos museus.

Palavras-chave: corpo, mediação, cognição, sentidos, Casa do Baile.

ABSTRACT

Museums and exhibition spaces are traditional places where the contact between people and knowledge takes form. These places tell stories and collect artifacts that seek to engage the visitor in the various layers of knowledge by means of a variety of temporal, thematic and sensory schemes. However, these knowledge schemes often take a cerebral perspective, mostly connected to verbal and visual knowledge, which predominate over other forms sensory schemes. On the other hand, a contemporary perspective on the study of perception demonstrates that sensory experience forms a complex of human experience far wider than the traditional division in five senses. This work focuses on the mediation practices in the Casa do Baile exhibition space, in Belo Horizonte, which presents an urban and sensorial context that is more complex than other exhibition spaces. In this context, the mediation places itself at the border between the limits of the exhibition space and the sensory experience of the visitor, and presents specific challenges: (1) how to balance the sensorial potentialities merged in the space and brought by the visitor and (2) how to develop formative strategies in this context? This study aims at understanding the roles of the body in the mediation practices that take place at exhibition spaces in order to explore more comprehensive strategies to the sensory context of the individual, within the specific environment of the Casa do Baile museum. The methodology is oriented to three complementary approaches: a theoretical approach, where we perform a review of the state-of-the-art literature on cognition and knowledge, (2) a critical analysis of practices of the educational service in the space, and (3) the realization of an experiment to observe the interactions between visitors, agents and space. The results present broader theoretical viewpoints that help to understand the practices from a diverse sensorial perspective, a critical review of the mediation in the space and a description of case studies where we observe the conflicts emerging between body, space and normative agents in the exhibition space. The work contributes to the diversity of the theoretical and methodological horizon of mediation studies, besides presenting methodological alternatives for the performance of educators and mediators in museums.

Palavras-chave: body, mediation, cognition, senses, Casa do Baile.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1. Casa do Baile, projeto de Oscar Niemeyer, na qual se percebe forte sinuosidade	5
Figura 2. Planta atual da Casa do Baile	45
Figura 3. Croqui da Lagoa da Pampulha mostrando a implantação das principais edificações do projeto idealizado por Oscar Niemeyer e Juscelino Kubitschek, nos anos 1940, em suas funções atuais	46
Figura 4. Uma mesma experiência sensorial para pessoas com deficiência visual e videntes vendados.....	47
Figura 5. Imagens de dispositivos acessíveis elaborados pela Curadoria Educativa da Casa do Baile.....	57
Figura 6. Prática de exploração tátil dos panos de vidro da Casa do Baile, em uma visita vendada ao projeto “Arquiteto dos Sentidos”	61
Figura 7. Planta tátil do paisagismo da Casa do Baile confeccionada para a visita direcionada aos jardins de Burle Marx.	63
Figura 8. Bastões aromáticos utilizados em atividades de memória olfativa.....	64
Figura 9. Peça tátil com reprodução do padrão de azulejaria que reveste parte da Casa do Baile.....	64
Figura 10. Exercício de caminhada vendada realizada em uma visita do projeto “Arquitetura dos Sentidos”	65
Figura 11. Textos transcritos para Braille; fonte ampliada e lupa de aumento disponibilizados pela Curadoria Educativa na exposição “Pampulha: um patrimônio da humanidade”.....	67
Figura 12. Participante realizando atividade de áudio percepção da paisagem da Pampulha	69

Figura 13. Exercício de áudio percepção na visita sensorial “Pampulha Sonora”	69
Figura 14. Atividade de representação visual de sons percebidos durante a visita “Pampulha Sonora”	70
Figura 15. Visitantes degustam preparações realizadas a partir de espécies do jardim de Burle Marx, na Casa do Baile	71
Figura 16. Durante as caminhadas, em pontos específicos da paisagem, foram utilizadas pranchas com imagens antigas da Pampulha, propondo um exercício do olhar, entendendo a paisagem como elemento dinâmico	76
Figura 17. Visita ao Iate Tênis Clube, projeto de Oscar Niemeyer, durante uma das edições das caminhadas.	76
Figura 18. As visitas do “Caminhos Arquitetônicos” propõem o contato direto do público com pontos da paisagem da Pampulha, alguns até mesmo inusitados, como a laje da Casa do Baile	77
Figura 19. Caminhada cultural ao Monumento à Iemanjá – Portal da Memória, com participação do artista Jorge dos Anjos	77
Figura 20. Participantes que caminharam da Casa do Baile à Igreja de São Francisco de Assis, em uma das edições do projeto “Caminhos Arquitetônicos”	78
Figura 21. Posicionamento de câmeras, gravadores e agentes envolvidos nas gravações das visitas mediadas. Os pontos 2 e 3 estão posicionados dentro do salão	87
Figura 22. Tela do processo de anotação de visita mediada apoiada pelo software ELAN	93
Figura 23. Deslocamento do grupo durante visita mediada à Casa do Baile. Os números representam a sequência de estágios e deslocamentos da visita.....	95
Figura 24. Registro dos eventos relacionados à fala dos agentes presentes na visita 1...97	
Figura 25. Registro dos eventos relacionados ao gesto dos agentes presentes na visita 1.	98

Figura 26. Registro dos eventos relacionados ao deslocamento dos agentes presentes na visita 1.	99
Figura 27. Deslocamento do grupo durante visita mediada à Casa do Baile	100
Figura 28. Registro dos eventos relacionados à fala dos agentes presentes na visita 2.	101
Figura 29. Registro dos eventos relacionados ao gesto dos agentes presentes na visita 2.	102
Figura 30. Registro dos eventos relacionados ao deslocamento dos agentes presentes na visita 2.....	103
Figura 31. Deslocamento do grupo durante visita mediada à Casa do Baile.	104
Figura 32. Registro dos eventos relacionados ao gesto dos agentes presentes na visita 3.....	105
Figura 33. Registro dos eventos relacionados à fala dos agentes presentes na visita 3	106
Figura 34. Registro dos eventos relacionados ao deslocamento dos agentes presentes na visita 3.....	107
Figura 35. Registro dos eventos relacionados ao gesto dos agentes presentes na visita 3.....	108
Figura 36. Registro dos eventos relacionados à fala dos agentes presentes na visita 3.....	110
Figura 37. Registro dos eventos relacionados ao gesto dos agentes presentes na visita 4.....	111
Figura 38. Registro dos eventos relacionados ao deslocamento dos agentes presentes na visita 4.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quadro de siglas de sujeitos da codificação do processo de anotação	89
Quadro 2. Quadro de siglas de sujeitos da codificação do processo de anotação	89
Quadro 3. Quadro de siglas de subcategorias da fala, utilizadas no processo de anotação.....	90
Quadro 4. Quadro de siglas de subcategorias da modalidade de eventos de deslocamento, utilizadas no processo de anotação	91
Quadro 5. Quadro de siglas de subcategorias da modalidade de gestos, utilizadas no processo de anotação.	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

J.K. Juscelino Kubitschek

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. MARCO TEÓRICO.....	13
1.1. Corpo e conhecimento na antiguidade clássica	13
1.2. Transição entre pensamento na antiguidade e discurso científico ocidental	15
1.3. Origens do pensamento científico ocidental.....	16
1.4. Cognição e fenomenologia	19
1.5. <i>Embodiment</i>	22
1.6. Corpo, mente e modernidade.....	26
1.7. Arte, cognição, experiência	27
1.8. Propriocepção	32
1.9 Educação para o corpo <i>versus</i> educação para a mente	38
2. PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CASA DO BAILE	43
2.1. Introdução.....	43
2.2. O corpo no contexto histórico da Casa do Baile	43
2.3. Uma perspectiva profissional e antropológica na mediação na Casa do Baile	51
2.3.1. O Programa Educativo (2012).....	51
2.3.2. Curadoria Educativa na Casa do Baile (2013)	53
2.4. Acessibilidade Cultural.....	55
2.4.1. Arquitetura dos Sentidos – visita vendada	57
2.4.2. Arquitetura dos Sentidos – pelos jardins de Burle Marx.....	62
2.4.3. Uma crítica ao modelo de acessibilidade	65
2.4.4. Cognição, acessibilidade e reorganização das propostas de mediação	66
2.4.5. Arquitetura dos Sentidos – Pampulha Sonora	68
2.4.6. Arquitetura dos Sentidos – visita tátil-gustativa.....	70
2.5. Mediação, corpo e paisagem	72

2.6. Considerações.....	78
3. CORPO, COGNIÇÃO E MEDIAÇÃO.....	82
3.1. Um corpo mediado	82
3.2. Metodologia.....	84
3.2.1. Estudo piloto.....	85
3.2.2. Universo de pesquisa	86
3.2.3. Procedimentos	86
3.2.4. Análise de dados	88
3.3. Resultados.....	94
3.3.1. Caso 1 – busca pelo silêncio.....	94
3.3.2. Caso 2 – os pequenos bailarinos.....	99
3.3.3. Caso 3 - o que há lá fora	104
3.3.4. Caso 4 – sobre quem fala.....	107
3.4. Discussão	112
3.5. Sincronias	115
3.6. Assincronia nos processos de mediação e no processo de curadoria	118
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
6. ANEXOS	141
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professor	141
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – mediador	142
ANEXO C – Modelo de ficha de descrição de observação direta	143

O corpo subiu-lhe à cabeça.

Dorothy Parker

INTRODUÇÃO

O homem sempre se perguntou de onde partem as coisas, o que elas são, e para onde vão, incluindo a si próprio. Ao longo da história, a existência, em suas vertentes variadas, tem impulsionado as diferentes culturas e civilizações a buscar respostas sobre o ser e estar no mundo, que são percebidos através dos sentidos, que oferecem meios para a elaboração de significados através da vivência pessoal.

No entanto, a experiência humana pelos sentidos não é homogênea ou linear. Os sentidos contribuem de maneiras e com intensidades diferentes para cada janela ou tipo de experiência, ou para cada representação que construímos para a nossa experiência. Entretanto, representações de conhecimento que tomam como base uma perspectiva intelectual e cerebral parecem predominar sobre outras formas de representações. Esta preferência pode ser o reflexo da influência do conhecimento amplamente denominado como Cartesianismo, base do pensamento científico racionalista ocidental, e simbolizado pelo axioma “penso, logo existo”.

A separação entre mente e corpo reforçada pela descrença de Descartes em relação às impressões do mundo externo trazidas pelos sentidos instaurou um forte racionalismo positivista na ciência moderna, que permeou outras dimensões da vida social até os dias atuais. Supomos que pensamos somente com o cérebro e que ao corpo cabem outras funções relativas apenas ao suporte e manutenção da vida em seu caráter biológico (BATTISTI, 2010).

Por outro lado, o pensamento científico ocidental também não é homogêneo. A literatura está repleta de propostas que constroem noções de conhecimento diferenciadas. Os trabalhos de Maurice Merleau-Ponty, influenciados pelos trabalhos de Husserl, parecem representar uma inflexão importante nesta diversidade. Ao partir do campo da Fenomenologia, Merleau-Ponty instaurou uma nova perspectiva filosófica que revisou as visões teóricas que delineavam uma separação entre mente e corpo. Esta perspectiva tomou a forma das teorias da cognição incorporada e da mente estendida, que propõem que a mente não estaria encerrada no cérebro fisiológico, e que o corpo teria um papel fundamental na geração de conhecimento. Desenvolvimentos desta teoria, ainda em discussão, propõem, por exemplo, que a mente estaria inclusive

expandida para fora do limite biológico do indivíduo, através de nossas relações com os objetos (como proposto por CLARK e CHALMERS, 1998).

A visão clássica da percepção, como proposta por Aristóteles (384 – 322 A.C.) sugere que cinco sentidos - audição, visão, tato, olfato, paladar – seriam responsáveis por nossa percepção de mundo. Porém, a perspectiva contemporânea demonstra que outras formas de experiência sensível formam um complexo modelo de experiência humana no mundo, muito mais amplo.

Uma dessas experiências sensíveis é definida como a propriocepção, apresentada como a forma como o indivíduo percebe o próprio corpo. E essa percepção, estendida também ao mundo ao redor, pode gerar conhecimento, numa cognição incorporada. (MERLEAU-PONTY, 1999).

Uma das formas de se conhecer e contatar o mundo é através dos museus e espaços expositivos. Pode-se dizer que, de certa forma, esses lugares contam histórias e reúnem artefatos, que buscam ilustrar e informar a respeito das diversas camadas da existência, com recortes temporais e temáticos distintos.

Os museus e demais complexos expositivos, como instituições públicas com finalidade formadora, surgem no século XIX, em países cujos governos enfrentavam o desafio de pacificar as classes trabalhadoras. Esses espaços propunham percursos lineares, nos quais objetos encadeados testemunhavam uma história única da qual todos fizessem parte. Grã-Bretanha e França desenvolveram programas para museus com vistas a vigiar o público e, no contato das diferentes classes sociais no percurso expositivo, conter e refinar os gestos dos visitantes menos civilizados com os visitantes mais polidos, através da comparação. A princípio, os movimentos não caberiam em um museu, entendido como uma instituição silenciosa e do gestual comedido da contemplação. (CHAIMOVICH, 2015).

Entretanto, Classen (2007) investiga aquilo que seria, por suas próprias palavras, uma “vida sensorial nos museus primitivos”. A autora mostra que a contenção dos visitantes, muito presente na lógica dos museus contemporâneos, nem sempre foi uma diretriz. Ela relata experiências em museus dos séculos XVII e XVIII, como o Museu Ashmolean, em Oxford, que contavam com o toque em suas visitas e outros usos de estímulos sensoriais, como passeios e caminhadas nas galerias, os cheiros das madeiras das

edificações ou dos animais em desintegração expostos, práticas de refeições dentro dos espaços expositivos. Preocupações com segurança e conservação das obras fizeram com que os sentidos fossem sendo banidos dos museus, a partir do século XIX. No entanto, a autora ressalta que “uma abordagem voltada ao toque das exposições capacita os visitantes a adquirir uma compreensão encarnada do que é exposto”.

Assim como um contato sensorial íntimo, o toque fez mais do que criar conexões físicas e emocionais com outros povos e lugares. Era uma maneira de adquirir prestígio social, de tocar com as próprias mãos artefatos e obras de arte que passaram por uma sucessão de mãos distintas no passado. Isso também significava uma transferência de poder. Alguns dos objetos exibidos nos museus e coleções tinham associações religiosas, com a realeza ou mitológicas e parecia que muitos deles estavam imbuídos de qualidades sagradas ou mágicas (CLASSEN, 2007, p.903).

De um modo geral, podemos afirmar que, desde suas origens, os museus e espaços expositivos apresentam uma característica formadora, vistos como lugares de formalização do conhecimento. As possibilidades podem variar desde uma perspectiva voltada para a transmissão e aquisição de informações até outra mais sensorial.

E como uma mesma história pode ser contada de diversas formas, tivemos despertado o interesse em tentar perceber como os museus, em geral, o fazem em seu contato com o público. Partimos de um pressuposto de que havia a primazia de uma forma sobre outras, voltada para uma perspectiva mais cerebral, que coloca o corpo e os sentidos em segundo plano nos processos cognitivos.

Nosso interesse também foi orientado pelo estudo dos aspectos sensoriais cognitivos na mediação, procurando compreender como uma ampliação e variedade dos estímulos sensoriais dentro do espaço do museu poderiam ser utilizadas, para propiciar experiências mais significativas aos visitantes. Percebemos então o potencial para seu uso na Casa do Baile, e começamos uma incursão exploratória das práticas no espaço, tomando como base uma abordagem hermenêutica reavaliada constantemente pela experimentação no espaço.

Esse estudo parte do ensejo de um aprofundamento teórico a respeito dos processos cognitivos, sobretudo acerca do campo da cognição incorporada, contemplado no Capítulo 1. No Capítulo 2, buscamos descrever e sistematizar as práticas educativas da Casa do Baile, sobretudo as pautadas por uma perspectiva de diversidade e exploração sensorial dos visitantes. O Capítulo 3 descreve a realização de um experimento e a proposição de um método de análise, baseado no público de visitas escolares, onde procuramos identificar o uso ou o tolhimento do corpo na mediação. Os dados serviram de suporte para um mapeamento dos padrões de repressão presentes nas visitas, os papéis dos agentes envolvidos, suas supostas motivações, além de nos fundamentar para a proposição de possíveis soluções ou abordagens mais compreensivas.

A Casa do Baile, integrante do Conjunto Moderno da Pampulha e ícone da arquitetura internacional, foi idealizada pelo arquiteto Oscar Niemeyer, a pedido do então prefeito de Belo Horizonte, Juscelino Kubitschek, que queria construir às margens da Lagoa da Pampulha um complexo de lazer e turismo. Inaugurada em 1942, a função original do prédio era ser um restaurante dançante, voltado para um uso mais popular, uma espécie de contraponto ao então luxuoso Cassino, hoje Museu de Arte da Pampulha, na margem oposta (VIVAS, 2008).

A Casa do Baile é instalada em uma ilha artificial, e em sua forma predominam as curvas, traço característico da obra de Niemeyer. O projeto original do prédio inclui um salão de danças com uma planta baixa em formato circular, ligado a um pequeno palco externo por uma marquise delgada e curva, sustentada por colunas, num projeto integrado à paisagem da lagoa. Os jardins curvos, idealizados por Roberto Burle Marx, foram projetados para dialogar com a arquitetura da Casa. Azulejos com motivos de influência portuguesa, atribuídos a Paulo Werneck, cobrem parte do salão, revestem uma pequena mureta debaixo da marquise e o volume menor que abrigava os antigos camarins. A conformação arquitetônica é ilustrada na figura a seguir.



Figura 1. Casa do Baile, projeto de Oscar Niemeyer, na qual se percebe forte sinuosidade e integração com a paisagem. Fonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 2013.

O Conjunto Moderno da Pampulha, desde sua implantação nos anos 1940, alcançou repercussão mundial devido ao seu aspecto vanguardista no cenário da arquitetura modernista (MACEDO, 2002). O conjunto se tornou um patrimônio cultural tombado nas esferas municipal, estadual e federal, e em julho de 2016 foi declarado Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO.

O projeto da Pampulha, conforme a visão de J.K., sofreu forte impacto com a proibição dos jogos de azar no Brasil, em 1946, através do presidente Eurico Gaspar Dutra. O Cassino, âncora do complexo, fechou as suas portas e fez com que a Pampulha entrasse num período crítico, intermediado pelo uso não criterioso dos seus equipamentos, muitas alterações nas edificações, e até mesmo abandono (VIVAS, 2008).

Segundo Vivas (2008), o projeto inicial da Casa do Baile também sofreu o impacto da proibição imposta em 1946. A partir deste ano, o espaço esteve fechado por períodos intermitentes, abrigou um depósito do Museu de Arte da Pampulha, funcionou como restaurante, e chegou à década de 1980 com sua arquitetura descaracterizada e em estado de ruínas, sem nenhum uso específico e com a fachada bastante depredada. Em 1983, após movimento de um grupo de intelectuais da cidade, que foram contrários à permanência do uso original da casa, foram iniciados os primeiros estudos para sua

reestruturação. Estes estudos tinham o objetivo de transformar o espaço num “Pequeno Museu Redondo”, e foram idealizados pelo museógrafo francês Pierre Catel.

Em 1998 é instaurada uma Comissão Consultiva, que conta com a participação do próprio Niemeyer e que define a nova vocação da Casa para Centro de Referência de Urbanismo, Arquitetura e Design. Após um período de restauro, ela é reaberta com esta nova função, em 2002 (VIVAS, 2008).

Observamos que, originalmente, este espaço havia sido pensado e destinado à fruição em atividades de dança e música. Como essa nova configuração museológica comporta as funções originais impregnadas no espaço arquitetônico? O corpo é um dos temas privilegiados pelas artes e há muito tempo tem sido representado por uma iconografia associada a valores éticos e morais de determinados grupos sociais como a família, a religião, entre outros. Todavia, a partir da segunda metade do século XX, o corpo passa a se libertar da representação de um ideal de beleza, sobretudo através de ações performáticas de artistas visuais.

Este corpo passa a ser evidenciado e explorado como suporte de experimento de linguagens não verbais, e em alguns momentos como um instrumento questionador de valores socioculturais. Ora, se esse tipo de ampliação do corpo-artista permeou cada vez mais a produção artística, por que negá-lo nos processos de recepção da arte?

Porque não explorar de forma intencional as capacidades sensórias, perceptivas e cognitivas ampliadas dos corpos dos visitantes nas práticas de mediação?

O Corpo sempre foi tema privilegiado para a Arte. Muitas culturas percebem o Corpo como o próprio objeto de arte, pois é a partir da percepção dele que se vive quotidianamente a verdadeira experiência estética. Entre as linguagens artísticas que historicamente exploram uma confluência expressiva de meios e métodos nas Artes Visuais em que o corpo do artista é a própria obra e que conseqüentemente estabelecem o início da Arte Contemporânea, está a Body Art e a Performance. (BARBOSA, 2010, p. 1201).

Sob um ponto de vista pessoal e profissional, minha prática de mediador me conduz para a busca de um entendimento sobre o modo de operação da construção de conhecimento em museus, no contexto expositivo. Minha experiência na área me faz

assumir um pressuposto de que as práticas curatoriais, expográficas e educativas no contexto regional tendem a privilegiar uma perspectiva excessivamente racional no contato do público com a arte. Conseqüentemente, estas práticas parecem não considerar ou insistir em reprimir uma mediação que amplie o espectro de aspectos sensoriais presentes no espaço expográfico. Esse fato traria um impacto negativo na proposição de experiências significativas dos visitantes, sobretudo em espaços que dispõe de uma variedade de estímulos sensoriais, como a Casa do Baile. Parte deste problema parece emergir de uma dissociação entre as funções original e atual da Casa do Baile, no que chamaremos de assincronias: este atrito entre tempos diferentes em que as funções são aplicadas ao espaço e tempos diferentes dos agentes (mediadores, visitantes, entre outros) atuando no espaço.

Tanto a perspectiva considerada mais racional, quanto a mais sensorial, podem coexistir nas experiências em espaços expositivos, paisagens culturais, na vida cotidiana, enfim. Privilegiar apenas uma pode evocar uma polarização que tem o potencial de tornar menos significativa a construção de significados. Estas diferenças também se aprofundam porque as experiências de mediação ou formação em uma perspectiva mais sensorial ainda não estão consolidadas.

Desta forma, o contexto da mediação parece nos oferecer três problemas distintos que definem nosso universo de pesquisa: as configurações fechadas dos espaços expográficos, que tendem a impedir outras formas de ligação com o conhecimento; a assincronia entre os tempos dos lugares e agentes no mesmo espaço; e a falta de experiências formativas mais compreensivas nessas áreas.

De um modo geral, este estudo tem como objetivo compreender a função do corpo na mediação nos museus e parte dos processos cognitivos em curso nos espaços expositivos, na perspectiva de explorar estratégias mais compreensivas ao universo do indivíduo dentro do ambiente específico dos museus.

Mais especificamente, buscamos analisar as práticas de mediação e relacioná-las com as ciências cognitivas, dentro do universo de visitas escolares à Casa do Baile, em Belo Horizonte, no intuito de compreender a presença destes corpos e componentes sensoriais nas dinâmicas de mediação do espaço. Por fim, registraremos e analisaremos

o comportamento de visitantes no ambiente das exposições, por meio de experimento observacional.

Este trabalho se justifica primeiramente por trazer uma contribuição para a ampliação da discussão dos aspectos sensoriais e corporais presentes nos processos de mediação em museus e espaços expositivos. No caso da Casa do Baile, oferecemos uma análise crítica das ações já realizadas e apontamos eventuais possibilidades de atuações futuras. O trabalho pode contribuir com o campo de estudos da mediação cultural, ao propor um método de gravação e notação de visitas, que poderá ser utilizado posteriormente por outros educativos, de outras instituições, orientados para esse ou outros focos de interesse.

O entendimento de como ocorrem as experiências dos visitantes nos museus, sobretudo nos processos relacionados às experiências de conhecimento, pode ser valioso para as instituições, educativos, curadores, professores e até mesmo o público. Do ponto de vista institucional, isso se reflete na capacidade de detectar, tipificar e refletir sobre os tipos de práticas de mediação que tomam o espaço do museu, os modos de repressão ou negligência das capacidades de estímulos sensoriais no espaço, os tipos, escolhas e comportamentos dos agentes envolvidos na mediação, e quais as lacunas não preenchidas por propostas de mediação.

O presente estudo se posiciona na demanda de entendimento e reconhecimento dos museus e exposições não mais apenas como depositários e detentores de informações prontas, absolutas e transmissíveis, mas como espaços capazes de oferecer meios de construção de conhecimento que levem em consideração a vivência e ação do indivíduo, inclusive corporal, para a formação de sujeitos mais críticos e autônomos no mundo que vivem.

A metodologia para o desenvolvimento deste trabalho está orientada por três abordagens complementares: uma abordagem teórica, uma analítica e outra empírica. Estas abordagens dinamizam as várias formas de visualizar nosso objeto de estudo a partir de três ações complementares que estão brevemente descritas abaixo e serão detalhadas nos capítulos da dissertação: (1) revisão do estado-da-arte da literatura sobre cognição e conhecimento, (2) uma análise crítica de ações no educativo do espaço expográfico, (3) realização de um experimento observacional em campo.

A revisão da literatura se concentrou na literatura relacionada com as ciências cognitivas e mediação. Optamos por descrever a linha de pensamento que se inicia nas filosofias e teorias que consolidaram a perspectiva tradicional da cognição, desde a Antiguidade Clássica, abordando autores como Platão, Aristóteles, Plotinus, René Descartes. Esses pensadores se empenharam em tentativas de compreensão e separação dos agentes envolvidos nos processos de percepção e conhecimento do mundo, que viriam a culminar na forte influência do racionalismo cartesiano através do pensamento científico moderno.

Começamos a revisão no rompimento da linha de pensamento tradicional a partir do viés fenomenológico de Merleau-Ponty, além de autores como Francisco Varela e Humberto Maturana, Evan Thompson e Eleanor Rosch, atuando dentro do conceito de *autopoiesis* e cognição incorporada. Contribuem com esta descrição a obra de Jerry Fodor, concentrada no computacionalismo, que iria ancorar os projetos da inteligência artificial; Hubert Dreyfus, que refutaria a tese computacionalista e Andy Clark e David Chalmers e sua Teoria da Mente Estendida.

Como forma de complementar a revisão e subsidiar discussões em outros capítulos, abordamos áreas da cognição em artes, sobretudo nos processos de recepção e mediação, tomando por referência Arthur Efland e a perspectiva experiencial proposta por John Dewey. Foram tomadas também teorias correlatas, como o estudo da experiência de Jorge Larossa e a igualdade das inteligências de Jacques Rancière.

Como parte do objeto deste estudo se relaciona às visitas mediadas de grupos escolares, também se julgou necessário estudar teorias dentro do campo pedagógico que se contrapusessem aos modelos formais cerebrais de aprendizagem, que ilustrassem outras perspectivas e que tangenciassem a questão do uso do corpo e se relacionassem de alguma forma com a propriocepção.

O texto de concentra na obra de Henri Wallon, um educador que levou o corpo e as emoções das crianças para dentro da sala de aula e Célestin Freinet, pedagogo francês, que a partir de sua própria impossibilidade corporal de permanecer muito tempo dentro de sala de aula e percebendo o interesse das crianças pela realidade exterior, criou o conceito de “aulas passeio”, atividades práticas de aprendizado em campo.

Para estudarmos a percepção do corpo no espaço enquanto um sentido específico, nos aproximamos da área de estudos da propriocepção, desde sua concepção de cunho biológico, proposta por Sir Charles Sherrington, no início do século XX, até a sua relação com a comunicação sensorial em espaços culturais no contexto contemporâneo.

A propriocepção é um sentido pouco estudado e raramente abordado de forma consistente, intencional e consciente em processos de percepção, mediação e aprendizagem. A revisão da literatura evidenciou a escassez de abordagens conceituais e práticas nesse contexto, sendo os estudos proprioceptivos relacionados, em sua maioria, às áreas de biologia, fisioterapia, neurologia, teatro, dança e arte performática.

O campo de estudos da mediação em artes ainda apresenta abordagens muito incipientes em relação à propriocepção. Em um dos raros trabalhos sobre o tópico, Sarraf (2013) analisa a comunicação sensorial em espaços culturais do Brasil e menciona objetivamente a questão da propriocepção como um recurso de mediação. Mais especificamente a autora argumenta que a acessibilidade cultural trouxe nas últimas décadas a necessidade e a oportunidade de se pensar em outras formas de comunicação e mediação em museus por todo o mundo. Estas iniciativas estavam voltadas para beneficiar as pessoas com deficiência, que não podiam se apropriar desses lugares de forma íntegra e autônoma (SARRAF, 2013).

A partir da análise dos casos de uso de comunicação sensorial em espaços culturais brasileiros, apresentados por Sarraf (2013), pode-se deduzir que essas práticas tendem a se orientar por uma divisão clássica dos sentidos e, nesses casos, transparece um pensamento que enxerga o corpo como uma espécie de suporte biológico ou cognitivo; mas o corpo pelo corpo, como agente principal da experiência, não é plenamente considerado.

Minha prática como mediador na Casa do Baile e algumas experiências como visitante em outros museus me fizeram notar uma forte presença de uma tradição museológica que coloca os objetos artísticos num estado de excepcionalidade e raridade, no qual deveriam ser preservados de outras formas de contato com o público que não o visual e informacional.

Dentro deste contexto, a operacionalização desta tradição museológica se traduz em instruções que tolhem as experiências das pessoas nesses espaços como “não toque”, “não corra”, “não grite”, “mãos para trás”, “silêncio”, “preste atenção”. Manifestações de outras ordens, sobretudo as corporais, parecem serem tidas como inferiores, associadas a momentos de distração, inquietação, recreação, desordem, e em geral, ocorrem antes ou após a visita, a qual se supõe não deveria ser orientada apenas por esse tipo de expressão dos indivíduos. Em algum momento, a “mente-cérebro” é invocada a direcionar a experiência.

Mesmo quando o artista ou o espaço expográfico desenham um ambiente de interatividade necessária, o fazem dentro de normas e padrões que parecem ainda reproduzir uma lógica racional. A própria mediação em muitos casos está envolta nesse processo e é esperado que atue como dispositivo que irá promover um “entendimento”, que irá equacionar ou ao menos minorar as diferenças de conteúdo, que transformará o visitante apenas pela informação. O não reconhecimento do papel do corpo na construção do conhecimento pode ser um fator que contribui para o desconhecimento da propriocepção e seu uso em práticas de mediação.

Dentro desse contexto, surge a questão de como identificar o uso ou o tolhimento desse sentido, de outros sentidos, de outras práticas ou filosofias. O campo da mediação em artes parece ainda se orientar mais pelas práticas do que pelas análises objetivas daquilo que seria o núcleo central da mediação cultural: a própria presença dos indivíduos nos espaços expositivos.

1

penso...

1. MARCO TEÓRICO

As orientações teóricas que sustentam as discussões dessa dissertação são baseadas nos estudos da filosofia, cognição, fenomenologia, *embodiment*, arte, experiência, educação, mediação e propriocepção.

A atenção inicial deste capítulo se volta para as teorias que abordam a concepção de mente e conhecimento e que procuram explicar a apreensão da realidade. Essas correntes de pensamento podem ser divididas em duas linhas principais: uma que ressalta a importância e a influência do meio externo na cognição, aqui representada pelos pensadores da Antiguidade greco-romana e por René Descartes e outra que se orienta para o próprio indivíduo, na perspectiva de uma cognição incorporada, a partir da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty. O objetivo deste capítulo é descrever as principais correntes teóricas que influenciaram o pensamento sobre a cognição, sobretudo na perspectiva ocidental.

Num segundo momento, será analisado o papel da arte dentro do campo de estudo das ciências cognitivas, mostrando uma contraposição inicial entre afetividade e inteligência, entre arte e ciência. Esta reflexão sobre arte será ainda enriquecida pela perspectiva educacional emancipatória que Jacques Rancière imprime a partir das reflexões sobre a experiência, ou a falta dela nos dias atuais, a partir da obra de Jorge Larossa. Ainda no campo da educação, são apresentadas as ideias de dois educadores franceses: Célestin Freinet e Henri Wallon, que abordam o corpo e as vontades das crianças nos processos de aprendizado.

Por fim, a ideia de propriocepção, proposta por Charles Sherrington no início do século XX, é apresentada desde sua vertente original, voltada a um estudo biológico do movimento até às questões relativas à sua ocorrência no mundo das artes, tanto na produção quanto na recepção.

1.1. Corpo e conhecimento na antiguidade clássica

A presença humana no mundo sempre foi descrita, analisada e justificada sobre diferentes pontos de vista, crenças, filosofias, tempos, lugares e modos. Entretanto, habita-se esse mundo através de um corpo físico que está sujeito às múltiplas dimensões

de experiência humana como a percepção, representação, entendimento, interação e transformação da realidade através do que se chama inteligência.

A antiguidade clássica, como tradicionalmente descrita na perspectiva da historiografia Ocidental, apresenta um conjunto de obras seminais que nos ajudam a situar os objetos de arte no contexto das ideias centrais que dominam ainda o pensamento ocidental. Por exemplo, a perspectiva de um mundo percebido através dos sentidos, na divisão clássica entre visão, audição, tato, olfato e paladar, já está presente em Platão (427-347 A.C.), desde a Grécia Antiga.

Segundo Efland (2002), a *Teoria das Ideias*, de Platão, sugere que a fonte suprema de conhecimento estaria fundamentada em ideias ou formas abstratas, e não no mundo material conhecido através das sensações. Enquanto as formas, ou essências, seriam substanciais, eternas e imutáveis, objetos comuns permaneceriam em um estado inferior, independentes das formas e ideias. Nesse contexto, as obras de arte eram vistas como distorções da realidade, ou antes, imitações de imitações do real. Verifica-se aí uma formulação de conhecimento superior atrelada a características tais que a distanciam da esfera do indivíduo e de sua relação com o mundo.

Por outro lado, Aristóteles (384-322 A.C) argumentava que o conhecimento estaria na prática e não na teoria. Para esse filósofo, o pensamento deveria contribuir para a atividade humana, não tendo fim em si mesmo, mas antecedendo a *práxis*. Aristóteles propôs a divisão do saber em teórico, prático e *poiético*. Na concepção aristotélica do homem, a alma situa-se acima do corpo, sem, no entanto, possuir um caráter transcendental e o corpo seria um instrumento da alma, subordinado a ela na tarefa da existência (NODARI,1997). Percebe-se também uma visão voltada a um elemento além do corpo (a alma) que comandaria a atividade humana através de elementos secundários como o corpo.

Ainda na tentativa de entender como o homem conhece o mundo, Plotinus (204-270 D.C.), filósofo romano neoplatônico, distinguiu três princípios metafísicos básicos: o “um”, ou equivalente ao bem, o intelecto e a alma. O “um” seria uma desconhecida primeira causa de tudo, e sendo o intelecto sua primeira derivação e também uma esfera do ser, descrito como uma tentativa de se tentar alcançar o “um”. O “um” não seria simplesmente “um”, ou único. O Intelecto residiria nessa dualidade distintiva entre o

pensador e o objeto de pensamento (EMILSON,2008, *apud* OXFORD SCHOLARSIP, 2015).

1.2. Transição entre pensamento na antiguidade e discurso científico ocidental

Segundo Rosa (2012), uma diversidade de culturas ao redor do mundo esteve caracterizada por uma noção que subordinava o mundo físico, tido como real, a um mundo superior invisível, cujos entes e divindades seriam responsáveis pelos fenômenos naturais e pelo destino do homem.

O pensamento grego, no entanto, parece ter privilegiado o raciocínio e observação como forma de responder aos mistérios do Cosmos. Essa diferença fundamental de explicação dos fenômenos resultaria na chamada Filosofia Natural, que configuraria os primórdios do pensamento científico ocidental até o amadurecimento do discurso científico no século XIX.

Todavia, o percurso entre Filosofia Natural e ciência não foi linear. A definição do que seria espírito científico, da definição de Ciência, sobre os métodos e paradigmas relacionados ao conhecimento foi construída a partir de uma sucessão de correntes de pensamento muito diferentes:

A visão grega do Cosmos (finito, fechado, hierarquizado, eterno) e dos fenômenos naturais seria rejeitada, no curso dos séculos seguintes, por uma concepção de um Mundo criado, passível de ser conhecido quantitativamente, concepção que se assentaria ainda em bases metafísicas, com o predomínio do conceito de causalidade. Progressivamente, a busca das causas e das essências dos fenômenos, de conotação teleológica, seria substituída pelo estudo das propriedades, mais apropriado para a elaboração de leis universais que expressassem matematicamente essas propriedades. Essa crescente positividade no trato dos fenômenos físicos e sociais se firmaria a partir da segunda metade do século XIX, início de uma nova etapa na evolução do espírito científico e do desenvolvimento dos diversos ramos da Ciência. Deve ser assinalado, contudo, o caminho cheio de alternativas percorrido, ao longo dos séculos, pelo espírito científico e pelo avanço do conhecimento dos fenômenos naturais e sociais; épocas de estagnação, e mesmo de retrocesso, seguiram-se a épocas de progressão; períodos acelerados e moderados avanços se alternaram, e o desenvolvimento dos diversos ramos científicos ocorreu em ritmo distinto, em momentos históricos diferentes e em lugares diversos (ROSA, 2012, p.24).

De acordo com Rosa (2012), o legado cultural helênico, que inspirou e promoveu o Renascimento Científico em diversos reinos da Europa Ocidental, não incorporou as contribuições das culturas orientais, uma vez que apresentavam valores e princípios opostos ao pensamento inquisitivo racional grego. A maioria dos estudos da História da Ciência não menciona contribuições das culturas do oriente no campo científico por serem consideradas irrelevantes para o progresso da ciência.

O Renascimento Científico, ocorrido na Europa Ocidental aproximadamente entre o início do século XIII e o final do século XVI, se insere num contexto de grandes transformações sociais, políticas, econômicas, filosóficas, religiosas, culturais e técnicas, que ocorreram na transição de um modelo de sociedade feudal para um modelo semi capitalista, posicionado entre a Idade Medieval e a Era Moderna. O Renascimento Científico representou uma época de grandes avanços no que chamamos conhecimento científico clássico, associado à retomada e valorização dos preceitos da Antiguidade Clássica.

Aqueles que se dedicavam à Filosofia Natural passariam a valorizar a experimentação como método de trabalho e pesquisa, não mais apenas confiando exclusivamente nas autoridades do passado, que em muitos casos se mostraram equivocadas. Neste momento surgiram os ensaios de uma formulação de uma metodologia e um pensamento científico que passariam a orientar estudos e pesquisas (ROSA, 2012).

1.3. Origens do pensamento científico ocidental

O ceticismo metodológico de René Descartes (1596-1650) demonstra como a reflexão sobre a dúvida e a contestação passa a sustentar o método para delimitar a veracidade das coisas, o que influenciou a filosofia moderna e o racionalismo científico. A filosofia de Descartes não o permitia simplesmente assumir um método estabelecido por outros e difere dos gregos antigos e dos escolásticos, que acreditavam que as coisas existiam simplesmente porque deviam existir.

No método cartesiano, a dúvida é a busca por uma prova da existência do próprio eu, que, ao duvidar, seria um sujeito de algo. Descartes propõe a primazia da razão ou da mente em relação aos objetos do conhecimento. Ele formula a moderna versão mente-

corpo, no qual somente a mente (vista apenas como o cérebro) poderia perceber e alcançar uma realidade mais elevada daquela percebida pelos sentidos, que para ele, trariam impressões imprecisas e duvidosas, que não seriam dignas de constituírem certezas (BATTISTI, 2010).

Descartes assume que não se pode admitir tudo que venha dos sentidos, mas que duvidar de tudo também não pareceria razoável, e considera outros tipos de atos que requerem a presença do corpo, como a percepção sensorial, imaginação e memória corporal.

[...] sou uma coisa que pensa, ou uma substância cuja essência toda ou natureza é somente pensar. E, embora talvez (ou melhor, certamente, como logo o direi) eu tenha um corpo ao qual sou muito estreitamente conjunto, não obstante, porque de um lado tenho uma ideia clara e distinta de mim mesmo, na medida que sou apenas uma coisa que pensa e não extensa, e que, do outro, tenha uma ideia distinta do corpo, na medida em que ele é apenas uma coisa extensa e que não pensa, é certo que esse eu, ou seja, minha alma, pela qual eu sou o que sou, é inteira e verdadeiramente distinta de meu corpo e pode ser ou existir sem ele. (DESCARTES, 2005, p.117 e 118).

Em sua obra *Meditação VI - Da existência das coisas materiais e da distinção real entre a alma e o corpo do homem* (DESCARTES, 2005) - Descartes relata experiências de enganos com os sentidos, como ao observar torres que ao longe pareciam ser redondas e constatar que de perto são quadradas ou dos amputados que, mesmo na ausência dos membros, ainda sentiam a dor. Na obra *Fenomenologia da Percepção* (1945), Merleau-Ponty irá também se deter nesse tipo de caso em suas considerações.

Descartes (2005) admite então que “alguma verdade” estava a cargo dos sentidos, mesmo que ela não seja científica, como a relacionada ao conhecimento matemático ou relacionada a Deus. A percepção dos sentidos é para ele obscura e confusa. Embora ele seja reconhecido por enaltecer a percepção intelectual, de cunho cerebral, ele não desprezou totalmente o papel do corpo no processo de produção do conhecimento, postura revista posteriormente pelas teorias da mente incorporada. Descartes pontuou que o indivíduo não estaria somente alojado em seu corpo, mas estabeleceria com ele uma relação conjunta.

Segundo Damásio (1996), o erro de Descartes, ao separar mente e corpo, ainda prevalece implicitamente como modelo de conhecimento para o campo das ciências cognitivas. Este modelo pode ser detectado em várias correntes e teorias modernas em que a mente, como a metáfora de um software ocorreria no hardware chamado cérebro, e que este não conseguiria sobreviver sem as condições dadas por um corpo. A separação cartesiana persiste nas considerações de neurocientistas que consideram a mente como passível de ser explicada exclusivamente por termos de fenômenos cerebrais, e desconsidera o resto do organismo, o ambiente físico e social.

O erro também estaria na primazia do pensar sobre o existir, o que para o autor, na história evolutiva, se mostra contrário, uma vez que “existimos e depois pensamos e só pensamos na medida em que existimos, visto o pensamento ser, na verdade, causado por estruturas e operações do ser” (Damásio, 1996, p.279).

Influenciado pela crença positivista de que o conhecimento científico seria o único conhecimento verdadeiro, a corrente de pensamento do Behaviorismo se instaurou nas universidades norte americanas nos fins do século XIX e início do século XX. Na perspectiva behaviorista, os modelos de pesquisa psicológica experimental foram tomados das ciências naturais, que descreviam, através de experimentos e observações controlados, uma realidade independente dos propósitos humanos. Para esta perspectiva, cada comportamento teria uma causa e cada resposta humana estaria determinada por um estímulo. O Behaviorismo privilegia uma corrente da filosofia da ciência que elimina a especulação metafísica, e aborda a psicologia como uma ciência que irá descrever tão precisamente quanto possível o comportamento dos indivíduos ao responderem vários estímulos condicionados pelo ambiente. Nesta linha de pensamento não se considera a experiência individual da consciência como objeto de observação (EFLAND, 2002).

De modo geral, pode-se entender o Cognitivismo como uma abordagem teórica direcionada para o entendimento da mente. Um dos fatores de sua emergência é sua resposta ao Behaviorismo que, negligenciaria a própria cognição. Esta corrente abarca conceitos de uma variedade de disciplinas que abarcam a linguística, filosofia e ciência da computação. Seus antecedentes se encontram numa das mais influentes escolas filosóficas do século XX, a Fenomenologia, e têm como um dos seus primeiros

pensadores Edmund Husserl (1859-1938). Husserl apresentou um método de pensamento, fundamentando a Fenomenologia como uma “ciência das coisas”, sem, todavia, faltar ao rigor científico.

Seu conceito central reside na intencionalidade da consciência, significando algo diferente de si mesmo, algo de outro. Ele distingue o sujeito que percebe, imagina, pensa ou recorda alguma coisa do objeto que se manifesta nessas ações, o sujeito da vivência psíquica que se encontra diante dos objetos desconhecidos. Ressalta a diferença do *aparecer* de um objeto do *objeto*, sendo a fenomenologia uma ciência que se dirige ao *aparecer* dos objetos, ao estudo dos fenômenos. Denomina *noese* o ter consciência e *noema* aquilo de que se tem consciência (CASTAÑÓN, 2006).

O conhecimento é, em todas as suas configurações, uma vivência psíquica: é conhecimento do sujeito que conhece. Perante ele estão os objetos conhecidos. Mas, como pode o conhecimento estar certo da sua consonância com os objetos conhecidos, como pode ir além de si e atingir fidedignamente os objetos? O dado dos objetos cognitivos no conhecimento, óbvio para o pensamento natural, torna-se um enigma. Na percepção, a coisa percebida deve imediatamente ser dada. Aí está a coisa diante dos meus olhos que a percebem; vejo-a e agarro-a. Mas a percepção é simplesmente vivência do meu sujeito, do sujeito que percebe (HUSSERL, 2000 p. 42).

1.4. Cognição e fenomenologia

Se para os behavioristas a essência do pensamento estaria relacionado ao comportamento do indivíduo, inserido num mundo de sensações externas que seriam por ele apreendidas pela mente, através das ideias, no cognitivismo tem-se uma transição de pensamento, voltando o indivíduo para dentro de si mesmo, concedendo a ele um papel mais ativo no processo de conhecimento (CASTAÑÓN, 2016).

Essa transição está presente nos estudos de Maurice Merleau-Ponty, filósofo fenomenologista francês, em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, que argumenta que a percepção está na base do conhecimento. A Filosofia Clássica apresenta de um lado um mundo externo, onde atua uma força causal, e de outro a ação do mundo interior, do sujeito. Havia um fosso entre o mundo externo e o interno e sua ação pontual e inexorável sobre o indivíduo, valorizada pelo empirismo, mostrava-se incompreensível. Para diminuir essa distância, artificialismos como o julgamento e a

memória foram criados para tentar explicar a percepção do mundo. A separação mundo/homem será negada pela Fenomenologia (ROCHA, 2005).

Para Merleau-Ponty (1999), o mundo não estaria encerrado no pensamento cerebral, mas naquilo que se experimenta através dos sentidos, distribuídos pelos mecanismos de percepção presentes no corpo. O mundo não seria visto como uma soma de coisas ou processos ligados por relações de causalidade, mas é redescoberto no sujeito, que não deixa de nele se situar. O filósofo reconhece que o conceito ampliado de intencionalidade, proposto por Husserl (2016), distinguiu a “compreensão” fenomenológica da “intelecção” clássica, fugindo da busca por “naturezas verdadeiras e imutáveis” e instaurando uma fenomenologia da gênese. O mundo fenomenológico não explica o ser prévio, mas funda-o, como descrito na seguinte passagem.

A aquisição mais importante da fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo ou da racionalidade. A racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela. Existe racionalidade, quer dizer, as perspectivas se confrontam, as percepções se confirmam, um sentido aparece. Mas ele não deve ser posto à parte, transformado em Espírito absoluto ou em mundo no sentido realista. O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na interseção de minhas experiências, e na interseção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 1999, p.18).

A percepção, para Merleau-Ponty (1999) é uma relação de busca e encontro. O indivíduo, nessa perspectiva, é um agente ativo no processo da cognição e não mais estaria suscetível às impressões que o mundo externo nele imprimiria. Desse modo, o homem não mais sofre uma ação para organizá-la a seguir numa ação interna que teria o poder de elaborar, unir e separar as coisas de forma isolada. Não se trata de ignorar o mundo, que participa dessa apreensão, numa ação humana encarnada. Merleau-Ponty reconhece o corpo como a sede da percepção e inicialmente se aproximou da anatomia e neurologia, ao discorrer sobre as relações de distúrbio, normalidade e substituições de funções cerebrais.

Embora o autor reconheça que o corpo, enquanto unidade anatômica e neurológica ofereça a base e possibilidade de comportamento, isso não seria suficiente para explicar a ação e a percepção diante do mundo. Ele discorre sobre um corpo próprio, relacional, intencional, não no sentido racional, mas muito mais pré-reflexivo, numa filosofia voltada para a própria existência. (ROCHA, 2005).

Segundo Moutinho (2004), a reflexão cartesiana conduz a um “universo de consciência”, que em última instância seria um “universo de pensamento”, que, por exemplo, não daria conta do “ver”, mas do “pensamento de ver”, propondo uma separação entre o sensível e o inteligível, um signo separado da significação apreendido pelo entendimento.

O que faltou a Descartes, segundo Merleau-Ponty, foi integrar significação e existência não em Deus, como ele o fez, mas na própria experiência. Pois é essa integração que pode dar à percepção a autonomia diante do entendimento – autonomia necessária, se a percepção deve ser algo mais que uma simples função sensorial (MOUTINHO, 2004, p.2).

Se a ciência tende a privilegiar o conhecimento através de uma perspectiva racionalista e cerebral, Merleau-Ponty destaca a relevância do corpo de uma forma diferenciada:

A percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como o concebe o físico daquilo que devemos ver, ouvir e sentir (MERLEAU-PONTY, 1999, p.308).

Na concepção fenomenológica de Merleau-Ponty, a percepção e a apreensão do sentido se fazem pelo corpo, através de uma expressão criadora. As sensações são compreendidas em movimento e a percepção se relaciona à atitude corpórea. Em sua reflexão, contraria a noção de corpo-objeto e as noções clássicas de sensação e órgãos dos sentidos como receptores passivos, numa visão que privilegia uma razão sem corpo. Ele relaciona a percepção às unidades de processos sensório-motores e reconhece que o corpo em movimento traz em si incertezas e indeterminações numa espécie de “fé

perceptiva de adesão ao mundo” (Merleau-Ponty,1999). O corpo configura um conhecimento sensível sobre o mundo expresso (NÓBREGA, 2008).

1.5. Embodiment

A perspectiva fenomenológica tem influenciado vários estudos contemporâneos sobre a relação entre a percepção e o conhecimento, numa visão concorrente à clássica concepção mente – cérebro, através das teorias da mente incorporada (*embodiment mind*) e da mente estendida.

De acordo com Bouyer (2006) as bases da *embodied mind* foram formadas pelo trabalho dos pensadores do “retorno a si”: em Nietzsche (1844-1900) e seu “eu” incorporado no mundo; Heidegger (1889-1976) e seu “eu” estando e atuando no mundo; Merleau-Ponty, e o “eu” que percebe o mundo por meio de um corpo situado e agindo nele; Foucault (1926-1984), e seu sujeito do conhecimento, resultado de formações históricas e sociais, de regras e relações operantes em seu corpo. Para todos eles, o conhecimento não é uma mera representação do mundo e o “eu” não seria uma entidade pura posta a descobrir e o conhecer, mas com ele se especificar mutuamente.

Outra perspectiva cognitivista, apoiada na crítica da representação feita por estes pensadores, foi realizada pelo biólogo chileno Francisco Varela, que desenvolveu o que ele denominou de “*Ciências e Tecnologias da Cognição*”, um campo que envolve disciplinas da psicologia cognitiva, neurociências, inteligência artificial, engenharia, informática, linguística, epistemologia (VARELA, 1994, p.20, *apud* BOUYER 2006).

Para Bouyer (2006), Varela instaurou um novo caminho paradigmático nas ciências cognitivas com uma abordagem atuacionista, ou enativa. Ele rompe com a tradição científica ocidental e aproxima-se de caminhos de difícil compreensão e vistos com preconceito, como as práticas místicas, religiosas, metafísicas e transcendentais das culturas milenares orientais de *atenção – consciência*, como o budismo, que busca num esvaziamento da mente o “si”, de um conhecer ancorado na experiência vivida que a ciência ocidental não reconhece. Para Varela o conhecimento está relacionado ao “ser no mundo”, de um sujeito encarnado que o conhece e a ele se acopla a partir de sua atuação nele.

Na obra “*A árvore do conhecimento*”, Francisco Varela e Humberto Maturana apresentam o conceito de *autopoiesis*, que caracterizaria os seres vivos pela propriedade de produzirem de modos contínuos a si mesmos, num sistema organizado autossuficiente, que produz e recicla seus componentes, diferindo-se do meio externo. Estes autores apresentam uma perspectiva fenomenológica de cunho biológico e afirmam que uma das características mais imediatas de todo ser vivo é sua autonomia, e que para entendê-la seria necessário entender o que o define como unidade. Para eles, essa unidade seria a organização autopoietica (MATURANA; VARELA, 2004).

Ainda nessa perspectiva, o conhecimento constitui a própria existência e é fruto de uma correlação interna, que lhe confere sentido e organiza o entendimento, construindo a realidade, que não constitui a preocupação central da *autopoiesis*, mas sobretudo, o modo como a compreendemos. Ela não é uma teoria subjetivista que nega o meio onde estão os seres vivos, mas afirma que dessa correlação interna dos observadores é que se atribui sentido ao real, e que, apesar da estrutura biológica ser determinada, faz parte de um sistema autocriador (ANDRADE, 2012).

Na história evolutiva da Terra, no momento em que foi possível a formação de moléculas orgânicas, como as proteínas, surgiram as condições possíveis para a formação de unidades autopoieticas, em processo, não fixando à origem da vida lugar e data específicos (MATURANA; VARELA, 2004).

Assim, as unidades autopoieticas especificam a **fenomenologia biológica** como uma fenomenologia que lhes é própria, e que tem características diferentes da fenomenologia física. Isso se dá não porque as unidades autopoieticas violem nenhum aspecto da fenomenologia física – já que, por terem componentes moleculares, devem satisfazer às leis físicas -, mas porque os fenômenos que geram, em seu funcionamento como unidades autopoieticas, dependem de sua organização e de como esta se realiza, e não do caráter físico de seus componentes. Estes apenas determinam seu espaço de existência (MATURANA; VARELA, 2004, p.61. Grifo dos autores).

A teoria da *autopoiese* vai explicar o conhecedor, o *observador padrão*, estruturalmente determinado, que na experiência, não pode distinguir entre percepção e ilusão. Todavia, ele pode gerar explicações para a experiência, que são reformulações da mesma, aceitas

por outro, segundo algum critério de validação. Sob esse viés não existiriam apenas diferentes visões de realidade, mas diferentes realidades, todas legítimas. Varela cita o exemplo de uma pessoa que, ao dirigir, é ultrapassado por um carro que parece vir do nada. Para minorar o susto do acompanhante, o condutor pode explicar que o carro estaria em alta velocidade ou em um ponto cego, não sendo possível enxergá-lo. Isso seria uma explicação da experiência, que poderia ser aceita pelo acompanhante, mas não seria a experiência, pois em suma, o carro teria surgido do nada (MOREIRA, 2006).

A unidade autopoietica, como a célula do sistema vivo unicelular, produz e é produzida por seus componentes, numa auto-organização ou *fechamento operacional*. Por ser auto organizada e autorreferente, a percepção das coisas irá se constituir na criação de um mundo particular, não da realidade exterior. Daí surgem as ilusões de percepção do mundo, corrigidas com a interação com o ambiente, o *acoplamento estrutural*, em um tipo de circularidade, na capacidade tanto de influenciar quanto de ser influenciado (MATURANA; VARELA, 2004).

O conhecimento, como se vê, depende de nosso corpo físico, o qual favorece, possibilita nossa correlação interna, enquanto algo que organiza o entendimento, mas sem negar, contudo, as interações. Considera-se, além disso, que o processo de conhecimento se perfaz através de uma relação cíclica entre ação e experiência e que tudo o que vivemos constitui, sem dúvida, os elementos que fazem parte desse processo. Vale lembrar também que o fato de possuímos uma estrutura biológica que se realiza através de um sistema (operacionalmente fechado em si, em vista de sua limitação, e delimitação, cognitivo-biológica), não retira a possibilidade de termos autonomia no modo pelo qual apreendemos a realidade das coisas (ANDRADE, 2012, p.101 e 102).

Para Varela, Thompson e Rosch (1993), a cognição incorporada depende de tipos de experiências que vem do fato de se ter um corpo com capacidades sensório – motoras, abarcado num contexto biológico, psicológico e cultural. Os autores apontam a necessidade de se cunhar um meio termo para a cognição, compreendida entre a recuperação de um mundo dado exteriormente (realismo) e a cognição como projeção de um mundo dado anteriormente (idealismo), propondo ignorar a lógica geográfica “interior” *versus* “exterior”. A mente deve ser entendida não como um dispositivo que processa informação (*input / output*), mas como uma mente emergente e autônoma.

Se somos forçados a admitir que a cognição não pode ser devidamente entendida sem o senso comum, e que o senso comum não é outro senão o nosso corpo e história social, então a conclusão inevitável é que conhecedor e conhecido, mente e mundo, estão em relação uns aos outros através de mútua especificação ou originação codependente (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p.150). (Tradução nossa).

Na obra *Language of thought*, Jerry Fodor (1975) lança as bases para a teoria computacional da mente, que apregoa que o cérebro seria como um computador, uma máquina capaz de operar símbolos, e que suas operações poderiam ser simuladas em um meio digital. Para o *computacionalismo*, os processos mentais consistem em manipulação simbólica lógica, ou seja, computação.

Esse pressuposto iria ancorar os projetos da inteligência artificial, na crença de que todo conhecimento sobre o mundo poderia ser representado numa forma proposicional, num sistema de crenças implícitas, manipulados a partir de uma gigantesca base de dados regidos por um conjunto de regras computacionais.

Num pensamento oposto, Hubert Dreyfus (1979) pontuou a impossibilidade de os seres humanos produzirem inteligência apenas a partir de fatos e regras, e que numa base de milhões de dados, como um computador se portaria numa situação específica, por exemplo? Ele afirma que os computadores seriam incapazes de compreender e utilizar analogias, de evocar a semântica (CASTAÑON, 2006).

Ainda de acordo com Castañon (2006), em Searle (1994) temos a marca do fim do projeto da inteligência artificial e da teoria computacional, em que qualquer coisa poderia ser representada como um estado computacional, menos a consciência, e que o computacionalismo seria uma versão disfarçada do pensamento de Descartes, que trata o cérebro como se nele houvesse um agente central e localizado atuando com ele. Dreyfus relança sua obra anos depois, e sai de uma posição até então controversa no campo cognitivo para instaurar uma nova posição padrão, e reafirmar que o maior obstáculo para a inteligência artificial seria explicar a criatividade humana.

Na tese da *Mente Estendida*, Clark e Chalmers (1998) argumentam que o conceito de mente e seus processos de aquisição de conhecimento ultrapassam os limites do cérebro e do corpo em direção aos objetos no meio externo, que nos orientariam no espaço e no

tempo, guiando nossas ações. A ideia é que tanto objetos externos (como computadores, celulares, um diário) quanto a atividade neural constituem a base de processos cognitivos, reformulando o que até então se entendia por mente, como localizada no cérebro, dentro de um organismo, mas para entre eles e o meio externo (ALONSO, 2012).

Clark reconhece na mente uma característica adaptável e plástica derivada da sua relação com o corpo e o ambiente. Ele propõe uma dinâmica cognitiva que relativiza a relação usuário – artefato e distribui os processos através do cérebro, corpo, mundo e objetos. Para ele, a linguagem seria a mais remota tecnologia de extensão da mente e responsável por sua plasticidade. O cérebro precisaria ser considerado um agente corpóreo, que cria e explora estruturas no mundo e que esse modelo de cérebro corpóreo, embebido no ambiente, desconstrói a ideia da existência de um “executivo central” na mente, também desconstruindo o limite entre pensador e seu mundo (MOLINA, 2007).

1.6. Corpo, mente e modernidade

Zambrano (2010) aponta que, dentro do contexto das rápidas transformações e inquietações sociais, políticas e culturais ocorridas no mundo na segunda metade do século XX, consolida-se um pensamento crítico sobre a modernidade que gera uma *crise da representação* da forma como o mundo, o homem e a natureza e suas relações tinham sido concebidas até então. Uma crise de paradigmas não só nos discursos artísticos e intelectuais, mas uma crise social, que irá buscar metáforas de apropriação do mundo e da construção de um projeto de mudança da própria realidade. Dentro desse contexto surgiria uma preocupação pelo esquecido, pelo oculto, pelo que a modernidade rejeitou em nome da “ciência” e da “verdade”. A crise de paradigmas serviria ao corpo para lembrá-lo e salvá-lo de um esquecimento que a modernidade tinha feito dele.

Ora, muito se tem falado que a modernidade esqueceu o corpo ou se constituiu sobre o paradigma da mente. No entanto, Zambrano (2010) propõe outra leitura: a de que o corpo nunca foi esquecido na modernidade, e que, na verdade, ele foi um dos elementos privilegiados na consolidação de seu projeto político, um elemento social

cuidadosamente pensado. A autora aponta alguns eixos, ligados tanto à realidade quanto à epistemologia do tema do corpo no contexto da crise da representação.

Um eixo é o que coloca o corpo, esquecido ou submetido pela modernidade científica, para reclamar a corporeidade das relações sociais e de pensamento do homem na contemporaneidade. Um postulado em que o corpo, antes colocado como entidade oposta à mente e à razão, agora estaria no predomínio sobre outros níveis de existência. Outro eixo é o das relações entre corpo, poder e identidade, relacionado aos estudos sociais e militâncias políticas de gêneros, etnias e sexualidades.

Em comum a esses dois eixos, um princípio dicotômico que coloca o corpo em oposição a outro elemento em relações epistemológicas bipolares: mente/corpo, razão/emoção, sujeito/coletividade, consciente/inconsciente (ZAMBRANO, 2010).

Zambrano (2010) afirma que esses dois eixos permanecem tão modernos quanto aquilo que criticam, pois separam e diferenciam as categorias que compõem a corporeidade para compreendê-la, replicando o pensamento moderno através da dicotomia. Como um terceiro eixo, a autora propõe uma abordagem que compreenda o corpo como um processo em constante movimento e relacionado ao cotidiano e outras relações e mediações da existência humana.

1.7. Arte, cognição, experiência

As filosofias tradicionais da mente, que trazem influências do pensamento da Antiguidade Clássica e que se consolidaram com o racionalismo positivista da Ciência Moderna em fins do século XIX e início do XX, priorizaram uma visão que incumbia ao intelecto a compreensão e apreensão fidedigna da realidade. As percepções de mundo envoltas por sentimentos, emoções e outras manifestações dos sentidos eram então tomadas com certa desconfiança, suscetíveis “a erros de juízo”, não capazes de constituir um conhecimento verdadeiro e validável como o científico. Nesse contexto se inserem as artes.

Efland (2002) aponta três problemas que afetam a arte como objeto de estudos em geral: a tendência em ver a arte como frívola, um entretenimento, sem maiores contribuições para o cultivo da mente e da personalidade; a falta de consciência do papel substantivo

que a arte pode desempenhar no desenvolvimento cognitivo global; a insegurança dos educadores em usar as artes para desenvolver habilidades cognitivas nas crianças, por exemplo. Para alguns *behavioristas*, as artes estariam no campo não cognitivo, residindo no domínio do afeto, numa lógica que reduz a apreensão ao condicionamento e o aprendizado a processos de estímulo-resposta, não considerando a experiência individual da consciência.

Efland (2012) aponta a obra *Taxonomy of Educational Objectives*, de Benjamin Bloom (BLOOM, 1956), como um marco da transição do *behaviorismo* para a visão cognitiva, estabelecendo três domínios no campo do aprendizado: cognitivo, afetivo e psicomotor. A emergente ciência cognitiva compreenderia conceitos de disciplinas variadas como filosofia, linguística, computação, inteligência artificial, etnografia. Enquanto os *behavioristas* se concentravam mais nas condições ambientais, que despertariam uma resposta comportamental, os cognitivistas estudavam o comportamento situado num contexto social, que traria inferências sobre quem aprende e os meios de construção de conhecimento.

As artes foram o único conteúdo tradicional que caiu claramente na categoria “afetiva”. A maioria das ciências, matemática, linguagem e estudos sociais caíram dentro da categoria cognitiva... No novo cognitivismo, é claro, todas as nossas atividades mentais foram consideradas cognitivas... Isso foi mudança suficiente. Mas com respeito às ciências, matemática e a maioria dos outros conteúdos escolares, isso não envolveu uma mudança em como elas foram categorizadas. Esses conteúdos eram cognitivos antes da mudança e depois dela... No caso das artes, esta foi uma mudança de categoria. Elas haviam sido afetadas com um significado não cognitivo. Agora elas eram cognitivas, o que incluiu a intuição, a criatividade e a emoção (PARSONS, 1992 *apud* EFLAND, 2002p.71).

Dewey (2010), ao falar sobre os processos de significação dos objetos artísticos, irá fazê-lo relacionando-os à *experiência*. Para ele, uma obra de arte só teria estatura estética na medida em que se tornasse uma experiência para o ser humano, relacionada ao seu cotidiano, para além da arte relegada aos museus e galerias e separada da vida comum. Toda experiência resulta da interação entre um ser vivo e um aspecto do mundo em que ele vive e se constitui um movimento, um deslocamento intencional para um

desfecho, a constituição de uma experiência singular e integral e não apenas mais uma experiência.

A arte enquanto experiência encerra simultaneamente o “fazer” e o “criar” e a falta de um termo na língua inglesa que designasse o conjunto dos dois processos acarretou numa distinção entre o caráter artístico, relacionado à produção, e o estético, à recepção e ao prazer. Outras distinções que não são tomadas na experiência enquanto uma unidade são a afetiva, a prática e a intelectual. Os termos seriam utilizados em separado apenas para distinções de reflexão (DEWEY, 2010).

Portanto, *uma* experiência de pensar tem sua própria qualidade estética. Difere das experiências que são reconhecidas como estéticas, mas o faz somente em seu material. O material das belas-artes consiste em qualidades; o da experiência que tem uma conclusão intelectual consiste em sinais ou símbolos sem qualidade intrínseca, mas que representam coisas que, em outra experiência, podem ser qualitativamente. A diferença é enorme. É uma das razões porque a arte estritamente intelectual nunca será popular como a música. Não obstante, a experiência em si tem um caráter emocional satisfatório, porque possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado. Essa estrutura artística pode ser sentida de imediato. Nessa medida, é estética. Ainda mais importante é o fato de que não só essa qualidade é um motivo significativo para se empreender uma investigação intelectual e mantê-la verdadeira, como também nenhuma atividade intelectual é um evento integral (*uma* experiência), a menos que seja complementada por essa qualidade. Sem ela, o pensamento é inconclusivo. Em suma, a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa (DEWEY, 2010, p.114, destaques do autor).

Para Larossa (2015) é na experiência, e não na verdade, que se encontra o sentido. A experiência não é uma realidade, uma coisa fácil de identificar, de definir. Não pode ser objetivada nem produzida, tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Porém, no mundo contemporâneo cada vez mais coisas passam sem que nada nos aconteça. O autor apresenta mais hipóteses sobre essa experiência que não acontece, como a instauração de uma sociedade sob o signo da informação, o imperativo de se ter uma opinião imediata, a falta de tempo, a obsessão pelo novo e o excesso de trabalho.

Pensar não como sinônimo de “raciocinar”, “calcular”, “argumentar”, mas no sentido que damos ao que somos e ao que nos acontece. Ao sujeito da experiência são requeridas certa passividade, receptividade, disponibilidade e abertura para se ter contato com o que se experimenta. Um deixar ser tomado e transformado pela experiência, cujo saber em última instância, é uma espécie de mediação entre o conhecimento e a vida humana. Em suma, um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (LAROSSA, 2015).

A ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento de *método*, isto é, do caminho seguro da ciência. [...] A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las. (LAROSSA, 2015, p. 33 e 34).

Para Larossa (2011), o lugar da experiência é o “eu”, e o saber da experiência não pode separar-se do sujeito que o encarna. Não está fora dele, como no conhecimento científico, e só tem sentido ao configurar uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade, uma forma humana singular, uma estética, uma ética. A experiência encerra em si o princípio da subjetividade e da reflexividade: o sujeito sairia de si e retornaria trazendo o que o afeta e produz efeitos em seu ser. A experiência, desse modo, forma e transforma o sujeito.

Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência (LAROSSA, 2011, p.8).

As novas teorias cognitivas irão reconhecer a existência de um sujeito encarnado, ativo na construção de seu próprio conhecimento, não mais moldado exclusivamente por influências externas. Nesse sentido, Jacques Rancière (2003) apresenta a perspectiva da emancipação intelectual através do estudo do caso de Joseph Jacotot (1770-1840), professor, filósofo e intelectual francês do século XVIII que propôs que um ignorante poderia ensinar a outro ignorante aquilo que ele mesmo não saberia.

Rancière (2003) nos mostra o desafio de Jacotot: ensinar francês para um grupo de alunos holandeses sem que ambos soubessem a língua um do outro. Ele entrega então a eles um livro e propõe que aprendam o idioma sozinhos, o que acabam fazendo. Sua proposição de emancipação intelectual se baseia no conceito de igualdade de inteligências: não na partilha entre duas formas destas, mas da igualdade da inteligência consigo mesma em todas as suas operações.

O autor nos mostra uma reflexão de Jacotot sobre Sócrates (469 A.C. – 399 A.C.), que para ele, não seria um emancipador, mas um embrutecedor ao fazer com que o aluno se deparasse com as lacunas de seu próprio discurso, mostrando a ele sua incapacidade, fazendo-o concluir que aquilo que diz é inconsistente e que ele jamais o teria sabido se ele não tivesse mostrado o caminho de sua própria insignificância. E esse método socrático permanece um pouco nas escolas, na sujeição de uma inteligência à outra, numa relação pedagógica que parte da hipótese da desigualdade.

Posteriormente Rancière (2012) irá aplicar o conceito de emancipação cultural ao espectador das artes, propondo a troca de uma posição passiva por outra, inquiridora, que observa e procura a causa dos fenômenos. Citando Guy Debord (1931-1994), afirma que a essência do espetáculo é a exterioridade, o reino da visão, de um indivíduo desapossado de si que quanto mais contempla, menos é.

O autor irá retomar o conceito da lógica embrutecedora, que se pauta na transmissão direta e fiel de uma coisa, um saber, uma capacidade, uma energia de um lado – num corpo ou mente – que deve ser passado a outro. Nesse sentido, o aluno deve aprender o que o mestre faz aprender, o espectador ver aquilo que o diretor faz ver, numa relação de causa e efeito (RANCIÈRE, 2012).

1.8. Propriocepção

A propriocepção é um sentido que se relaciona à percepção subconsciente do estímulo interior do corpo, incluindo tendões, articulações, músculos, pele. Ela é concernente à orientação espacial, à própria posição no espaço em relação ao centro da terra, equilíbrio, aos próprios movimentos. Também inclui a aceleração (cinestiocepção), a postura própria, se o corpo se move com o esforço necessário, às condições internas, tais como tensão muscular, se os músculos estão alongados ou soltos, dentre outros (SCHRENK, 2014).

Charles Sherrington trouxe à tona esse sentido “secreto”, que ele chamou de propriocepção (1906), embora já houvesse antigas referências a ele, como o sentido de esforço, proposto por Maine de Biran (1823) e o sentido muscular, de Charles Bell (1826). A concepção de Sherrington sobre a propriocepção é a de que ela seria o resultado de influxos sensoriais providos por receptores nos músculos, tendões e articulações, distinta da exterocepção (visão, audição, tato, olfato, paladar) e da interocepção (sensação dos órgãos, dor) (BOUCHER, 2013).

Segundo Schrenk (2014), a propriocepção fornece ao córtex parietal cerebral informações necessárias para as ações corporais de (re) orientação dos membros e navegação. É um sistema de *feedback*, no qual as informações que chegam sobre o corpo ao cérebro permitem ajustes durante o próprio movimento.

A propriocepção não se apresenta tão claramente à compreensão como os outros sentidos e atualmente é entendida incluindo o sistema corporal, que se baseia em exteroceptores, que trazem informações sensoriais relativas a duas fontes localizadas em extremos do corpo: receptores no interior do ouvido e na região plantar dos pés. A consciência do corpo é obtida através da colaboração da propriocepção com a visão e o sentido vestibular, relacionado ao equilíbrio. O sistema postural, considerado parte da propriocepção e do esquema corporal, é responsável pelo controle da postura, através dos conjuntos de vias nervosas: vias eferentes de funções motoras voluntárias e involuntárias; vias aferentes das funções sensoriais (proprioceptiva, vestibular, visual, tátil e auditiva) e reflexos. Um terceiro tipo de via é encontrado tanto no nível muscular (reflexo miotático) como no medular (vestíbulo espinhal e reflexo plantar) (BOUCHER, 2013).

Boucher (2013) salienta que a propriocepção se define como a percepção do corpo enquanto unidade espacial, da posição relativa dos membros e segmentos do corpo uns para com os outros. Já a cinestesia se relaciona às sensações referentes às variações das posições do corpo e membros através de um deslocamento real no espaço físico. A propriocepção herdou um viés mais filosófico, valorizando a estabilidade sobre o movimento. O estar em movimento requer uma organização espacial do corpo, que está em constante reconfiguração (biomecânica, psicológica, fisiológica) através do tempo.

Vezzá e Martins (2008) apontam que a disseminação da propriocepção, em grande parte pela Fisioterapia, destacou a importância desse sentido no comportamento motor. Mas sua complexidade muitas vezes compromete sua clara compreensão e uma distinção entre sensação e percepção.

Desde Aristóteles, contam-se cinco sentidos. O sexto sentido, a propriocepção, surgiu na conta muito mais tarde (pela descrição de Sherrington, na década de 1890). Este sentido oculto, conhecido apenas pelos iniciados, garante a “existência” de corpo humano no espaço e no tempo (durante o movimento), e no entanto, dele não se tem consciência. Aliás, de todas as sensações – isto é, as informações captadas pelos sentidos que atingem o sistema nervoso central – somente uma pequena parte torna-se consciente. Já o termo percepção refere-se a um fenômeno de ordem diversa da sensação. A percepção é a capacidade de vincular os sentidos a outros aspectos da existência, como o comportamento, no caso dos animais em geral, e o pensamento, no caso dos seres humanos (VEZZÁ; MARTINS, 2008 p.4).

Para Montero (2006), a propriocepção não é um tipo de auto percepção meramente sensorial, mas possui a capacidade de representar objetos no mundo. O objeto, nesse caso, é muito próximo de quem percebe: é seu próprio corpo. Boucher (2013) afirma que esse sentido não pode se ligar aos outros sentidos voltados ao mundo externo e seus objetos, que na propriocepção somos tanto sujeitos quanto objetos e cita a famosa ilustração de Merleau-Ponty de juntar nossas mãos: tocamos e estamos sendo tocados ao mesmo tempo, o perceber e ser percebido ocorrendo de uma só vez.

Vezzá e Martins (2008) afirmam que a percepção é um processo ativo no qual as informações selecionadas, a partir de certo contexto, ativam uma sequência motora específica,

Este processo sempre envolve um componente motor: palpa-se o objeto, vira-se a cabeça para ouvir melhor um som ou ver melhor uma fonte de luz. A percepção é um processo ativo do indivíduo, que explora as informações para dar relevo a elas: quais são os aspectos fundamentais e quais os desprezíveis para obter conhecimento buscado. Quando o indivíduo olha à sua volta, seus olhos passeiam sobre as coisas conhecidas que o cercam, e identificam entre todos os estímulos luminosos que os atingem os traços relevantes para que ele tenha a percepção do conjunto. Ela é possível graças ao contexto em que cada um se encontra e à sua experiência passada – tem-se o conceito de mesa, cadeira, chão, janela e de várias configurações possíveis nas quais estes elementos estão agrupados, aí incluída a configuração das sensações do corpo em contato com estes objetos – tem-se uma memória conceitual e também corporal (VEZZÁ; MARTINS, 2008 p.5).

Os estudos proprioceptivos, sobretudo os relacionados às neurociências, são desenvolvidos a partir do controle do movimento. Uma perspectiva pouco comum é a que relaciona a esse sentido o prazer, uma propriocepção afetiva, um *embodiment* em nível emocional. É possível que os caminhos sensoriais da propriocepção afetiva sejam as mesmas fibras sensoriais aferentes que conduzem informação de movimento elaborado e senso de posição. O movimento é gratificante e traz recompensa em si mesmo, durante sua execução, na translação da intenção para a ação, não somente após ele, não o enxergando como um meio para um fim, mas como um fim em si mesmo. Esse prazer estaria relacionado a uma pressão evolucionária para recompensar o exercício do corpo e traduz-se numa “inconsciência”, num estar absorto no movimento em si mesmo, um prazer em se fazer, ver o fazer do outro ou apenas em imaginá-lo, um corpo fenomenologicamente ausente, nas palavras de Sherrington (1906), uma mente não concentrada no ato, mas no objetivo. Isso explicaria a apreciação que se tem àqueles que realizam movimentos especializados, como os grandes ídolos do esporte (COLE; MONTERO, 2007).

Já Baitello (2012) traz a perspectiva de um corpo inerte, chamado por ele de *homo sedens*, que seria aquele que passa a maior parte de sua vida sentado em uma cadeira, em que a atrofia dos músculos e movimentos aparece como regra, numa “conjunção perversa” em que o sedentarismo dos corpos alia-se à hiperatividade visual. O autor

lembra que as palavras sentar e sedar tem a mesma origem etimológica: *sedare*. A história da civilização mostra que o homem abandonou cada vez mais o movimento.

Na contramão do nomadismo e no tempo presente a maioria dos gestos corporais acaba no assento. Para Baitello, o pensamento sentado é um pensamento acomodado, previsível, sobre glúteos, que ao reduzir a mobilidade do corpo também reduz o pensar, que seria dinâmico como nosso corpo, inquieto, propenso a pular, correr, saltar. O primata ressentido de não mais mover-se, limitado ao assento, tem diminuída sua capacidade humana de aprender com a vida, em explorar o entorno. Resistimos sentados a uma existência imóvel (TIBURI, 2013).

Wilson-Bokowiec e Bokowiec (2008) afirmam que vivemos numa era de proliferação tecnológica, sobretudo na comunicação, e que a tecnologia permite ao ser humano operar máquinas e sistemas que excedem a cognição humana. A nova tecnologia traz em si o fenômeno da multitarefa, que permite procurar e adquirir vastas quantidades de dados e informações com mais agilidade do que poderíamos fazer com nossos corpos físicos, e parece ter o poder de estender nossas capacidades corporais, promovendo uma utopia de novas sensações e experiências.

Todavia, Virilo (1997 *apud* Wilson-Bokowiec e Bokowiec, 2008) denota que tal tecnologia apenas registra a percepção humana nos moldes do processamento computacional, não melhorando a experiência perceptiva *per se*. O autor sugere que, ao invés de estender o corpo, a tecnologia subjuga e reduz as complexidades e caprichos do sensual para os códigos da máquina.

Ainda pensando na inercia corporal, Cole e Montero (2007) afirmam que o mundo ocidental está caído em mesas e cadeiras, em corpos atrofiados que estão constantemente em dores. Ouve-se sobre cadeiras ergonômicas ultramodernas, mas não se ouve o corpo. Privilegiam-se longos períodos de trabalho cognitivo intenso em que o corpo parece irrelevante. Divorciam-se da fisicalidade: trabalha-se, estuda-se, pensa-se e somente depois se sai para praticar esportes, dançar, recrear. Houve um período em que a proficiência física era mais relevante para a existência humana. Privatiza-se o movimento para outros, numa perspectiva contemplativa, nos esportes de alto rendimento e nos espetáculos de dança, mesmo correndo o perigo de perdê-lo na vida diária.

No campo das artes, a propriocepção é um sentido pouco conhecido e as discussões atuais se pautam nas considerações acerca de seu possível caráter estético, sua dificuldade de compreensão, de acesso, da falta de um vocabulário próprio capaz de trazer à tona as impressões e fazê-las compartilháveis, de sua interação com outros sentidos na possibilidade de possivelmente apenas ser percebido e descrito por outro sentido que não ele mesmo.

Montero (2006) afirma que a propriocepção não pode focar nossa atenção para além de nós mesmos. O objeto da experiência proprioceptiva é necessariamente privado, o que dificultaria um assentimento estético universal. A objeção para que a propriocepção seja um sentido estético estaria no fato de que ela traria informações apenas do corpo, e não do mundo. Enquanto uma pintura individual pode ser vista por várias pessoas ao mesmo tempo, somente o indivíduo pode perceber de forma proprioceptiva seu movimento. Outro argumento recorrente é o de que a propriocepção se envolve no julgamento estético apenas ao dar o desenho do movimento que será julgado pelo olho, que a tradução da informação proprioceptiva em visual sempre ocorreria por meio de julgamentos, que ela seria uma plataforma sobre a qual a imaginação visual poderia trabalhar.

As propriedades estéticas da propriocepção são ligadas ao vocabulário visual. Henri Wallon chamou de “impregnação postural” a transferência de experiência de um corpo para outro baseado em impressões visuais. Desde Platão, somente os sentidos que permitem uma percepção à distância são considerados provedores de acesso à arte, e dentro das visões predominantes de arte, a visão e a audição alcançaram esse posto privilegiado por permitir esse distanciamento que foi relacionado à contemplação, desapego, simbolização e conhecimento. Olfato e paladar não poderiam ser considerados estéticos porque implicariam na alteração dos objetos pelo consumo e destruição, o mesmo senso válido para o tato, no consagrado “não toque” dos museus e galerias (BOUCHER, 2013).

Boucher (2013) ainda afirma que na mentalidade tradicional, a alteração do objeto seria incompatível com uma atitude contemplativa. Aponta que, desde os gregos, a visão e a audição permitiam estabelecer relações com os objetos em termos de medida, o mais importante valor na ética grega, expressos nos ideais de harmonia, beleza e proporção.

Kant, posteriormente, limitaria a estética aos reinos da visão e da audição. Dentro desse contexto, os sentidos ligados exclusivamente ao prazer seriam impermeáveis à intelecção.

Montero (2006) mostra que a longa tradição teórica sobre a estética afirma que esta inclui somente aquilo que torna capaz de concentrar a atenção para além de nossos corpos, que a experiência estética não poderia ser prazerosa nas sensações corporais, que as habilidades visual e auditiva permitem um distanciamento físico e psicológico do objeto da consciência. Em alguns aspectos, a estética proprioceptiva poderia ser menos controversa que uma estética baseada nos chamados sentidos inferiores (paladar, tato, olfato).

Wilson-Bokowiec e Bokowiec (2008) afirmam que a percepção é *cross*-modal, que nenhum órgão dos sentidos ou das funções sensoriais atua isoladamente. Citando Massumi (1998), mostram que ver envolve o próprio potencial corporal para se mover entre os objetos ou tocá-los em sucessão, num uso dos olhos como proprioceptores e antenas. O ato de ouvir envolve uma forma de propriocepção que inclui um movimento projetivo em direção ao objeto sonoro que permite intuir distância e direção.

Montero (2006) mostra que, apesar de a visão e a propriocepção atuarem colaborativamente, a propriocepção como julgamento estético pode apenas basear-se na própria experiência proprioceptiva, assim como o julgamento da arte visual se dá a partir da experiência visual. Recentes descobertas sobre a função dos neurônios espelho (que são ativados tanto quando alguém desempenha uma função quanto alguém observa essa função sendo desempenhada) e estudos empíricos ilustram que, quando vemos outras pessoas se movendo, nós representamos cinestesicamente esse movimento e realizamos uma avaliação estética proprioceptiva. A fim de justificar a propriocepção como diretamente estética a autora traz o exemplo de bailarinos cegos, que mesmo sem memória visual, poderiam trocar informações sobre o movimento através do tato. Ainda assim haveria alguns que argumentariam que o julgamento estético seria parcialmente baseado no tato, o que para ela, torna clara uma necessidade de excluir de todo custo a propriocepção do reino da estética.

Um sistema de espelhamento pode ajudar a explicar por que os nossos juízos de movimentos de outros são esteticamente agradáveis: se em assistir a um dançarino, por exemplo, nós internamente "espelhamos" seus movimentos, o prazer que surge em tal espelhamento pode ser parte da base do nosso julgamento do movimento do dançarino ser tão gracioso, bonito, ou de alguma outra forma, esteticamente agradável (COLE; MONTERO, 2007, p.307. Tradução nossa).

Montero (2006) rebate as críticas a respeito da privacidade da propriocepção ao ressaltar sua importância para o receptor (tanto quanto para o artista) e afirma que as propriedades estéticas dos movimentos dos outros também podem ser percebidas por nós não só visualmente, mas proprioceptivamente. Quando vemos um movimento, ou uma imagem estática que captura um movimento, podemos representá-la em nosso corpo. Durante a observação, o observador é colocado na mesma situação interna como se ele mesmo estivesse executando a ação.

As discussões sobre propriocepção e cinestesia nas artes são centradas nas *performances*, sobretudo na dança, e as propriedades estéticas da propriocepção são ligadas ao vocabulário visual performático (BOUCHER, 2013). Beleza e graciosidade, por exemplo, são atributos comumente atribuídos a gestos e pinturas, mas não a sabores, odores e cheiros.

1.9. Educação para o corpo *versus* educação para a mente

O homem sempre buscou explicar como se conhecia o mundo, quais os componentes estariam envolvidos nesse processo, os agentes responsáveis, utilizando modelos que ora priorizavam uma transmissão linear de conhecimento, ora uma experiência pessoal de um sujeito no mundo. Em comum, parece sempre haver um “algo” a ser aprendido, por um “alguém” que ensina em um “lugar” do aprender.

Entretanto, uma concepção pedagógica tradicionalista se fixa em uma tendência baseada numa perspectiva cerebral de conhecimento. O homem estaria inserido num mundo que iria conhecer através de informações que lhe seriam fornecidas externamente, numa posição de se um receptor. A realidade, exterior ao indivíduo, seria então transmitida pelo processo da educação. O método utilizado seriam as aulas expositivas, em que

predominariam conteúdos ministrados pelo professor, privilegiando a comunicação verbal, o raciocínio abstrato e as atividades intelectuais (MIZUKAMI, 1986).

Um dos exemplos que podem ser citados como uma reação à educação tradicional é o trabalho realizado por Henri Wallon, na França do século XIX. Sua obra se consagrou ao estudo da criança, das condições de seu desenvolvimento, suas condutas e sua evolução. Ele foi um pensador que considerou o corpo e a afetividade em sala de aula, e propôs uma reforma do sistema de ensino francês, num contexto de contato com diferentes movimentos da Escola Nova que então se desenvolviam na França. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Wallon propôs uma teoria psicogenética que buscava compreender a gênese e a evolução do funcionamento psicológico. Ele contrariou as abordagens psicométricas, que pretendiam mensurar e avaliar a inteligência infantil por meio de instrumentos e recusou a ideia de avanço gradual de estruturas mentais, de uma visão linear de desenvolvimento humano. Para o autor, este seria marcado por avanços, recuos e contradições, num modelo heurístico no qual tanto a afetividade quanto a atividade motora, até então relegados, seriam importantes no desenvolvimento da criança (GRANDINO, 2010).

Ao tomarmos Wallon como exemplo, notamos que seu conceito de desenvolvimento é dialético (GRANDINO, 2010). Ora se daria em etapas centrípetas, com o desenvolvimento das características emocionais e da personalidade, marcantes durante a fase da adolescência, com predominância de processos de assimilação, elaboração, edificação do sujeito e sua relação com o outro; ora em etapas centrífugas, nas quais predominariam os impulsos, as manifestações sensório-motoras, de categorização, intelecção, diferenciação, das reações ao meio e aos objetos externos. O pensamento Walloniano se baseia na indissociabilidade entre afetividade, ação motora e inteligência, sendo a afetividade central na construção do conhecimento e da pessoa, num ser humano organicamente social. E o ato motor garantiria a expressão da afetividade, quase sempre dirigido ao outro, impregnado desta.

Assim também, o movimento e agitação motora, normalmente reconhecida pela escola como sinal de problema de aprendizagem, baixo ou excessivo interesse, se analisado pela perspectiva walloniana, pode acrescentar entendimento às práticas escolares, pelo reconhecimento de que essa expressividade motora está indissociavelmente ligada ao desenvolvimento da linguagem. Do pensamento e da percepção da criança (GRANDINO, 2010, p.41. *In* GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Para Henri Wallon, o ser humano é integral, superando a clássica divisão mente/corpo, presente na cultura ocidental. Ele não trata a criança como um “vir a ser”, incompleta”, a quem falta algo do adulto, mas uma pessoa que deve ser entendida naquele momento evolutivo em que se encontra. Essa posição implicaria repensar as práticas e teorias da educação que colocam a criança como um objeto, não como sujeito de direito e desejo (FERREIRA; ACIOLY- RÉGNIER, 2010).

Ferreira e Acioly-Régnier (2010) apontam que essa visão de homem “inseparável do mundo” aproxima as ideias wallonianas dos teóricos cognitivistas modernos, tributários das filosofias orientais (NISHITANI, 1982; KALUPAHANA, 1986) e ocidentais (MERLEAU-PONTY, 1999). Eles defendem que as dualidades homem/mundo, mente/corpo, cognição/afeto surgiram da ignorância da natureza das relações entre o organismo humano e o ambiente, não sustentando a tese cartesiana que postula corpo como matéria extensa e mente como substância pensante (GRATIOT- ALFANDÉRY, 2010).

Outro educador que pensou a relação entre o corpo e o conhecimento no ambiente escolar foi Célestin Freinet, conhecido pelas “aulas-passeio”, que propôs uma teoria pedagógica baseada na experimentação e na vivência. Os conceitos por ele apresentados se originaram tanto da sua observação do interesse das crianças pelo meio externo nas escolas quanto pela sua própria condição corporal. Sequelas pulmonares decorrentes de sua participação na Primeira Guerra Mundial prejudicaram sua atuação em sala de aula. Suas técnicas inovadoras e posições políticas fariam com que fosse exonerado de seu cargo, fundando em 1935 uma escola particular, dentro do contexto da Escola Nova dos anos 1930 na França (COSTA, 2011).

Aristóteles, no século IV A.C. também realizava práticas semelhantes em Atenas, na chamada Escola Peripatética, assim denominada em função do hábito que o filósofo tinha de ensinar ao ar livre, caminhando. O termo peripatético se origina na palavra grega *peripatetikós*, que significa “ambulante” ou “itinerante” (SANTOS, 2016).

Costa (2011) aponta que, para Freinet, a função da escola não seria adestrar a criança, mas educá-la, num completo processo de desenvolvimento e construção, não de acúmulo de conhecimentos e condicionamentos. Nessa metodologia, o aluno sairia de uma postura passiva para uma atuante na busca pelo conhecimento, se envolvendo e experimentando o espaço natural ao seu redor, ao invés de ser doutrinado pelo seu professor sobre a necessidade de se conservar o meio ambiente. Freinet se opunha ao modelo tradicional em que os alunos enfileirados escutavam silenciosamente a explanação de um conteúdo, sem poder de participação. Ao apregoar a liberdade de expressão e o desenvolvimento natural da criança, Freinet não estava propondo uma educação libertária, sem regras nem disciplina. Ao contrário, as defendia não de forma arbitrária, mas com respeito, em que o professor deveria suscitar uma sede pelo conhecimento em seus alunos.

Provocar a sede, mesmo que por meios indiretos. Restabelecer os circuitos. Suscitar um apelo interior para o alimento desejado. Então, os olhos se animam, as bocas se abrem, os músculos se agitam. Há aspiração e não atonia ou repulsão. As aquisições fazem-se agora sem intervenção anormal da sua parte, num ritmo incomparável às normas clássicas da Escola (FREINET, 1988, p.16 *apud* COSTA, 2011).

Os autores apresentados neste capítulo mostram algumas linhas de pensamento encontradas dentro do campo da educação, que se aproximam de uma linha de mediação que se alinha ao estudo proposto por esta pesquisa, orientado pela concepção de um corpo que é capaz de gerar conhecimento e que possibilite experiências mais autônomas de conhecimento. No próximo capítulo, nos voltamos para ações específicas dentro da Casa do Baile que de maneira exploratória e empírica atravessam as propostas abordadas neste capítulo. Estas ações travam este embate necessário entre abstrações filosóficas, educacionais e epistemológicas e as condições institucionais, contextuais e pessoais que a realidade impõe sobre a aplicação destas propostas em um contexto museográfico específico.

2

sobre o que se fez

2. PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CASA DO BAILE

2.1. Introdução

Este capítulo traça uma perspectiva crítica e cronológica das ações educativas realizadas na Casa do Baile, a partir de sua reconfiguração em espaço museal, um Centro de Referência de Arquitetura, Urbanismo e Design, em 2002. Serão discutidas a consolidação do setor educativo numa perspectiva curatorial, as práticas de comunicação sensorial na mediação e as possíveis relações com o sentido da propriocepção. Algumas observações traçadas neste capítulo tomam a perspectiva em primeira pessoa, pois partem de uma posição privilegiada, socialmente e profissionalmente situada na posição de observador a partir da minha atuação no quadro funcional do museu, frente ao contexto sociocultural pelas funções do espaço.

Nesse período em que trabalhei com educação nesse espaço museal, pude estar em contato com o contexto chave da produção de conhecimento no espaço do museu, onde passo a notar a variabilidade das formas de produção de conhecimento, desde perspectivas mais formais, enviesadas pela transmissão de conteúdos até por experiências voltadas para os estímulos sensoriais e da própria vivência corporal. A discussão trazida no capítulo anterior sobre os processos de cognição, educação e propriocepção refletem as bases epistemológicas em que as ações educativas da Casa do Baile intencional ou não intencionalmente, foram conduzidas.

O contexto propiciado pela Casa do Baile é especial para a minha prática profissional, pois ao chegar ali encontro um setor educativo que está numa fase inicial de consolidação e estruturação. Nesta fase tive a oportunidade de propor e experimentar linhas de mediação, ações e projetos que estejam abertos a entender diferentes modos de se perceber e conhecer a casa, que se apresenta numa paisagem natural e cultural rica em estímulos dos sentidos (discutidos na introdução).

2.2. O corpo no contexto histórico da Casa do Baile

Como já visto anteriormente, a Casa do Baile integra o Conjunto Moderno da Pampulha, projetado por Oscar Niemeyer a pedido do então prefeito Juscelino Kubitschek, nos anos 1940. O modernismo da Pampulha se expressou não somente

através dos traços arquitetônicos inovadores, mas proporcionou à cidade um grande espaço aberto no qual as pessoas se encontrariam para praticar esporte (remo, natação, automobilismo, corridas, o imaginado golfe), comungar a fé, para se divertir nas festas, encontros sociais e jogos do antigo cassino.

Um lago artificial, a miscelânea da arquitetura, artes e paisagismo fazem da Pampulha um marco da paisagem cultural mundial, fato este que levou ao seu reconhecimento como Patrimônio da Humanidade pela UNESCO em julho de 2016. A Pampulha é, em muitos aspectos, uma grande fonte de estímulos sensoriais, em suas formas, cores, texturas, aromas e sensações.

A Casa do Baile, como as demais edificações do conjunto, se integra de tal forma ao meio natural que fica quase impossível fazer uma distinção clara entre os dois. A começar por sua implantação em uma ilha artificial, colocada dentro da lagoa e proporcionando forte ligação com o espelho d'água. Sua forma ameboide, na qual predominam as curvas, dialoga organicamente com os jardins de Burle Marx. O antigo salão de danças circular abriga atualmente o espaço expositivo. Dele se projeta a marquise, sinuosa e delgada fita de concreto, que termina num pequeno volume azulejado que servia de camarim. Defronte a ele, em meio ao jardim, está instalado uma pequena concha acústica, que servia como palco externo. A figura 2 mostra a planta atual da Casa do Baile, com sua configuração espacial.

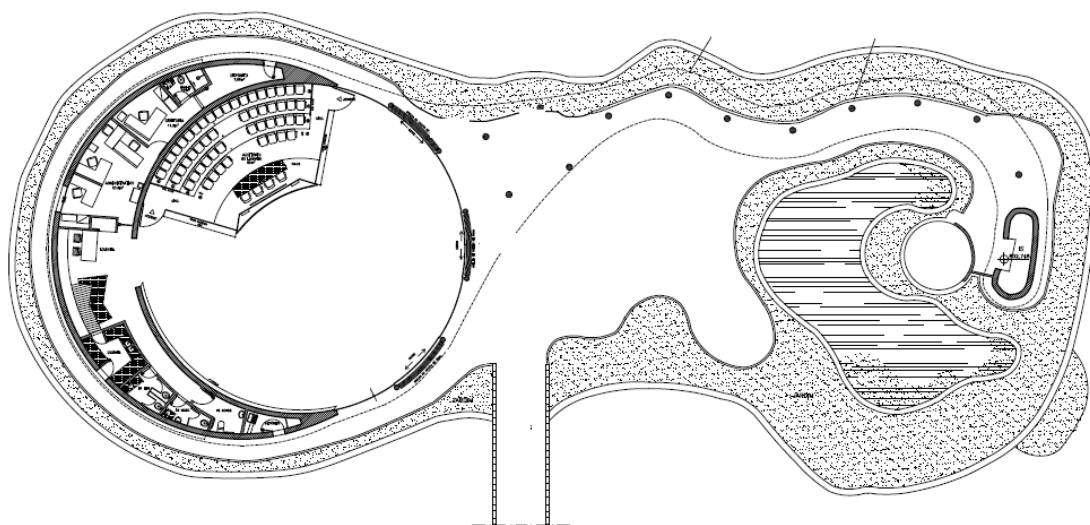


Figura 2. Planta atual da Casa do Baile, na qual se nota o salão expositivo em forma circular, com a inserção de um pequeno auditório. Ao redor dessa circunferência aloja-se a seção de serviços. Do salão, uma marquise sinuosa em concreto se projeta até um pequeno palco externo. Contornando toda a edificação, os jardins projetados por Burle Marx. Fonte: Acervo Casa do Baile.

No passado, era comum a reunião de pessoas embaixo da marquise para assistirem às famosas regatas da Pampulha. O salão principal da casa, em piso de taco de madeira, abrigou bailes dançantes e outras atividades sociais que proporcionaram uma combinação única de desenho arquitetônico para atividades de dança e arquitetura projetada para possibilitar a contemplação da paisagem pelo posicionamento das áreas sociais. Nos jardins, a música também se fazia presente no palco externo, em concha revestida por pastilhas.

Todavia, o projeto Pampulha encontrou dificuldades para ser implantado efetivamente conforme a proposta original, talvez a maior dessas, a proibição dos jogos de azar no Brasil, em 1946, e o fechamento do então cassino, âncora do complexo turístico. Somase a esse fato a não consagração da Igreja da Pampulha devido às inúmeras polêmicas advindas de sua instalação no lago e risco eminente de demolição e o rompimento da barragem da Pampulha, em 1954, que deixou o lago seco por três anos. Uma paisagem desolada e tão diferente do imaginado, uma paisagem que iria sofrer muitas alterações

com o passar dos anos e ser reapropriada pela cidade. A figura 3, mostra de modo esquemático, a implantação de parte do projeto original, construído nos anos 1940.

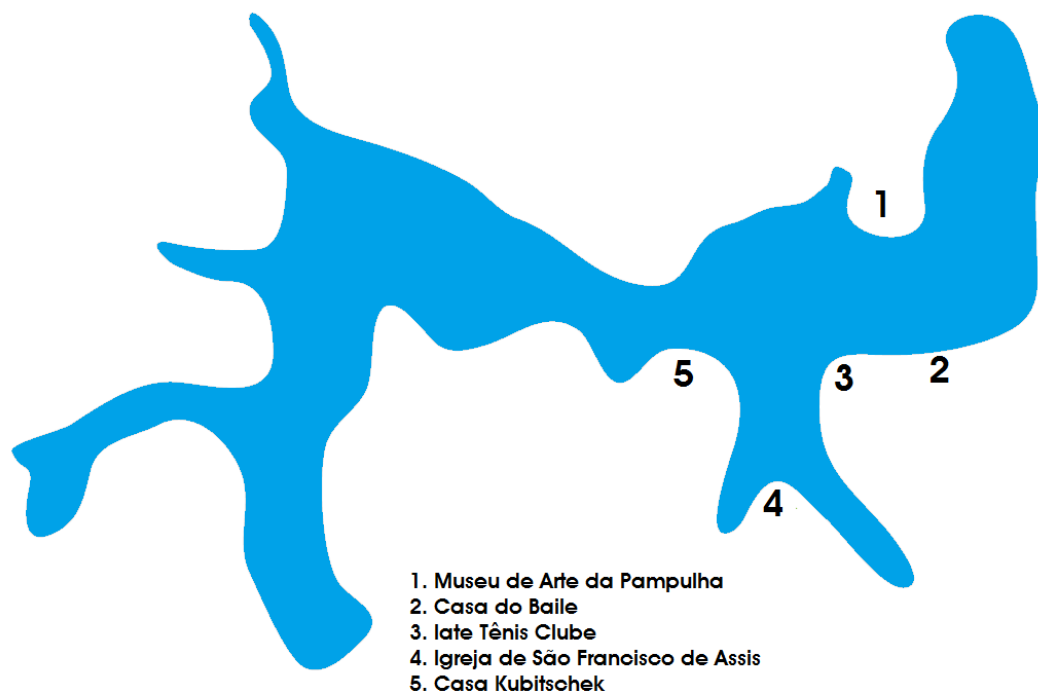


Figura 3. Croqui da Lagoa da Pampulha mostrando a implantação das principais edificações do projeto idealizado por Oscar Niemeyer e Juscelino Kubitschek, nos anos 1940, em suas funções atuais. Fonte: Cássio Campos, 2017.

A partir do fechamento do cassino, a Casa do Baile iria entrar numa fase em que a continuação das atividades originais, sem os devidos cuidados e diálogo com sua arquitetura original (como por exemplo, a função de restaurante dançante), provocou muitas intervenções e alterações. O espaço passou por descaracterizações do seu projeto original que, somado ao descaso pelas administrações públicas e falta de manutenção, o fez estar em ruínas nos anos 1980, como mostrado na figura 4, em que se vê o antigo salão de danças em estado de abandono. Um baile sem corpos e abandonado ao acaso.



Figura 4. A partir do fechamento do Cassino da Pampulha, em 1946, a Casa do Baile continuaria a funcionar como restaurante por certo período. No entanto, descaracterizações constantes e falta de fiscalização fariam com que se apresentasse em pleno abandono na década de 1980. Fonte: LANA, 2002.

Diante de tal situação, foi formado na cidade um grupo técnico, com a participação de Oscar Niemeyer, encarregado de restaurar a Casa e dar-lhe uma nova função: Centro de Referência de Urbanismo, Arquitetura e Design, aberto em 2002.

Entretanto, as peculiaridades e inovações dos projetos de Niemeyer parecem apresentar uma resistência natural às adaptações. As dificuldades e restrições de adaptação da casa para um modelo de espaço expositivo foi dificultada, por exemplo, pela entrada excessiva de luz e calor produzida pelos panos de vidro, que impôs limitações aos projetos expográficos envolvendo objetos frágeis ou não-resistentes ao calor e à luz excessiva. Em suma, o projeto original do espaço parece ser tão específico que resiste às adaptações destinadas às novas funções e inclusão de objetos não planejados originalmente.

Entretanto, a Casa do Baile também resiste a novos modelos de ocupação de corpos. Um espaço que parece estar muito mais adaptado aos corpos que se movimentam livremente, dançam ou cantam. Um espaço que parece se adaptar melhor à circulação em trajes de gala, realização de jantares, descanso e contemplação. Um espaço que interagia com corpos exercitados nas atividades planejadas para as águas da Pampulha, que devido à poluição do lago, foram expulsos. Corpos que hoje se deparam com outra realidade e conformação de contemplação, fruição e por consequência, outras formas de cognição. Na atualidade, a arquitetura de Niemeyer interage com o silêncio e a quietude de corpos, que passam e interagem com as exposições em gestos e movimentos pautados pelo modelo museal culturalmente formatado pela passividade da relação descorporeificada entre as obras e o observador/fruidor. Quase não se toca, quase não se percebe a paisagem e o entorno, quase não se reconhece mais essa arquitetura ou a ela se limita uma percepção lógica e racional das informações. Há aí uma espécie de descompasso, uma assincronia, que se reflete nos planos físico, institucional e da mediação.

Na maioria das visitas à Casa do Baile é possível observar este “estranhamento espacial” por parte de grande parte dos visitantes que, ao chegarem, logo de início não percebem indícios de sua configuração original para o “baile” ou para a música. Se antes todo o espaço da ilha era ocupado por corpos de pessoas em uma diversidade de planos de ação (os bailes no salão, as mesas do restaurante sob a marquise, os músicos tocando no palco externo, as pessoas sentadas ao ar livre assistindo às regatas), agora a configuração e a limitação do espaço expositivo ao salão faz com que a maioria do público ocupe e talvez perceba a Casa do Baile em um plano de ocupação aparentemente passivo, num espaço de pouco mais de 250m² em detrimento de mais de 3.000m² de ilha.

Minha atuação profissional do equipamento “Casa do Baile” me permitiu observar a recorrência de questões que denunciam as assincronias entre os modelos original e atual do espaço. Questões como “onde está a Casa do Baile? ”, ou “o que mais há para ver? ”, ou se é “só isso? ” indicam o atrito entre passado, incorporado no projeto arquitetônico e urbanístico, e presente, forçado pelo novo modelo destinado ao espaço. Alguns visitantes exploram apenas o espaço expositivo e não se permitem explorar sensorialmente a parte externa, os outros aspectos da paisagem, e se demoram no lugar

ou construir uma experiência além da função declarada do museu. A cultura de visitação de exposições parece impor um trajeto no espaço que aflige as pessoas e as pressionam à visitarem a totalidade do espaço de uma só vez e apenas uma só vez. A Pampulha é uma paisagem de inúmeros estímulos sensoriais, mas as pessoas, muitas vezes, se rendem à primazia da visão, estimulada pelos conteúdos das exposições.

O modelo de “não tocar” dos museus é difícil de ser transposto. Mesmo quando as proibições não estão declaradas pela sinalização formal do espaço, os próprios visitantes as impõem a si ou a outrem. A função contemporânea e atual do espaço parece entrar em embate com sua função original forçando a ocupação por corpos anestesiados e desligados, como o *homo sedens* de Baitello (2012), tipificado por um ser humano que exerce o seu pensamento em longas jornadas mentais sentado em cadeiras. A ativação destes corpos parece ser destinada a espaços e lugares burocraticamente delimitados na rotina cotidiana para esta função, como academias, aulas de danças, artes marciais. Intuitivamente, movimentos e ruídos precisariam ser banidos dos museus. Experiências e vivências pautadas no livre uso do corpo em espaços museais são vistas de forma estranha, muitas vezes pela própria instituição, pelos outros visitantes, pelos professores com seus alunos e até mesmo pelos mediadores.

É muito provável que o público infantil seja o que mais sofra com esse tipo de tolhimento. Como ainda não estão completamente informados ou treinados pelos limites sociais e funções impostos pelas administrações dos espaços, ainda brincam e exercitam sua imaginação de forma livre e materializada em suas ações corporais, diferentemente do adulto que culturalmente se adaptou aos modelos do lugar, ou melhor, o não lugar do seu corpo. As atividades corporais com crianças são muitas vezes vistas como possuindo apenas um caráter recreativo, de extravasamento de energias, de “bagunça”, desordem e frequentemente se apresentam apenas nos momentos que antecedem ou sucedem uma visita a um museu. Como a administração dos espaços poderiam amenizar esta assincronia fundada no atrito entre dois tempos e espaços destinados à Casa do Baile? Algumas experiências desenvolvidas neste sentido no decorrer de minha atuação neste espaço serão apresentadas a seguir, a partir das relações entre o contexto do espaço e os desafios da mediação museal contemporânea, declaradamente coletados de uma experiência profissional centrada na minha experiência no espaço, incluindo aqui as distorções e viés que esta visão pode acarretar nas observações.

Segundo Martins (2006), a ação de mediar não poder ser vista como uma espécie de ponte entre quem sabe e quem não sabe, entre a obra e o espectador, mas como um “estar entre muitos”: entre as obras, entre o museu ou a instituição cultural, entre o artista, o curador, o museógrafo, o desenho expográfico, entre as mídias, o mercado de arte e os críticos. E esse estar entre muitos coloca o mediador no lugar de quem também vive uma experiência, potencializando-a junto a outros. A mediação se efetiva quando está atenta às falas, aos silêncios, às trocas, ao desvelado e velado, conceitos, repertórios, um deixar-se ou não se envolver pelo contato na experiência de conviver com a arte, como descreve Martins (2006):

Convívio que nos exige sensibilidade inteligente e inventiva para pinçar conceitos, puxar fios e conexões, provocar questões, impulsionar para sair das próprias amarras de interpretações reducionistas, lançar desafios, encorajar o levantamento de hipóteses, socializar pontos de vistas diversos, valorizar as diferenças, problematizando também para nós o convívio com a arte. Muito mais do que ampliar repertórios com interpretações de outros teóricos, a mediação cultural como a compreendemos, quer gerar experiências que afetem cada um que a partilha, começando por nós mesmos. Obriga-nos, assim, a sair do papel de quem sabe e viver a experiência de quem convive com a arte (MARTINS, 2006, p.3).

E embora a mediação cultural no Brasil em alguns momentos tenha sido encarada como um simples processo de tradução, ela é também curatorial, “pois envolve escolhas, construção de narrativas, precisão no recorte, conhecimento histórico e postura política” (HOFF, 2006, p.71).

No entanto, o nível de aprofundamento conceitual encontrado nas instituições culturais que abrigam em sua estrutura um educativo é diverso. Quais seriam os desafios e potencialidades encontrados, na prática, quais os caminhos são envolvidos na efetivação de uma curadoria educativa?

2.3. Uma perspectiva profissional e antropológica na mediação da Casa do Baile

A Casa do Baile é um espaço que passou por significativas transformações ao longo de sua história. O seu projeto original, datado dos anos 1940, realizado por Oscar Niemeyer, previa uma função original de restaurante dançante, inserido num complexo

de lazer e turismo na Pampulha. Todavia, fatores históricos e a própria evolução urbana da cidade, fizeram que nos anos 2000 ela se transformasse num espaço museal. Essa trajetória está previamente detalhada na introdução deste estudo, e aqui ressaltaremos o processo de consolidação de um educativo, em suas diferentes fases de conceituação e ação, dentro do período mais recente da cronologia da casa.

Desde o momento em que a Casa do Baile reabriu para utilização pública, as ações educativas fizeram parte de sua função principal. A princípio elas se voltavam apenas para o atendimento ao público e às atividades de lazer cultural que, na maioria dos casos, envolviam oficinas voltadas para o público infantil. Durante estas atividades semanais de mediação com o público, eram utilizados recursos de mídia (como filmes, maquetes virtuais, imagens), em formatos mais informativos e próximos de um modelo receptivo turístico.

Nesse momento inicial, o educativo dispunha de poucos recursos materiais e humanos e ainda não possuía uma estruturação conceitual e programática consolidada. As atividades eram voltadas, em sua maior parte, para os grupos agendados (sobretudo os grupos escolares) e, se baseavam em formatos mais definidos e fechados, com a tendência de apresentar e reproduzir as visões das curadorias artísticas das exposições ali presentes.

2.3.1. O Programa Educativo (2012)

Em 2010, fui nomeado como servidor público da Fundação Municipal de Cultura, para servir no cargo de Técnico de Nível Superior Patrimônio Cultural, na Casa do Baile. Neste momento, propus iniciar um movimento de sistematização e expansão das ações educativas, que culminou em um modelo inicial de “Programa Educativo”, que envolvia uma estruturação operacional e conceitual. Até este momento, eu não possuía experiência prévia ou formação em arte educação, mas voltei meus interesses para o educativo em razão de interesses pessoais e profissionais.

Nesse momento, a escolha por um formato de programa para o educativo se deu em vista de implantar uma sistematização, padronização e periodicidade mínimos às ações educativas, que ocorriam de forma muito esporádica e intuitiva, num contexto

institucional que ainda não reconhecia plenamente esta função na Casa do Baile. O programa refletia o entendimento do educativo como uma ação permanente, com linhas e conceitos claros e definidos, embora dinâmicos, alinhavados por princípios centrais.

E cabe ressaltar que ainda não se tinha conhecimento a respeito de conceitos e práticas relacionados a curadorias educativas, que propõem um grau de autonomia que acreditamos não seria possível neste momento inicial de estruturação básica.

Em conjunto com a equipe do espaço, tivemos a oportunidade de participar da instauração de um lugar efetivo e definitivo desse “setor” que foi, a princípio, responsável pelo atendimento ao público. Nesse momento inicial, fomos guiados pelo aprendizado com a função profissional, procurando referências de práticas educativas que acreditássemos estarem em consonância com aquilo que pretendíamos trabalhar. A equipe de mediadores também começou a se formar, principalmente com a chegada de estagiários com formação em arquitetura.

As mediações atendiam a três demandas básicas: a visita do público espontâneo, visitas agendadas e visitas técnicas (direcionadas à arquitetura e temas correlatos, muito procuradas por estudantes e profissionais e outros interessados). A presença de uma grande variedade de tipos de públicos, perfis e interesses entre os visitantes da Casa do Baile exigiu a definição de um conceito de mediação específico. Partimos do pressuposto da mediação dialógica, variável, sem formatos fixos, que se desenvolvesse a partir do encontro entre mediador e público, um mediador autônomo, sensível, crítico, propositor, capaz de realizar inúmeros recortes. Enfim, um curador.

O conceito central deste processo da definição da mediação buscou promover a autonomia tanto do mediador quanto do público, em formatos dinâmicos que permitissem uma variedade de tipos de diálogos. A partir disso, foram incorporados gradativamente, dispositivos e aparatos que forneceram um repertório de possíveis modelos de interação mediador-público e que pudessem até mesmo possibilitar a mediação sem um mediador físico. Parte deste processo também interferiu na mudança de formação do corpo de mediadores, que buscaram formação complementar em áreas diversas como história, arquitetura, artes, paisagismo, patrimônio, tanto em conteúdos técnicos como mais universais e transversais. Neste contexto, se estrutura o contexto

para a formação do programa educativo, que dialogaria com todas as especificidades do espaço, público e função do equipamento descritas anteriormente.

Em 2012, o então Programa Educativo é instaurado e são conceituadas as linhas de mediação permanente da casa, voltadas basicamente para o patrimônio cultural expresso na arquitetura e paisagem da Pampulha; as exposições em cartaz na Casa do Baile e atividades de lazer cultural, como oficinas e colônias de férias.

2.3.2. Curadoria Educativa na Casa do Baile (2013)

Em pouco tempo de atuação do educativo no formato de programa, ele já se aproxima cada vez mais da curadoria da Casa do Baile e das demais curadorias que para ali trazem suas exposições, não apenas para ter acesso a conteúdos a serem reproduzidos posteriormente, mas para se colocar como propositor e indagador. Esse caminho culmina em 2013, com a transformação do programa em uma Curadoria Educativa, legitimada pela gestão da Casa do Baile, uma realidade não muito comum em espaços museais, que ainda enxergam o educativo apenas como um serviço, hierarquicamente visto como inferior em relação a outros setores do museu, como a curadoria artística.

A escolha por passar a denominar o educativo como uma curadoria reflete o desejo de reconhecer e ampliar seu caráter autônomo diante daquilo que se propõe realizar, e retirar sujeições desnecessárias deste setor à gestão, outros setores e curadores. Enfim, assumir de vez que cabe ao próprio educativo planejar, executar e avaliar suas ações conforme os interesses seus e do público, não meramente de outros tipos de demandas externas.

Desde então, a Curadoria Educativa participa de todas as ações da casa em seu cerne, com autonomia propositiva para as mediações, laboratórios e intervenções. A educação encontra uma mesma potência em relação aos demais processos museológicos e promove o encontro crítico e livre com as demais curadorias.

A Curadoria Educativa, na Casa do Baile, tem assim pleno acesso aos conteúdos curatoriais, educacionais e expográficos desde a sua elaboração, não reproduzindo uma realidade tão comum de tantas ações educativas que, infelizmente, só podem começar suas práticas quando da abertura das exposições, junto com o público. Esse acesso

inicial não é apenas a partir de um sentido contemplativo e reprodutor de “verdades” curatoriais, mas experimental, crítico e propositivo, sobretudo.

As perspectivas teóricas que embasaram o educativo nesse instante remetem ao conceito de Luiz Guilherme Vergara (1996), que cunha o termo curadoria educativa e afirma que o objetivo desta é potencializar a arte como veículo de ação cultural, expandindo os conceitos de curadoria para tornar a arte acessível a um público diversificado e ativá-la culturalmente, numa dinamização da relação entre arte, indivíduo e sociedade. Vergara propõe um processo de formação de consciência e olhar, cuja construção é feita através da experiência estética, constituindo um veículo de materialização do *Estar e Ser* no mundo. Para o autor, o encontro com a arte se daria em três tempos: na experiência perceptiva individual que se desdobra em estranhamento e/ou admiração; no ato crítico e perceptivo de descrição e reconhecimento, individual ou em grupo e na emergência de um ser poético, de uma imaginação ativa pautada por associações e interpretação numa interação em grupo (VERGARA, 1996).

A Curadoria Educativa, em seu campo conceitual, entende a mediação como processo criativo, equiparado ao processo de criação de arte. Esse pressuposto entende a curadoria como processo pedagógico por excelência, tirando do educativo o papel secundário e coadjuvante, mas o vendo como aquele que faz escolhas, constrói narrativas, possui precisão e consciência nos recortes que faz. Ela se propõe a realizar uma mediação que produza arte, crítica, que seja autônoma, e não como um serviço ou uma tradução. A partir desta perspectiva, ela se apresenta como uma visão contrária à onipotência dos modelos arcaicos e onipotentes de curatorias. (CAMNITZER; PÉREZ-BARREIRO, 2009).

Institucionalmente, as práticas de mediação e curadoria são concebidas como processos distintos: comunicáveis, mas hierarquicamente distantes – como se o primeiro fosse uma tentativa de tradução do segundo, logo, dependente desse. E o segundo, por sua vez, o detentor absoluto do discurso da arte (HOFF, 2013, p.72).

Ora, vimos anteriormente que um processo de institucionalização sofrido pelo próprio espaço fez com que a Casa do Baile migrasse de seu uso original, essencialmente voltado para uma fruição através do corpo, para um uso museal, no qual tradicionalmente as interações corporais não são estimuladas, quando não, proibidas.

E o educativo de um museu é uma das mais importantes instâncias relacionadas aos processos de significação dos acervos junto aos públicos, por isso a importância do lugar que ele ocupa institucionalmente. Pois como poderia ele promover a autonomia dos sujeitos, incentivar outras formas de construção de significados que não somente aquelas voltadas para uma perspectiva mais racional, se o educativo mesmo não tivesse e exercesse essa autonomia no espaço museal, se fosse apenas o porta voz de outrem, de discursos prontos e fechados?

2.4. Acessibilidade Cultural

Uma das diretivas das ações elaboradas e desenvolvidas pela Curadoria Educativa foi alcançar públicos diversos, desde os perfis mais comuns nos espaços de museus até aqueles que, por vários motivos, tradicionalmente não ocupam esses espaços. Outra diretiva foi se manter aberta a outras perspectivas, novos formatos de comunicação, às vivências, necessidades e expectativas trazidas pelos visitantes.

A Casa do Baile é um marco arquitetônico inserido numa paisagem de forte apelo natural e cultural. A Curadoria Educativa entendeu que a visão era o sentido mais explorado pela museologia, pela expografia e pelo educativo, e se confrontou com seguinte realidade: como uma pessoa com deficiência visual, por exemplo, poderia usufruir e se apropriar desse espaço? Como perceber as curvas de Niemeyer ou as belezas dos jardins de Burle Marx e da própria Lagoa da Pampulha?

As questões relativas à acessibilidade, quando eram pensadas, limitavam-se apenas às barreiras arquitetônicas ou ao enquadramento ou não às normas técnicas específicas. A Curadoria Educativa se colocou diante da seguinte questão: a acessibilidade do bem cultural se reduz a proporcionar a adaptação de banheiros ou passagens a todos os perfis e tipos de corpos? Como prover acesso e possibilidade de exploração dos acervos artísticos, culturais e o patrimônio arquitetônico, como a própria casa para a diversidade

de limitações e possibilidades cognitivas ou corporais? Diante disso, buscou-se a implantação de ações de acessibilidade, tanto arquitetônica quanto cultural, que seriam direcionadas aos mais variados públicos, começando pela garantia de acesso de pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão), que representariam o problema mais complexo de acesso aos acervos.

A partir de então, através de estudos de formação, parcerias de cooperação técnica com outras instituições museais, que já possuíam ações de acessibilidade cultural e convívio e diálogo com pessoas e instituições que lidam com as pessoas com deficiência visual, foram esboçadas as primeiras peças educativas e uma primeira visita mediada específica. Tais peças incluem maquetes de edificações da cidade de Belo Horizonte e da Pampulha, incluindo a Casa do Baile, na qual se podem notar as diferenças e as peculiaridades arquitetônicas. Também foi elaborada uma prancha com a planta da casa em relevo e outras duas pranchetas táteis (uma contendo um mapa da Lagoa da Pampulha e outro com o padrão do azulejo que reveste a Casa do Baile e outras edificações do conjunto arquitetônico). Integram ainda o material duas publicações em Braille (inglês e português), que são uma versão do folheto institucional que contextualiza o espaço (história e arquitetura). A Figura 5 mostra parte desses materiais.



Figura 5. A Curadoria Educativa da Casa do Baile, no intuito de oferecer formas de comunicação para outros públicos, como as pessoas com deficiência visual, elaborou pranchas táteis da arquitetura e paisagismo, mapa esquemático da Pampulha, padrão da azulejaria que reveste algumas das edificações do conjunto arquitetônico, além de disponibilizar material informativo em Braille. Foto: Cássio Campos, 2013.

O acesso a estes materiais se realiza pela disposição do material ao público em geral e, sob demanda, mediação específica para pessoas com deficiência visual. Esta mediação é realizada através da exploração tátil de materiais, que auxiliam na construção de um ideário mental mínimo de formas e dimensões, passam para a exploração espacial do lugar.

2.4.1. Arquitetura dos Sentidos – visita vendada

Os resultados desta série de ações culminaram na elaboração do projeto “Arquitetura dos Sentidos”, que nasceu a partir da percepção da necessidade de implantação de práticas de acessibilidade cultural em campo de ação ampliado, oferecendo uma mediação dialógica para públicos com pouca ou nenhuma apropriação de espaços museológicos. O projeto propôs estabelecer uma comunicação horizontal, partindo do pressuposto de um educativo que enxerga a mediação como um acontecimento único e particular entre mediador e público e em que ambos tenham uma mesma potência de atuação, eliminando barreiras de caráter físico, comunicacional e atitudinal

Acessibilidade em campo ampliado significa eliminação de barreiras físicas, de comunicação e informação, aderência e aceitação do público em relação aos conteúdos apresentados pelos espaços culturais em suas ofertas.

Espaços livres de barreiras e que considerem diferentes formas de relacionamento, percepção e cognição são mais atrativos para todas as pessoas, independente de suas condições físicas, sensoriais e intelectuais (SARRAF, 2013, p.20).

Com o projeto “Arquitetura dos Sentidos” foram realizadas visitas mediadas para grupos mistos, pessoas com deficiências e pessoas sem deficiências, propondo uma nova forma de mediação da arquitetura e conteúdos correlatos a partir dos sentidos. Sua proposição original não pretendia uma “adaptação” de formatos, mas a elaboração de uma nova abordagem patrimonial que beneficiasse a todos os públicos, a partir de um pressuposto de que somos seres sensoriais e múltiplos na percepção da realidade. As primeiras ações foram direcionadas para atender às pessoas com deficiência visual - cegueira e baixa visão - enquanto o público vidente era vendado. Essas visitas nasceram a partir de um novo desenho e inseriram novos dispositivos educativos.

Todavia, o que se observou na prática foi um caráter adaptador, buscando uma equiparação entre “quem via” e “quem não via”, partindo de um sentimento de que quem não tivesse uma visão considerada normal estaria em algum tipo de débito de percepção e cognição. A elaboração do método não contou com a participação de pessoas com deficiência visual, partindo de um senso cognitivo de um vidente para uma pessoa cega. Também se notou a falta de um método sistematizado de avaliação das visitas, a fim de apontar melhorias, identificar acertos e buscar uma forma de mensuração da experiência.

A metodologia utilizada pelas visitas se baseou em dois grandes marcos: um primeiro de exploração sensorial e construção de uma referência sobre o espaço, arquitetura, uso, função, história. O outro era voltado para a exploração espacial, pautado pelo deslocamento por todos os espaços, e pelos estímulos sensoriais (toque dos diferentes materiais, toque e cheiro do jardim, as diferenças de incidência solar e os microclimas, a brisa da lagoa, as diferenças de ruídos). As visitas ocorreram em grupos de dez a quinze participantes, contando com o máximo de duas pessoas por mediador, para garantir segurança e qualidade de interação e diálogo.

Nota-se que grande parte dos interesses dos visitantes está diretamente relacionada à arquitetura e história da Casa do Baile. Isso somado ao fato dela ser um marco arquitetônico modernista projetado por Oscar Niemeyer, inserida numa relevante paisagem cultural: a Pampulha. A edificação foi então tratada como um acervo da cidade, sendo esse um pressuposto conceitual do projeto “Arquitetura dos Sentidos”.

Todas as visitas seguiram um mesmo caminho metodológico de elaboração: pesquisa para levantamento de dados históricos, geográficos, culturais, arquitetônicos e outros a fim de elaborar um arcabouço informacional; desenho de um roteiro de visita (conteúdos, pontos de interesse, formas de abordagem, trajeto); elaboração de peças e materiais; visita – teste; visita com público; avaliação. Em paralelo foram realizados estudos de formação, parcerias de cooperação técnica com outras instituições museais que já possuíam ações de acessibilidade cultural e convívio e diálogo com pessoas e instituições que lidam com as pessoas com deficiência visual.

Em agosto de 2013 foi realizada a primeira visita vendada. Inicialmente o grupo foi reunido no auditório da Casa do Baile e os videntes foram vendados. Partiu-se de uma concepção que pretendia colocar numa mesma experiência pessoas que possuem uma visão dita normal e relativizar as deficiências e potencialidades de todos os presentes. O roteiro dessa primeira visita foi executado em duas fases, descritas a seguir.

A primeira parte da visita contou com uma contextualização histórica e geográfica, ilustrada por fonogramas intercalados na mediação oral, explorando a audição e traçando uma trajetória narrativa, uma cronologia sonora, propondo que além de receber uma informação formal, o visitante construísse e vivesse uma experiência. Por exemplo, mais do que comunicar que era usual que as pessoas cruzassem a lagoa em barcos nos anos 1940, foi estimulado que as pessoas se imaginassem dentro desse barco atravessando a lagoa através da audição. Os fonogramas utilizados se referiam a sons de pássaros, do ambiente de um restaurante, de um barco na água, dos instrumentos de uma banda de música, som que simulava o rompimento da barragem, outro simulando Oscar Niemeyer desenhando o painel e um pequeno depoimento seu sobre a Pampulha.

Em outra fase do roteiro de mediação, os visitantes passavam por um momento de exploração tátil de maquetes de edificações de diferentes estilos arquitetônicos da cidade e de dois exemplares da Pampulha: Casa do Baile e Igreja São Francisco de

Assis. Com essa atividade pretendeu-se a percepção das diferenças de formas e traçados além da construção mental de um referencial da casa como um todo que auxiliasse posteriormente a exploração espacial.

Para complementar este roteiro também foram utilizadas pranchetas em relevo com a planta da Casa do Baile, para a construção de um mapa mental, com a distribuição espacial do local, que auxiliasse posteriormente no deslocamento e fornecesse bases para a percepção da arquitetura numa relação entre parte-todo, e um mapa da Lagoa da Pampulha, pontuando os equipamentos idealizados por Niemeyer e Juscelino Kubitschek para o conjunto.

Em seguida foi realizado um momento de exploração tátil de objetos, a começar por um antigo cardápio, único remanescente do uso original da Casa do Baile. Também foi utilizado um conjunto de lâmpadas, dentro de um contexto de forma e função, que no espaço, por ser de uma arquitetura que se propôs fugir de padrões convencionais estéticos e estruturais, apresenta inúmeras particularidades. Os visitantes puderam perceber isso através da iluminação, que conta com mais de doze tipos diferentes de lâmpadas, nos mais variados usos.

Logo após esse momento, os visitantes eram convidados para a exploração espacial do local, sempre acompanhados e instigados por um mediador. Eles tocaram toda a extensão da parede curva interna da Casa, das grandes paredes de vidro (figura 6), do piso em taco (incluindo o toque de uma peça avulsa solta para a noção de parte-todo). Em seguida, foi realizada uma descrição do espaço interno (altura, entrada-saída, painel com croqui feito à mão por Niemeyer em 2003 e outros elementos), seguida pela exploração da área externa, com o toque do piso em calçada portuguesa (novamente usando o conceito de peças soltas para a noção de parte-todo), toque das plantas (estímulo tátil, formas, texturas, cheiros, agrupamentos, cores), de elementos arquitetônicos (colunas em granito, pastilhas sextavadas, azulejaria – foi utilizada uma peça com a reprodução do padrão em relevo) e sensações (incidência solar, brisa, diferenças de ruídos, proximidade da lagoa – feito através do exercício de jogar pedras na água).



Figura 6: Prática de exploração tátil dos panos de vidro da Casa do Baile, em uma visita vendada do projeto “Arquitetura dos Sentidos”. Foto: Cássio Campos, 2013.

Ao final foi realizado um exercício que propôs instigar no visitante uma sensação de autonomia de caminhada, orientada pelo guarda corpo da ponte de acesso à casa, principalmente para o público vendado ter a sensação de como uma pessoa cega se desloca pela cidade no seu cotidiano. Os participantes voltaram ao auditório e as vendas foram retiradas. No fim da atividade houve um momento de conversa, na qual foram reunidas e trocadas impressões, ouvidas opiniões, sugestões e críticas.

Esta primeira edição aponta um marco importante que direcionaria muitas outras ações da Curadoria Educativa da casa. Inicialmente, movido por um interesse que estaria direcionado a apenas promover a acessibilidade do patrimônio arquitetônico às pessoas com deficiência visual, na verdade, as visitas do projeto “Arquitetura dos Sentidos” iriam demonstrar e acirrar o interesse por novas formas de mediação deste lugar, pautados por experiências enviesadas pelos usos dos sentidos e do próprio corpo, que beneficiariam todos os perfis de visitantes e contraporiam um modelo único que se baseasse numa perspectiva mais racional e centrada na transmissão e aquisição de informações.

2.4.2. Arquitetura dos Sentidos – pelos jardins de Burle Marx

Em maio de 2014 o projeto realiza sua segunda edição, em que foram abordados os jardins projetados por Roberto Burle Marx, numa experiência sensorial, sinestésica e momento no qual se intensifica o meu interesse pela propriocepção, a partir do contato com os conceitos de Viviane Sarraf. A ideia foi contextualizar a importante obra do renomado paisagista brasileiro, os elementos e princípios de composição de seus jardins e sua interação com a arquitetura de Oscar Niemeyer.

Nessa visita, o grupo composto de videntes e não videntes foi reunido no auditório da casa e os videntes foram vendados. Foi apresentada a dinâmica da visita e cada participante se apresentou aos demais. Em seguida realizou-se uma exposição da paisagem sonora, mesclada à mediação oral, sobre a evolução histórica da Pampulha e da Casa do Baile. Os fonogramas, utilizados a fim de despertar um uso mais consciente da audição e propor a construção de experiências mentais pelos visitantes, foram o de canto de pássaros, um barco remando numa lagoa, o ambiente de um restaurante, música de época dos anos 1940, águas escoando como num rompimento da barragem e a simulação de Niemeyer fazendo o painel com as próprias mãos.

Em seguida foi apresentada uma curta biografia de Roberto Burle Marx, com informações sobre sua vida e obra. Foi ressaltado seu caráter artístico polivalente como paisagista, arquiteto, desenhista, pintor, gravador, litógrafo, escultor, ceramista, designer de joias e decorador. Seu contato com exemplares da flora brasileira nos jardins e museus botânicos na Alemanha despertou seu interesse pelo paisagismo, iniciando sua produção nos anos 1930. (LANA, 2009).

Logo após, foi realizada uma contextualização espacial através da visualização, em uma prancha tátil, do paisagismo da Casa do Baile, jardins internos e externos, numa concepção de relação entre parte-todo, gerando um ideário mental que auxiliasse o posterior deslocamento espacial. Para isso foi utilizada uma peça educativa que mostra o paisagismo sobreposto à planta arquitetônica da casa.

Enquanto a peça tátil do paisagismo circulava entre alguns membros do grupo, os demais eram convidados a participar de dois exercícios de estimulação sensorial: tátil (manipulação de peças rígidas com diferentes formas, tamanhos e texturas) e olfativa

(bastões com aromas artificiais). Foi sugerido o acesso à memória olfativa e pedido ao grupo que compartilhasse um momento de vida marcante relacionado a um cheiro.

O passo seguinte foi a exploração espacial dos jardins, com estímulo ao toque (texturas, cores, formas), cheiros, sensações, num movimento de estímulo, informação e experimentação. Foi realizado um trajeto em que as espécies vegetais eram tocadas, intercalando alguns exercícios de uso do corpo, como uma caminhada vendada autônoma, utilizando o beiral da ponte da Casa para orientação; estímulo da percepção podo (pés) tátil e sonora dos diferentes tipos de piso (calçada portuguesa, grama, galhos e gravetos), perguntando qual seria o som de um passo; e um exercício de atirar pedras na lagoa, utilizando a audição para mesurar distâncias.

Ao fim, o grupo foi disposto num semicírculo, voltado para a lagoa. As vendas foram retiradas e foi pedido que lentamente as pessoas abrissem seus olhos, para não os machucarem com a luminosidade. Esse foi um momento para troca de experiências, impressões, críticas e sugestões. As figuras a seguir (7 a 10) ilustram as diferentes etapas desta visita.



Figura 7. Planta tátil do paisagismo da Casa do Baile confeccionada para a visita direcionada aos jardins de Burle Marx. Foto: Kátia Silas, 2013.



Figura 8. Bastões aromáticos utilizados em atividade de memória olfativa. Foto: Kátia Silas, 2013.



Figura 9. Peça tátil com reprodução do padrão de azulejaria que reveste parte da Casa do Baile. Integra o conjunto de dispositivos elaborados pela Curadoria Educativa, que sempre ficam à disposição do manuseio livre do público. Foto: Cássio Campos, 2013.



Figura 10. Utilizando a ponte como referência, as pessoas eram estimuladas a caminharem sem o apoio de um guia. Também foi estimulada a percepção sonora, através da variação dos ruídos, das diferenças de incidência solar e de microclimas. Foto: Cássio Campos, 2013.

2.4.3. Uma crítica ao modelo de acessibilidade

Dentro da perspectiva da acessibilidade cultural, o que significaria dizer que um patrimônio, sobretudo arquitetônico, é de todos? Nossa sociedade confere à visão uma grande importância na percepção e apropriação de realidades, numa afirmativa cultural e social do “basta apenas ver”. Mas, basta apenas ver com os olhos? Baitello sugere que não:

No momento em que o sentido da visão prevalece sobre os outros sentidos e começa a ter um *status* excessivamente maior que o tato, o olfato, o paladar e, sobretudo, a propriocepção – a percepção de si mesmo – temos um desequilíbrio. Se valorizássemos o tato tanto quanto valorizamos a visão teríamos uma sociedade profundamente diferente (BAITELLO, 1999, p.5).

A partir do projeto “Arquitetura dos Sentidos”, a Curadoria Educativa da Casa do Baile se reconfigurou para construção de novos diálogos, de novas comunicações, dialógicas e horizontais, pautadas na plataforma de experiências relacionadas ao patrimônio arquitetônico, ao invés de colocá-lo como um objeto de visitas formalizadas no modelo museal. Nesta nova reconfiguração, fundada na literatura atual, não seria possível mais abordar a arquitetura através da mediação exclusiva dos estímulos visuais, mas reconhecer o amálgama holístico dos sentidos engajados na experiência arquitetônica. Esta ação ampliada também se expande nos limites do acesso cognitivo, pois reconfigura a acessibilidade como uma ação destinada não somente às pessoas com deficiências, sobretudo as visuais, mas a todas as pessoas dispostas a perceber a experiência arquitetônica ou museal a partir dos vários “pontos de vista” disponíveis no aparato sensorial humano.

Neste sentido, a proposta de vender-se se transforma em uma reconfiguração sensorial, que permite a observação desses pontos de vista sensoriais não-visuais. Relatos dos visitantes incluem declarações sobre sensações que “não viam antes”, sobre detalhes que passavam despercebidos, sobre a atenção a um detalhe, e sobre a descoberta da relação limitada entre o patrimônio mediado e a visão “normal”. A mudança de perspectiva ainda provocou uma relocação de perspectiva social com relatos sobre a descoberta da prioridade que as ações, atividades e peças educativas elaboradas davam aos videntes.

2.4.4. Cognição, acessibilidade e reorganização das propostas de mediação

O tema da acessibilidade cultural também foi pensado em outras modalidades de ação. A acessibilidade como um posicionamento político frente à diversidade de perfis cognitivos e sociais é em si, multidisciplinar, permitindo reorientações em diversas esferas de ação institucional. A reorganização de espaços, estruturas físicas ou imateriais, objetos expostos ou não, meios de comunicação, tipo de comunicação com o público, todos podem ser afetados por este reposicionamento.

A comunicação formalizada de textos expográficos talvez seja a modalidade mais suscetível às diferenças de perfis de visitantes, se pensarmos que em um espaço expositivo possam adentrar pessoas com cegueira ou baixa visão; crianças muito

pequenas que ainda não foram alfabetizadas; pessoas de outras etnias ou turistas estrangeiros, não familiarizados com aquele idioma; pessoas não alfabetizadas; enfim, todas essas pessoas para as quais textos simplesmente não estabelecem um fluxo de comunicação. Em 2013, a curadoria reorganizou o formato de comunicação para a exposição “Pampulha: um patrimônio da humanidade”, com a disposição de materiais em Braile, edição dos textos em fonte ampliada e a disponibilização de uma lupa de aumento (ver Figura 10). Todavia, na prática, essa ação, de forma ampla, não veio a se perpetuar, e a casa continuou apenas a fornecer material transcrito para o Braile em suas exposições.



Figura 11. Textos transcritos para Braile; fonte ampliada e lupa de aumento, disponibilizados pela Curadoria Educativa na exposição “Pampulha: um patrimônio da humanidade”. Foto: Cássio Campos, 2013.

Do ponto de vista de reorganização institucional, a temática da acessibilidade promoveu a participação de pessoas com deficiência no quadro de mediadores da Curadoria Educativa, o que favoreceu uma troca mais rica de experiências, construção e validação

de práticas. O objetivo era aproveitar os novos perfis de mediadores para estabelecer formas de mediação mais compreensivas com pessoas com deficiência auditiva, intelectual, visual. Como consequência natural deste movimento, foram repensadas as ofertas de comunicação em outros idiomas e em comunicação alternativa, por exemplo, voltadas para as pessoas que não dominam a língua/linguagem. As ações de acessibilidade reverberaram, expandiram e evidenciaram a temática institucionalmente, fazendo que em 2013 fosse instituída uma Comissão de Acessibilidade na Fundação Municipal de Cultura.

2.4.5. Arquitetura dos Sentidos: Pampulha Sonora

Em novembro de 2014, foi realizada mais uma edição do projeto “Arquitetura dos Sentidos: Pampulha Sonora”, que utilizou como referência a obra *A Afinação do Mundo*, de Murray Schafer, publicada em 1977. Nela, o autor apresenta o conceito de paisagem sonora e tece considerações sobre as relações entre os seres humanos e os sons de seus ambientes no decorrer da história. Ele propõe modelos de classificação, análise e inventariação dos sons. A Curadoria Educativa se apropriou de forma livre desses conceitos, ao elaborar uma abordagem de mediação que abarcasse uma proposta mais compreensiva da paisagem sonora do espaço, em contraposição à primazia das propostas destinadas ao patrimônio visualmente sensível.

A visita teve início com uma breve apresentação dos participantes e da proposta da atividade, pautada num exercício de percepção da paisagem sonora da Pampulha. Após uma contextualização das ideias de Schafer, as pessoas foram convidadas e se deslocar pelo espaço e realizar o exercício. Cada uma delas recebeu uma prancheta que continha a planta da Casa do Baile e do entorno e podiam escolher livremente pontos de interesse para a escuta.

Elas também receberam uma ficha com algumas categorias de classificação dos sons, que já haviam sido comentadas previamente. Depois, o grupo foi novamente reunido e houve um momento para a troca de impressões a respeito da experiência. Ao final foi sugerido que cada participante escolhesse um som e fizesse uma representação visual do mesmo. Em seguida foi aberta a oportunidade para que as pessoas apresentassem suas

críticas, sugestões e avaliações. As figuras 12, 13 e 14 registram alguns momentos dessa visita.

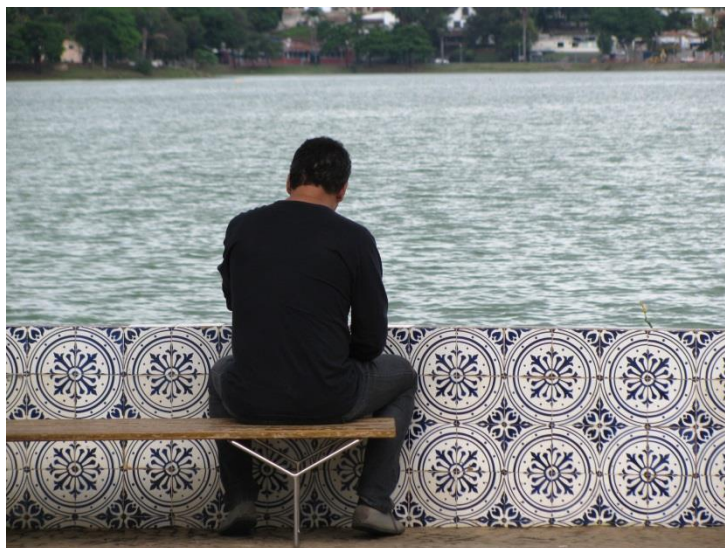


Figura 12. Participante realizando atividade de áudio percepção da paisagem da Pampulha. Foto: Cássio Campos, 2014.



Figura 13. Um dos desafios propostos aos visitantes foi o de descobrir, a partir de uma escuta atenta e minuciosa, qual seria o som característico da Pampulha”. Foto: Cássio Campos, 2014.



Figura 14. Ao término da visita, cada participante escolheu um som analisado e realizou uma representação visual, numa espécie de transposição dos sentidos, nesse caso, no que seria “ver” um som analisados. Foto: Cássio Campos, 2014.

2.4.6. Arquitetura dos Sentidos – visita tátil-gustativa

Da mesma forma que o exemplo anterior, a reorientação das temáticas pode tomar outras formas de sensibilização. Em abril de 2017 foi realizada mais uma edição da visita sensorial do projeto “Arquitetura dos Sentidos”, direcionada aos jardins de Burle Marx, desta vez com um enfoque tátil-gustativo. Os visitantes conheceram as espécies através do toque, e depois degustaram algumas preparações feitas a partir de plantas, como a Água de Matalí, derivada da trapoeraba; salada de lírios e taro assado, conforme visto na figura 15. Essa foi uma proposição bem incomum para um espaço museal: o de comer um acervo, nesse caso, botânico. Todavia, essa outra forma de abordagem desses jardins, tão conhecidos na literatura e em imagens, proporcionou outra plataforma de construção de sentidos.



Figura 15. Visitantes degustam preparações realizadas a partir de espécies do jardim de Burle Marx, na Casa do Baile. Foto: Cássio Campos, 2017.

O interesse pela temática da acessibilidade cultural fez com que a Curadoria Educativa da Casa do Baile se enveredasse pelas ações de comunicação sensorial. Pela especificidade da experiência institucional, as práticas educativas realizadas foram elaboradas a partir de uma metodologia de caráter empírico e experimental, o que denuncia um campo de conhecimento e atuação relativamente novo no espectro dos museus. A falta de documentação sobre metodologias de mediação específicas indica uma realidade muitas vezes presentes nos educativos, que lançam mão da experimentação pautada mais na curiosidade, inventividade, sensibilidade do que num método reproduzível e mensurável.

Embora seja inevitável que a Curadoria Educativa esteja ainda conceitualmente vinculada à uma clássica divisão dos sentidos, e tenha destacado à visão uma posição privilegiada, as práticas intuitivamente exibem uma colaboração dos modos de experiência sensorial, como audição, o olfato e a propriocepção.

Wilson-Bokowiec e Bokowiec (2008) afirmam que os órgãos dos sentidos não atuam de forma isolada nos processos de percepção. Em uma visita originalmente pensada para usar o toque como recurso de mediação, não se consegue suprimir ou isolar, por exemplo, a audição. Da mesma forma, uma proposta de mediação sonora não se separa do componente visual. Em todas as propostas permanece o corpo mediador e

incorporador da experiência, e esse sentido de estar no mundo, é capaz de auxiliar na construção de significados efetivos.

2.5. Mediação, corpo e paisagem

Outro projeto idealizado pela Curadoria Educativa que gostaríamos de destacar, dentro do contexto deste estudo, é o “*Caminhos Arquitetônicos*”. O seu intuito é fomentar uma mediação extra museal, entendendo a Pampulha e a cidade como um grande museu a céu aberto. As visitas realizadas através deste projeto têm como objetivo trazer uma reflexão sobre a memória dos sujeitos sociais e sobre a construção de significados em relação à materialidade da cidade.

Essas caminhadas culturais tiveram o objetivo de oferecer aos visitantes uma experiência de mediação que extrapolasse o espaço institucionalizado do museu, propondo um exercício reflexivo do olhar para o que seja o patrimônio, nas suas mais diversas dimensões, e sobre quem o legitima e mantém. A Curadoria Educativa concebeu o projeto como um conjunto de atividades periódicas e com trajetos variados, com grupos reduzidos (máximo de doze pessoas) que pudessem, ao caminhar, refletir, conhecer e reconhecer lugares de sua própria cidade, que em muitos casos passam despercebidos na rotina diária.

As primeiras edições aconteceram no ano de 2013, e desde então, são oferecidas periodicamente visitas mediadas que ligam a Casa do Baile a outros pontos da Pampulha, como a Igreja de São Francisco de Assis, a Casa Kubitschek, O Museu de Arte da Pampulha e o Monumento a Iemanjá.

As caminhadas surgiram como uma prática de mediação dialógica pautada no pressuposto de que os espaços museológicos não encerram dentro de suas paredes toda a potência dos conteúdos culturais, patrimoniais e de memória de suas vocações, entendendo os percursos urbanos como importante ferramenta de mediação, interpretação e educação que proporcione ao visitante uma experiência de ambientação, vivência e construção de conhecimento “de” “e” na sua cidade.

Careri (2013) defende o caminhar como intervenção urbana, uma forma de arte, uma prática estética. O autor é fundador do grupo artístico *Stalker*, cuja perspectiva peripatética se volta para o caminhar como uma interação *in situ* com fenômenos urbanos emergentes. A primeira ação do grupo, intitulada *Stalker Attraverso i Territori Attuali*, foi uma caminhada de quatro dias e três noites, 60km a pé, em torno de Roma, em 1995. Eles não buscavam a cidade histórica, turística, já conhecida e praticada, mas os espaços intermediários em torno da cidade, nas margens. Em última instância, a caminhada é posta como um ato criativo, uma experiência de se estar no mundo.

Foi só no último século que o percurso, ao se desvincular da religião e da literatura, assumiu o estatuto de puro ar estético. Hoje se pode construir uma história ao caminhar como forma de intervenção urbana que traz consigo os significados simbólicos do ato criativo primário: a errância como arquitetura da paisagem, entendendo-se com o termo paisagem a ação de transformação simbólica, para além de física, do espaço antrópico (CARERI, 2013, p.28).

As caminhadas seguiram basicamente uma mesma metodologia de projeto: inicialmente foram levantados trajetos e pontos de interesse de mediação, que depois foram desenhados e mapeados. Em seguida, esse trajeto foi testado, considerando aspectos como duração, grau de dificuldade, pontos de parada e de apoio, segurança e outros. Finalizada a fase de teste e consolidado o formato da caminhada, passou-se ao estágio de pesquisa e aprofundamento de conteúdos de apoio, como referenciais históricos, geográficos, ambientais, urbanísticos, arquitetônicos, culturais e correlatos.

A ideia foi fugir do formato de um trajeto meramente guiado, mas ter um repertório de conhecimentos e dispositivos que, a partir de um desenho primordial, pudesse ser aberto a intervenções dos caminhantes, numa atividade de mediação dialógica de percepção e exploração da cidade nas suas diversas dimensões materiais e imateriais, institucionais ou populares.

O desenho das caminhadas obedeceu a um esquema básico: num primeiro instante o grupo foi reunido para um momento de contextualização do trajeto, em que foram abordados aspectos relativos à história, geografia, evolução urbana da Pampulha. Foram

lançadas algumas questões relativas ao patrimônio, como seu processo de legitimação, a importância e o desafio da construção conjunta de significação individual e coletiva.

Durante o trajeto houve algumas paradas em pontos de interesse pré-determinados e foram utilizados dispositivos imagéticos de mediação, a saber, pranchas com imagens antigas desses lugares, que despertassem questões como “o que era? ”, “o que é? ”, “quem transformou esse lugar? ”, relativizando as questões pertinentes ao patrimônio cultural, memória e cultura em duas linhas antagônicas da cidade: o que se guarda e o que se perde. Ao longo da visita todos foram estimulados a refletir e trocar suas impressões, mostrar aquilo que “coletaram”, levantar questionamentos e trocar opiniões.

Esperou-se com essas caminhadas momentos de experimentação e descoberta do visitante com sua própria cidade, que perpassassem pelo estar, não apenas por uma transmissão vertical de conhecimento, além de fomentar momentos de trocas, em que esse público também trouxesse suas histórias, lembranças e experiências. Para todos, oportunidade de conhecer e reconhecer.

Como resultado foi observado um satisfatório retorno do público, que se mostrou muito interessado por esse tipo de atividade. Foi comum ouvir as pessoas dizerem ser essa “uma interessante oportunidade de conhecer a cidade”, ou “passo todo dia por aqui e nunca parei para prestar atenção no que é”, ou “não sabia que já tinha sido assim”. E as impressões trazidas foram as mais variadas, relativas à transformação da paisagem, aos elementos naturais, a ação do homem, as impressões sensoriais (cheiros, temperatura, insolação), os conflitos dos usos sociais, arquitetura, modos de ocupação e outros.

Em mais um caso a Curadoria Educativa, intuitivamente, lançou mão da propriocepção e dos sentidos para a construção de uma experiência em suas práticas de mediação. Tentou, com os “Caminhos Arquitetônicos”, subverter uma lógica cognitiva cerebral e propôs ao visitante conhecer a Casa do Baile e a paisagem da Pampulha não somente através de um discurso narrativo ou textual, mas pelo próprio indivíduo, completamente inserido no objeto de interesse, no “sujeito que está no mundo” de Merleau-Ponty.

Foi percebido junto aos participantes das caminhadas que havia um grau de satisfação corporal proporcionado pelo fato de se estar na paisagem, e não apenas sentado em uma cadeira ouvindo sobre ela. Havia algo de libertador, e esse prazer do corpo também era um prazer estético, não somente porque as pessoas puderam ter um contato visual direto

com a natureza, arquitetura e obras de arte ao invés de imagens em livros e fotografias, mas porque todo o corpo e todos os sentidos se encontravam direcionados para uma construção de conhecimento significativa.

Eram comuns as expressões de exclamação, admiração e satisfação que evidenciavam, em muitos momentos, que agora sim, algo sobre o qual elas tanto sabiam através de informações técnicas, científicas e informacionais, agora faziam sentido porque elas simplesmente estavam lá. Talvez esse seja um exemplo do caráter afetivo da propriocepção elencado por Cole e Montero (2007).

Essa percepção do interesse do outro foi um dos fatores que levou o pedagogo francês Célestin Freinet a propor as suas aulas passeio, ao notar que as crianças se encantavam mais pelo que acontecia “lá fora”. E as levou para “lá”, para elas mesmas, com seus corpos e sentidos, explorarem o mundo e aprenderem nele, não apenas sobre ele.

A propriocepção reconhece o prazer de um corpo inserido num mundo repleto de estímulos sensoriais, e que as práticas corporais, tidas apenas como exercício físico, lazer, ócio, desordem, agitação, podem se equivaler àquelas relacionadas a uma perspectiva mais racional e acadêmica. Os museus às vezes buscam formas de “inquietar” seu público diante das obras, todavia, apenas sob o ponto de vista racional, pois os corpos deveriam ainda permanecer quietos.

A mediação pode se esvaír de ser a simples tradução da voz do curador ou da instituição. Pode fornecer ao visitante a capacidade de negar qualquer contato impositivo que enxergue nele apenas as suas lacunas de conhecimento, na lógica embrutecedora clássica pautada na sujeição de uma inteligência à outra, a qual Rancière (2003) se opõe ao propor a emancipação intelectual dos indivíduos.

Reconhecer, entender e conciliar essas outras manifestações cognitivas a partir do corpo e do movimento com demandas institucionais, museológicas, expográficas e educativas é um importante papel mediador do educativo, em outras instâncias que não somente aquelas do contato direto com o público. As figuras 16 a 20 ilustram algumas das edições realizadas das caminhadas. Nelas pode-se notar a experiência de imersão do corpo na paisagem, possibilitando uma apreensão multissensorial.



Figura 16. Durante as caminhadas, em pontos específicos da paisagem, foram utilizadas pranchas com imagens antigas da Pampulha, propondo um exercício do olhar, entendendo a paisagem como elemento dinâmico. Foto: Jéssica Cruz, 2013.



Figura 17. Visita ao Iate Tênis Clube, projeto de Oscar Niemeyer, durante uma das edições das caminhadas. Foto: Jéssica Cruz, 2013.



Figura 18. As visitas do “Caminhos Arquitetônicos” propõem o contato direto do público com pontos da paisagem da Pampulha, alguns até mesmo inusitados, como a laje da Casa do Baile. Foto: BH Faz Cultura, 2013.



Figura 19. Caminhada cultural ao Monumento à Iemanjá – Portal da Memória, com participação do artista Jorge dos Anjos. A Pampulha vista para além do conjunto arquitetônico modernista, entendida em seus diversos usos, apropriações e significados. Foto: Pompea Tavares, 2013.



Figura 20. Participantes que caminharam da Casa do Baile à Igreja de São Francisco de Assis, em uma das edições do projeto “Caminhos Arquitetônicos”. Foto: Cássio Campos, 2014.

2.6. Discussão

As experiências mencionadas neste capítulo servem como uma revisão de abordagens piloto elaboradas dentro do laboratório sensorial da Casa do Baile. O embate entre as vocações no espaço no passado e no presente são trabalhados a partir de uma prática de mediação empírica e de uma liberdade de proposição institucional únicas. Os experimentos mostram o trabalho de um educativo na perspectiva de um laboratório, espaço para experimentar métodos, dispositivos, abordagens, linguagens.

Experimentação tanto do trabalho dos mediadores, mas, sobretudo, do visitante, lugar de exercer autonomias, de se propor o que Rancière (2003) denominou “emancipação”. O objetivo deste capítulo foi reportar os problemas e possibilidades deste modo de operação de mediação frente aos problemas sempre específicos dos museus, sobretudo aqueles instalados como uma reconfiguração da função de espaços.

A emancipação cultural e intelectual que Rancière propôs é aquela que se opõe a um modelo de instrução pública. A figura de um mestre ignorante, criada por ele, não é a daquela que transmite o seu saber, nem da que guia e conduz o aluno por um “bom

caminho”. No pensamento do autor, há uma recusa da ideia de que haja uma inteligência metódica em oposição a uma inteligência “anárquica”, que se orienta ao acaso. Para ele, não há um ponto de partida intelectual absoluto, este pode ser um ponto qualquer.

Para Rancière (2003), a relação emancipadora não se atém ao que o “ignorante” desconhece, mas parte do pressuposto de que ele sempre sabe alguma coisa, e que pode relacioná-lo ao que não sabe. Assim, ao mestre ignorante caberia se retirar do jogo e dizer ao candidato à emancipação que o problema é dele, que o “livro” com o qual ele deve aprender¹ algo está à sua frente, pois o mestre, também ignora o que o aluno deve aprender.

É justamente essa perspectiva que tem orientado as práticas da Curadoria Educativa da Casa do Baile, ao promover um lugar no qual o visitante possa também “aprender sozinho”, onde suas experiências e vivências pessoais e sociais se somem à sua presença no espaço expositivo. Esse tipo de mediação não preconiza uma transmissão linear de conteúdos de alguém que saberia mais, como um mediador, a outrem que saberia menos, como um visitante leigo, por exemplo.

Para Larossa (2015), o sentido das coisas estaria na experiência, e não na verdade. Ele propõe que a educação transforme aquilo que já se sabe, que não se limite a transmitir o já sabido, que a educação pensada a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou prática.

[...] não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida [...] (Larossa, 2015, p.13).

¹ Em referência ao desafio de Jacotot, que deveria ensinar francês a um grupo de alunos holandeses, sem que, no entanto, conhecessem a língua um do outro. Ele então propõe que os alunos aprendam sozinhos. Ver capítulo 1.

Larossa (2013) afirma ainda que o saber da experiência é particular, objetivo, relativo, contingente, pessoal. Todavia, a filosofia clássica e a ciência deram a ela um lugar inferior, buscando verdades independentes dela, uma razão pura, e a experiência seria sempre, em oposição, impura, confusa, fugaz, mutável, muito vinculada ao corpo e às paixões do homem. O autor sugere dignificar e reivindicar a experiência.

Então, parece-me que a primeira coisa que é preciso fazer é dignificar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida ... (Larossa, 2015, p.40).

Neste capítulo, no qual nos propusemos traçar uma cronologia crítica da consolidação de uma curadoria educativa na Casa do Baile, notamos que desde seu cerne, buscava-se de modo geral, alcançar duas diretivas mestras: a ampliação das formas de comunicação e cognição relacionadas à permanência do visitante na paisagem da Pampulha e a instauração do “lugar da emancipação”, tanto dos visitantes quanto do próprio educativo na esfera institucional.

Em relação à primeira diretiva, os esforços iniciais da Curadoria Educativa se voltaram para a investigação empírica de ações relacionadas à acessibilidade cultural, em especial ao atendimento às pessoas com deficiência visual. Mas na verdade, estavam relacionadas ao reconhecimento dos estímulos sensoriais, bem como do próprio corpo, em processos de mediação que não se baseassem apenas numa lógica informacional e de transmissão de conteúdos.

A segunda diretiva, que se refere à promoção do caráter emancipatório, acabou ocorrendo primeiramente no próprio educativo, que se antes não era nem reconhecido enquanto um setor específico da Casa do Baile, a partir de sua estruturação buscou e alcançou o modelo de curadoria, que preconiza a própria ação de realizar os recortes com os quais quer ou não trabalhar, bem como os modos de fazer isso. Ora, ressaltamos que seria incoerente um educativo que promovesse a autonomia dos sujeitos em seus próprios processos cognitivos se estivesse atrelado a um discurso hermético de um curador artístico ou da gestão. E esse sujeito autônomo é senão antes aquele que entende o mundo em que vive justamente por estar nele através dos sentidos e do corpo.

3

o corpo observado na perspectiva do espaço

3. CORPO, COGNIÇÃO E MEDIAÇÃO

3.1. Um corpo mediado

A ideia de que as pessoas só podem ter acesso ao conhecimento através do intelecto se reflete na separação conceitual entre corpo e mente, que foi relacionada livremente como um produto do cartesianismo. Esta noção de valoração de um conhecimento desincorporado, mental, não prático, dominou a cultura ocidental e ainda se faz presente nos dias de hoje em todas as relações sociais e na estrutura epistemológica do conhecimento, principalmente nas sociedades modernas ocidentais.

Segundo Hubard (2017), a perspectiva cartesiana se posiciona de uma maneira que as manifestações físicas e emocionais não se apresentam como importantes para o aprendizado, uma vez que preconizam a lógica racional como o único caminho para o verdadeiro conhecimento.

Como reflexo desse modelo de pensamento profundamente arraigado nas sociedades ocidentais (ver discussão apresentada no capítulo 1), muitas experiências nos museus atuais ainda se orientam pela primazia do conhecimento intelectual, racional, cerebral, pois trazem consigo invariavelmente, os modelos disseminados na sociedade (incluindo este texto) e uma relação fundamental com contexto escolar de aprendizado também dominado pelo cartesianismo, como indica Tourinho (2007):

Assistimos à despolitização deste ensino [da arte] (implicações de questões como classe social, idade, gênero e etnia em relação aos conteúdos e práticas escolares); à *descorporificação* do aluno (anulação do corpo como presença física e sensível na sala de aula) [...] (TOURINHO, 2007, p. 33 *apud* BARBOSA, 2007).

Entretanto, a despeito dessa onipresença da visão cartesiana nas instituições e sociedades modernas, Hubard (2017) afirma que a experiência com a arte pode ser simultaneamente corporal e conceitual, que a educação e a arte podem se abrir a diferentes modos de conhecimento, incluindo respostas corporais. Para ela, educadores podem deliberadamente se aprofundar nas questões “encarnadas” a respeito de uma obra de arte, incitando os estímulos sensoriais e do próprio corpo. A autora salienta que há limites para o que a linguagem discursiva pode distinguir numa experiência

encarnada, e que a abordagem não discursiva, vista em práticas de mediação em museus, não apenas ajuda a deixar a visita mais leve e divertida, mas ajuda os visitantes a se empenharem em seus corpos e emoções com relação ao acervo, expressando seus conceitos além de um pensamento racional, ativando “caminhos corporificados” de conhecimento essenciais na experiência estética. Nas suas palavras,

[...] professores sintonizados com as expressões faciais, gestos corporais e sons estão em boa posição para reconhecer reações físicas e emocionais e incorporá-los no programa de arte (HUBARD, 2007, p.48) (Tradução nossa).

As relações entre ações e conhecimento dentro de um museu como a Casa do Baile podem ser consideradas como interações entre (1) uma noção abstrata do que deve ser conhecido ou o conhecimento, (2) as propostas institucionais e mediadoras e (3) o público que é apresentado pela instituição a este conceito formado de conhecimento. No decorrer desta dissertação revisamos o estado da arte das novas concepções sobre a relação entre conhecimento, corpo e mente, no capítulo 1. Este conjunto de ideias formaram as ferramentas conceituais para avaliação das propostas educativas da Casa do Baile, realizadas entre 2010 e 2017 e descritas no capítulo 2.

Estas propostas e ações instrumentalizaram a utilização de estímulos sensoriais variados e do próprio corpo, no plano de ação da mediação museal e constituíram em ações esporádicas, eventuais, voltadas para o público em geral, em momentos em que o educativo se propôs a experimentar novas abordagens de mediação. Neste capítulo, nos voltamos para o público dentro do espaço específico do museu da Casa do Baile e sua relação com as estruturas físicas, sociais e epistemológicas presentes neste contexto.

As visitas escolares, em sua maioria agendadas, ocorrem com grande frequência ao longo do calendário anual da Casa do Baile, e é um dos tipos de público mais constantes na visitação de museus, constituindo um dos principais perfis que norteiam o trabalho dos educativos. Entretanto, a literatura é escassa em apresentar uma análise mais objetiva sobre o comportamento destes grupos em um espaço como de um museu e frente à ambiguidade de ser conduzido por uma instituição pedagógica à outra instituição onde o aprendizado se apresenta de formas distintas da sala de aula. Esta

ambiguidade é pertinente para o objetivo deste trabalho porque exhibe conflitos centrais entre estudantes, conhecimento e espaço, mas também permite a observação das relações dos professores com o comportamento social e corporal dos estudantes.

Neste capítulo nos concentramos no público em si através de uma perspectiva experimental e analítica sobre as visitas ao espaço, mais especificamente sobre as visitas mediadas de grupos e visitas escolares agendadas. A perspectiva escolhida aqui se focaliza nas interações entre o corpo dos visitantes e os agentes presentes no espaço: os mediadores, público, arquitetura, verbalizações. É esperado que a análise detalhada destas interações permita observar a dinâmica da propriocepção dos indivíduos no espaço e explorar seus efeitos nas práticas educativas da instituição.

A metodologia utilizada se fundamenta na tradição de abordagens analíticas qualitativas (BAUER; GASKELL, 2010), com a coleta de dados em campo, codificação das ações observadas e relatoria das sínteses que representam as observações em cada visita. Essa perspectiva orientada a dados enriquece o diálogo dos estudos de mediação com outras áreas e potencializa as observações gerais e qualitativas através de um retorno ao corpo local, à concatenação e paralelismo dos fatos que ocorrem no universo da visita mediada em um museu. É esperado que a metodologia utilizada aqui também possa evoluir como um instrumental analítico para os próprios gestores e mediadores de museus.

Como tal, este capítulo se apresenta com uma estrutura tradicional de análise qualitativa de dados, estruturada nas descrições na metodologia, processo de análise, resultados e considerações que estruturam nossas observações, descritos a seguir.

3.2. Metodologia

O experimento proposto envolveu uma metodologia baseada em observação simples das visitas, suportada por gravadores de vídeo e áudio e anotação *in loco*. A escolha do perfil de grupo proposto, a partir de um ambiente de educação formal (visitas escolares), reflete as condições de aprendizado formal disseminadas dentro de uma atividade de visita escolar. Desta forma, cada visita escolar forma um estudo de caso representativo da introdução do conceito de museu, incluindo padrões de comportamento, visões de conhecimento e disseminação do papel dos museus na estrutura educacional.

3.2.1. Estudo piloto

Dada a relativa falta de referência sobre abordagens com dados qualitativos sobre o comportamento de visitantes em museus, optamos por realizar uma observação/gravação piloto que desenhou os principais aspectos da abordagem de um experimento. Esta gravação testou primordialmente os aspectos como posicionamento de câmeras e gravadores, nível de ruído, teste de procedimentos logísticos relacionados aos equipamentos e orientações além de permitir uma análise da qualidade do material coletado e teste com a metodologia de análise (descrita a seguir).

Outro aspecto de discussão consistiu na orientação dos sujeitos frente ao modelo experimental que tende a privilegiar o controle. Em um desenho experimental clássico optaríamos por traçar várias orientações sobre posicionamento, roteiro, permissões e comportamentos para os visitantes e mediador, para que todas as visitas fossem realizadas a partir de um modelo único e com o máximo controle de variáveis. Entretanto esta abordagem seria inviável, visto que este controle muito provavelmente esconderia expressões básicas dos sujeitos no espaço, além de impor aos visitantes uma visita artificialmente guiada. Todas as visitas gravadas foram realizadas pelo mesmo mediador, na busca por um padrão mínimo de ações referenciais e comparação.

Finalmente, o teste piloto permitiu definir as possibilidades de generalização e análise do experimento. Uma vez que padrões clássicos de controle de experimentos não poderiam ser aplicados e que as abordagens experimentais neste campo ainda são escassas, optamos por encarar esta abordagem como um estudo exploratório, formulado como uma série de estudos de caso, apoiados por dados qualitativos. Desta forma, optamos por não tentar partir para um teste de hipóteses com planejamento de amostragem para violar pressupostos básicos estatísticos, que exigiriam um número maior de coletas e repetições, além de um controle detalhado das variáveis do contexto. Nesta perspectiva, se entendeu que cada visita é única como fenômeno observado e se insere num contexto muito específico, apesar de ser possível verificar alguns tipos de padrões que poderão ser estudados mais especificamente em outros estudos e serão discutidos no decorrer do estudo.

3.2.2. Universo de pesquisa

O universo de pesquisa observado foi constituído de indivíduos presentes em visitas agendadas por escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte. Estas visitas são realizadas pelas escolas por meio de ônibus fretados pelas instituições, que chegam à Casa do Baile nos horários agendados. A maioria dos visitantes é composta por jovens com idades variando entre 8 e 12 anos, além de professores e funcionários que acompanham a turma escolar. Durante a visita é possível identificar claramente os jovens uniformizados da escola e os professores que se identificam ao mediador. Após a visita, os responsáveis pelo grupo eram informados sobre a realização da gravação e seu uso para fim de pesquisa e assinavam os termos de consentimento (ver anexos A e B). Foram realizadas quatro gravações entre outubro e novembro de 2016, nas dependências da Casa do Baile.

3.2.3. Procedimentos

As gravações das visitas foram realizadas com o apoio de um *tablet* equipado com um gravador de vídeo e um gravador de áudio. O posicionamento da gravação de vídeo e de áudio no espaço está ilustrada na figura 21, em relação à planta da Casa do Baile e posicionamento do mediador para a recepção do grupo. A câmera foi posicionada para permitir um ângulo de gravação satisfatório para representar a visita no espaço interno e parte da área externa.

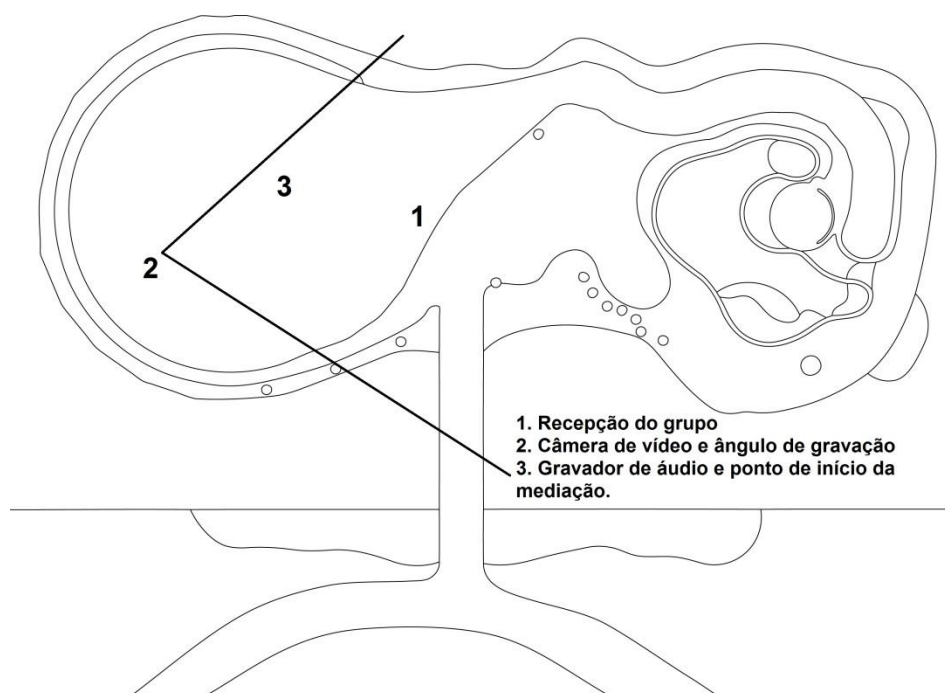


Figura 21. Posicionamento de câmeras, gravadores e agentes envolvidos nas gravações das visitas mediadas em relação à vista da planta da Casa do Baile. Os pontos 2 e 3 estão posicionados dentro do salão. Fonte: Acervo Casa do Baile.

Com relação ao roteiro da visita, foi considerada a subjetividade envolvida na mediação das visitas, uma vez que os mediadores da Casa do Baile possuem autonomia para elaborar e realizar sua mediação. Nesse sentido, não foi estipulado um período ou trajeto e posicionamentos determinados, nem um conteúdo obrigatório a ser abordado pelo mediador.

O procedimento de registro do áudio da visita inicia com uma gravação oral indicando a data, horário e nome da escola que realiza a visita. Em seguida o grupo era recepcionado pelo mediador, que iniciava sua apresentação. Ao mediador foi solicitado que apenas recebesse o grupo na porta principal da Casa do Baile, e que iniciasse sua visita dentro do salão expositivo, em um ponto específico (ponto 1, figura 21). Durante toda a visita, o pesquisador acompanhava discretamente o grupo para realização das observações.

Além destes registros, para cada visita foi elaborada uma ficha simples contendo informações como a data, horário, total de visitantes e faixas etárias. Foi realizado um descritivo contendo aspectos conceituais, expográficos e, sobretudo àqueles que

poderiam estimular ou limitar uma interação sensorial e do corpo por parte dos visitantes (ver anexo C).

A própria mediação também foi descrita, numa espécie de complementação às informações coletadas pela câmera e gravador, a partir de nossa observação pessoal *in loco*. Juntas, elas puderam fornecer dados como tempo total da visita, tempo gasto em deslocamentos ou em inércia, comportamentos ou ações específicas. As gravações foram registradas e guardadas em formato de vídeo e áudio, compatíveis com os aplicativos de análise, descritas a seguir.

Uma vez que o mediador possuía a liberdade de traçar seu deslocamento com o grupo pela Casa do Baile, o registro em vídeo e áudio não permite uma observação detalhada das atividades fora do espaço coberto. Isso, no entanto, não prejudicou as análises propostas no momento de anotação, uma vez que no processo de gravação de todas as visitas, acompanhamos o grupo e complementamos as informações a partir de observação direta em anotações escritas.

3.2.4. Análise dos dados

O procedimento de análise foi realizado sobre o áudio e vídeos gravados durante as visitas e orientado pelas anotações do pesquisador. Um dos grandes desafios deste procedimento foi estabelecer um conjunto de categorias para anotar as expressões corporais e sua relação e interação com o contexto. Optou-se por elaborar uma codificação com parâmetros fixos e reproduzíveis, que cumpriram a função de identificar os eventos de interesse da observação dos registros e sua classificação. Como eventos de interesse, nos limitamos somente aos relacionados à movimentação ou utilização do corpo no espaço, principalmente onde havia uma ação de tolhimento ou liberação dos padrões corporais dos indivíduos. Sendo assim, quanto às falas, por exemplo, não se registraram todas as enunciações de cada agente envolvido, mas somente aquelas relativas ao objeto do presente estudo.

Inicialmente considerou-se utilizar categorias advindas do campo da Cinesiologia, que estuda o movimento do corpo humano. No entanto, a análise das gravações piloto demonstrou que esta terminologia se concentrava em elementos complexos e técnicos,

voltados para o aspecto mecânico e biológico, sem estabelecer uma descrição viável do caráter semântico e interativo dos visitantes. Desta forma, optamos por utilizar categorias de análise fundamentadas em conceitos advindos da pesquisa em Linguística, e encontradas na gramática (AZEREDO, 2010), que incorporam hierarquias entre produtores e receptores da mensagem, o que preenche a necessidade de estabelecer relações entre expressões verbais e movimentação dos sujeitos no espaço. O software utilizado para a anotação foi o ELAN 4.9.4, disponível gratuitamente na internet.

Dentro deste problema de codificação, duas perguntas precisavam ser respondidas: o que se queria anotar (objeto) e sobre quem anotar (sujeito). Com relação às modalidades (o quê) presentes nas interações das visitas, nos limitamos ao registro das falas, gestos e deslocamentos que estão vinculados a três tipos de sujeitos (quem): professores, mediadores e alunos, anotados como indivíduos ou como grupo. Foram criados quadros de siglas representativas destes elementos, que foram configuradas no *software* de anotação. Os quadros a seguir exemplificam este processo, onde o primeiro responde à pergunta “sobre quem e os demais “sobre o que””.

P – Professor

M – Mediador

A – Aluno

GA – Grupo de alunos

Quadro 1. Quadro de siglas de sujeitos da codificação do processo de anotação.

F - Fala

G - Gestos

D – Deslocamento

Quadro 2. Quadro de siglas de sujeitos da codificação do processo de anotação.

Para as modalidades, exploramos o conteúdo da anotação, estabelecendo subcategorias que sugerem a semântica, relações e condições envolvidas nas interações. Na análise dos conteúdos da fala foi considerada a força ilocutória, ou o propósito comunicativo expresso pela frase (AZEREDO, 2010). Por exemplo, segundo a modalidade enunciativa, “convém vocês irem embora” é uma declaração, mas tem a força ilocutória de um comando, conselho ou sugestão. Estas subcategorias permitem categorizar parte das relações e conteúdo das relações envolvidas do espaço. O quadro abaixo (3) ilustra as subcategorias envolvidas na anotação dos eventos de fala.

Subcategorias da modalidade da Fala

dec – declarativa

exc – exclamativa

int – interrogativa

imp – imperativa

opt – optativa

Quadro 3. Quadro de siglas de subcategorias da fala, utilizadas no processo de anotação.

As subcategorias da anotação de deslocamento contemplaram simplesmente os espaços e fluxo de deslocamento dos sujeitos em relação ao espaço da Casa do Baile. Estas subcategorias nos possibilitam identificar a movimentação dos sujeitos no espaço.

Subcategorias da modalidade de deslocamento

ent – entrada

sd – saída

apr – aproximação

afas – afastamento

reap - reaproximação

deslint - deslocamento interno (movimentos circulares dentro de um mesmo raio de alcance, não denotando um afastamento nem uma aproximação).

Quadro 4. Quadro de siglas de subcategorias da modalidade de eventos de deslocamento, utilizadas no processo de anotação.

Com relação à modalidade de gesto, foram adaptadas subcategorias da própria linguística (AZEREDO, 2010), onde encontramos suporte para indicar as relações entre sujeitos.

Subcategorias da modalidade de gesto

ind – indicativo (gestos que indicam posições, objetos, pessoas, espaços, deslocamentos. Podem ser utilizados para demonstrar uma informação, para ilustrar uma situação, para sugerir a condução de uma ação).

imp – imperativo (gestos que expressam uma ordem, um comando, seja de caráter restritivo, como uma proibição ou quando se incentiva uma determinada ação. Em geral, quem executa esse gesto espera uma determinada reação de quem recebe a orientação).

exc - exclamativo (gesto que exprime um sentimento, estado de espírito, uma condição física, como alegria, agitação, sono, indiferença, cansaço).

esp - espelhamento (gesto que quando executado por alguém, é repetido por outrem, sem a necessidade de um pedido ou uma ordem).

Quadro 5. Quadro de siglas de subcategorias da modalidade de gestos, utilizadas no processo de anotação.

Cada processo de anotação seguiu os procedimentos descritos a seguir. No *software* ELAN, eram inseridos os arquivos de vídeo e áudio. Em seguida, eram criadas as trilhas, nas quais, aquilo que se desejava anotar podia ser marcado de forma linear, utilizando uma ferramenta de régua de tempo. Havia três trilhas mestras: fala (F), gesto (G) e deslocamento (D). Abaixo de cada uma delas, trilhas correspondentes ao professor (P), mediador (M), aluno (a) e grupo de alunos (a).

O processo de anotação foi realizado no software ELAN a partir do áudio e vídeo registrados durante as visitas. A preparação da anotação consistiu no carregamento das mídias e criação de um padrão de trilhas de anotação onde as codificações eram anotadas no decorrer do tempo (eixo horizontal). Cada trilha representou uma modalidade, enquanto as anotações inseridas caracterizaram as subcategorias de análise e indicavam o período de tempo do evento em si.

O procedimento de anotação após a visualização consistiu na inserção com um ponto inicial e final da anotação na linha de tempo das trilhas, e o registro da sigla correspondente às categorias de anotação. Desta forma, por exemplo, uma anotação indicando “IND”, na trilha “GM”, no período “02:50 ao 02:60”, correspondia a um evento entre os dois minutos e cinquenta segundos aos dois minutos e sessenta segundos, onde o mediador realizou um gesto indicativo, como ilustrado na figura 22.

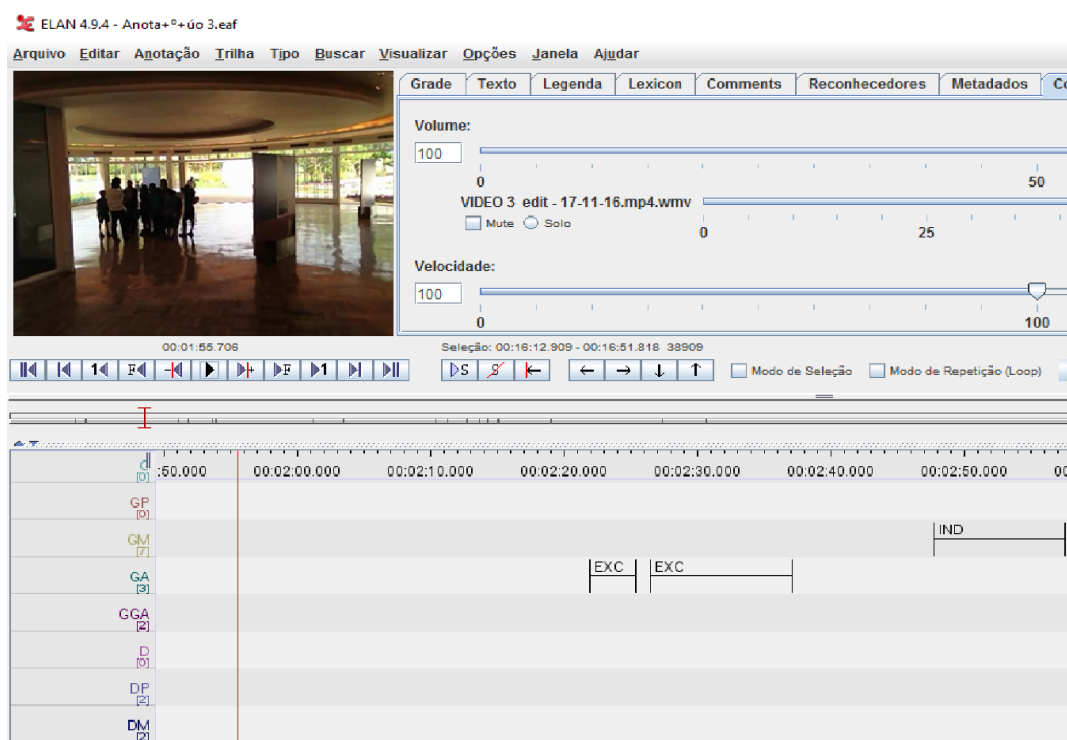


Figura 22. Tela do processo de anotação de visita mediada apoiada pelo software ELAN.

Estas informações foram agrupadas em tabelas, que serão dispostas na descrição dos estudos de caso a seguir. Estas descrições englobam não somente a relatoria dos resultados das observações, mas também uma discussão crítica que tenta relacionar os dados coletados com as informações disponíveis sobre o contexto e a literatura.

3.3. Resultados

3.3.1. Caso 1 - busca pelo silêncio

Esta visita ocorreu em outubro de 2016, com um grupo constituído de 37 alunos, na faixa etária entre 13 e 14 anos, além de duas professoras, entre 30 e 40 anos. A exposição que ocupava o espaço expositivo abordava o projeto do Conjunto Governador Kubitschek, projetado por Oscar Niemeyer para Belo Horizonte, e o conceito de planejamento arquitetônico em seção.

O conteúdo, da exposição, predominantemente visual e textual, foi disposto em pranchas informativas, espalhadas pelo espaço expositivo. Ao centro deste, havia uma maquete, todavia, o seu toque não era permitido, conforme indicação escrita “favor não tocar”.

Algumas faixas pretas foram dispostas no piso, delimitando áreas em que o público não deveria avançar, a fim de evitar o contato físico com o conteúdo expositivo. Em um canto do salão, foi montado um atelier de maquetes, com alguns materiais para que o público pudesse manusear e fazer suas próprias criações. No auditório, foram exibidos vídeos de documentários que se relacionavam com a exposição, também com pouca adesão dos visitantes.

A visita teve duração total de 20’56’’ (vinte minutos e cinquenta e seis segundos), dos quais 6’28’’ (seis minutos e vinte e oito segundos, ou 30.8% do total da visita) foram gastos no decorrer dos deslocamentos (entrada, exploração do espaço, saída). O grupo permaneceu agrupado por 14’28’’ (69.2%). Notou-se que o mediador utilizou, na maior parte do tempo de sua atuação, uma abordagem verbal para traçar uma narrativa histórica sobre a Pampulha, elencando as características arquitetônicas desta paisagem e em específico, da Casa do Baile. Posteriormente, ele propôs um deslocamento, que pode ter servido ao propósito de ilustrar o conteúdo compartilhado. O trajeto da visita está ilustrado conforme a figura 23 a seguir.

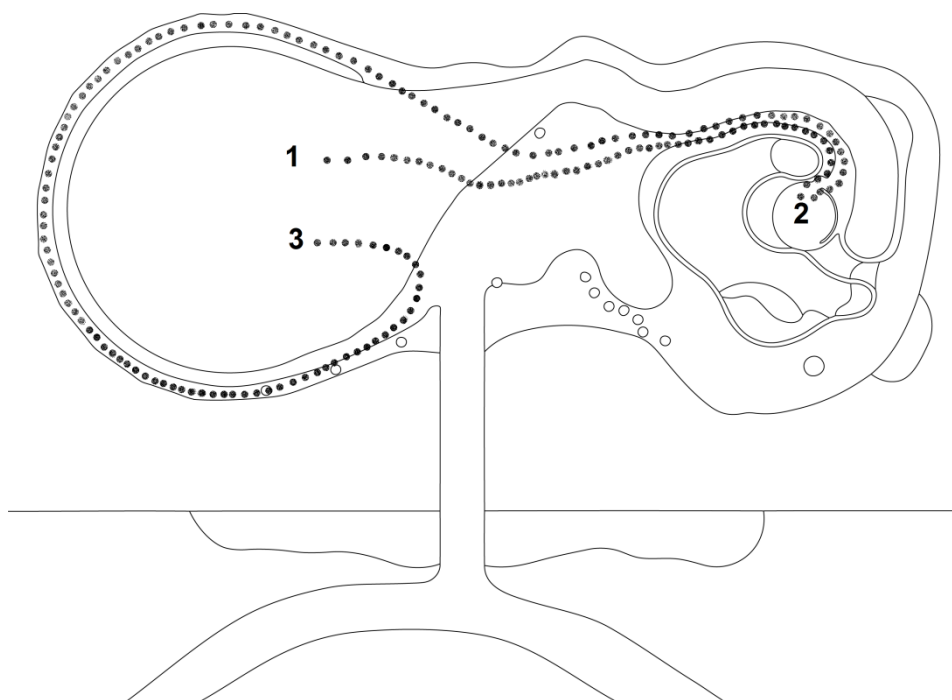


Figura 23. Deslocamento do grupo durante visita mediada à Casa do Baile. Os números representam a sequência de estágios e deslocamentos da visita.

Foi observado que o recurso de mediação utilizado na maior parte do tempo foi composto da verbalização de informações, por meio de uma perspectiva mais racional e cerebral. Isto não significa que o corpo e os estímulos sensoriais não estivessem sendo acionados e contribuindo para a experiência dos visitantes no lugar, mas não se constituiu um recurso intencionalmente explorado pelo mediador, conjuntamente com o momento informacional. E em alguns instantes, inclusive, houveram movimentos direcionados a tolher a participação corporal dos alunos.

Ao analisar os registros da visita, podemos perceber sua cisão em dois momentos: um em que a maior parte do grupo permaneceu parado, recebeu as informações e pouco interagiu com o mediador e outro momento, em que todos puderam explorar o espaço e utilizar mais os sentidos e o próprio corpo na construção de significados.

Não se pretende aqui criticar o papel e a importância da informação verbalizada na mediação, ou levantar uma polarização entre a primazia do conhecimento verbal e uma mediação “apenas” baseada no corpo. Mas parece relevante mapear as posições e

distribuição desses dois componentes (informação verbalizada e exploração sensorial/corporal) no escopo da mediação.

Este tipo de verificação pode ter impacto no entendimento do mediador sobre sua própria atuação. No caso dessa visita, ele escolheu priorizar a informação tanto em relação à duração de sua exposição como na ocupação espacial da visita, delimitando hierarquias de espaço e tempo entre as modalidades de conhecimento.

Seria possível elaborar mediações de visitas em que esses componentes estivessem distribuídos de forma mais equânime e interligada? Há um deslocamento essencial entre a ideia de se explicar elementos arquitetônicos importantes da Casa do Baile, como sua marquise, dentro do espaço expositivo, que está posicionado a poucos metros do objeto de explicação. Este deslocamento ou assincronia expõe dois modos epistemológicos distintos: um tempo e espaço da explicação verbalizada e um tempo e espaço da experiência: ver, tocar, sentir a temperatura, as texturas, enfim, ter uma experiência também enviesada pelos sentidos.

Este processo de autorreflexão da mediação – ver e ouvir como as pessoas reagem corporalmente - pode se constituir numa importante ferramenta de análise da mediação. O mediador pode visualizar possíveis pontos de interesse e desinteresse, de estímulos e tolhimentos, de posturas, e recriar categorias que colaborem para uma análise mais crítica e qualificada da mediação.

Com relação às falas registradas em áudio, a figura 24 mostra uma forte tendência das professoras de interpelar os alunos, a partir de um comando imperativo, por uma participação mais efetiva dos alunos, pedindo o silêncio deles através de inserções onomatopaicas como “shiii”, que se repetiram 11 vezes em pouco mais de 20 minutos de visita. Isto demonstra também uma forte valorização do ambiente de total silêncio, em que somente a fala do mediador estivesse presente. Esta prevalência indica a necessidade de um estado permanente de atenção e concentração, semelhante ao encontrado, em muitos momentos, no ambiente escolar, no qual a mente, vista como encerrada no cérebro, teria que trabalhar isolada no processo de construção de conhecimento.

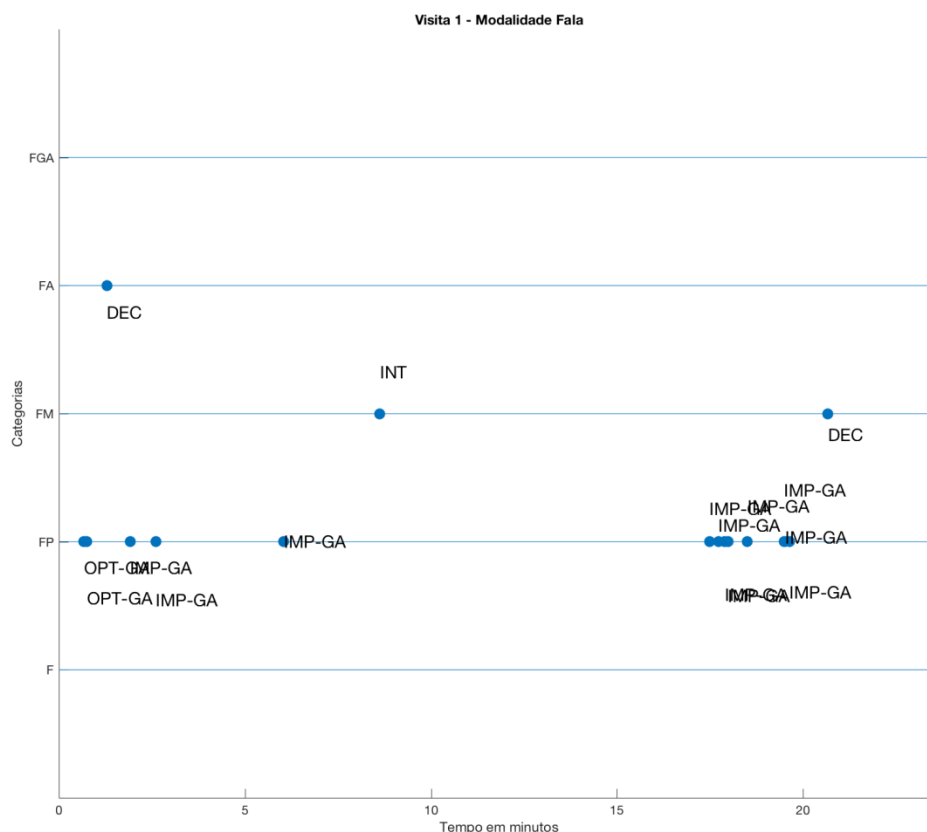


Figura 24. Registro dos eventos relacionados à fala dos agentes presentes na visita 1. O eixo vertical indica grupos observados começando por F (fala) seguido de: P – Professor, M – Mediador, A – Aluno, GA – Grupo de alunos. O Eixo horizontal indica o tempo em minutos. Os rótulos indicam as categorias das falas: dec – declarativa, exc – exclamativa, int – interrogativa, imp – imperativa, opt – optativa.

Outro ponto a ser considerado, nesse contexto, é o desconhecimento das orientações sobre as visitas ao espaço. Não se pode esperar que os professores tivessem uma postura mais dialógica com relação ao comportamento dos estudantes em instituições públicas. As modalidades de visitas menos ortodoxas são pouco disseminadas nas culturas pedagógicas e museológicas e as professoras não participaram de nenhum processo de formação anterior com a Curadoria Educativa da Casa do Baile.

Ainda se as professoras fossem comunicadas das possibilidades de livre exploração do espaço, as formas sociais de visita aos espaços de conhecimento fazem parte de um modo de comportamento social que muito provavelmente opera de maneira independente à instrução institucionalizada. É preciso pensar no papel da informação dentro da mediação, não somente aquela relacionada aos conteúdos que podem ser

trabalhados com os visitantes, mas como os visitantes podem interagir dentro de seu processo. De outro modo, por mais que a mediação se transforme positivamente, sua aplicação será delimitada por um modo de atuação social, culturalmente definido.

Especificamente nesses casos, o processo de formação deveria se ampliar aos educadores – professores, pais, orientadores - seja no caso de visitas agendadas, seja no caso de espontâneas. Estes processos poderiam se dar em encontros prévios ou em miniencontros, antes da própria visita, num momento inicial de acolhimento, incluindo um caráter formativo, que auxilie o professor em outros momentos. Estes encontros preparatórios poderiam ampliar o escopo da mediação, possibilitando outro viés à abertura dos processos cognitivos e ambientes sensoriais destinados ao aprendizado nos espaços, diferente do modelo escolar tradicional.

A disposição e hierarquia dos agentes envolvidos da mediação são interessantes e remete à própria disposição escolar das salas de aula: o mediador, na quase totalidade da visita, se destaca dos alunos e professores, interagindo muito pouco corporalmente com eles. Nesta visita específica, em alguns momentos, o mediador usou gestos para indicar ou ilustrar alguma fala sua, e em outros, gestos para ordenar a posição do grupo no espaço, conforme anotações presentes na figura 25. O mediador é visto quase sempre à frente, seja quando todos estão parados, durante suas explicações, como quando incita um deslocamento.

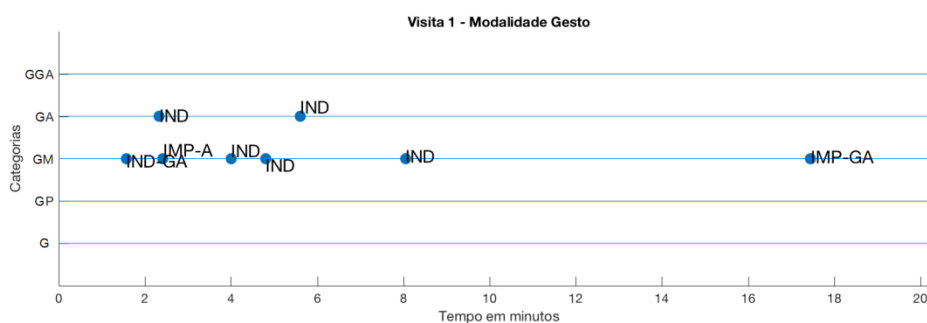


Figura 25. Registro dos eventos relacionados ao gesto dos agentes presentes na visita 1. O eixo vertical indica grupos observados começando por G (gesto) seguido de: P – Professor, M – Mediador, A – Aluno, GA – Grupo de alunos. O Eixo horizontal indica o tempo em minutos. Os rótulos indicam as categorias dos gestos: ind – indicativo, imp – imperativo, exc – exclamativo, esp – espelhamento.

É interessante notar que as professoras também se destacam dos alunos, nesse caso, permanecendo atrás ou ao lado deles. Uma possível explicação para esse fato pode ser dada porquê de alguma forma, elas reconhecem no mediador uma espécie de “guia” ou “especialista” do lugar, e acabaram se “retirando” do contexto do grupo, conforme anotação disposta na figura 26. Em outros momentos, a exemplo de alguns alunos, as professoras se deslocavam sozinhas enquanto os demais estavam parados, o que pode ser entendido como certo desinteresse pela mediação ou outro tipo de interesse pela exposição ou pelo lugar.

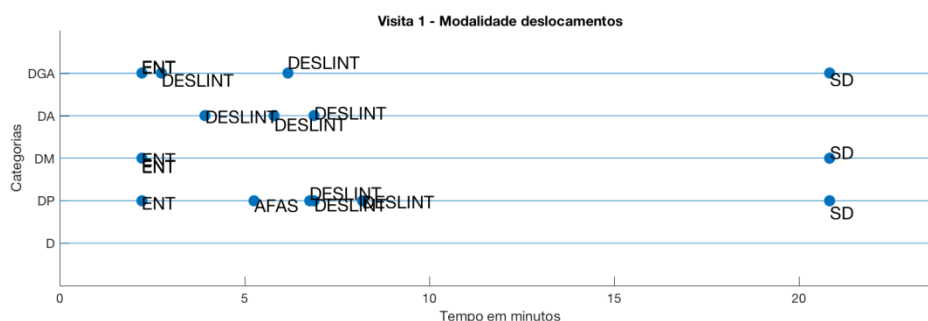


Figura 26. Registro dos eventos relacionados ao deslocamento dos agentes presentes na visita 1. O eixo vertical indica grupos observados começando por D (deslocamento) seguido de: P – Professor, M – Mediador, A – Aluno, GA – Grupo de alunos. O Eixo horizontal indica o tempo em minutos. Os rótulos indicam as categorias dos gestos: ent – entrada, sd – saída, apr – aproximação, afas – afastamento, reap – reaproximação, deslint – deslocamento interno.

3.3.2. Caso 2 – os pequenos bailarinos

Esta visita ocorreu em novembro de 2016, com um grupo de 20 alunos, na faixa etária entre 13 e 14 anos, acompanhados por duas professoras, entre 20 e 40 anos. A exposição em cartaz trazia conteúdos sobre a vida e obra do arquiteto Sylvio de Vasconcellos. A expografia utilizou painéis modulares, dispostos sobre o salão, e neles haviam textos, fotografias e imagens. A exposição não contou com nenhum dispositivo ou mecanismo de interação com o público.

A gravação teve duração de 26’12”, dos quais 11’47” (44,9%) foram realizados em deslocamentos (entrada, exploração do espaço, saída) e em 14’25” (55,1%), o grupo permaneceu parado. Na maior parte do tempo, o mediador adotou uma abordagem discursiva, relativa aos aspectos históricos e arquitetônicos da Casa do Baile, e iniciou a

visita sob essa perspectiva, dentro do salão expositivo. Posteriormente, ele incentivou uma exploração espacial do lugar, principalmente na área externa, e ao retomar ao salão, finalizou a mediação com uma atividade, na qual ele, ao apresentar alguns materiais referentes à edificação, pedia que os alunos identificassem onde estes se encontravam. O trajeto da visita pode ser visto conforme a figura 24, cujo desenho se mostra idêntico ao caso descrito anteriormente.

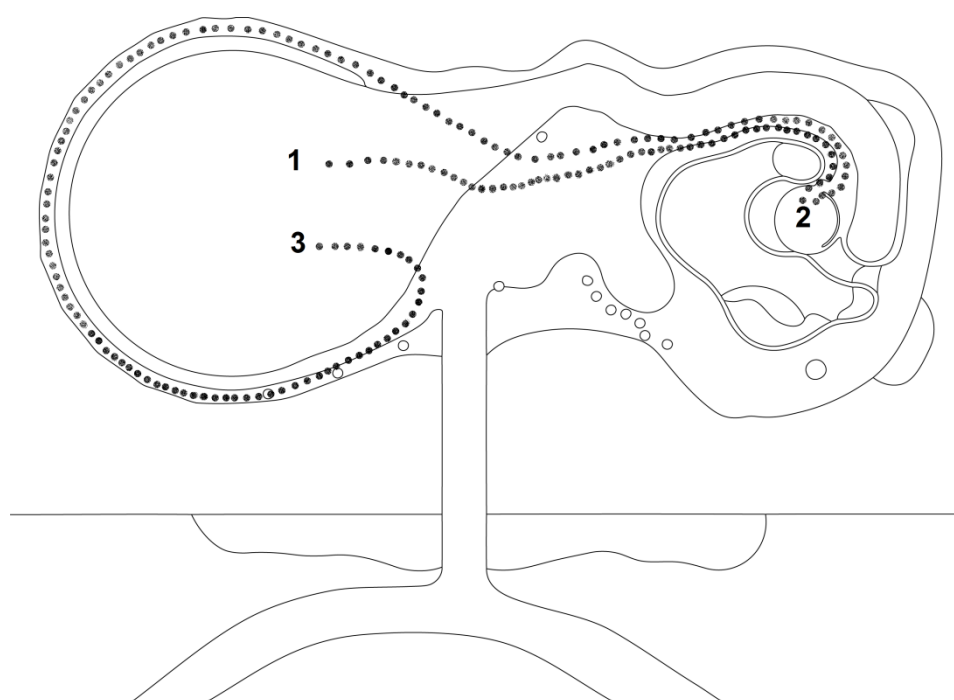


Figura 27. Deslocamento do grupo durante visita mediada à Casa do Baile.

Nesta visita, em comparação com o caso anterior, as professoras se mostraram mais integradas ao grupo e à mediação, participando ativamente em muitos momentos, instigando reflexões nos alunos. No entanto, constantemente tentavam cercar a participação oral deles assim que começavam a se expressar, chamando continuamente sua atenção para a fala do mediador, e interrompendo suas respostas e iniciativas de comunicação com o mediador e entre eles. A figura 28 mostra que em pouco mais de 26 minutos de visita, as professoras realizaram 42 inserções onomatopaicas “shiii”, batiam palmas, pediam que os alunos falassem baixo. Com relação à fala dos alunos, estes respondiam de forma exclamativa e interessada às colocações do mediador. Pudemos

notar um descompasso entre o comportamento das professoras, que pediam uma atenção que já existia e tentavam eliminar um comportamento de desordem ou desatenção, que não existia.

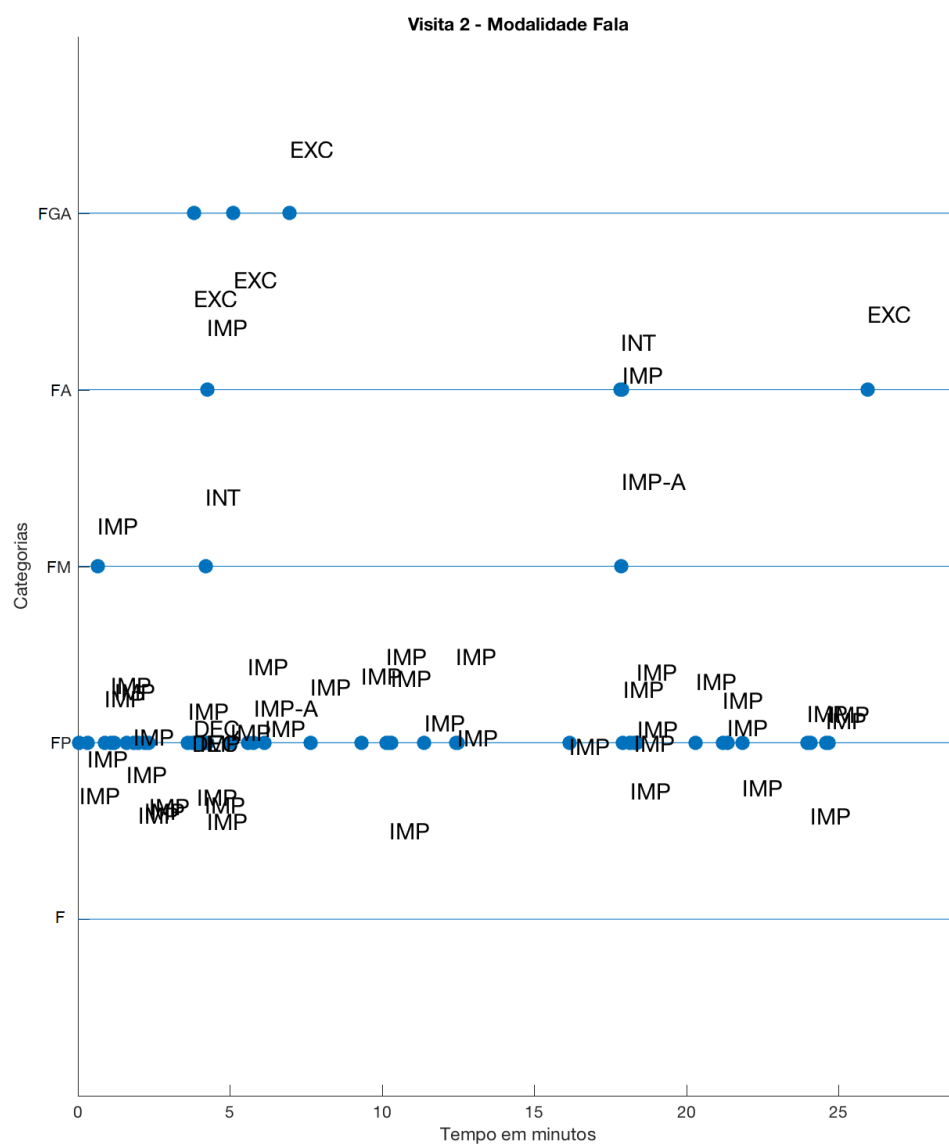


Figura 28. Registro dos eventos relacionados à fala dos agentes presentes na visita 2. O eixo vertical indica grupos observados começando por F (falas) seguido de: P – Professor, M – Mediador, A – Aluno, GA – Grupo de alunos. O Eixo horizontal indica o tempo em minutos. Os rótulos indicam as categorias das falas: dec – declarativa, exc – exclamativa, int – interrogativa, imp – imperativa, opt – optativa.

Uma observação relevante se apresentou quando o mediador informou que a Casa do Baile já fora um restaurante dançante. Durante alguns momentos da visita, alguns alunos começaram a dançar, sendo seguidos por outros, num movimento de espelhamento corporal. A proposição de experimentar, reconduzir ou traduzir a informação histórica por meio de uma experiência corporal, não recebeu nenhuma acolhida ou interação do mediador.

Conseqüentemente, as professoras, nesse instante, ordenam que os alunos escutem o mediador, num movimento de tentar “retomar” a visita. Em vários instantes, elas também se utilizaram de gestos para orientar o comportamento e o posicionamento corporal dos alunos no espaço. Gestos indicativos do mediador complementaram uma abordagem mais discursiva, sobretudo quando ele falava sobre os elementos arquitetônicos. Os alunos realizaram vários gestos exclamativos, relativos à dança, sempre seguidos por outros de seus colegas. Os dados da codificação dessa visita podem ser vistos na figura a seguir.

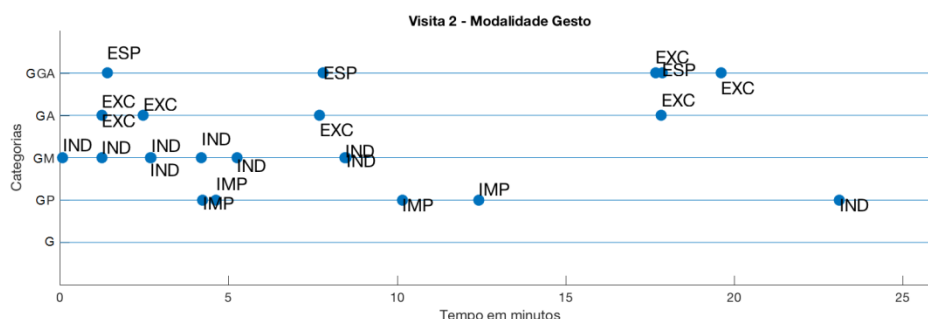


Figura 29. Registro dos eventos relacionados ao gesto dos agentes presentes na visita 2. O eixo vertical indica grupos observados começando por G (gesto) seguido de: P – Professor, M – Mediador, A – Aluno, GA – Grupo de alunos. O Eixo horizontal indica o tempo em minutos. Os rótulos indicam as categorias dos gestos: ind – indicativo, imp – imperativo, exc – exclamativo, esp – espelhamento.

Com relação aos deslocamentos, percebe-se que nessa visita houve uma maior distribuição entre o tempo em que o grupo ficou parado e o tempo em movimento. No entanto, novamente preponderou uma perspectiva mais racional e baseada na comunicação de dados e informações, próxima ao modelo tradicional escolar, que ocupou a maior parte do tempo e o momento inicial. Somente “depois” o grupo pode andar por todo o espaço e ter contato direto com elementos do lugar, que haviam sido

descritos verbalmente no momento anterior. Em um dado momento, o mediador fala ao grupo que a Casa do Baile está assentada sobre uma ilha artificial e que, depois, dariam uma volta ao redor da edificação para perceber isso. A exemplo do caso 1, ponderamos novamente a importância de que a mediação consiga integrar de forma mais homogênea tanto aspectos de cunho informacional quanto aqueles relacionados aos estímulos sensoriais na exploração do contexto. Estes padrões reforçam novamente as divisões entre tempo e espaço do conhecimento estabelecido pelos processos de mediação tradicionalmente verbais e o conhecimento não verbal, que aparenta estar reservado a um apêndice meramente suplementar da visita.

Nessa visita, notamos que o grupo todo permaneceu mais coeso. Em um evento mais específico, uma professora e uma aluna de “distanciam”, retomando ao grupo brevemente. Na visita analisada no caso 1, as professoras permaneceram praticamente o tempo todo afastadas do contexto da mediação, num suposto desinteresse ou interesse por algum outro ponto da exposição ou do lugar. Sob uma perspectiva institucional, essas informações se mostram importantes para um diagnóstico local, pois permitem traçar perfis de professores e, a partir deles, propor ações mais eficazes para quando eles retornarem em outras visitas. Os dados referentes aos deslocamentos estão dispostos na figura 30.

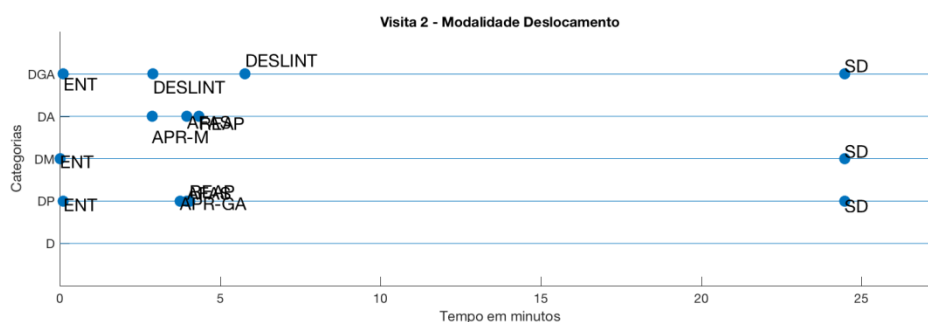


Figura 30. Registro dos eventos relacionados ao deslocamento dos agentes presentes na visita 2. O eixo vertical indica grupos observados começando por D (deslocamento) seguido de: P – Professor, M – Mediador, A – Aluno, GA – Grupo de alunos. O Eixo horizontal indica o tempo em minutos. Os rótulos indicam as categorias dos gestos: ent – entrada, sd – saída, apr – aproximação, afas – afastamento, reap – reaproximação, deslint – deslocamento interno.

3.3.3. Caso 3 – o que há lá fora

A terceira visita foi realizada em novembro de 2016, com um grupo de 13 alunos, na faixa etária entre 8 e 9 anos, acompanhados por duas professoras, entre 30 e 40 anos. A exposição em cartaz era a mesma já descrita no caso anterior, referente à vida e obra do arquiteto Sylvio de Vasconcellos.

A gravação teve duração de 23'06", dos quais 16'13" (70,2%) foram realizados em deslocamentos (entrada, exploração do espaço, saída) e em 6'53" (29,2%) o grupo permaneceu parado. Nesta visita, diferente das anteriores, observou-se que a maior parte do tempo foi dispendida em deslocamentos ao redor da Casa, e houve mais pontos de parada, seis, praticamente o dobro. O trajeto da visita está ilustrado na figura a seguir.

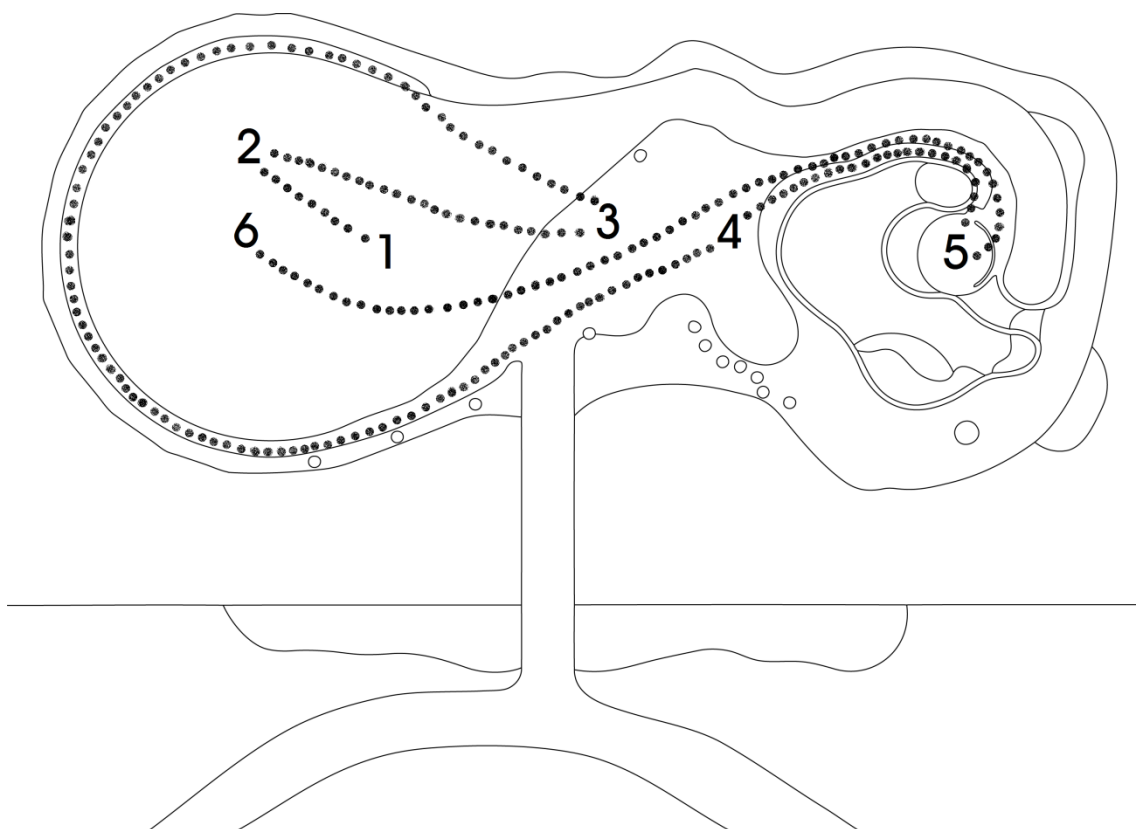


Figura 31. Deslocamento do grupo durante visita mediada à Casa do Baile.

O mediador iniciou sua visita dentro do salão expositivo, apresentando informações a respeito da história e da arquitetura do Conjunto Moderno da Pampulha. Novamente, ele inicia a mediação com uma abordagem verbal e se utiliza de muitos gestos, ilustrados na tabela 7, sobretudo gestos das mãos e braços, para eventualmente indicar elementos de sua fala, como por exemplo, quando ele aponta para a marquise. Vemos aqui, mais uma vez, a informação verbal sobre o objeto deslocada do contato com a experiência real do objeto, que seria realizado depois de sua explicação.

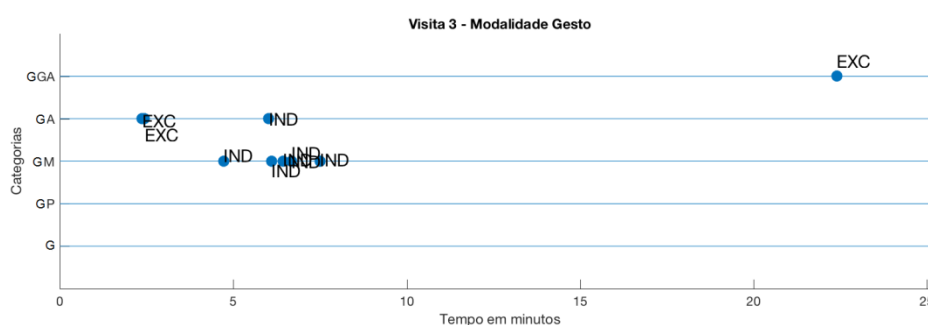


Figura 32. Registro dos eventos relacionados ao gesto dos agentes presentes na visita 3. O eixo vertical indica grupos observados começando por G (gesto) seguido de: P – Professor, M – Mediador, A – Aluno, GA – Grupo de alunos. O Eixo vertical indica o tempo em minutos. Os rótulos indicam as categorias dos gestos: ind – indicativo, imp – imperativo, exc – exclamativo, esp – espelhamento.

Durante as visitas, os grupos são de certa forma homogeneizados, normalizados: todos fazem o mesmo percurso, pelos mesmos pontos, ao mesmo tempo. Durante esta visita, quando um interesse divergente era exposto, ou este era ignorado pelo mediador ou tolhido por um professor. O espaço e tempo para expressões ou experiências individualizadas não é pensado. Por exemplo, durante a parte inicial desta visita, há uma inquietação corporal de um aluno, que se movimentava, enquanto os outros alunos permaneciam parados. Este aluno se contorceu, sentou no chão, e voltou para uma postura “padrão”, junto aos demais. Esse fato levanta a dimensão da individualidade da experiência a respeito do que acontece quando um interesse particular, ou a falta dele, se manifesta no âmbito da mediação.

No decorrer da visita, o grupo foi conduzido ao auditório, no qual as crianças tiveram um tempo para experienciar o lugar. Em alguns momentos, elas expressaram a vontade de brincar, anseio este que não foi acolhido nem pelo mediador nem pelas professoras. Novamente, mediadores e professores ao perceberem qualquer intenção dos alunos em brincar, as inibiam com inserções onomatopaicas “shiii”. Todavia, em relação às visitas anteriores, o número de interpelações foi bem menor, fazendo com que o diálogo deles com o mediador fosse mais fluido. Outro ponto interessante notado foi a manifestação de um aluno, que durante o momento em que o grupo demonstrou o interesse em brincar, fingiu ser um professor e começou a pedir o silêncio de seus colegas. Este processo indica a replicação, ainda que possivelmente caricaturada, do contexto de aprendizado, que prima por uma atenção e concentração mais normatizada e autoritária. É também interessante observar como a atenção dos educadores está voltada à percepção da não normatização do comportamento, mas indiferente às demandas sutis por exploração do espaço. As análises deste caso foram retiradas dos dados mostrados na figura 33.

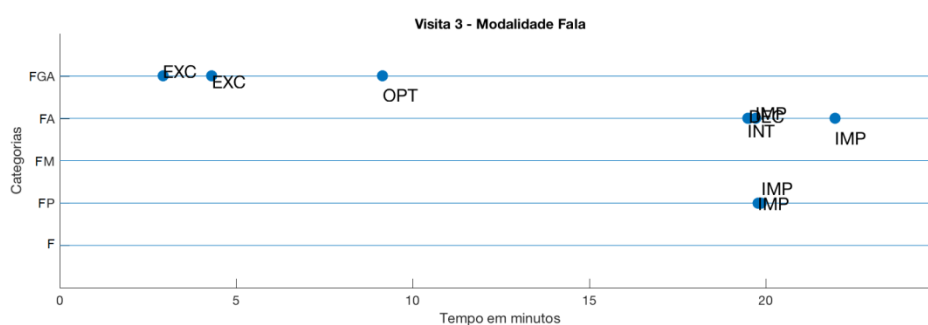


Figura 33. Registro dos eventos relacionados à fala dos agentes presentes na visita 3. O eixo vertical indica grupos observados começando por F (fala) seguido de: P – Professor, M – Mediador, A – Aluno, GA – Grupo de alunos. O Eixo vertical indica o tempo em minutos. Os rótulos indicam as categorias das falas: dec – declarativa, exc – exclamativa, int – interrogativa, imp – imperativa, opt – optativa.

Continuando a visita, o mediador levou o grupo para a área externa. Primeiro eles circularam o salão expositivo por fora, quando fica mais evidente que a Casa do Baile está assentada sobre uma ilha. Depois, ele fez deslocamentos próximos aos jardins de Burle Marx e conduziu todos ao palco externo. Nenhuma atividade ou explicação foi realizada e o grupo pôde caminhar sentir o lugar, fazer perguntas, num momento da

visita mais descontraído. Ao término, de volta ao auditório, o mediador realizou a atividade em que, mostrando pedaços de elementos de materiais da edificação, pedia aos alunos que os identificassem. Todavia, essa identificação era de cunho oral e mais uma vez notamos a dissociação entre a informação e um envolvimento corporal, pois ao invés de somente dizer onde estavam, as crianças poderiam ir em direção a eles, tocar, experimentar com os sentidos. Os dados sobre os deslocamentos são mostrados na figura 34.

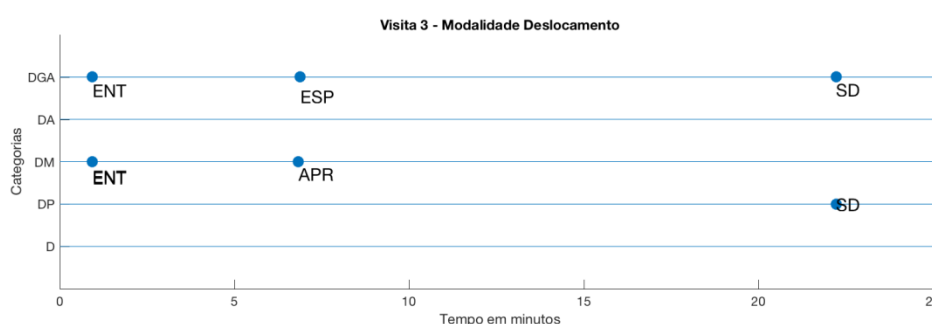


Figura 34. Registro dos eventos relacionados ao deslocamento dos agentes presentes na visita 3. O eixo vertical indica grupos observados começando por D (deslocamento) seguido de: P – Professor, M – Mediador, A – Aluno, GA – Grupo de alunos. O Eixo horizontal indica o tempo em minutos. Os rótulos indicam as categorias dos gestos: ent – entrada, sd – saída, apr – aproximação, afas – afastamento, reap – reaproximação, deslint – deslocamento interno.

3.3.4. Caso 4 – sobre quem fala

Esta visita ocorreu em novembro de 2016, e contou com 15 alunos, entre 11 e 12 anos, e um professor e uma professora, entre 30 e 40 anos. A exposição que estava em cartaz era a mesma já descrita anteriormente, referente à vida e obra do arquiteto Sylvio de Vasconcellos.

A gravação teve duração de 43'01'', dos quais 15'05'' (35,6%) foram realizados em deslocamentos (entrada, exploração do espaço, saída) e em 27'56'' (64,4%) o grupo permaneceu parado. Em geral, esse tipo de visita, na Casa do Baile, dura entre 20 e 30 minutos, espontaneamente.

Inicialmente, o mediador recebeu o grupo dentro do salão expositivo, e apresentou os aspectos históricos e arquitetônicos da Pampulha. Depois, os conduziu ao auditório, onde fez uma palestra, ilustrada com fotos antigas e atuais, mapas e croquis, tanto sobre

a Casa do Baile quanto sobre outros equipamentos do Conjunto Moderno. Esses dois instantes foram pautados por uma abordagem verbal oral, com uma comunicação linear de informações.

Em seguida, o grupo foi conduzido para fora, onde puderam ter contato com os jardins de Burle Marx e o palco externo, na extremidade oposta ao salão, bem como com a paisagem natural e cultural.

Embora o mediador não tenha orientado a atenção à experimentação com outros sentidos que não a visão, todos os sentidos estão em uso, pois a experiência se define pela presença corporal no mundo, como bem apresentado por Merleau-Ponty. O grupo retorna para a entrada do salão, onde se encerra a mediação. O trajeto da visita pode ser visto na figura a seguir.

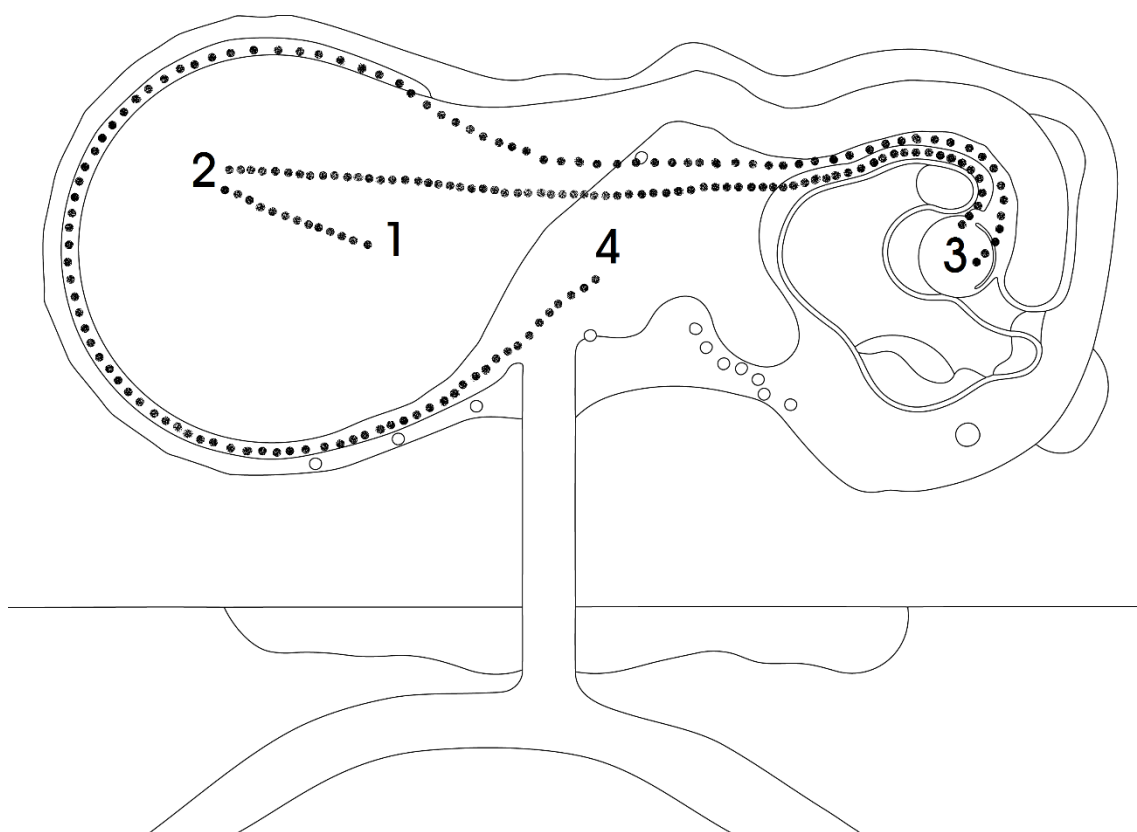


Figura 35. Deslocamento do grupo durante visita mediada à Casa do Baile.

Com relação às falas, notamos um movimento dos professores na manutenção de certa ordem, atenção e concentração orientadas para o discurso do mediador. Durante a visita, eles realizaram vinte e oito inserções onomatopaicas “shiii...”, limitando a expressão dos alunos. Ainda nesse sentido, foram registradas frases como “agora vamos ouvir (o mediador)”, “vamos deixar ele (o mediador) falar”, “vamos ficar em silêncio para ele (o mediador) falar”, o que sugere uma concepção na qual o mediador detém o conhecimento e, portanto, o lugar da fala. Ressalta-se mais uma vez a importância dos processos de formação e comunicação das metodologias de mediação, sobretudo sobre o caráter dialógico, que reconhece a importância das trocas de informações e experiências de todos os envolvidos, não de apenas um. Verificamos ainda a recorrência da hierarquia dos discursos do conhecimento, que parece sempre projetar o lugar do conhecimento além dos limites do corpo (na fala do outro, mediador ou professor). Os dados são apresentados na figura 36.

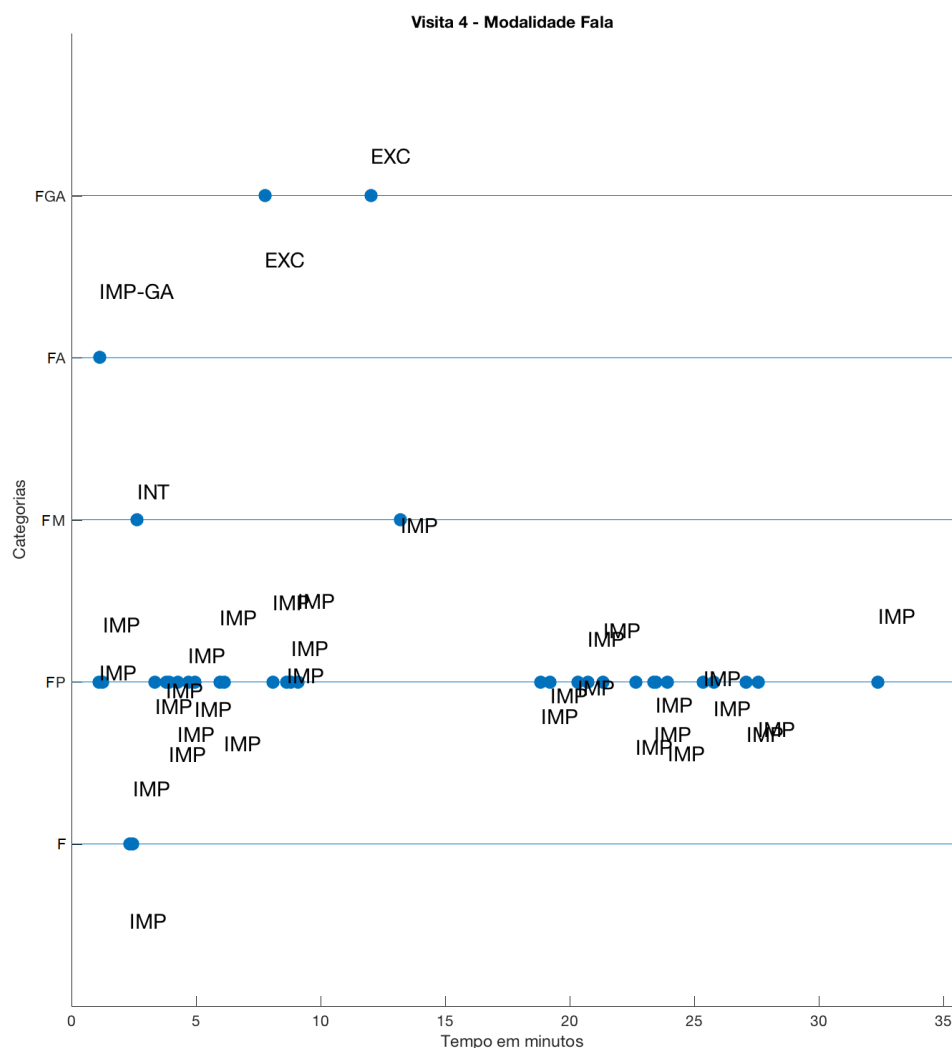


Figura 36. Registro dos eventos relacionados à fala dos agentes presentes na visita 4. O eixo vertical indica grupos observados começando por F (fala) seguido de: P – Professor, M – Mediador, A – Aluno, GA – Grupo de alunos. O Eixo vertical indica o tempo em minutos. Os rótulos indicam as categorias das falas: dec – declarativa, exc – exclamativa, int – interrogativa, imp – imperativa, opt – optativa.

Nesse caso, o mediador se utilizou de muitos gestos, especialmente com as mãos, para ilustrar as informações que transmitia oralmente, enquanto praticamente em toda a visita, o grupo permaneceu corporalmente inerte. Tais observações poderiam ser tomadas como diagnósticos locais, balizados em registros como os apresentados aqui. Os dados estão presentes na figura 37.

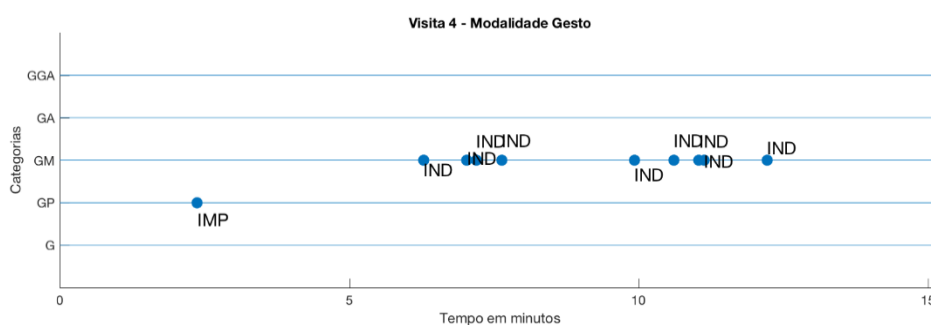


Figura 37. Registro dos eventos relacionados ao gesto dos agentes presentes na visita 4. O eixo vertical indica grupos observados começando por G (gesto) seguido de: P – Professor, M – Mediador, A – Aluno, GA – Grupo de alunos. O Eixo vertical indica o tempo em minutos. Os rótulos indicam as categorias dos gestos: ind – indicativo, imp – imperativo, exc – exclamativo, esp – espelhamento.

Com relação aos deslocamentos, inicialmente, uma professora começou a explorar o espaço de forma autônoma, mas se reuniu ao restante, que permaneceu organizado durante toda a visita. Novamente observamos que as práticas de mediação não estão preparadas para lidar com interesses “divergentes”, com a autonomia dos sujeitos e com novas perspectivas pedagógicas. Os dados desta visita são representados na figura a seguir.

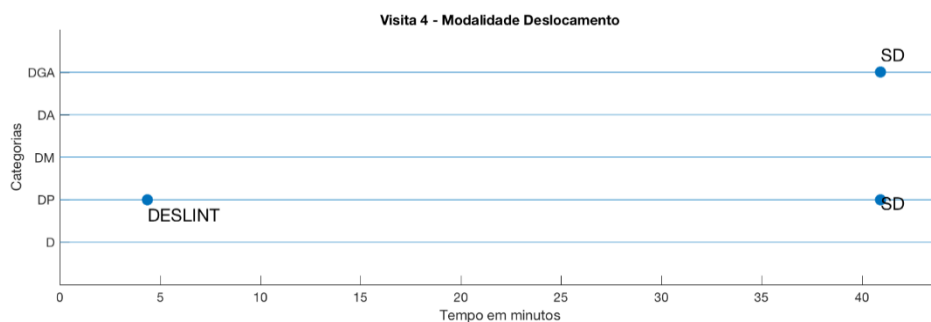


Figura 38. Registro dos eventos relacionados ao deslocamento dos agentes presentes na visita 4. O eixo vertical indica grupos observados começando por D (deslocamento) seguido de: P – Professor, M – Mediador, A – Aluno, GA – Grupo de alunos. O Eixo vertical indica o tempo em minutos. Os rótulos indicam as categorias dos gestos: ent – entrada, sd – saída, apr – aproximação, afas – afastamento, reap – reaproximação, deslint – deslocamento interno.

3.4. Discussão

Os casos aqui apresentados nos mostram um contexto de mediação em que estão presentes dois processos de comunicação: um verbal, evidenciado, sobretudo pela preponderância da fala do mediador, associada geralmente às informações transmitidas aos alunos; e um não verbal, relacionados aos gestos, deslocamentos, manifestações corporais dos alunos, que não foram reconhecidos, estimulados ou equiparados a um mesmo grau de importância da fala do mediador, se pensarmos numa visita dialógica.

Podemos notar também que espaços de conhecimento como museus, mesmo que a princípio possam ter uma premissa de informalidade, apresentam uma normalização de comportamento, expressos pelo comedimento dos gestos, pela preponderância de ambientes silenciosos, em que tocar quase nunca é permitido. Enfim, espaços em que predomina uma contemplação visual e sonora.

Outra questão levantada se refere aos processos de formação, que geralmente são direcionados às equipes de mediadores dos educativos, em que são discutidos, elaborados e analisados processos e dispositivos de mediação, em geral. Com relação ao presente estudo, notamos a falta de uma formação ampla junto aos mediadores da Casa do Baile concernente aos estímulos sensoriais e do próprio corpo nas visitas mediadas, mais presente nas edições específicas dos projetos “Arquitetura dos Sentidos” e “Caminhos Arquitetônicos”. Ressaltamos ainda a falta de um processo de formação junto aos professores sobre a possibilidade de interação dos alunos, através dos sentidos e do corpo, no escopo das visitas. Salientamos a importância da comunicação dos métodos de mediação não somente entre a equipe de mediadores, mas deste com os próprios visitantes.

Notamos ainda que as visitas, como as visitas escolares que são objeto deste estudo, tendem a homogeneizar processos de comunicação e cognição, tipos de estímulos sensoriais e, por consequência, processos cognitivos relacionados. Nos casos apresentados anteriormente, pudemos perceber três agentes distintos: mediador, grupo de alunos e professores. Os alunos, sempre em maior número, eram tidos como uma unidade cujo comportamento, gestual, deslocamento seguia sempre uma orientação única. E quando algum deles se expressava individualmente indicando algum interesse ou intenção em direção contrária ao que era esperado do grupo, isso não era considerado

e em alguns momentos, limitado por outrem. Este é um desafio dos processos de mediação dialógica em grupos: estabelecer uma comunicação efetiva que considere as relações individuais num cenário coletivo.

Por fim, retomamos uma visão ou hipótese que interpreta estes conflitos entre agentes e espaços como dissociações entre tempos e espaços diferentes, no que denominamos assincronias na mediação.

A história da Casa do Baile demonstra que, o espaço original, era um lugar destinado a ser apreendido por uma experiência sensorial ampla. A própria arquitetura proposta por Niemeyer expõe esta diretiva: o uso de extensos panos de vidro, que permitem a integração da área interna com a externa, o uso de materiais com diversidade de texturas, a integração da edificação com o paisagismo de Burle Marx e à paisagem da Pampulha. Mesas e cadeiras, dispostas tanto dentro quanto fora do salão, propiciavam experiências que se expandiam do salão à orla da lagoa, do espaço da dança ao espaço da música, do espaço controlado ao espaço sujeito às mudanças do ambiente.

Passados pouco mais de setenta anos desde sua inauguração, o contexto museológico impõe uma camada de quietude e silêncio, que em muitos momentos sugere aos visitantes certo desligamento do corpo em detrimento de uma razão cerebral. Nos relatos e nas análises apresentadas observamos uma espécie de assincronia, um tempo-lugar que ainda é chamado de Casa do Baile, mas não possui mais música e nem o movimento de pessoas dançando. Assim como qualquer assincronia, parece haver um estranhamento inicial, provocado tanto pelo tempo deslocado da arquitetura quanto pelos tempos de sua função original no passado e sua função no presente. Este estranhamento presente nos depoimentos, nos comportamentos, nas expressões verbais e não verbais, nos comportamentos entre agentes e faixas etárias diferentes, todos parecem criar uma espécie de rejeição ou não entendimento da forma da obra arquitetônica, no transplante que é feito para a função/forma museológica.

A quietude, o silêncio, o não tocar e outras negativas, não entram em sincronia com a história e função originais do lugar, e parecem constituir uma espécie de barreira cognitiva: a informação presente sobre os aspectos arquitetônicos da Casa do Baile não é suficiente para a compreensão objetiva e a percepção do espaço e tempo atual do museu. A verbalização sobre uma arquitetura, através de imagens e croquis, não possui

o mesmo alcance e efeito da experiência corporal que falta (ou se sente falta) na Casa do Baile.

Exemplos desse hiato foram amplamente documentados e apresentados nos capítulos anteriores. Entretanto, a observação mais simbólica desse efeito entre tempos e funções distintos parece estar na concepção da casa dentro do contexto urbanístico do complexo da Pampulha. São inúmeros os registros de visitantes que ao saírem do espaço expositivo para contornar o espaço, expressavam surpresa ao entenderem que se tratava de uma ilha. Os visitantes são tomados por uma compreensão sensorialmente completa, real e significativa do fato ora transmitido apenas como uma informação, o que pode ser visto em suas expressões, como “ah, é uma ilha”.

Eventuais subversões desses tempos e funções da casa no contexto da mediação parecem não ser suficientes. No ano de 2013, ao colaborar com a curadoria da exposição *Pampulha: um patrimônio da humanidade*, pensamos, dentre outros aspectos, rememorar o uso original da Casa do Baile, o que era já solicitado por muitos visitantes. Imagens com fotos da época foram dispostas no lugar e a expografia se propôs a reconstruir alguns ambientes que evocassem a história dali. Mesas e cadeiras foram colocadas pelo salão, nos quais as pessoas podiam parar, sentar e usufruir da paisagem. Cardápios com biografias de artistas que trabalharam no projeto da Pampulha foram dispostos sobre as mesas, que também continham copos, pratos e talheres.

Mesmo sem haver qualquer restrição, poucas pessoas se apropriaram destes espaços e objetos ou mesmo indagaram sobre sua função. O pressuposto museológico, estabelecido na mentalidade e comportamento da sociedade como um espaço onde não se tocam em objetos, parece ser mais forte que as aberturas que os objetos e espaços proporcionam, mesmo que existam outros tempos e espaços onde as pessoas se permitem interagir com os objetos e com seu corpo.

Da mesma forma, a função original como espaço para a dança não encontra abertura em seu tempo como museu. Na mesma exposição, outro espaço foi ambientado evocando os bailes de época. Em uma seção circular central havia, em um manequim, alguns itens de vestimenta masculinos e femininos, e uma seleção com músicas antigas era uma espécie de convite para que os visitantes pudessem dançar. Em muitos momentos, essa demanda pela realização de bailes era colocada por vários visitantes. Entretanto, quando

essa oportunidade foi oferecida, poucos visitantes se aproveitavam dela ou indagavam sobre sua eventual possibilidade. Na maioria dos casos, os visitantes apropriavam dos acessórios para tirarem fotos, uma prática mais comum em museus do que dançar. O tempo do corpo nessa noção arraigada do espaço expositivo parece não permitir um corpo dançante nem interações mais livres dos visitantes com o espaço. Tempos, funções e espaços diferentes, dessincronizados, desalinhados parecem reforçar esse estranhamento. Poderíamos aglutinar este estranhamento através das metáforas de sincronia ou assincronia?

3.5. Sincronias

Carl G. Jung, ao fundamentar seu conceito de Sincronicidade, afirma que a ligação entre determinados acontecimentos, em certas condições, pode ser de natureza diferente da relação causal, apregoada pela ciência tradicional, e exigir outro tipo de explicação. Ele se debruça, em sua análise, sobre o mundo do acaso, dos fenômenos considerados como acasais, que ocorrem com certa frequência e excedem os limites da probabilidade, que possuem uma coincidência significativa, uma sincronicidade (COHEN, 2013).

O senso comum relaciona a sincronicidade a eventos que acontecem ao mesmo tempo, às vezes num mesmo lugar, e que tenham entre si algum tipo de sintonia ou harmonia entre os agentes envolvidos. Pode indicar ainda que estes tenham algum tipo de intenção ou objetivo recíproco, e que seus esforços e ações convirjam para um mesmo ponto.

No entanto, “Jung define sincronicidade como a simultaneidade de um estado psíquico com um ou vários acontecimentos que aparecem como paralelos significativos de um estado objetivo do momento [...]” (COHEN, 2013, p.29). E como não se poderia explicar a coincidência através do modo causal, restaria admitir então uma equivalência de sentidos. Pode-se supor a existência, no inconsciente, de um conhecimento ou presença a priori dos acontecimentos, sem nenhuma base causal, levando a crer numa unidade entre a psique e o mundo. Há então, nesse sentido, um conhecedor desconhecido que transcende o tempo e o espaço, e no inconsciente há um conhecimento absoluto do mundo, um conhecimento que pressupõe uma espécie de pré-cognição (COHEN, 2013).

Mesmo o conceito de espaço pode ser observado a partir de uma perspectiva temporal. Ao tecer suas considerações sobre o lugar, Foucault (1967) apresenta um conceito que o considera a partir de seu caráter múltiplo, para além da identificação física e geográfica. Segundo ele, as utopias são lugares sem localização real, e as heterotopias são “espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, mesmo quando eles sejam efetivamente localizáveis”. Da mesma forma, os lugares podem conter e acumular diversos tempos:

De uma maneira geral, em uma sociedade como a nossa, heterotopia e heterocronia se organizam e se arranjam de um modo relativamente complexo. Antes de tudo, há heterotopias do tempo que se acumulam infinitamente, por exemplo, os museus e as bibliotecas; museus e bibliotecas são heterotopias nas quais o tempo nunca para de se amontoar e ultrapassar seu próprio topo, enquanto que no séc.17, mesmo no final do século, museus e bibliotecas eram a expressão de uma escolha individual. Em contrapartida, a ideia de acumular tudo, a ideia de constituir uma espécie de arquivo geral, o desejo de incluir em um lugar todos os tempos, todas as épocas, todas as formas, todos os gostos, a ideia de constituir um lugar de todos os tempos que seja ele mesmo fora do tempo e inacessível à sua destruição, o projeto de organizar deste modo uma espécie de acumulação de tempo indefinida e perpétua em um lugar imóvel, esta ideia de todo pertence à modernidade. O museu e a biblioteca são heterotopias próprias à cultura ocidental do séc.19 (FOUCAULT, 1967, p.7 e 8).

May e Thrift (2013) nos apresentam o conceito de *tempo-espaço*, reconhecido nos dias de hoje como múltiplo, heterogêneo, variando dentro e entre sociedades e indivíduos conforme sua posição social.

Assim, o quadro que emerge é menos o de um tempo social singular ou uniforme que se estende sobre um espaço uniforme, do que várias (e desiguais) redes de tempo que se estendem em diferentes e divergentes direções através de um campo social desigual (MAY & THRIFT, 2001, p. 5). (Tradução nossa)

Para Gren (2013), “os conhecimentos humanos incorporados não são coisas que podem ser movidas de um tempo espaço para outros, mas são atividades realizadas em contextos específicos”. Ou seja, cada um experimenta a si e ao seu ambiente de diferentes pontos internos, em decorrência mesmo de sua própria natureza corporal. No

entanto, o autor aponta a existência de um “fantasma” de Descartes, uma crença ainda presente em muitos lugares de que o corpo humano poderia construir uma representação “interior” de um “mundo exterior”. Todavia, Gren questiona se os corpos humanos realmente operam com representação.

Para Pinto (2016), na transição do museu moderno para o contemporâneo, houve a substituição da discursividade em torno da História da Arte, da diacronia pela sincronia. A postura dos museus muda, deixando o caráter enciclopédico, no qual se contava uma história a partir de saberes específicos, para procurar provocar uma experiência para os visitantes que não se funda no domínio do tempo cronológico.

As coincidências acontecem em todo o tempo nos museus e espaços culturais, podendo mesmo ser consideradas como uma de suas características elementares. Os curadores, em um dado momento concebem exposições com antecedência, que serão visitadas por pessoas de perfis tão diferentes e, no anseio e percepção de muitos deles, deverão ser entendidas por todas, ou quase todas, da mesma forma. Nota-se nesse caso, que se almeja a ocorrência de tamanha coincidência, e no desejo que ela ocorra, muitos curadores encontram nos programas educativos das instituições culturais uma espécie de “garantidores” dessa aquisição de conteúdos.

Por coincidência, os mediadores desses educativos se encontram diariamente com pessoas que visitam as exposições, oriundas de diversos lugares e contextos culturais, sociais, econômicos e de outras ordens. Mesmo quando as visitas são agendadas, e se conhece um pouco do perfil do grupo de visitantes, ou se prepara uma determinada atividade ou abordagem, no fim das contas, a mediação acontece no lugar do inesperado.

Durante uma visita, coabitam no mesmo espaço visitantes, mediadores, as exposições, acervos, conceitos curatoriais, visões da instituição cultural. É como se, de repente, num mesmo palco, atores de uma mesma peça, que quase ou nada se conhecem, ou sobre os papéis que desempenham, tivessem que atuar e encenar o espetáculo improvisado.

A perspectiva da sincronicidade na mediação não se limita apenas ao encontro casual de pessoas e objetos de arte num espaço expositivo, mas do encontro dos significados e experiências inconscientes que vem ou podem vir à tona durante as visitas, daquilo que já se conhece ou se intui, mesmo sem se reconhecer como conhecido objetivamente.

Uma perspectiva mais eficiente de mediação deveria se concentrar em uma mediação para além de uma eventual transmissão linear daquilo que foi idealizado pelo curador (não presente fisicamente) e reconhecer ou incentivar aquilo que também é trazido pelos mediadores e visitantes, numa mediação aberta, mais diversa e mais densa o que permitiria mais possibilidades de sincronicidades construídas sobre o diálogo.

3.6. Assincronias nos processos de mediação e no processo de curadoria

A mediação em exposições, proposta e realizada pelos setores educativos de museus e espaços culturais, se insere num contexto complexo assíncrono. Parece haver certo entendimento de que ela ocorra num quadro envolto por relações causais: o que foi idealizado pelo curador sendo entendido pelo público, uma expografia para ser lida de uma forma certa, a abordagem do educativo resultando numa experiência esperada no visitante, este que espera ser recebido e instruído, muitas vezes.

Mas os relatos apresentados aqui e na literatura mostram que a mediação se insere num campo de expectativas que nem sempre se cumprem e sobre as quais quase não há nenhum controle. Ela se enquadraria dentro do contexto da sincronicidade de Jung, relacionada aos fenômenos acausais, que ocorrem com frequência. Essa simultaneidade de agentes e fatores coabitando uma exposição (público, curador, expografia, obra de arte, a instituição) nem sempre gera coincidências significativas. Barreiras diversas na emergência desses significados foram apresentadas e descritas aqui como assincronias, a partir das quais entendemos que, de um modo geral, a mediação também se torne assíncrona.

A mitologia nos apresentou ao deus Urano, que receoso de perder seu poder, devorava seus filhos ao nascerem. No entanto, um desses filhos, Crono, tido como deus do tempo, destrona seu pai e passa a reinar sozinho, não libertando seus irmãos e, como seu pai fizera, devora seus filhos também. Nos museus e nas exposições, muitas expectativas e possibilidades de experiências diversas são “engolidas” constantemente, vistas como ameaças às obras, aos conceitos expostos, às instituições. Busca-se gerar um aumento de público, que tenha seu interesse pelas exposições, cada vez mais expandido, que as pessoas retornem, que tenham experiências agradáveis, mas “deuses” poderosos

parecem estar sempre prontos a devorar aquilo que de certa forma eles mesmos tendem a criar.

Isto acontece muito provavelmente porque o perfil do público, suas individualidades, seus tempos ou o que traz consigo, não é ou não pode ser incorporado totalmente no planejamento da mediação. Um conceito pronto, uma exposição pronta, uma mediação pronta “devoram” assim o visitante e a sincronicidade se reduz a apenas uma coincidência de se estar num mesmo lugar, mas tão distante um do outro, o que impossibilita o diálogo.

É importante, para que a mediação consiga efetivamente dialogar com o público e o conhecer, ser conhecida e se conhecer, bem como o objeto de sua atuação: as visitas. A carência de métodos de análise da mediação se traduz também na escassez de métodos de mediação dialógica, que ocorre em muitos casos de forma espontânea, pouco reflexiva e baseada apenas em intenções e ações individuais, com poucos registros sólidos.

Parte do problema da inclusão do componente individualizado do público também afeta o papel do curador. A maioria das pessoas que visitam museus e exposições desconhecem a função de um curador, não compreendendo como uma mostra de arte, por exemplo, se origina e se realiza até o momento de sua visita, quase como se ela tivesse surgido do nada. Nesse sentido, pode-se indagar:

O que fazem os curadores então? O que mais fazem é olhar a arte e pensar sobre sua relação com o mundo. Um curador tenta identificar as vertentes e comportamentos do presente para enriquecer a compreensão da experiência estética. Ele agrupa a informação e cria conexões. Um curador tenta passar ao público o sentimento de descoberta provocado pelo encontro face a face com uma obra de arte. A boa exposição é feita com inteligência e inventividade; com um ponto de vista. O público recebe um produto pronto, onde tudo está em seu lugar, da iluminação ao prego na parede (quando há pregos). Para chegar à exposição montada, inúmeras e diferentes decisões foram tomadas, desde a escolha das obras (quando há obras) à posição e ao conteúdo de uma simples etiqueta (a etiqueta pode gerar discussões acirradas entre curadores, artistas, museus, galerias!) (LEONZINI, 2010 *apud* OBRIST, 2010, p.10).

A temporalidade do curador e de sua atuação acrescenta, portanto, outra complexidade ao sistema assíncrono e sistêmico que começamos a observar neste estudo. Há o artista e sua obra, as escolhas e conceitos do curador, a mediação, comunicação, a expografia, os setores de conservação e restauração, segurança, limpeza, administração, o público. Mas parece preponderar uma cultura que enxerga o curador como a figura principal de uma exposição, a quem cabem todas as decisões mais importantes, visto como o grande e único especialista naquilo que é exposto.

Embora o trabalho de uma curadoria, a priori, seja voltado para as pessoas que visitam as exposições no presente, esse encontro (público-exposição), na verdade, é pautado por um grande desencontro. O tempo de realização das concepções no trabalho do curador, a seleção de obras, as escolhas expográficas e de comunicação, a materialização das suas ideias em uma exposição, é anterior ao tempo da visita.

Esta separação é aprofundada pela importância do papel do curador e seu isolamento do público visitante. Salvo em algumas poucas ocasiões visitantes têm contato com curadores, em eventos específicos, geralmente nos vernissages que são direcionados para especialistas e interessados. A maior parte do tempo o curador estará presente através da estrutura da exposição, ou em alguns casos, através dos mediadores dos educativos. Não há então um canal de interação aberto, e a exposição parece se tornar um meio entre dois polos: de um lado o curador, que tudo saberia, e do outro o visitante, que tudo desconheceria.

Segundo Oliveira (2013), contrariando essa visão, a partir da segunda metade do século XX, os museus entram em um novo paradigma, pautado pelos princípios da Nova Museologia. Os museus passam a ser vistos como espaços privilegiados de educação não formal e de formação cultural. O museu é então entendido como um instrumento de diálogo e interação entre diferentes forças sociais, um espaço vivo e dinâmico de construção de identidades, um fórum onde se insere uma visão crítica e dialética da realidade.

Reconhecer e mapear as sincronias e assincronias presentes em um espaço museal, bem com suas relações e implicações com a mediação, se torna uma importante ferramenta para o planejamento e análise de práticas educativas, situando e contextualizando a

experiência dos visitantes num cenário que expresse conflitos e possibilidades envolvidos em processos cognitivos diversos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todas as épocas e culturas o homem buscou sistematizar sua experiência no mundo, através de conhecimentos, tentando explicar fenômenos da natureza e da sociedade, responder grandes mistérios relacionados à origem e ao fim das coisas. Estamos no mundo, dele fazemos parte, com ele interagimos, o percebemos e tentamos compreendê-lo.

O campo de estudos que envolve a filosofia e as ciências cognitivas procurou explicar os processos envolvidos na compreensão, de formas distintas. Uma delas é aquela pautada por uma perspectiva mais racional, que coloca na mente, vista como uma emergência da atividade cerebral, como o núcleo da cognição e compreensão. Essa linha recebe influências do pensamento filosófico clássico que, de modo geral, entende que os estímulos do mundo externo chegam até nós através dos cinco sentidos, para então serem processados internamente e se transformarem em representação.

Por outro lado, outras correntes de pensamento e investigação se voltam para o panorama da mente como uma emergência da atuação do indivíduo, no que conhecemos como mundo real, sobretudo por estarmos vinculados a ele pela experiência, com nossos sentidos situados no corpo e no contexto. A cognição incorporada e situada reconhece que a base do conhecimento não pode estar unicamente centralizada somente na atividade cerebral e representação neurológica, mas se expande para o restante do corpo, até mesmo para dispositivos externos a ele, como objetos e interações sociais.

Ao propormos estudar as práticas educativas da Casa do Baile sob esta perspectiva, nos desafiamos a compreender a influência dos estímulos sensoriais nos processos de cognição envolvidos na mediação, experimentar modelos de mediação alternativos e interseções entre uma literatura e práticas científicas que representaram vários desafios. Estes desafios foram descritos nos capítulos deste trabalho que trataram especificamente da revisão do referencial teórico (capítulo 1), das experiências práticas de mediação desenvolvidas no espaço da Casa do Baile (capítulo 2) e nas abordagens experimentais que analisaram as visitas ao espaço (capítulo 3).

Com relação aos referenciais teóricos, nos deparamos com a falta de trânsito da literatura da área com o campo de mediação em artes, que pudesse trazer objetivamente a dimensão dos estímulos sensoriais e do próprio corpo para o espectro de problemas encontrados na mediação. Dentro do tópico, aqui relacionado fortemente ao conceito de propriocepção e com as teorias da cognição incorporada, encontramos abordagens em campos de estudo periféricos como neurociência, fisioterapia, computação, psicologia, que exigiram um esforço de transposição para o campo das artes.

Nesse sentido, esperamos ter contribuído para a ampliação da perspectiva de estudos da mediação, apontando algumas interfaces que possam ser trabalhadas em detalhe em estudos posteriores, ressaltando a natureza transdisciplinar intrínseca desse campo.

Parte dos objetivos deste trabalho se relaciona com a descrição e análise de práticas educativas da Casa do Baile que formaram, neste trabalho, um panorama de experiências com diferentes níveis de impacto, êxito e aplicações no campo. Parte dos problemas encontrados se relacionam ao histórico do educativo da Casa do Baile, que compreende um período de cerca de sete anos, no qual não se considerava de maneira sistemática, a necessidade de registro das ações, sistematização de metodologias propostas e avaliação dos resultados. Como mediador e coordenador deste setor, durante este período citado, estive numa posição privilegiada e parcial de atuação profissional que me permitiu realizar a complementação das lacunas desses registros, aqui registrados sob uma perspectiva notadamente antropológica, em primeira pessoa.

A contribuição deste processo, deixa como legado para o campo de estudos e para a Casa do Baile um registro sistematizado e crítico das práticas educativas, dos projetos relacionados aos estímulos sensoriais, bem como uma descrição do panorama de evolução do conceito de educativo localizado, desde sua gênese até a consolidação em uma Curadoria Educativa. Embora esta contribuição tenha um impacto local e seja envolta pelas especificidades do espaço, é possível que os casos e propostas envolvidos possam contribuir para fundamentar ações em outros espaços e fornecer informações para novas perspectivas para a mediação.

Na terceira fase deste trabalho nos dedicamos a detalhar e identificar como as visitas escolares eram ocupadas por uma nuvem de ações de diversos agentes que promoviam o cerceamento da atuação dos corpos dentro do contexto expográfico. Propusemo-nos a

realizar um experimento que tomou emprestado do método científico clássico o controle de variáveis e o rigor na estruturação dos dados que, por sua natureza objetiva, produziu vários desafios técnicos e conceituais.

A falta de referência de experimentos similares na mediação em artes evidenciou a falta de transversalidade do campo de estudos, o que provocou uma reflexão profunda sobre os tipos de orientação metodológica e reflexão crítica acerca de nossa própria validade da proposta experimental. Na falta de pressupostos metodológicos anteriores, houve a necessidade de se perfazer os caminhos de elaboração de métodos que implicam em decisões muito práticas como posicionamento de câmeras e equipamentos, a escolha dos agentes e público envolvidos, a criação das categorias de análise, a coleta dos dados e sua sistematização, questões éticas relacionadas ao grau de intervenção na dinâmica da atuação do mediador e o grau e subjetividade do processo de análise das gravações. Como todo processo de exploração necessário ao desenvolvimento de novas abordagens para o estudo da mediação, estas decisões contribuem para aperfeiçoar futuras abordagens.

Mesmo diante do campo aberto dessa experiência metodológica, os métodos propostos foram capazes de revelar dimensões inexploradas dos processos envolvidos na mediação e, sobretudo, a atuação dos agentes na manutenção deste modelo cerebral de disposição de informações que criticamos no decorrer do texto. Os desafios metodológicos e resultados apresentam uma contribuição que pode auxiliar instrumentalmente mediadores em museus na aplicação de ferramentas analíticas diferenciadas em seus processos de trabalho e interesses e objetos de pesquisa. O contraste com o corpo de dados e informações descritos em nossos resultados e os registros das ações educativas da Casa do Baile não representam um antagonismo conceitual, mas uma diversificação (e enriquecimento) das capacidades analíticas e de tomada de decisão dos museus. Fotografias dos eventos, fichas com informações quantitativas dos perfis de grupos de visitas agendadas, descritivos de projetos podem ser enriquecidos por uma detalhada incursão na interação que ocorre no cotidiano das visitas, como os resultados que foram apresentados neste trabalho.

Ao analisarmos as práticas educativas da Casa do Baile, sob uma perspectiva histórica, notamos que já se fazia presente o interesse pela comunicação sensorial, que era naturalmente convidada a explorar outras formas de contato e interação com a arquitetura e a paisagem da Pampulha. A ampliação do planejamento dos componentes sensoriais nos museus e a própria presença corporal foram utilizados como dispositivos de mediação em atividades específicas, em projetos como “Arquitetura dos Sentidos” e “Caminhos Arquitetônicos”.

Meu interesse enquanto mediador, ao lidar com um panorama sensorial expandido, inicialmente estava voltado para os problemas relacionados à acessibilidade cultural, onde era necessário traduzir o acesso a um patrimônio arquitetônico com forte apelo visual, tornando-o apreensível para as capacidades diferenciadas de uma pessoa com deficiência visual. No entanto, à medida que as visitas mediadas foram acontecendo, notamos que havia um benefício de ampliação de construção de significados acessível a todas as pessoas. Ressaltamos aqui a importância do caráter experimental que o ambiente institucional da Casa do Baile proporcionou ao educativo, que enquanto uma curadoria, teve autonomia para desenvolver suas atividades em uma perspectiva de laboratório.

Este estudo mostrou que a Curadoria Educativa da Casa do Baile tem trabalhado em duas perspectivas simultâneas. Nos projetos, como os anteriormente citados, reconhece o corpo e os sentidos como plataformas de construção de sentidos e demonstra interesse em utilizá-los, desenvolvendo e experimentando novas metodologias e abordagens. Todavia, conforme nos mostraram os registros em áudio e vídeo das visitas escolares, as expressões e estímulos sensoriais e corporais dos agentes envolvidos no universo dessas visitas ainda permanecem ocultos nas estruturas de planejamento e ação das instituições.

Por exemplo, os registros mostraram ainda a recorrência de elementos repressivos a ações de expressão corporal e aos desvios da normalidade esperados no ambiente social, tacitamente normatizado, das visitas. Nossas observações sugerem novamente que as informações que são trazidas pelos corpos não encontram permeabilidade nos planos de atuação das instituições, embora este processo ocorra mais por falta de um marco conceitual, experiencial ou metodológico explícito que por uma intencionalidade repressora dos agentes institucionais, mais especificamente mediadores e professores.

Ainda observamos que a tendência dos professores em manter um estado de silêncio e concentração, voltado para a fala do mediador, denuncia estas referências arraigadas a um modelo de “visita”. Não queremos aqui presumir por juízo de valor simplista que estas ações partam de agentes – pessoas e instituições - fundamentalmente repressoras. O problema parece residir na falta de oportunidades para sincronização dos objetivos entre mediadores e professores, esses alienados das possibilidades sensoriais e de exploração corporal nos contextos das visitas. Esta sincronização poderia ser encontrada, por exemplo, em um programa contínuo de formação com professores e instituições, no qual possa coordenar suas práticas, ações e proposições.

Por mais que possa se pensar que as visitas se realizem em tempos e condições preconizados por uma visão de um mediador que conduziria os alunos até certo estado de apreensão de informações, elas ocorrem no tempo e no contexto dos conflitos e confluências que os diversos agentes trazem para o mesmo espaço. Estes conflitos incluem, inevitavelmente, as referências normativas, conceituais e experienciais de todas as pessoas presentes no espaço.

Nos primórdios da consolidação dos espaços que chamamos agora de museus, práticas como tocar objetos, comer no espaço, eram permitidas, e até mesmo estimuladas. Preocupações com segurança e conservação das obras acabaram por retirar e proibir essas interações de várias formas, culminando no filtro sensorial que ainda normaliza o comportamento de visitantes em museus. Os museus se configuraram por normas, ou no inconsciente coletivo, como um lugar das proibições - “não tocar”, “não correr”, “não fotografar” - que restringiriam a experiência do visitante sensível basicamente à visão e audição, numa perspectiva limitada pelo racional.

Neste contexto, consolida-se também um modelo que parte da premissa da transmissão, de “quem sabe” para “quem não sabe”, que cria uma polarização entre o campo de atuação de artistas, curadores, instituições e o campo passivo de recepção do público. Nesse entremeio surge a reflexão e prática sobre mediação, representada pelos setores educativos, que em determinados momentos podem ser vistos como uma espécie de tradutores ou facilitadores da compreensão do público, ou como intermediadores entre as diferentes ecologias de saberes e experiências.

Neste quadro, é inevitável levantar que uma abordagem de mediação pautada apenas na informação, ou numa transmissão linear de conhecimentos derivada de um conceito global da sociedade moderna, limita a experiência dos visitantes localmente na Casa do Baile. Cabe então, conhecer e reconhecer abordagens que sejam complementares entre si e entender que uma perspectiva sensorial ampliada pode ser uma importante ferramenta de promoção da autonomia das experiências dos sujeitos nos espaços museológicos locais. A vivência de um eu, que está no mundo, sobretudo corporalmente, ressalta a construção de significados *per se*, não somente uma busca pelo olhar do outro, neste caso, expressos pelo conceito de um curador, dos textos explicativos das exposições, das falas dos mediadores.

Não propomos aqui uma polarização, ou seja, migrar radicalmente de um modelo mais racional para outro completamente voltado ao corpo.

Sugerimos um planejamento fundamentado e mais equilibrado de uma abordagem transcendente ao corpo e à informação ao longo das visitas e que incorpore uma grade de experiências sensoriais, simbólicas e analíticas que permitam e acolham formas diversas de acesso ao conhecimento, sejam elas relacionadas aos projetos específicos desenvolvidos pelo educativo ou aquelas mais cotidianas, vinculadas ao contexto local e preparada para perceber as especificidades latentes nos perfis individuais. Nesse espectro de diversidades cognitivas e informacionais, informações históricas e arquitetônicas sobre a casa e seu entorno, abordagens verbais centradas na figura do mediador, estímulos sensoriais, movimentos, gestos, todos participam com a mesma potência na possibilidade de uma construção de significados efetiva junto à diversidade presente e variável dos visitantes.

Esta crítica se estende ao foco nas várias formas de repressão ao movimento corporal observadas. Os agentes controladores do espaço do museu podem não estar deliberadamente fiscalizando os movimentos, mas ignorando a conexão entre corpo e construção de conhecimento. Ora, se o mediador não levou em consideração as pistas corporais dos alunos há uma possibilidade de que ele não tenha reconhecido ou percebido este componente de linguagem no seu trabalho. O mesmo pode ser dito dos professores, que não sabiam de antemão da possibilidade da perspectiva sensorial nas visitas, o que pode explicar o esforço na inibição deste tipo de interação dos alunos. Da

mesma forma que a grande maioria dos espaços pedagógicos, os espaços expositivos também nem sempre permitem interações sensoriais e corporais.

Ressaltamos a importância da estruturação de um processo de formação, tanto com os mediadores quanto com professores, em que se construam espaços para exposição, discussão e construção de propostas de mediação que levem em consideração tanto aspectos informativos quanto sensoriais. Impactos diretos desse corpo de nossas observações incluem a implantação dessa formação de maneira permanente, a fim de que esses agentes envolvidos no escopo da mediação conheçam, reconheçam e utilizem abordagens cognitivas múltiplas, que considerem de fato as particularidades dos sujeitos que visitam os espaços expositivos, seus anseios e tipos de interação com o lugar, que promovam sua autonomia. É importante ressaltar que as visitas consigam realmente se pautar pelos diálogos e interações, não somente de informações, mas também de métodos, de desejos, de iniciativas, capazes de permitir vivências de experiências significativas.

Ao contornar o espaço da casa, o efeito emblemático da descoberta da ilha que sustenta a Casa do Baile representa em si, o processo necessário de descoberta das relações sistêmicas que público, mediadores e gestores muitas vezes ignoram. É pela experiência do movimento, da variação dos fluxos sensoriais na experiência com o mundo, que percebemos as ligações em contexto. A fixação em modelos de mediação, de público ou de conhecimento aliena os espaços de seu contexto, o que amplia a necessidade dos processos de avaliação. Um movimento institucional que transite entre diversas modalidades e esteja preparado para lidar com o trânsito de contextos permite a adaptação às mudanças constantes da sociedade, políticas públicas e especificidades locais e individuais. Ironicamente, o processo de abertura de canais de atuação na mediação reflete a rica abertura dos processos formativos e pedagógicos ao cuidado com a diversidade sensorial dos indivíduos. A cognição do indivíduo é situada, dialoga com o ambiente. A formação é situada e deveria dialogar com o contexto. E é isso que sugerimos que a Curadoria Educativa, os professores, os gestores, artistas e curadores possam se atentar em suas práticas e proposições.

Enfim, concluímos que os estímulos sensoriais se apresentam como importantes ferramentas para tornar acessíveis os espaços museais a grande parte do público, uma vez que reconhece que não apenas um recorte curatorial, um desenho expográfico, uma linguagem museológica, ou até mesmo uma ação educativa se constituam em única ou melhor forma de se construir um sentido junto aos visitantes, mas que eles mesmos, através de sua própria vivência no mundo, podem ter experiências múltiplas e significativas.

Uma perspectiva futura deste trabalho indica a necessidade de mais estudos que promovam um aprofundamento conceitual sobre as capacidades sensoriais humanas e os aspectos proprioceptivos relacionados aos processos cognitivos, que possam fornecer subsídios para a elaboração de metodologias e análises consistentes de práticas de mediação mais abertas a formas diversas no contato com a arte, incluindo aquelas trazidas pelo próprio público.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Bebel. **Expografia brasileira contemporânea: Rio São Francisco navegado** por Ronaldo Fraga. Dissertação (Mestrado – Área de Concentração: Projeto, Espaço, Cultura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014, 188f. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16136/tde-27062014-151154/>>. Acesso em 30/12/2016.

ALONSO, Bernardo. **Mente estendida e conteúdos previamente endossados.** FUNDAMENTO – Revista de Pesquisa em Filosofia, n.4. 2012, p.89-108. Disponível em: <<http://www.revistafundamento.ufop.br/Volume1/n4/vol1n4-5.pdf>>. Acesso em 10/04/2016.

ANDRADE, C.C. **A fenomenologia da percepção a partir da autopoiesis de Humberto Maturana e Francisco Varela.** Griot – Revista de Filosofia. Amargosa, Bahia, v.6, n.2. 2012, p.98-121. Disponível em: <http://www2.ufrb.edu.br/griot/images/vol6-n2/8A_FENOMENOLOGIA_DA_PERCEPCAO_A_PARTIR_DA_AUTOPOIESIS_DE_HUMBERTO_MATURANA_E_FRANCISCO_VARELA_Claudia_Castro_de_Andrade.pdf>. Acesso em 10/04/2016.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa.** [3.ed.]. São Paulo: PubliFolha, 2010, 583p.

BAITELLO JUNIOR, Norval. **O pensamento sentado: sobre glúteos, cadeiras e imagens.** Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012, 149p. Resenha de TIBURI, Márcia. Homo Sedens: sentados diante de máquinas, vivemos na direção contrária de nossa capacidade nômade. Revista Cult, ed.185, 2013. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2013/11/homo-sedens/>>. Acesso em 21/06/2016.

BARBOSA, Eduardo Romero Lopes. **O corpo representado na arte contemporânea: o simbolismo do corpo como meio de expressão artística.** In: 19º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS – “ENTRE TERRITÓRIOS”. 2010, Cachoeira. *Anais eletrônicos...* Cachoeira, Bahia, 2010. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/cpa/eduardo_romero_lopes_barbosa.pdf>. Acesso em 30/08/2016.

BATTISTI, César Augusto. **O método de análise cartesiano e o seu fundamento**. Scientiæ zudia, São Paulo, v. 8, n. 4, 2010. p. 571-96. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ss/v8n4/04.pdf>> Acesso em 30/06/2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. São Paulo: Vozes, 2010.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Mostra na Casa do Baile reúne obras de artistas importantes para a construção da Pampulha**. Sala de notícias. Publicado em 04/09/2015. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=208752&pIdPlc=&app=salanoticias>>. Acesso em 07/05/2017.

BLOOM, B.S. (Ed.). Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain**. Nova York: David McKay Co Inc, 1956.

BOGÉA, Inês; CHAIMOVICH, Felipe. **Museu dançante**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015. 128p.: il.

BOUCHER, Marc. **Proprioception and Aesthetic Sense**. Universidade do Quebec em Montreal, 2013. Disponível em: < <https://core.ac.uk/display/10801626> >. Acesso em 19/06/2016.

BOUYER, G.C. A “nova” ciência da cognição e a fenomenologia: conexões e emergências no pensamento de Francisco Varela. Ciências e cognição, Universidade de São Paulo, vol.07.2006.p.81-104. Disponível em: < <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v07/m31678.pdf>>. Acesso em 10/04/2016.

CAMNITZER, Luiz; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (org.) **Arte para educação, educação para a arte**. Porto Alegre : Fundação Bienal do Mercosul, 2009. 400 p. (6ª Bienal do Mercosul).

CARERI, Francesco, \$d 1966-; JACQUES, Paola Berenstein; TIBERGHEN, Gilles. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. São Paulo: G. Gilli, 2013. 188 p

CASTAÑON, Gustavo Arja. **A crise do computacionalismo:** por uma nova metáfora computacional. *Ciência e cognição*. Vol 09. 2006.p27-41. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/.../599/381>. Acesso em 31/03/2016.

_____ **O cognitivismo e o desafio da psicologia científica.** 2006. 485f. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://files.anajatubaateniense-blogspot-com.webnode.com/2000002958e8148f7aa/O%20COGNITIVISMO%20E%20O%20DE%20SAFIO.pdf>> Acesso em 09/04/2016.

CLARK, Andy; CHALMERS, David. **The extended mind.** *ANALYSIS*, 58, 1,1998. p.7-19. Disponível em: <<http://postcog.ucd.ie/files/TheExtendedMind.pdf>>. Acesso em 10/04/2016.

CLASSEN, Constance. **Museum manners:** the sensory life of the early museum. *Journal of Social History*. Vol.40, nº 4, 2007. pp 895-914. Disponível em: <<https://academic.oup.com/jsh/article-abstract/40/4/895/921517/Museum-Manners-The-Sensory-Life-of-the-Early?redirectedFrom=PDF>>. Acesso em 29/03/2017.

COHEN, Ronny Nathan. **Investigando a sincronicidade:** em direção ao fenômeno do sagrado. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. 240f. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-31032014-152632/>>. Acesso em 30/12/2016.

COLE, Jonathan; MONTERO, Barbara. **Affective proprioception.** *Janus Head*, 9(2), 299-317. Trivium Publications, Amherst, Nova Iorque, 2007. Disponível em: <<http://www.janushead.org/9-2/colemontero.pdf> >. Acesso em 21/06/2016.

COSTA, Marianna da Cunha C. **Freinet:** suas contribuições ao processo de sensibilização ambiental, em especial a “Aula das Descobertas”. 2011.101f. Dissertação (mestrado). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes/m2011_Marianna%20da%20Cunha%20Canova%20Costa.pdf. Acesso em 02/06/2016.

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 330p.

DESCARTES, René; SANTIAGO, Homero. **Meditações metafísicas**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 155p. (Clássicos (Martins Fontes)).

DEWEY, John; BOYDSTON, Jo Ann; KAPLAN, Abraham. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 646p.

DREYFUS, Hubert L. **What computers can't do: the limits of artificial intelligence**. Rev. ed. New York: Harper & Row, 1979. 354p.

_____ **What computers still can't do: a critique of artificial reason**. Cambridge: MIT Press, 1992. 354p.

EFLAND, Arthur. **Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum**. New York: Teachers College Press; Reston, VA: National Art Education Association, 2002. 201 p.

EMILSON, Eyjólfur. **Plotinus on Intellect**. In: OXFORD SCHOLARSHIP ONLINE. Publicado em 2007. Resumo. Disponível em:

<<http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199281701.001.0001/acprof-9780199281701>> .Acesso em 09/04/2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, c1986. xxiii, 1838p.

FERREIRA, Aurino L; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educar, Editora UFPR, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 02/06/2016.

FODOR, Jerry A. **The language of thought**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1975. 214p.

FOUCAULT, Michel. **De outros espaços. Heterotopias**. (Conferência no *Cercle d'Études Architecturales*, 14 de março de 1967) in *Architecture, Mouvement, Continuité*, nº 5, outubro de 1984, pp. 46-49. Disponível em http://ghiraldelli.pro.br/wp-content/uploads/michelfoucaultheterot_carmela.pdf. Acesso em 30/04/2017.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. **Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira**. In GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. Henri Wallon - tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p.: il. – (Coleção Educadores). Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/314128775/HENRY-WALLON-COLECAO-PENSADORES-pdf>>. Acesso em 01/07/2016.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon** - tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p.: il. – (Coleção Educadores).

Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/314128775/HENRY-WALLON-COLECAO-PENSADORES-pdf>>. Acesso em 01/07/2016.

GREN, Martin. **Time-geography matters**. In MAY, Jon; THRIFT, Nigel. (ed.) **TimeSpace: geographies of temporality**. Nova Iorque: Editora Routledge, 2001. 323p. Disponível em: <https://monoskop.org/images/a/a8/May_Jon_Thrift_Nigel_eds_Timespace_Geographies_of_Temporality.pdf> Acesso em 19/01/2017

HOFF, Mônica. **Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela “aparentemente” não está**. Trama interdisciplinar – v.4 – n.1 – 2013. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5543/4194>>. Acesso em 02/08/2008.

HUBARD, Olga M. **Complete Engagement: Embodied Response in Art Museum Education**. Art Education, Novembro 2007. p.46-53. Disponível em: <<https://artvolunteers.wikispaces.com/file/view/Complete+Engagement-+Embodied+Response+in+Art+Museum+Education.pdf>>. Acesso em 16/03/2017.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução Artur Morão. Rio de Janeiro:Edições70,2000.133p.Disponível em:<<https://docs.google.com/file/d/0B1USHcqEToNQQnEwbDk1RIFBcHc/edit>>.Acesso em 10/04/2016.

JULIÃO, Leticia.; BITTENCOURT, José Neves. MINAS GERAIS. **Caderno de diretrizes museológicas 2: mediação em museus : curadorias, exposições e ação educativa.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, 2008. 148, [1] p.

KALUPAHANA, D. **Nagarjuna: the philosophy of the middle way.** Albany: State University of New York Press, 1986.

LANA, Ricardo Samuel de. **Arquitetos da paisagem: memoráveis jardins de Roberto Burle Marx e Henrique Lahmeyer de Mello Barreto.** Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2009. 348p. il.

LANA, Ricardo Samuel de. **Dossiê da Casa do Baile.** Acervo da Casa do Baile, 2002.

LAROSSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência.** Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1 ed.; 1.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. – (Coleção Educação: Experiência e Sentido). 174p.

LEONZINI, Nessia. Apresentação. In: OBRIST, Hans-Ubrich. **Uma breve história da curadoria.** São Paulo, SP: Bei Comunicação, 2010. 296 p.

MACEDO, Danilo Matoso. **A matéria da invenção: criação e construção das obras de Oscar Niemeyer em Minas Gerais – 1938-1954.** Dissertação (Mestrado). Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. 532f.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). **Curadoria educativa: inventando conversas.** Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27. Disponível em: http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf.

Acesso em 02/08/2016.

MASSUMI, Brian. **Sensing the Virtual, Building the Insensible.** In: Stephen Perrella (ed.), *Hypersurface Architecture*, edição especial de *Architectural Design* (Profile n° 133), vol. 68, n° 56, maio/junho 1998.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 4.ed. São Paulo: Palas Athena, 2004. 283p.

De maquinas y seres vivos: autopoiesis, la organización de lo vivo. Santiago: Editorial Universitaria, 1994. 138p.

MAY, Jon; THRIFT, Nigel. (ed.) **TimeSpace: geographies of temporality**. Nova Iorque: Editora Routledge, 2001. 323p. Disponível em: <https://monoskop.org/images/a/a8/May_Jon_Thrift_Nigel_edts_Timespace_Geographies_of_Temporality.pdf> Acesso em 19/01/2017

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 662p. (Tópicos).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. 13. reimpr. São Paulo: EPU, 1986. 119p. ((Temas básicos de educação e ensino)).

MOLINA, Suely F. **Ciborgue: a mente estendida de Andy Clark**. Dissertação (mestrado) – São Carlos: UFSCar, 2008. 115f. Disponível em: <<http://www.dfmc.ufscar.br/uploads/publications/4f05ddf8792f8.pdf>>. Acesso em 10/04/2016.

MONTERO, Barbara Gail. **Proprioception as an aesthetic sense**. Journal of Aesthetics and Art Criticism, 2006. p231-242. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/227984458_Proprioception_as_an_Aesthetic_Sense> Acesso em 01/09/2016.

MOREIRA, M.A. **A epistemologia de Maturana**. Ciência e Cognição, v.10, n.3, 2004.p.597-606. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n3/20.pdf>>. Acesso em 10/04/2016.

MOUTINHO, Luiz Damon S. M. **O sensível e o inteligível: Merleau- Ponty e o problema da racionalidade**. Revista Kriterion vol.45 nº.110. Belo Horizonte, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2004000200005>. Acesso em 05/06/2017.

NISHITANI, K. **La religión y la nada**. Madrid: Siruela, 2003.

NÓBREGA, T.P. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. Estudos de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 13(2), 2008.p. 141-148. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf>>

Acesso em 10/04/2016.

NODARI, Paulo Cesar. **A ética aristotélica**. Síntese Nova Fase, Belo Horizonte, v.24, n.78, 1997. p. 383-410. Disponível em:

<<http://faje.edu.br/periodicos2/index.php/Sintese/article/view/722/1149>> Acesso em 09/04/2016

NOVELLO, M.S.H. **Teoria da arte em Platão: o conceito de poíeses**. In: SIMPÓSIO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO, 6, 2008, Piracicaba. Resumo. Piracicaba: UNIMEP, 2008. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/6mostra/4/196.pdf>>. Acesso em 09/04/2016.

OLIVEIRA, Genoveva. **O museu como um instrumento de reflexão social**. MIDAS [Online], 2 | 2013. Disponível em: <<https://midas.revues.org/222#quotatoin>>. Acesso em 27/12/2016.

PASCHOAL, Sônia Barreto de Novaes. **Mediação cultural dialógica com crianças e adolescentes: oficinas de leitura e singularização**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Área de concentração: Informação e Cultura). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.103f. Disponível em <<http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/infoteca/?q=node/75>>. Acesso em 30/12/2016.

PES, Javier; HALPERIN, Julia; CORBETT, Rachel. Special Report: Visitor Figures 2015: Exhibition & museum attendance survey. **The Art Newspaper**. N. 278, abr.2016. p.3.Londres. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2016/04/Visitor-Figures-2015-LO.pdf>> Acesso em 22/12/2016.

PINTO, Júlia Rocha. **O tempo, o museu e a mediação: o contemporâneo no espaço museológico**. 351 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 351-366, set./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 30/04/2017.

POUZADOUX, Claude. **Contos e lendas da mitologia grega**. São Paulo, Companhia da Letras, 2001. Disponível em: <<http://botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/bauhistorias/Contos%20e%20Lendas%20da%20Mitologia%20Grego.pdf>>. Acesso em 22/12/2016.

RANCIÈRE, Jacques. **Atualidade de O mestre ignorante**. Campinas: 2003. *Educ. Soc.*, vol. 24, n. 82, p. 185-202. Entrevista concedida a Patrice Vermeren, Laurence Cornu e Andrea Benvenuto. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a09v24n82.pdf>>. Acesso em 28/04/2016.

RENÉ Descartes. In: STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/entries/descartes/>>. Acesso em 13/03/2016.

ROCHA, M.A.C. **Merleau-Ponty**: Fenomenologia e percepção. In: Seminário de estudos epistemológicos e didática. Supervisão: Nilson Machado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em <<http://www.nilsonjosemachado.net/20050909.pdf>>. Acesso em 10/04/2016.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência**: da antiguidade ao renascimento científico. — 2. ed. — Brasília: FUNAG, 2012. Disponível em: <http://funag.gov.br/loja/download/1019-Historia_da_Ciencia_-_Vol.I_-_Da_Antiguidade_ao_Renascimento_Cientifico.pdf> Acesso em 23/10/2016.

SANTOS, Carlos Dornelles dos. **Bernard Rudofsky**: um olhar peripatético sobre a qualidade das ruas. Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Porto Alegre, julho de 2016. Disponível em: <<https://enanparq2016.files.wordpress.com/2016/09/s41-02-dornelles-dos-santos-m.pdf>> Acesso em 12/11/2016.

SARRAF, Viviane Panelli. **A comunicação dos sentidos nos espaços culturais brasileiros**: estratégias de mediações e acessibilidade para as pessoas com suas diferenças. 2013. 236f. Tese (doutorado). Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://acessibilidadecultural.wordpress.com/2014/03/18/tese-de-doutorado-a-comunicacao-dos-sentidos-nos-espacos-culturais-brasileiros-de-viviane-sarraf-disponivel-para-consulta/>>. Acesso em 30/08/2016.

SCHAFER, R. Murray; FONTEERRADA, Marisa Trench. **A afinação do mundo:** uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 381 p.

SCHRENK, Markus. **Is Proprioceptive Art Possible?** Universidade de Duesseldorf, Instituto de Filosofia, 2014. Disponível em: < https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Philosophie/Personal/Markus_Schrenk/Publikationen/Schrenk_-_2014_-_Is_Proprioceptive_Art_Possible.pdf. Acesso em 19/06/2016.

SEARLE, John R. **The rediscovery of the mind.** Cambridge ; London: MIT, 1994. 270p.

SHERRINGTON, Charles S. **The integrative action of the nervous system.** New Haven, Yale University Press, 1906. 442.p.

TOURINHO, Irene. **Transformações no ensino da arte:** Algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, A.M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.27-34.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The embodied mind:** cognitive science and human experience. Cambridge: MIT, 1993. 308p. Disponível em: <http://monoskop.org/images/b/b2/Varela_Thompson_Rosch_The_Embodied_Mind_Cognitive_Science_and_Human_Experience.pdf>. Acesso em 10/04/2016

VERGARA, Luiz Guilherme. **Curadoria Educativa:** percepção imaginativa / consciência do olhar. ANPAP 10 Anos. In: Anais do 8º Encontro Nacional da ANPAP. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa ; Anna Maria de Carvalho Barros. (Org.). São Paulo: ANPAP, ECA/ USP, 1996, v. 1, v. 2 e v. 3.

VEZZÁ, Flora Maria Gomide; MARTINS, Emerson Fachin. **Sensação, percepção, propriocepção?** Revista Brasileira de Ciências da Saúde, ano III, nº 15, jan 2008. p.4 a 6. Disponível em: http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/issue/view/Ano%20VI%20-%202015%20-%202008/showToc >Acesso em 05/06/16.

VILELA, Júnior *et al* . **Cinesiologia.** Ponta Grossa – PR: Editora UEPG. 2011. Disponível em

< http://www.cpaqv.org/cinesiologia/livro_cinesiologia_guanis.pdf>. Acesso em 12/09/2016.

VIRILIO, Paul. **Open Sky**, trans. Julie Rose, London and New York, Verso, 1997.

VIVAS, Cida. **Casa do Baile, 66**: uma ilha na história. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 2008. 183 p.

WILSON – BOKOWIEC, Julie; BOKOWIEC, Mark. **Sense & Sensation**: the Act of Mediation and its Effects. *Érudit. Intermédialités* n°12, 2008, p. 129142. Disponível em: < <https://www.erudit.org/revue/im/2008/v/n12/039235ar.pdf>. >. Acesso em 25/06/2016.

ZAMBRANO, Pilar Echeverry. **Reflexões críticas das representações epistemológicas sobre o corpo na contemporaneidade**. VI ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2010.

6. ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____

endereço: _____

RG: _____, professor (a) da escola:

estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **Corpo, cognição e mediação em espaços culturais**, cujos objetivos e justificativas são analisar visitas mediadas de grupos escolares pelo espaço expositivo da Casa do Baile.

A minha participação no referido estudo será ter a visita de minha turma escolar à Casa do Baile registrada em gravações de áudio e vídeo.

Estou ciente de que a participação não me trará riscos e que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso recusar participar do estudo, bem como posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Cássio Gonçalves Campos e Luiz Alberto Bavaresco de Naveda e com eles poderei manter contato pelo telefone (31) 98712-3966.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Foi me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Recebi uma cópia deste termo.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2016.

Assinatura e RG do representante legal do sujeito da pesquisa)

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(Responsáveis)

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – mediador**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu _____

RG: _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **Corpo, cognição e mediação em espaços culturais**, cujos objetivos e justificativas são analisar visitas mediadas de grupos escolares pelo espaço expositivo da Casa do Baile.

A minha participação no referido estudo será ter minha atuação enquanto mediador da Casa do Baile registrada em gravações de áudio e vídeo.

Estou ciente de que a participação não me trará riscos e que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso recusar participar no estudo, bem como posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Cássio Gonçalves Campos e Luiz Alberto Bavaresco de Naveda e com eles poderei manter contato pelo telefone (31) 98712-3966.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Foi me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Caso ocorra qualquer dano decorrente da participação no estudo, este será reparado, conforme determina a lei. Recebi uma cópia deste termo.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2016.

(Assinatura e RG do representante legal do sujeito da pesquisa)

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(Responsáveis)

ANEXO C – Modelo de ficha de descrição de observação direta

Anotação 01

Observação Direta

Data: 04/10/2016

Horário: 14h

Total de visitantes: 37 alunos e 2 professoras

Faixa etária dos alunos: 13 a 14 anos

Faixa etária das professoras: 30 a 40 anos

Descritivo da exposição

A exposição em cartaz aborda o projeto do Conjunto Governador Kubitschek, projetado por Oscar Niemeyer para Belo Horizonte e o conceito de planejamento arquitetônico em seção. Mostra também esse conceito em projetos de outros arquitetos. O conteúdo, de fruição predominantemente visual/textual é disposto em pranchas informativas espalhadas pelo espaço expositivo. Ao centro deste, uma maquete exemplifica o conceito, mas seu toque não é permitido, conforme indicação escrita “favor não tocar”. Algumas faixas pretas foram dispostas no piso delimitando algumas áreas em que o público não deve avançar. Em um canto do salão foi montado um atelier de maquetes com alguns materiais para manuseio do público. Observou-se que, em geral, tal ação não tem ocorrido. No auditório são exibidos vídeos de documentários que se relacionam com o conceito da exposição e também com pouca adesão dos visitantes.

Mediação

A visita teve duração de 20'56", dos quais 6'28" (30.8%) foram realizados em deslocamentos (entrada, exploração do espaço, saída) e em 14'28" (69.2%) o grupo permaneceu parado. Durante toda a visita as professoras pediam o silêncio e atenção dos alunos através de inserções onomatopaicas "shiii". Interessante notar que ao término da visita o mediador profere a sentença "agora vocês estão livres para..."

F	FP	FM	FA	FGA	G	GP	GM	GA	GGA	D	DP	DM	DA	DGA
	OP...	INT	DEC				IN...	IND			ENT	ENT	DE...	ENT
	OP...	DEC					IMP...				AFAS	SD	DE...	DE...
	IM...						IND	IND			DE...		DE...	DE...
	IM...						IND				DE...			SD
	IM...						IND				SD			
	IM...						IMP...							
	IM...													
	IM...													
	IM...													
	IM...													
	IM...													
	IM...													
	IM...													

O mediador recebe o grupo, se apresenta e entra com ele no salão expositivo. Começa sua mediação falando sobre fatos históricos relacionados ao Conjunto Moderno da Pampulha e da Casa do Baile. Os alunos interagem com o mediador tanto respondendo suas perguntas como fazendo as suas próprias. O mediador utiliza gestos para indicar, à distância, alguns elementos da arquitetura da Casa, como quando aponta para o palco externo. Uma possibilidade seria mostrar esse elemento *in loco*, aliando a informação verbal à experiência corporal.

A disposição dos agentes envolvidos da mediação é interessante e remete à própria disposição escolar das salas de aula: o mediador, na quase totalidade do tempo de duração de visita se destaca dos alunos e professores, interagindo muito pouco corporalmente com eles. O mediador é visto quase sempre à frente do grupo, tanto nos momentos em que todos estão parados,

durante suas explicações, como quando incita o grupo a se deslocar. Interessante notar que os professores também se destacam do grupo de alunos, nesse caso, permanecendo atrás ou ao lado deles. Uma possível explicação para esse fato pode ser dada porquê de alguma forma, os professores reconhecem no mediador uma espécie de “guia” ou “especialista” do lugar e acabam se “retirando” do processo. Falar dos processos de aprendizado clássicos em que geral o professor se destaca corporalmente dos alunos. Isso se associa ao fato de que a Curadoria Educativa da Casa do Baile não desenvolve um trabalho de formação com os professores, que em muitos casos acabam tendo junto aos alunos sua primeira experiência no lugar. Os professores acabam não participando do processo de construção da visita de uma forma mais efetiva, que considere suas habilidades, os conteúdos que trabalha em sala de aula, não conhece as possibilidades de formatos mais alternativos de visita, como aquelas, por exemplo, que considerem práticas corporais na construção de significados. Isso pode também explicar porque os professores chamam tanto a atenção dos alunos durante a visita através de instruções verbais como o “shiiii”, num esforço constante de manter um grau de concentração e atenção de cunho mais intelectual e mental, e ao corpo caberia um papel secundário e destacado relacionado a instantes de descontração, lazer, brincadeiras, reservados para o antes ou o depois da visita.

No momento inicial o mediador explica sobre a Pampulha e a Casa do Baile, aspectos históricos e arquitetônicos, através, sobretudo de informações verbais. E num segundo momento ele convida o grupo a explorar o espaço, a sair do salão expositivo, conhecer os jardins e a área externa. Durante esse momento, minha observação pessoal fez perceber que os alunos se mostraram corporalmente mais desvoltos, alguns deles realizaram alguns movimentos de dança no palco externo. Também notei um aumento do nível de ruído entre os alunos, que começaram a conversar e a interagir mais entre si. Parece haver sido quebrado um momento inicial de “tensão”, em que as atenções se voltam para a figura do mediador e esse outro momento se caracterizaria por um certo grau de relaxamento do grupo.

Em seguida o grupo se deslocou de volta em direção ao salão, o contornando por fora e o grupo pode perceber corporalmente que a Casa uma ilha, uma informação que havia sido dada previamente pelo mediador. O trajeto do deslocamento da visita pode ser visto conforme a imagem a seguir.

