

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

KAREN CRISTINA CELOTTO MONTIJA



“Picasso Pinta Feio”:
**Proposta de acessibilidade à experiência estética com a arte por meio da mediação
com pessoas cegas e com baixa visão em espaços culturais**

São Paulo
2022

KAREN CRISTINA CELOTTO MONTIJA

“Picasso Pinta Feio”:

Proposta de acessibilidade à experiência estética com a arte por meio da mediação com pessoas cegas e com baixa visão em espaços culturais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Montija, Karen Cristina Celotto

"Picasso Pinta Feio" : Proposta de acessibilidade à experiência estética com a arte por meio da mediação com pessoas cegas e com baixa visão em espaços culturais / Karen Cristina Celotto Montija; orientadora, Maria Christina de Souza Lima Rizzi. - São Paulo, 2022.
127 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia
Versão original

1. Acessibilidade. 2. Arte Educação. 3. Experiência. 4. Cegueira. 5. Mediação. I. de Souza Lima Rizzi, Maria Christina. II. Título.

700.7

CDD 21.ed. -

Nome: MONTIJA, Karen Cristina Celotto

Título: “Picasso Pinta Feio”: Proposta de acessibilidade à experiência estética com a arte por meio da mediação com pessoas cegas e com baixa visão em espaços culturais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais. Área de concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte. Linha de pesquisa: Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dedico este trabalho à minha família:
mãe, Fernando, Cláudia, Marcos e Beatriz!

Que sigamos um sendo o pilar do outro;
que sigamos podendo nos ouvir e desabafar;
que tenhamos calma quando o mundo parecer gritar;
que vocês gostem desta leitura
que me possibilitaram realizar.

E ao meu pai, que sempre será minha maior referência
e minha maior saudade.

AGRADECIMENTOS

À Professora Maria Christina de Souza Lima Rizzi, por defender este trabalho comigo de maneira tão generosa e ética, em tempos tão complicados.

À Camila Alves, que tanto me ensinou desde o nosso primeiro encontro. Camila, obrigada pela paciência e pela amizade.

Aos educadores com quem trabalhei, sem exceção, pelas parcerias, conquistas e trocas.

À Gabriela da Fonseca, amiga e parceira de trabalho, que sempre se colocou à disposição para leituras e conversas sobre a pesquisa.

À Ana Livia Castro, pela amizade e pelas mais belas conclusões de minha escrita.

À Milena Paulina, pela rica contribuição à minha dissertação por meio de conversas enriquecedoras.

À Flora Valentini, por sua amizade e parceria profissional, que engrandeceu a pesquisa.

Ao Gabriel Victal, por me conceder uma amizade indestrutível, que tanto contribuiu para minha entrada no mestrado.

À Lorna Lascowski e Guilherme Medina, pela paciência e cuidado comigo.

A todos da Sapoti Projetos Culturais e Daniela Chindler, por apostarem e acreditarem em mim.

À amiga Natália Salles, por tudo que vivemos na coordenação educativa do CCBB SP.

Aos educadores Beatriz Barros, Bruno Lourenço, Gustavo Braunstein, Jessica Policastri e Luana Oliveira pelas vozes que ecoam nesta pesquisa.

À Professora Shirley Silva, por sua direta contribuição à pesquisa por meio de suas aulas.

À Banca de Qualificação: Andrea Amaral, e sua presença marcante em todos os momentos importantes de minha vida; Ana Mae Barbosa, que contribuiu e me honrou com suas palavras.

Aos amigos, Adriana Bertolucci, Camila Oliveira, Denise Magalhães, Fernanda Lallo, Gabriel Domingues, Hyana Moura, Juba Duarte, Ligia Zamaro, Pedro Orlando, Rosana Yamaguti, Túlio Magno, Vivi Rocha, que sempre me deram ânimo para seguir escrevendo.

MONTIJA, Karen Cristina Celotto. **“Picasso Pinta Feio”**: Proposta de acessibilidade à experiência estética com a arte por meio da mediação com pessoas cegas e com baixa visão em espaços culturais. 2022. 127 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2022.

RESUMO

Quando se trata de acessibilidade cultural para pessoas com deficiência em exposições de artes visuais, encontramos alguns caminhos que se repetem na maioria das instituições. Normalmente, são medidas que favorecem os acessos físico e comunicacional a informações. Outras dimensões, que envolvem a fruição mais profunda/íntima da arte, muitas vezes são desconsideradas. Diante desse cenário, esta dissertação investe na compreensão do que é ter uma experiência estética com a arte e sua relevância quando falamos em acessibilidade cultural com pessoa cegas e com baixa visão. A pesquisa entende que a busca por novas estratégias de acesso já acontece, e a mediação e os setores educativos, apesar de encontrarem barreiras, apresentam-se como caminhos possíveis para uma efetiva integração das diferenças nos espaços de arte.

Palavras-chave: Acessibilidade; Arte Educação; Experiência; Cegueira; Mediação.

MONTIJA, Karen Cristina Celotto. **“Picasso Pinta Feio”**: Proposal for accessibility to the aesthetic experience with art through mediation with blind and low vision people in cultural spaces. 2022. 127 p. Dissertation (Master’s Degree in Visual Arts) – School of Communications and Arts, University of São Paulo, 2022.

ABSTRACT

When it comes to cultural accessibility for people with disabilities in visual arts exhibitions, we find the same paths taken by most institutions. Usually, these are measures that favor physical and communicational access to information. Other dimensions, which involve a deeper/more intimate enjoyment of art, are often disregarded. Given this scenario, this dissertation invests in the understanding of what it is like to have an aesthetic experience with art and its relevance when it comes to cultural accessibility with blind and low vision people. The research understands that the search for new access strategies is already taking place, and mediation and educational sectors, despite encountering barriers, present themselves as possible paths to an effective integration of the different in art spaces.

Keywords: Accessibility; Art Education; Experience; Blindness; Mediation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilustração de Luiz Silva feita para esta dissertação.....	10
Figura 2 – “Geométrico” (2004), de Hércules Barsotti.....	14
Figura 3 – Fotografia do material educativo da 29ª. Bienal de São Paulo, de Karen Montija	24
Figura 4 - Obra “LUTE” (1967), de Rubens Gerchman.....	27
Figura 5 – Fotografia da rotunda do CCBB RJ.....	39
Figura 6 – Fotografia CCBB SP.....	40
Figura 7 – Instalação “Cheia de brilho da vida” na exposição “Obsessão Infinita” no Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo, que também esteve no CCBB RJ.....	60
Figura 8 – Educadora Camila Alves e seu cão guia Pucca na Exposição “Obsessão Infinita” no CCBB RJ.....	61
Figura 9 – El pintor y la modelo, Pablo Picasso, 1963, óleo sobre tela.....	67
Figura 10 - Atividade “O pintor e a modelo”.....	68
Figura 11 - Atividade “O pintor e a modelo”.....	69
Figura 12 - Atividade “O pintor e a modelo”.....	69
Figura 13 - Atividade “O pintor e a modelo”.....	70
Figura 14 – “O golpe” Patricia Piccinini, 2012.....	72
Figura 15 – “O visitante bem-vindo”, Patricia Piccinini, 2011.....	73
Figura 16 - Atividade órteses, CCBB SP, 2015	74
Figura 17 - Atividade órteses, CCBB SP, 2015	74
Figura 18 - Atividade órteses, CCBB SP, 2015.....	74
Figura 19: Serra Pelada #3, Sebastião Salgado, 1986.....	76
Figura 20: Serra Pelada #10, Sebastião Salgado, 1986.....	76
Figura 21: Sacos de 10kg, Sesc Avenida Paulista, 2019.....	77
Figura 22: Educador carregando saco de 10kg, Sesc Avenida Paulista, 2019.....	78
Figura 23: Visitantes na atividade com saco de 10kg, Sesc Avenida Paulista, 2019.....	78
Figura 24: Mulheres no Poço, Paul Signac, 1892.....	80
Figura 25: Plage à Heist, George Lemmen, 1891.....	80
Figura 26: Les Batteurs de pieux, Maximilien Luce, 1902-1903.....	81
Figura 27: Visitante na parede de pontilhismo, CCBB SP, 2016.....	81
Figura 28: Atividade parede de pontilhismo, CCBB SP, 2016.....	82
Figura 29: Atividade parede de pontilhismo, CCBB SP, 2016.....	82
Figura 30: Cabeça de cavalo presente na pintura Guernica, Picasso, 1937.....	85
Figura 31: Projecção dos rascunhos de Guernica, Picasso, 1937.....	85
Figura 32: Rachadura tátil no espaço Sensorial, CCBB SP, 2015.....	86
Figura 33: Rachadura tátil no espaço Sensorial, CCBB SP, 2015.....	87
Figura 34: Rachadura tátil no espaço Sensorial, CCBB SP, 2015.....	87
Figura 35: Grande mãe, Patricia Piccinini, 2005, presente na exposição ComCiência, CCBB SP	89
Figura 36: Mar da Fecundidade, Patricia Piccinini, CCBB SP 2015.....	90
Figura 37: Metaflora, Patricia Piccinini, Exposição ComCiência, CCBB SP	90

Figura 38: Visitantes no útero, Exposição ComCiência, CCBB SP, 2015.....	91
Figura 39: Mãe e filha no útero, Exposição ComCiência, CCBB SP, 2015.....	91
Figura 40: Visitante no útero, Exposição ComCiência, CCBB SP, 2015.....	91
Figura 41: Sciame di Dirigibili (Enxame de Dirigíveis), Hector Zamora, 2009.....	93
Figura 42: Sciame di Dirigibili (Enxame de Dirigíveis), Montagem Digital, Hector Zamora, 2009.....	94
Figura 43: Dirigível do educativo no CCBB SP, 2016.....	95
Figura 44: Dentro do dirigível do educativo no CCBB SP, 2016.....	95
Figura 45: Mediação no dirigível do educativo, CCBB SP, 2016.....	96
Figura 46: Serra Pelada #1, Sebastião Salgado, 1986.....	97
Figura 47: Serra Pelada #5, Sebastião Salgado, 1986.....	98
Figura 48: Serra Pelada #8, Sebastião Salgado, 1986.....	98
Figura 49: Projeto da ação Caminhando pela Serra, 2019.....	99
Figura 50: Fotos do Projeto de Hugo Maia, 2019.....	99
Figura 51: Fotos do Projeto de Hugo Maia, 2019.....	100
Figura 52: Fotos da ação Caminhando pela Serra, Sesc Guarulhos, 2019.....	100
Figura 53: Serra Pelada #9, Sebastião Salgado, 1986.....	102
Figura 54: Serra Pelada #13, Sebastião Salgado, 1986.....	102
Figura 55: Serra Pelada #2, Sebastião Salgado, 1986.....	103
Figura 56: Serra Pelada #6, Sebastião Salgado, 1986.....	103
Figura 57: Foto da performance Amálgama, Sesc Paulista, 2019.....	104
Figura 58: Foto da performance Amálgama, Sesc Paulista, 2019.....	105
Figura 59: Foto da performance Amálgama, Sesc Paulista, 2019.....	105
Figura 60: Foto da performance Amálgama, Sesc Paulista, 2019.....	105
Figura 61: Tijolos, Los Carpinteros, CCBB SP, 2015.....	107
Figura 62: Carrinho de Shopping do Lixo, Los Carpinteros, CCBB RJ.....	108
Figura 63: Estante II, Detalhe da obra “Sala H”, Los Carpinteros, CCBB RJ.....	108
Figura 64: Música Encena, exposição “Los Carpinteros”, CCBB SP, 2016.....	110
Figura 65: Música Encena, exposição “Los Carpinteros”, CCBB SP, 2016.....	110

Figura 1 – Ilustração de Luiz Silva feita para esta dissertação



Fonte: acervo pessoal

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	13
2	INTRODUÇÃO.....	18
3	METODOLOGIA.....	21
4	EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, ACESSIBILIDADE CULTURAL E AÇÕES EDUCATIVAS - PANORAMA E PROBLEMATIZAÇÕES.....	23
4.1	A experiência com a arte.....	23
4.2	O que é experiência estética.....	28
4.3	As deficiências na mediação cultural.....	30
4.4	A deficiência visual, a arte e a educação.....	33
4.5	Os tipos de acesso.....	37
5	A PAEE E SEUS FUNDAMENTOS.....	39
5.1	Fazer COM e não fazer PARA.....	44
5.2	Contribuir para a experiência estética com a arte: um passo depois da neutralidade (imparcialidade).....	45
5.3	Formação de educadores e criação de ações educativas acessíveis por meio da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.....	47
5.4	Considerar a interdependência.....	50
5.5	Criar materiais com expressividade: o problema das reproduções táteis.....	53
5.6	O toque às esculturas é uma ação política.....	55
5.7	O corpo é potência.....	56
5.8	Trabalhar o multissensorial.....	58
6	A PAEE E SUA PRÁTICA.....	63
6.1	Objetos Mediadores - Picasso pinta feio.....	66
6.1.1	O pintor e a modelo.....	66
6.1.2	As órteses.....	72
6.1.3	Sacos de 10kg.....	75
6.2	Espaço interativo multissensorial.....	79
6.2.1	Parede de Pontilhismo.....	79
6.2.2	O atentado à Guernica.....	84
6.2.3	O útero.....	89
6.2.4	O Zeppelin.....	93
6.2.5	Caminhando pela Serra.....	97
6.3	Ações interdisciplinares.....	101
6.3.1	Amálgama.....	101
6.3.2	Música Encena “Los Carpinteros”.....	106
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111

REFERÊNCIAS.....115

APÊNDICE - ENTREVISTA COM CAMILA ALVES 118

1 APRESENTAÇÃO

Recém-chegada ao Rio de Janeiro, com o coração acelerado e a atenção redobrada, minha empolgação era visível. Começara meu primeiro dia de trabalho como coordenadora pedagógica do setor educativo de uma importante instituição: o Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB RJ). A felicidade e o medo me acompanhavam com a mesma intensidade de quem se joga em uma viagem sem conhecer o roteiro. Tudo era novo! Os amigos, o espaço, a rotina e os desafios. Estes, logo avistei.

Uma cadela da raça Golden Retriever, de pelos dourados e expressão tranquila, deitava-se no espaço expositivo como se fora sua casa. Após segundos de questionamentos internos, a resposta se apresentou: tratava-se da Pucca, a cão-guia da sorridente educadora Camila Alves. Ainda que eu estivesse encantada pela ideia e presença de uma pessoa cega em uma equipe que mediava exposições de Artes Visuais, não pude negar a surpresa e a inquietação sobre minha contribuição ao trabalho da profissional.

Não demorou muito tempo para que eu tomasse a iniciativa de ir perguntar à própria Camila como poderia somar às suas tarefas. E sua resposta já estava pronta: “Eu quero ter uma experiência na galeria. Conte-me a história! Você é educadora e nós, educadores, somos bons contadores de histórias”.

Se a Camila queria ouvir histórias, eu estava tomada pelas minhas desde o primeiro segundo de nosso encontro. Claro que ela se referia às histórias das obras de arte, mas sua presença e a da Pucca me faziam revisitar cenários por onde passei, pessoas que cruzaram meu caminho e enredos que ajudei a escrever. Antes de mergulhar em nosso dia a dia de trabalho, permiti-me revisitar minhas memórias não lineares.

- O quadrado branco estica tiras pretas pelo meio delas, como se passasse um fio por dentro, costurando e conectando-as. Cada tira fica em formato de “balão”, que aumenta de tamanho ao centro e volta a diminuir no canto do quadro. Os “balões” esticam inclinados à esquerda, lembrando a grafia de uma onda sonora. Um enxame. Algo que inicia curto e vai aumentando, até perder força e diminuir. Permita-me reproduzir o ritmo com minha voz: tá, taá, taaaá, taaaaaaaá, taaaaaaaá, taaaaá, taaaá, taá, tá!

Essa sou eu, em uma tentativa de descrever, instintivamente, a obra neoconcreta do artista paulista Hércules Barsotti a um visitante cego. Lembro-me de ser educadora dessa mostra em São Paulo, anos antes de conhecer a Camila. Essa exposição afirmava ser acessível a cegos, pois tinha, para cada serigrafia de Barsotti, uma placa de acrílico com alto-relevo que desenhava

as formas e as composições das obras. As cores, dezenas delas, eram representadas pelas texturas.

Figura 2 – “Geométrico” (2004), de Hércules Barsotti



Fonte: Foto do Catálogo da Exposição “Além do Olhar”, realizada na Caixa Cultural em 2012.

Passado o encantamento inicial de trabalhar em uma exposição acessível, finalmente, depois de semanas de trabalho, um visitante cego chegou ao espaço e se fez espectador. Logo o acompanhei à primeira placa tátil, que estava abaixo da serigrafia do artista. Ao chegar na metade das obras, havia 30 no total, o visitante pediu para se sentar. O desvendar de formas e cores o deixou cansado e o forte calor que fazia fora da instituição parecia entrar na galeria, ainda que o ar-condicionado nos acompanhasse.

Mal sabia eu que estava ao lado de um visitante destemido, que se levantou e, como uma missão a ser cumprida, voltou às placas e à investigação tátil. Minha descrição era parceira de sua visita, mas não estruturava um roteiro ou uma seleção de obras. Ao fim, ele agradeceu e, visivelmente exausto e suado, foi embora, deixando-me inquieta e pensativa.

Teria eu feito um bom atendimento? Senti naquele momento que não, apesar da confusão em tentar entender o porquê. A falta de um roteiro de visita, de perguntas mediadoras e a presença de um pensamento assistencialista fizeram-me agir com **capacitismo** (preconceito com pessoas com deficiência), ainda que na época não conhecesse essa palavra. Anos mais tarde, entendi que o problema não estava na descrição ou no desejo do espectador em tocar o grande número de placas táteis, mas, sim, em mim, em pensar que ele “deveria” ter acesso a todas as informações possíveis da galeria, pois era necessário **suprir a sua falta de visão**.

Deixei de lado qualquer outra potência de seu corpo, foquei na “falta” e no que poderia fazer para preenchê-la.

Naquele dia, descrevi as obras, as paredes, o chão, o teto, as formas, as cores, tamanhos e texturas. Era direita, esquerda, de baixo para cima e de cima para baixo. Eu e as placas táteis não deixamos passar nada! Ou deixamos passar tudo que era de sensação. Nós esgotamos toda e qualquer fonte de informação e esvaziamos todo e qualquer espaço e tempo de reflexão.

As placas não davam uma compreensão imediata, e isto me parece importante dizer. O visitante demorava a entender em que ponto começava o triângulo e em que ponto terminava o quadrado, por serem características próprias do bidimensional e não do tato. A sobreposição das formas tentava explicar a composição do artista, mas não produzia o efeito de fruição que eu imaginava. Minha tentativa em descrever tinha o objetivo de satisfazer os anseios do visitante que as placas pareciam não atender.

Mas essa não foi a única vez que me tornei uma metralhadora de informações. Anos depois, me tornei professora da 1ª. série do Ensino Médio de um colégio particular na Liberdade, bairro de São Paulo. Tão logo cheguei no colégio, conheci Guilherme, o aluno mais irônico e doce das sete turmas de 40 estudantes que eu tinha.

Guilherme era um adolescente inteligente que sabia lidar com sua deficiência visual com muito bom-humor. Em meu primeiro dia, uma outra professora entrou na sala e perguntou: “Alguém esqueceu essa mochila no corredor. Quem foi?” Guilherme se ajeita na cadeira e diz em alto e bom som: “Não sei, professora, deixa eu ver a mochila. Vira ela aqui para mim?” Todos caíram na gargalhada, inclusive ele, inclusive eu.

Jovens professores de arte irão concordar comigo que Egito Antigo cai bem como conteúdo de primeira aula. Preparei-me, querendo mudar o mundo pelas mentes jovens e frescas que estavam à minha frente. Fiz o *power point* com grande diversidade de imagens e totalmente consciente da condição de Guilherme. Treinei a descrição de cada slide em casa e cheguei pronta. Respirei fundo, liguei o projetor, apaguei as luzes e comecei a aula.

Descrevi figura por figura, mesclando a história do Egito Antigo e um pouco de bom humor que achava que tinha. Quando o sinal tocou e acendi as luzes, olhei finalmente para a turma: metade dormia, a outra metade esfregava os olhos e os rostos de todos tinham expressões de cansaço. Guilherme se enquadrou nos que dormiam. Só mais tarde entendi que o problema não estava na descrição, mas sim em como descrever e o que descrever.

Devastada, fui perguntar para o próprio aluno como gostaria que sua prova de fim de trimestre fosse, e ele, sem rodeios, respondeu: “Eu gosto de argila!”

- *Está bem, Guilherme! Você fará sua prova com argila.*

Em vez de dar uma prova de argila a todos da turma, Guilherme se isolou em sua mesa e, enquanto os outros faziam exercícios descritivos de história da arte, ele moldava um mini sofá que cabia na palma da mão. Não me julguem tão mal, na época eu não tinha experiência, referência e nem um formativo sobre educação e deficiência visual, mas tinha um plano de aula para cumprir. Hoje sei que podia ter realizado a prova igualmente para todos de muitas formas, mas me defendo dizendo jamais esqueci meu incômodo em vê-lo separado da turma

Assim como não me esqueci de um formativo que participei em que vendaram meus olhos e me fizeram andar pelo centro de São Paulo acompanhada por um amigo. Não sei se já tiveram a oportunidade de participar de uma atividade assim, mas, realmente, perder a visão de uma hora para outra é assustador! Perder a espacialidade me deixou com medo de caminhar.

O tempo da atividade, cerca de uma hora, não foi suficiente para eu me reprogramar e entender os sons da rua, formatar mental e espacialmente o que o colega descrevia, apenas me deixou penalizada e com a sensação de que pessoas com deficiência visual precisam ser ajudadas, como eu precisei ser, mesmo que elas não peçam - outro pensamento capacitista que me acompanhou por anos. Acredito que esse não era o objetivo da atividade.

De muitos anos atrás também vem a história que divido agora. Eu era criança e acompanhava meu pai em consultas médicas periodicamente. Eu não entendia o porquê, mas ele sempre andava comigo com a mão sobre meu ombro e quase nunca de mãos dadas, como os outros pais faziam. Recordo-me que ele pedia para avisar se havia degraus na rua e eu, menina, levava aquilo como uma brincadeira.

Fato era que meu pai tinha catarata e passou anos perdendo gradativamente a visão. Fui entender o que estava acontecendo na adolescência, e mesmo hoje, adulta, tenho memória de um pai muito ativo. Falo de um homem alto, de voz grossa, bengala de madeira e de presença marcante. Nós dois, tínhamos mais uma relação de interdependência, em que ele me levava para passear e eu o avisava dos degraus. Não vou mentir e dizer que sempre tudo correu bem. Certa vez, ele chegou a se desequilibrar e cair. Mas, mesmo assim, minha memória de infância e adolescência o traz de forma suficientemente capaz de ressignificar suas tarefas e motivações, conforme fora perdendo a visão. O que não se enquadrava na “pessoa cega” que me tornei na atividade da venda e, por isso, a confusão interna permanecia.

Depois de 10 anos trabalhando como educadora do ensino não-formal, em diversas instituições culturais paulistas, com breve passagem pelo ensino formal, o encontro com a Camila trouxe à tona essas e outras histórias. Enredos incompletos, memórias incômodas, cheias de dúvidas e inquietações.

Existiria uma forma mais adequada para se usar as placas táteis? Essa seria ainda hoje a melhor e única estratégia para mediação com cegos em espaços culturais? Como descrever arte sem perder a experiência com ela? Como construir ações educativas para todos, sem que uma pessoa cega fique isolada? Como combater pensamentos capacitistas em que a pessoa cega é levada ao status de alguém que precisa de ajuda, ainda que não a peça?

Como um turbilhão, esses questionamentos me tomaram, e a oportunidade de obter respostas ao lado da Camila, Pucca e do restante da equipe de educadores era empolgante. Claro que, com o tempo, algumas das perguntas foram respondidas, porém, tantas outras foram criadas.

De volta a meu contato inicial com a potente educadora e sua admirável cão-guia, posso dizer que testemunhei o poder dos encontros e, a partir daquele momento, uma nova narrativa começou a ser construída em meu trabalho e seu entorno, também tornando-me pesquisadora da dissertação de mestrado: *“Picasso Pinta Feio”*. Picasso? Porque foi o primeiro artista a ser mediado pela proposta educativa acessível que apresento na pesquisa. Pinta feio? Porque foi uma visitante cega que o disse e eu não tenho por que discordar. A história vai longe!

Mas e a Camila e a Pucca? Como estão hoje em dia?

Pucca cumpriu sua missão e se despediu. Obrigada, Pucca! Agora o companheiro de Camila é Astor, um esparramado Labrador cor de chocolate que adora babar no meu sofá quando passa por São Paulo. Camila é doutoranda e segue transformando olhares e mentes por onde passa, pois os encontros, estes, não podem parar!

2 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa apresentar a PAEE - Proposta de Acessibilidade à Experiência Estética, criada e desenvolvida em instituições culturais em que atuei como coordenadora pedagógica, sendo um dos principais objetivos a mediação de exposições de artes visuais com pessoas cegas e com baixa visão, por meio de estratégias que também despertassem interesse dos outros perfis de público. Após um período de prática, busco, dentro da academia, registrar, refletir e pensar nos resultados e desdobramentos dessas experiências.

Em 2022, minha caminhada e meus encontros na mediação cultural completam 15 anos, considerando os cargos de estagiária, educadora e coordenadora que desempenhei. Com foco em meus últimos nove anos de trabalho coordenando o setor educativo de algumas instituições culturais, pretendo, neste momento, registrar parte fundamental dessa trajetória.

Estar no cargo de coordenação é ser responsável pela gestão, formação de mediadores e pelo projeto pedagógico do setor educativo. Minhas responsabilidades e realizações carregam o repertório, os questionamentos, os interesses e as apostas de minhas experiências anteriores, mas também o repertório, os interesses, os questionamentos e as apostas da equipe educativa, do público e das instituições culturais em que trabalho. Portanto, esta pesquisa pretende apresentar e refletir sobre um trabalho feito por muitos, trazendo uma verdadeira trama de saberes, dúvidas e processos, mas certamente uma caminhada prazerosa e reveladora que se entende como processo e não ponto final.

Assim que contratada, em 2014, pela Sapoti Projetos Culturais, empresa que presta serviços educativos para instituições culturais, tive uma fase de trabalho no Centro Cultural do Banco do Brasil Rio de Janeiro (CCBB RJ). Foi lá que entendi a estrutura e o plano de ação do setor educativo. Fase de importantes encontros e estudos que foram fundamentais para que desenvolvesse um trabalho relevante junto às equipes que assumi posteriormente.

Em 2015, quando estava à frente da coordenação do setor educativo do CCBB São Paulo, após reestruturar o educativo do CCBB Brasília, fui convidada pela empresa e pela instituição a desenvolver uma proposta de acessibilidade que respeitasse o histórico do educativo, mas que também fosse nova e atual. Nasce assim a PAEE - Proposta de Acessibilidade à Experiência Estética, que aposta no desenvolvimento de ideias que contribuam com a experiência estética com arte do público com deficiência, principalmente o público cego e com baixa visão.

Permaneci no CCBB São Paulo até o final de 2017, e no início de 2019 abro minha própria empresa de arte e educação, prestando serviços principalmente para o SESC São Paulo,

em mais de uma unidade. Comigo, levo a PAEE, para desenvolvê-la ainda mais com meus novos educadores e aplicá-la junto ao público.

De forma geral, cada instituição tem suas particularidades no que diz respeito a sua estrutura arquitetônica, localidade, investimento financeiro, programação cultural e, conseqüentemente, entendimento e atenção sobre o papel do setor educativo e da acessibilidade – por vezes, esta fica em separado do educativo. Como coordenadora, pensar em uma proposta de mediação acessível, com fundamentação teórica, era considerar todos esses pontos e entender que cada elemento tem sua importância para o bom resultado do trabalho junto a um público tão diverso. Mas, antes de atingir esse cargo, fui e assim me considero uma arte-educadora, e é também com esse olhar que desenvolvi esta pesquisa.

Partindo do desafio de mediar artes visuais para os mais diversos perfis de público, um cenário dentro da mediação cultural sempre me inquietou. Infelizmente, até os dias atuais, algumas instituições promovem o atendimento às pessoas com deficiência de maneira predominantemente assistencialista, aplicando propostas que tentam suprir o que “falta” nos visitantes, mas que acabam privando-os de ter uma experiência estética com a arte. Em outras situações, são criados materiais que as isolam, tirando a interação com os demais e com a exposição.

Como coordenadora, deparei-me com o desafio de criar com a equipe uma proposta que partisse da seguinte questão: como construir um caminho mais integrador entre os perfis de públicos da mediação cultural que contribua com a experiência estética com a arte, considerando as diferenças e a forma que cada pessoa interage com o mundo? Tal questão permeou e ainda permeia a PAEE.

O início desta dissertação traz panoramas e problematizações das seguintes temáticas: Experiência Estética, Acessibilidade Cultural e Ações Educativas. Como essas temáticas se sobrepõem e se influenciam. Depois iremos dissertar sobre os oito fundamentos que compõem a PAEE, seguido de ações práticas e seus resultados junto ao público, principalmente o público cego e com baixa visão.

Vale ressaltar que a PAEE não se coloca como único caminho a ser seguido, mas sim, como um possível. Não se trata aqui de criar um manual com regras e objetivos. Apostamos em algumas teorias e criamos materiais e propostas que visam respeitar o repertório do espectador de arte e a potência que seu corpo possui de interagir com o mundo. À PAEE, não importa o que o visitante não tem, para ela, o que ele tem já é suficiente e poderoso.

Busca-se nesta pesquisa, em suma, uma acessibilidade mais integradora, que esteja conectada à experiência estética com a arte, que entenda a importante relação do setor educativo com o público, considerando, por fim, as pessoas com deficiência como cidadãos culturais.

3 METODOLOGIA

Realiza-se uma pesquisa qualitativa a partir da memória da construção de uma proposta de acessibilidade à experiência estética (PAEE), formatada e desenvolvida principalmente no CCBB de São Paulo e no SESC São Paulo, quando algumas exposições estiveram sob minha coordenação educativa. A PAEE parte de questionamentos, experiências, cenários e desafios que enfrentei com as equipes, no que diz respeito à mediação às pessoas com deficiência visual e sua integração em espaços culturais. A partir da descrição e problematização desse cenário, a pesquisa começou a ganhar forma.

Iniciei pedindo autorização para a empresa em que era funcionária, a Sapoti Projetos Culturais e para o SESC São Paulo, para ter acesso ao acervo, materiais e relatórios dos setores educativos para analisar as propostas realizadas pelas equipes. As ações que não faziam parte da PAEE não foram consideradas nesta pesquisa.

Desde então, comecei um levantamento dos registros fotográficos e audiovisuais das ações que compõem a prática da PAEE; retomei os relatórios dos educadores e supervisores que contavam sobre as produções dos materiais e das mediações junto ao público e seus *feedbacks*; além de consultar meu acervo pessoal que também continha imagens e relatórios.

Foi também realizada uma entrevista com Camila Alves, que esteve como consultora das ações da PAEE. A entrevista foi extremamente rica, pois retornamos à construção da proposta, desde a teoria até as criações à distância (ela no Rio de Janeiro, as equipes e eu em São Paulo). Como foi experimentar, para ela como pessoa cega, os materiais criados? Quais ações ela considerou mais potentes? Que dificuldades tivemos durante o processo? Entre outras questões dessa jornada experimental. A descrição da entrevista está anexa e contemplada no Capítulo 6 da dissertação.

Também apliquei perguntas específicas para alguns educadores que estiveram nas equipes que coordenei, para ter ainda mais clareza de como foram a criação e o desenvolvimento das ações da PAEE junto ao público.

Com esses dados em mãos, foram selecionadas ações a partir dos seguintes critérios: potência da proposta de mediação, integração de diferentes perfis de visitantes, resultados junto ao público, além da análise de quais ações trouxeram os pontos mais relevantes (negativos ou positivos) para desdobramentos de nossa questão central e proposições futuras. As dificuldades, falhas e inseguranças de cada ação realizada não foram deixadas de lado, a fim de obter um relato sincero e transparente.

Um trabalho teórico foi realizado em paralelo, com levantamento bibliográfico na área de arte, educação e acessibilidade, dando fundamentação ao projeto como um todo, e base para a análise da PAEE realizada.

As conclusões da pesquisa irão trazer se tais pretensões foram alcançadas; quais surpresas se apresentaram durante o processo; dados que interferiram diretamente na PAEE como um todo; entre outros pontos. Foi, então, o momento de retornar à pergunta inicial e central, traçando as considerações finais sobre a construção deste caminho e seus desdobramentos.

4 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, ACESSIBILIDADE CULTURAL E AÇÕES EDUCATIVAS - PANORAMA E PROBLEMATIZAÇÕES

O acesso à arte teve um avanço significativo nas últimas décadas, porém ainda estamos distantes de um cenário verdadeiramente democrático. A proposta da arte ser acessível a todos os indivíduos perpassa e problematiza aspectos arquitetônicos, sociais, políticos, econômicos, atitudinais, comunicacionais e estéticos. Dentro da maioria dos espaços culturais, no que se refere às pessoas com deficiência, há algumas instituições que se dedicam à busca de um projeto eficaz e outras que não compreendem alguns pontos citados, ora por desinteresse, ora pelo argumento de pouca verba para investir no setor, ainda que o termo “acessibilidade” esteja em voga.

Oliveira (2011), professor e doutor em acessibilidade cultural, afirma que não é possível pensar de maneira efetiva na participação de pessoas com deficiência no cenário das artes se as dimensões envolvidas forem trabalhadas separadas ou parcialmente. Considerar apenas o ambiente físico sem o econômico, ou considerar o acesso comunicacional sem a experiência estética, é tratar o assunto de maneira parcial, ignorando as desigualdades sociais, os diversos códigos culturais e históricos e a própria fruição com a arte.

Dando enfoque à acessibilidade em exposições de artes visuais, normalmente encontramos dois caminhos realizados pelas instituições culturais e museus: a construção de estruturas arquitetônicas nos prédios, como rampas e elevadores e as adaptações ligadas à comunicação, como audioguia e reproduções táteis das obras. As propostas citadas garantem acesso físico pelo espaço e às informações da exposição, mas, como afirma Alves (2016), essas medidas são positivas e necessárias, porém, em uma visão mais ampla, podem ser insuficientes quando tratamos da experiência estética com a arte.

Segundo Kastrup (2018), uma boa proposta de acessibilidade para um espaço de cultura é aquela que não se ocupa somente dos direitos das pessoas com deficiência no que concerne ao acesso à informação e aos espaços, mas sim a que tem um compromisso estético. Alves (2016) defende ainda a potência do setor educativo para um programa acessível, por seu contato direto com o público e por habilidades que uma equipe de educadores concentra, trazendo novos e criativos caminhos para uma acessibilidade cultural mais efetiva.

4.1 A experiência com a arte

Aginaldo Farias, professor, curador e crítico de arte, durante sua palestra “Entre Homero e Platão”, realizada em 2010, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, pela

conferência TED¹ x USP, afirmou que “o artista é o sujeito que coloca problemas para si mesmo, dando as costas à região iluminada da sociedade”. Destaca que o artista pode produzir um material que possibilita tamanha identificação com seu espectador, a ponto de fazê-lo indagar: “como pude viver sem esta experiência até hoje?”

Sua fala me remeteu a momentos em que lemos um livro e sentimos que ele retrata nossa própria história, ou vemos alguma pintura e somos transportados para dentro do quadro. Certa vez, um amigo, que voltara de Amsterdã, definiu a experiência de estar entre os girassóis de Van Gogh como “o mundo em silêncio por alguns segundos.”

Para além da fala poética, para alguns romantizada, a respeito do universo artístico, o professor também deu destaque às sensações e percepções que podemos experimentar com a arte, mesmo a partir de assuntos que ele classifica como “não iluminados” ou poderíamos dizer, “invisíveis” ao nosso dia a dia.

Quando o ouvi dizer sobre o “não-iluminado”, lembrei-me do material educativo da 29ª. Bienal de São Paulo, denominada “Há sempre um copo de mar para um homem navegar”, de 2010, cuja curadoria da exposição também levava sua assinatura. Logo no primeiro contato com o material, folheando e interagindo com alguns cartões que propunham uma dinâmica, três de seis perguntas me chamaram atenção. É claro que toda equipe educativa teve todo o cuidado de criar um potente e coerente material, mas confesso que tomei a liberdade de editar os questionamentos, construindo uma sequência de pensamentos próprios. Tais perguntas, sigo reproduzindo com colegas educadores há mais de 10 anos.

Figura 3 – Fotografia do material educativo da 29ª. Bienal de São Paulo, de Karen Montija



Fonte: acervo pessoal de Karen Montija

¹ TED é uma série de conferências realizadas pela Fundação Sapling, dos Estados Unidos, sem fins lucrativos, destinadas à disseminação de ideias.

A primeira eleita foi: **O que permanece invisível no nosso dia a dia?** Recordo-me de achar a pergunta interessante, pois a sua própria construção afirmava que algo invisível existia em nossa rotina. Eu pensei no caminho que cruzava todos os dias até o trabalho, nos prédios que cresciam ao meu entorno, e por estar apressada em cumprir meus compromissos, só me dava conta das mudanças urbanas quando tudo já estava construído e funcionando.

Reproduzi este questionamento a dezenas de pessoas e de fato existiram muitas respostas repetidas, por exemplo, a invisibilidade dos pensamentos, dos sentimentos e até mesmo das próprias pessoas. Percebemos quem está do nosso lado durante o transporte público? Vemos de fato as pessoas em vulnerabilidade social em situação de rua? E quanto às pessoas com deficiência? Notamos com frequência elas transitando em nossos percursos?

Quase sempre quando questionei os porquês destes fatos, os horários a serem cumpridos, as responsabilidades em nossa rotina, o lamentável “se acostumar” diante de cenas desconfortantes, eram respostas corriqueiras. O volume de obrigações, tarefas e até uma “autopreservação” advinda da sensação de incapacidade de mudança parecem anular o olhar, afetando diretamente as experiências diárias, principalmente quando “o outro” vira pauta na discussão.

O educador Jorge Larrosa Bondía afirmou que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 21). Diante de tal afirmação, me peguei a refletir sobre o quanto a velocidade dos tempos atuais corrobora a invisibilidade de certas situações.

A experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (LARROSA, 2002, p. 23).

A pergunta do material educativo da Bienal que “classifiquei” como segunda foi: **Quando você enxerga algo do outro em você?** Novamente, a formulação do questionamento instiga, pois aborda o “quando” e não “se” vemos o outro em nós mesmos. Ao longo dos anos reproduzindo essa questão, as primeiras respostas que surgem estão ligadas a semelhanças e proximidades: “às vezes percebo que eu estou falando como minha mãe”; “não tinha esse

hábito, mas passei a ter pela convivência com meu amigo”. Porém, nem sempre estes comparativos são positivos. Algumas vezes estavam cheios de mágoas, como ouvi certa vez: “falei com meu funcionário igual meu chefe falava comigo e isso não foi bom.”

Ver algo em você que se assemelha com o outro traz uma conexão, uma identificação, mesmo que seja parcial ou pontual. Também é capaz de gerar empatia e ao mesmo tempo um mergulho interno, mexendo com referências e memórias. Somos capazes de entender e sentir o medo que o outro sente? Enxergar fragilidades em nós mesmos a partir do que o outro vive? Permitir-se ser tocado ou atravessado pelo afeto, ódio, frustração e se perguntar: “eu também já senti isso? Se sentisse, como reagiria?” Para tanto, parece-me necessário o contato e então: a visibilidade.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Finalmente chegamos ao que chamei de terceira e “última” pergunta: **Como a arte pode mudar a vida?** Esta questão não trabalha com “se” ou “quando”, mas “como” acontece uma transformação. A primeira vez que a li, há mais de 10 anos, lembro de provocar um pensamento incômodo: “quem pode afirmar que ela muda ou a veja com este tipo de função?” Devagar e com mais tempo, retornei ao questionamento e entendi que não havia afirmação alguma devido ao uso da palavra “pode”. Com o passar dos anos, ouvindo colegas educadores dando as mais diferentes respostas, sempre de cunho pessoal, surgiu uma infinidade de histórias, cheias de memórias e emoções.

Algumas pessoas dividiram suas experiências sobre uma exposição “inesquecível”, outras destacaram um livro “transformador” e recorde-me de uma que simplesmente respondeu: “aquele LUTE, de Rubens Gerchman, eu jamais esquecerei.”

Figura 4 - Obra “LUTE” (1967), de Rubens Gerchman



Fonte: rede social do MAM RJ, <https://www.facebook.com/museudeartemodernarj/>

Retornei à fala de Farias sobre a produção artística dar luz ao que está “não-iluminado” à nossa rotina. Refleti que ele não falara das transformações de vida em um sentido econômico, quanto menos profissional, mas de trocas advindas das artes que emanam sensações e reflexões, políticas, sociais e estéticas. Seria como se a produção artística pudesse nos tirar por alguns instantes do tempo que corre, das cobranças que chegam, oferecendo um outro espaço e tempo de experimentação.

“Assim, ponho-me a ler preguiçosamente, contribuo apenas com algum pensamento – e de repente algumas palavras me despertam, o fogo pega, meus pensamentos flamejam, não há mais nada no livro que me deixe indiferente, o fogo se alimenta de tudo que a leitura lança nele. Recebo e dou no mesmo gesto. Dei meu conhecimento da língua, contribuí com o que eu sabia sobre o sentido dessas palavras, dessas formas, dessa sintaxe. Dei também toda uma experiência dos outros e dos acontecimentos, todas as interrogações que ela deixou em mim, as situações ainda abertas, não liquidadas, e também aquelas cujo modo ordinário de resolução conheço bem demais. Mas o livro não me interessaria tanto se me falasse apenas do que conheço. De tudo que eu trazia, ele serviu-se para atrair-me além. (...) Ele se instalou no meu mundo. Depois, imperceptivelmente, desviou os signos de seu sentido ordinário, e estes me arrastam como um turbilhão para um outro sentido que vou, portanto, compreender.” (PONTY, 2012, p. 40-1).

O filósofo Merleau Ponty, em seu livro “A Prosa do Mundo”, citado acima, conta-nos sobre a experiência de ler um livro e de como a narrativa cresce a partir de um desprezioso contato. O livro se revela dando ao leitor elementos conhecidos, de fácil identificação, que o atraem e aguçam seu repertório, levando-o a reflexões e sentimentos que o tempo o fará compreender. Ponty, desde então, não é mais o mesmo. Houve uma mudança. A experiência vivida nessa leitura trouxe novos olhares, novas sensações, novos pontos de vista.

As três perguntas apresentadas me levam a uma reflexão para além do fazer dos artistas: como nós, educadores, podemos contribuir para tornar “visível” (metaforicamente falando) certas obras expostas que parecem ficar na escuridão? Caso consigamos, abre-se a possibilidade das mais simples às mais profundas trocas de experiências. Como certa vez ouvi de um visitante: “Obrigada, essa exposição e nossa conversa me fizeram pensar coisas que não achei que pensaria hoje!” Claro que o educativo nem sempre necessita ser acionado, mas se o for? Como atuar com as diferenças?

É evidente que a mediação pode não acontecer – como diria Miriam Celeste Martins (2006), “mediação é ação, não função” –, mas me parece que a disposição para viver uma experiência com o outro mobiliza e caracteriza a busca de um educador.

No geral, neste texto, abro algumas reflexões que considero importantes para a pesquisa: como a mediação cultural pode contribuir para a “visibilidade” de uma obra de arte e como um educador pode contribuir com a experiência estética do público, como contribuir para que tal ação educativa atinja diferentes perfis de pessoas e como contribuir com a experiência estética daqueles que estão no espectro dos “invisibilizados” socialmente? Será que as ações que até então desenvolvi com minha equipe educativa geraram resultados positivos?

4.2 O que é experiência estética?

As sensações e percepções a que Farias se refere vão além do conhecimento sobre os dados formais da obra. Quem dá base a este pensamento é John Dewey (2010), em seu livro “A arte como experiência”, em que o autor nos conta que essas emoções e reflexões referem-se à possibilidade de o espectador ter uma experiência com a arte. Em tal vivência, o público percebe a obra para além do que é visto e reconhecido pelos olhos, considerando, inclusive, seu próprio repertório e interesse.

Para perceber, o espectador ou observador tem que criar uma experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. (...) aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. Em ambos, ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo. (DEWEY, 2010, p. 136-137).

Bondia (2002) nos alerta, inclusive, do quanto necessitamos diferenciar a informação da experiência. Destaca que muitos de nós, “sujeitos da informação”, confundimos o “saber” com “estar informado”, acreditando que a informação é a única forma de processar conhecimento. E, quando se trata de arte, estar bem informado sobre suas formas e contextos não é necessariamente ativar nossa percepção, viver uma experiência. A informação contribui, mas não garante tais alcances.

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, 2002, p. 22).

Dewey (2010) afirma que a experiência é a capacidade que possuímos de resolver os problemas e os desafios que são apresentados. É ela que nos ajuda a refletir e chegar à aprendizagem, resultando em uma mudança significativa. A informação presente não fica estática, ela faz parte de um movimento que nos acontece internamente.

Segundo a educadora Vivian Munhoz (2010), quando entramos em contato com a arte, podemos mobilizar conteúdos que passam pelo corpo, pelo sentimento, até atingir o pensamento e a reflexão. Para Foucault (1996), o conceito de experiência não deve ser entendido como o conjunto de vivências que se acumulam e sim como a forma com que o sujeito trata o que lhe acontece, o valor que lhe dá, a relação que estabelece e a capacidade de improvisar e dialogar com o fato.

Quando focalizamos o termo “estética”, é comum associarmos ao Belo das épocas “clássicas”, como explica Ariano Suassuna em seu livro “Iniciação à estética” (2007). Porém, o Belo é apenas uma das possíveis categorias da estética, sendo o Trágico, o Cômico e o Feio as outras. Suassuna esclarece mais sobre este conceito quando retoma o discurso de Edgar De Bruyne:

A Arte não produz unicamente o Belo, mas também o feio, o horrível, o monstruoso. Existem obras-primas que representam assuntos horríveis, máscaras terríficas, pesadelos que enlouquecem. Será que é o mesmo prazer que sentimos diante de Goya e Ingres, ante os fetiches congolezes e os torsos gregos do período clássico, ante o Partenon e os templos hindus? Será que são os mesmos, por um lado, o prazer do Trágico e do Sublime, misturados de sentimentos desagradáveis, e, por outro, o prazer sereno e harmonioso que nos causa o Belo puro? E sobretudo, com que direito tomamos nós, como unidade de medida em nossas apreciações da Arte universal, aquilo que nós, europeus ocidentais do século XX, consideramos como belo? (SUASSUNA, 2007, p.23).

A educadora Vivian Munhoz (2010), com base em Suassuna, destaca ainda, que a etimologia da palavra estética vem do grego *aisthesis*, cuja tradução é “percepção”, “sensação”, aquilo que é próprio dos sentidos.

Somando os conceitos acima citados, podemos dizer que a experiência estética com a arte acessa o inteligível e o sensível do espectador, e que vivenciar algo prazeroso, incômodo, assustador ou divertido considera o que carregamos de repertório, saberes e interesses.

Mas, quando o público são as pessoas com deficiência, a experiência estética com a arte muitas vezes parece ficar esquecida. Segundo Alves (2016), além de encontrarmos uma

hierarquia sensorial nas produções artísticas, em que um sentido (a visão) é mais favorecido que os demais, inclusive historicamente, muitas instituições que desenvolvem um trabalho para este perfil de público focam em suprir “a falta” do visitante, em uma ação mais assistencialista e que não contribui esteticamente com sua experiência. A prova disso são as inúmeras instituições sem um programa de acessibilidade consistente e um educativo preparado para atendê-los, apesar do processo de melhora ter dado sinais de vida nos últimos anos.

4.3 As deficiências na mediação cultural

Mediar o conteúdo de artes visuais para os mais diversos perfis de indivíduos é inquietante e desafiador. Cada espectador de uma obra artística carrega seu repertório, seus interesses, suas referências e sua forma de experimentar/interagir com o mundo. Compartilharei neste texto cenas que pude presenciar em espaços que trabalhei e situações que soube através de profissionais educadores que dividiram suas experiências ao longo de meus anos de atuação na área.

Em muitas instituições culturais, os visitantes muitas vezes são categorizados em crianças (acima de cinco anos), adolescentes, adultos e idosos, e os educadores devem pensar roteiros de visita² dentro deste cenário simplificado. A necessidade do toque para crianças abaixo dos cinco anos de idade, a dificuldade no contato visual com um grupo de menores infratores, o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, são exemplos de situações presentes no dia a dia, porém muitas vezes pouco debatidas e aprimoradas.

No que diz respeito às pessoas com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social, o acesso à cultura se apresenta de forma ainda mais desigual e complexa. Mais que um educativo aberto para os receber, os espaços culturais necessitam se adaptar e oferecer uma estrutura de acolhimento que perpassa a arquitetura, a comunicação e a experiência estética de seus visitantes. Muitos espaços demonstram esforços, porém outros seguem distantes de alguma proposta contundente.

Quando colocamos em foco o trabalho de um educador, através das ideias de Miriam Celeste Martins (2006), é possível entender que o mediador necessita estar poroso ao outro e disposto a viver uma experiência em conjunto. A mediação não deve direcionar um único olhar e sim apresentar caminhos; perceber que estar com o outro é ampliar possibilidades para quem realiza a visita e para o visitante; compreender que arte e espectador têm seu caminho de fruição, mas a arte e “seus espectadores”, entre conversas e trocas, têm muitos mais.

² Roteiro de visita é uma escolha de obras que o educador faz, para mediar para seus visitantes, considerando o perfil desses espectadores.

Na mediação, entre tantos, estamos atentos às falas, aos silêncios, às trocas de olhares, ao que é desvelado e velado, aos conceitos e repertórios que ditam os gostos, os modos de pensar, perceber e deixar-se ou não envolver pelo contato, com a experiência de conviver com a arte. 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 vista 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. Obrigá-nos, assim, a sair do papel de quem sabe e viver a experiência de quem convive com a arte. (MARTINS, 2006, p.3).

A partir dos apontamentos de Martins, podemos refletir sobre as particularidades e especificidades do público, que exigem dos mediadores flexibilidade e um mergulho maior às “identidades” dos visitantes. Mediar artes visuais buscando contribuir com a experiência estética do espectador exige uma curadoria educativa aguçada, estudos que não apenas envolvam o conteúdo da mostra e desenvolvimento de ferramentas que acolham diferentes formas de interação, caso contrário, podemos nos deparar com situações excludentes, autoritárias e pouco acessíveis.

Para um mediador cultural, o tempo de preparo e reflexão para e sobre sua atuação é muito variável. Há instituições que investem em uma formação continuada, na maioria das vezes aquelas que possuem uma exposição permanente, e outras que focam em formações pontuais para mostras temporárias. Estas, até por questões administrativas, contratuais e estruturais, muitas vezes só conseguem oferecer alguns dias de formação para seus mediadores, que poderão ser experientes ou iniciantes na área. Portanto, o estudo e estratégias sobre temas que dizem respeito ao público com deficiência, como a conscientização do que é autismo, por exemplo, podem ficar carentes ou mesmo inexistentes.

Quando o atendimento educativo tem foco em pessoas com deficiência e/ou vulnerabilidade social e as possíveis intersecções desses grupos, alguns espaços apresentam a mediação voltada à acessibilidade de uma forma predominantemente assistencialista, em que a deficiência do visitante é vista como “falta” a ser suprida, indo em caminho contrário aos estudos sobre a experiência estética citados acima. A fruição muitas vezes é deixada de lado para que se faça o reconhecimento/descrição da obra e do espaço, até mesmo por prejulgamentos de que o visitante não terá “capacidade” ou condições cognitivas para “compreender” a exposição.

Outra situação possível de ser encontrada nos espaços culturais é a nomeação de mediadores ao título de “*experts*” em acessibilidade, como um educador que carrega

experiências anteriores com pessoas com deficiência. Estes normalmente são os escalados para o atendimento aos chamados “grupos especiais” e, evidentemente, profissionais bem-vindos ao setor. Porém, o modelo descrito torna-se insuficiente, pois mantém grande parte da equipe com dificuldade no atendimento a grupos de visitantes em que a deficiência é presente, por exemplo, as chamadas turmas escolares inclusivas. Além de lei federal, a inclusão é também compromisso social e, a meu ver, o convívio das diferenças deveria ser mediado e desenvolvido por toda a equipe.

Outro cenário muito comum na cultura é a falta de um atendimento na Língua Brasileira de Sinais. Poucos são os espaços que contratam intérpretes para os eventos da instituição. No caso do setor educativo, educadores surdos contratados são raros. Muitas vezes, ocorre a contratação de profissionais bilíngues (português e Libras) que ficam com um acúmulo de trabalho, executando a função de educador e intérprete quando necessário.

Em outros contextos, percebemos visitantes autistas ou que possuem deficiência intelectual separados do restante do público durante uma visita mediada. Não é difícil presenciar crianças sendo “afastadas” dos demais visitantes para um atendimento individualizado. Há casos específicos que devemos levar em conta, como a criança estar em crise, desconfortável ou mesmo em um tempo diferente de fruição, mas em muitas situações esta separação acontece por prévio julgamento, impedindo que a integração e a troca de repertórios aconteçam, resultando em perda de pontos de vista sobre a arte para ambos os lados.

O toque à obra é um grande desafio encontrado pelas pessoas com deficiência visual. Nem todas as instituições liberam o acesso ao toque, problematizando a situação com questões sobre preservação, e a saída mais comumente encontrada é a produção de obras adaptadas bi e tridimensionais, que os educativos devem utilizar, mas muitas vezes sem entender o uso. Veremos adiante as potências e limitações dessas reproduções.

Algumas instituições não se envolvem com o tema acessibilidade, por rotularem de “trabalho de alto custo” para se atender “poucas pessoas”. Em outras situações, investem apenas no acesso físico do espaço, que não é menos importante, principalmente para pessoas com deficiência visual e de locomoção, mas que também é insuficiente para muitas outras condições, como citei anteriormente.

Em meio a este cenário, escutar as próprias pessoas com deficiência tem papel fundamental para conscientização e diretriz de um trabalho educativo e acessível. Camila Alves, educadora e pessoa cega, em sua dissertação “E se experimentássemos mais? Um manual não técnico de acessibilidade em espaços culturais” (2016), afirma que a própria mediação é uma ferramenta de acessibilidade. Destaca sua potência em romper com histórias hegemônicas,

justamente por seu trabalho de escuta, e também de construir novas, por seu espaço à fala. Segundo a educadora, mediar “com” e não “para” pessoas com deficiência é a melhor maneira de ampliarmos nossas percepções, desviando do perigo de acreditar em apenas um ponto de vista.

O olhar de Alves nos faz refletir sobre a relevância da contratação de profissionais com deficiência na área da cultura, bem como encontros de formações para educadores a respeito do público e suas diferenças, o que levanta a importância do comprometimento da instituição com o tema “acessibilidade cultural”. A mediação pode ser uma ferramenta de integração das diferenças, mas sem apoio ao setor educativo e aos serviços culturais oferecidos, sem investimento arquitetônico, comunicacional e estético nos locais de trabalho, as pessoas com deficiência seguirão excluídas do direito à arte e à cultura em nossa sociedade.

Instituições como o MAC-USP, o MAM Rio de Janeiro e São Paulo, a Pinacoteca do Estado de São Paulo, o Itaú Cultural, unidades do Sesc São Paulo, CCBB, entre outras, mostram ações e importantes contribuições, mesmo que algumas experimentais, para a acessibilidade cultural. Alguns colegas de profissão podem ler estes relatos e não ver semelhança com sua realidade, o que de fato seria incrível! Mas como disse de início, conto aqui minhas experiências de trabalho em diferentes espaços de cultura e relatos de outros educadores. Esta não é uma análise completa deste caso pela cidade toda, porém todo relato é real e visto repetidamente em diversos lugares até os dias de hoje, a ponto de me mover a desenvolver esta dissertação/pesquisa.

A atenção e o aprimoramento do trabalho de uma mediação acessível requerem cada vez mais atenção e estrutura, para que não tenhamos engajamentos parciais, mas sim programas com engajamento político e buscas ininterruptas, até que possamos falar em acessibilidade cultural e estética em âmbitos maiores e não fracionados, ainda que isso leve um tempo.

4.4 A deficiência visual, a arte e a educação

A deficiência sempre ficou historicamente às margens dos espaços de arte. Mas isto não é uma característica apenas encontrada no cenário artístico. Lúcia Zamaro (2019) traz uma pesquisa profunda e detalhada sobre os estigmas e invisibilidades das pessoas com deficiências ao longo de toda história humana.

A deficiência é uma característica humana, cuja concepção e entendimento vêm passando por transformações grandes, vinculadas às diferentes fases de pensamentos e valores em nossa sociedade, ao longo dos séculos. Tal como outros marcadores sociais (gênero, etnia, faixa etária, dentre outros), sua compreensão como fenômeno parte de um referencial complexo, inerente às relações de poder dominante em cada época assim como a circunstâncias de cada cenário cultural. É importante considerar

este contexto, que envolve aspectos religiosos, sociais, estéticos, educacionais, econômicos e culturais, para uma melhor compreensão sobre a perspectiva contemporânea de deficiência, sua terminologia atual e sua pertinência no campo das discussões sobre os direitos e sociedade. É bastante interessante observar o quanto a visibilidade de direitos dos indivíduos com deficiência, aparece ora como uma questão posta, ora como algo praticamente inexistente ou pouquíssimo abordado. (ZAMARO, 2019, p. 33).

Kastrup (2018) nos traz um cenário que muito elucidado como a cegueira, enfoque desta pesquisa, esteve historicamente dentro de um espectro negativo, e como isto tornou-se um problema teórico e político ao mesmo tempo. Com referência de Zina Weygand (2005), Kastrup diz:

Entender a cognição das pessoas cegas em sua positividade, ou seja, analisar suas singularidades para além da visão negativa da deficiência, é um problema ao mesmo tempo teórico e político. A representação negativa do cego é muito antiga. Desde a Idade Média, as fábulas e o teatro profano trazem a figura do cego bufão, desajeitado e grosseiro, do cego mendigo, geralmente acompanhado de um guia; também é muito comum a figura do falso cego, que explora a caridade das pessoas. Tais personagens podem inspirar o riso, o terror, a repugnância ou a compaixão. Muitas vezes a não visão simboliza o obscurecimento da inteligência e mesmo uma cegueira moral. (KASTRUP, 2018, p.50).

Em suas pesquisas sobre a História do Ensino da Arte, Ana Mae Barbosa (2015), em seu livro “Redesenhando o Desenho”, nos conta a história de Viktor Lowenfeld, arte educador da primeira metade do século XX, que começou sua vida profissional na Áustria, apostando na capacidade criadora dos cegos, algo incompreensível e inimaginável para os teóricos da época.

Um dos grandes achados na pesquisa de Barbosa foi uma fita cassete com uma entrevista autobiográfica de Lowenfeld, feita em 1958 por alunos de pós-graduação de Penn State University, onde ensinou e dirigiu o Departamento de Arte Educação por 14 anos. Barbosa transcreveu a fala do educador e uma importante história se revelou.

Eu estava ainda ensinando na escola elementar quando conheci um interessante professor. Eugenio Steinberg era o nome. Ele era um escultor e vendava os olhos dos alunos durante o processo de esculpir porque dizia que toda influência visual no ato de modelar era extrínseca aos valores da modelagem. Ele dizia “Modelar e esculpir é puramente uma experiência tátil. (BARBOSA, 2015, p. 434).

Para Lowenfeld, cobrir os olhos era se privar de uma sensibilidade importante, por isso, não se sentia confortável com a proposta. Mas dessas elucubrações, o educador chegou à seguinte conclusão: se para aprendermos escultura precisamos nos privar da visão, os cegos, por terem refinada sensibilidade tátil, devem produzir as melhores esculturas ou pelo menos as mais puras esculturas tridimensionais.

Foi então que o educador contou sobre sua reflexão para Burkle, diretor do Instituto dos Cegos austríaco, e obteve a seguinte resposta:

- Meu jovem, você deveria saber que as pessoas cegas não podem ter imagens simultâneas (complementares), você também deveria saber que elas também não podem criar, porque um dos requisitos para qualquer criação ou atividade criativa é que nós tenhamos uma imaginação na qual símbolos, podem ser organizados em uma sequência simultânea, em uma totalização e pessoas cegas não têm isto. (BARBOSA, 2015, p. 435).

Lowenfeld não se deu por vencido. Começou uma relação amigável com três pessoas cegas e propôs que elas esculpisse. Era época da arte expressionista alemã, e por isso disse as três para expressarem seus mais íntimos sentimentos.

Eles começaram com grande excitação a fazer suas primeiras esculturas, hoje eu penso dizer que fizeram história, porque estas foram as primeiras esculturas criadas, feitas por indivíduos cegos. Acredite ou não, pessoas cegas nunca antes tinham feito trabalhos criadores. (BARBOSA, 2015, pg. 437).

Mesmo diante daquele marcante momento, Lowenfeld, ao mostrar os resultados à Burkle, ouviu que aquela ação era um desastre para a educação dos cegos. Que se aquilo ficasse conhecido, cegos pensariam que poderiam ser escultores, artistas e isso era mistificação, crime!

Tempos depois, com a chegada de um novo diretor ao Instituto de Cegos, Lowenfeld acabou sendo ouvido e finalmente encarregado pela nova matéria de modelagem implementada na instituição. O que parecia ser uma história com final apaziguador, mudou com a chegada da 2ª. Grande Guerra. Hitler chega à Áustria e a coleção de máscaras e esculturas feitas pelos cegos nas aulas de Lowenfeld desaparece.

A coleção desapareceu. Ninguém sabe o que aconteceu. Era chamada anti-arte, arte degenerada, que não agradava a Hitler porque não era realística e tinha sido feita por “deficientes”, que Hitler pensava ser inferiores. (BARBOSA, 2015, p. 438).

Barbosa afirma que do ponto de vista da arte educação com os cegos, tudo começou com Lowenfeld em 1922. Mesmo com o material desaparecendo e seus alunos cegos sendo perseguidos e mortos, o educador sobreviveu, por sorte, como ele mesmo gostava de dizer, munido apenas de algumas fotografias da produção realizada.

O olhar mais positivo sobre a educação e a deficiência visual surge assim que damos um salto para a década de 1980, em que estratégias para acessibilidade de pessoas cegas e com baixa visão foram desenvolvidas em museus e centros culturais de diversos países do mundo.

No Brasil, apoiada por uma política cultural aberta a realização de pesquisas inovadoras de caráter museológico, a Divisão de ArteEducação do MAC – USP, sob direção de Ana Mae Barbosa, implantou no ano 1991, o projeto “Museu e Público Especial”.

As exposições que foram concebidas para o chamado “público especial”, tinham suas esculturas liberadas para o toque; etiquetas em Braile; mobiliário adequado para atender diferentes corpos; iluminação pensada para pessoas de baixa visão; tempo de visita discutido; oficinas de argila; além de um material com reproduções bi e tridimensionais das pinturas, como colagens em relevo, desenho texturizado, maquetes, entre outras propostas.

Este importante momento histórico está registrado na dissertação de mestrado de Amanda Tojal (1999), em que a educadora faz uma análise sobre cada exposição e cada ferramenta criada dentro do projeto, com prós e contras de cada escolha do período. Podemos dizer que o trabalho realizado deu impulso e tornou-se referência para que pessoas com deficiência visitassem exposições de arte. Ainda que hoje caibam críticas e análises mais apuradas sobre cada medida implementada, há que se dizer que o movimento criado tem em si importância social e política.

Raquel Guerreiro (2016), garante que o outro importante momento da arte educação para cegos e pessoas com deficiência deu-se a partir da primeira normativa do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que prevê que os bens e acervos devem ser acessíveis a todo público que deseja fruir (SARRAF, 2008, 2013).

As soluções adotadas para a eliminação, redução ou superação de barreiras na promoção da acessibilidade aos bens culturais imóveis devem compatibilizar-se com sua preservação e, em cada caso específico, assegurar condições de acesso, de trânsito, de orientação e de comunicação, facilitando a utilização destes bens e a compreensão de seus acervos para todo o público. (IPHAN, Instrução Normativa no. 1, 2003).

A normativa fez com que a acessibilidade cultural tivesse maior relevância, levando-a a Fóruns e publicações:

Essa normativa, além de estar presente no Estatuto de Museus (Lei no. 11904, de 14 de janeiro de 2009), fez com que o tema da acessibilidade ganhasse relevância em diversos eventos posteriores, como 4º. Fórum Nacional de Museus, no 1º. Encontro de Educadores do Instituto brasileiro de Museus (ambos no ano de 2010, e no 1º. Seminário Estadual de Acessibilidade em Museus e Instituições Culturais, realizado no Rio de Janeiro, em 2011. Com o intuito de nortear as práticas em acessibilidade, foi publicado o 2º. Caderno Museológico, intitulado *Acessibilidade a museus*, em 2012. Esse material busca apresentar um olhar específico sobre o tema, com informações sobre as diferentes deficiências e orientações para o trabalho multidisciplinar nas questões da acessibilidade em espaços museais e democratização do acesso à cultura. (GUERREIRO, 2016, p. 35).

Apesar de uma visível melhora no interesse sobre acessibilidade cultural, como vimos acima, ainda é possível notar na prática muitas ações incipientes, objetivos confusos e incompletos na maioria dos espaços de arte. Muitas instituições, como falamos anteriormente, se recusam a implantar um programa acessível a exposições, ou o realizam parcialmente, se

importando apenas com o acesso físico. Portanto, veremos a seguir os diferentes tipos de acessibilidade para que possamos entender um pouco mais sobre o que temos e o que buscamos.

4.5 Os tipos de acesso

Diferentes autores trazem diferentes tipos de acessibilidade cultural. Nesta pesquisa, assim como na proposta educativa aplicada nos locais que coordenei, trabalharemos com o modelo de acessibilidade para pessoas com deficiência visual classificadas por Almeida, Carijó e Kastrup (2010), que Guerreiro (2016) nos ajuda a compreender com exemplos práticos:

a) acessibilidade física

Trata-se do projeto arquitetônico e expográfico livre de barreiras de acesso, circulação e fruição, como cita Sarraf (2012). Guerreiro (2016) destaca as medidas de sinalização com informações multimodal (sonora, gráfica, tátil e símbolos), que possuam contraste e tamanhos significativos para quem tem baixa visão; piso tátil para circulação pelo espaço, incluindo no espaço expositivo; e maquetes e mapas táteis dos estabelecimentos para maior autonomia.

b) acessibilidade informacional ou comunicacional:

Segundo Guerreiro (2016) é aquela que prevê a disponibilização de um site acessível às pessoas com deficiência visual, contendo alternativas de tamanho de fonte, contraste de luz e cores; opções de áudio com orientações sobre o espaço. Também se sugere o uso do Braille em etiquetas, folders e textos da mostra, além de recursos de audioguias e audiodescrição do espaço e obras. Guerreiro (2016) também destaca que a acessibilidade comunicacional se refere às informações da história do museu, história da arte, movimentos artísticos, técnica, formas, composição e da vida do artista em questão. E finaliza alertando sobre a importância de todos os funcionários das instituições, desde a recepção até a mediação, estarem familiarizados com as necessidades dessas pessoas.

c) acessibilidade estética

Segundo Guerreiro (2016), seria o acesso à experiência de encontro com a arte. Tendo sua base no conceito de experiência estética de John Dewey (2010), que considera a experiência que vai além do reconhecimento de formas, a acessibilidade estética é aquela com uma política diferente da que prioriza a informação, pois está mais conectada com a expressividade da obra. É aquela que “preocupa-se menos com o conhecimento formal que o público vai adquirir sobre as obras, movimentos e artistas, e mais com a emoção estética que a experiência com as obras pode despertar” (CARIJÓ;

MAGALHÃES; ALMEIDA, 2010, p. 179-180). Este tipo de acessibilidade está completamente ligado a experiência que falamos e tratamos no início desse capítulo, e que deu impulso para a proposta educativa que apresentarei a seguir.

Importante enfatizar que esta talvez seja o tipo de acessibilidade menos debatida, trabalhada ou compreendida pelas instituições. Ainda que se fale em experiência estética, no atendimento ao público com deficiência é comum encontramos ações mais formais e assistencialistas, com grande expectativa de se suprir aquilo que “falta” ao visitante. Se ele tem deficiência visual, por exemplo, poderá receber uma descrição neutra sobre a peça exposta, correndo o risco de lhe faltar uma conexão mais emotiva com a obra.

É diante deste cenário que vale destacar a potência do setor educativo. Nem em todas as medidas de acessibilidade classificadas por Almeida, Carijó e Kastrup (2010), o educativo tem responsabilidade, mas de parte da comunicacional e da estética ele pode se valer e contribuir de fato com a fruição dos visitantes. Este nos parece ser o ponto de grande importância para que se invista nos setores educativos: seu alcance criativo, social, político e de experiência estética.

No capítulo a seguir iniciamos a descrição da proposta educativa em acessibilidade para experiência estética iniciada no Centro Cultural do Banco do Brasil São Paulo, em 2015, sob minha coordenação, e reproduzido até os dias de hoje em outras instituições, em que munida dessas e de outras teorias foi possível realizar trabalhos pulsantes.

5 A PAEE E SEUS FUNDAMENTOS

Após oito anos trabalhando como educadora em diversas instituições culturais de São Paulo, tornei-me funcionária da empresa Sapoti Projetos Culturais e fui convidada a coordenar o setor educativo do Centro Cultural do Banco do Brasil do Rio de Janeiro³ (CCBB RJ), por um determinado período – de fevereiro a maio de 2014. CCBB RJ tem mais de 30 anos de história e se localiza no centro da capital fluminense. Lá, convivi com grandes educadores, inclusive alguns que pesquisavam acessibilidade, assunto muito sensível a mim. Dentre todas as surpresas e aprendizados que tive com esses contatos, meu encontro com Camila Alves, educadora cega, merece destaque.

Figura 5 – Fotografia da rotunda do CCBB RJ



Fonte: fotografia de Karen Montija; arquivo pessoal

Na apresentação desta dissertação, relatei o impacto que conhecer Camila gerou em mim, trazendo à tona dúvidas, inquietações e afetos que carregava há anos. Definitivamente estamos falando de uma educadora em ação por 24 horas. Sua forma de interagir com o mundo é educativa em muitos aspectos e acontece o tempo todo.

Durante minha estada na capital fluminense, Camila me contou sobre seus dias, suas dificuldades, suas conquistas, apresentou-me sua pesquisa, na época ainda uma inicial dissertação de mestrado, suas referências e suas criações com o restante da equipe. Luan Castelucci, Carolina Lucena e Camila Oliveira eram os educadores parceiros no estudo de acessibilidade. Toda prática era experimental, mas com grande bagagem teórica.

³ Das quatro unidades do CCBB (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Brasília), a unidade do Rio de Janeiro foi a primeira a ser fundada, na década de 1980, em uma ação governamental de revitalização do Porto da cidade. A escolha do local é devido ao prédio histórico da primeira agência do Banco do Brasil.

Foram quatro meses de estudos intensos, que foram fundamentais para o que eu realizaria posteriormente. Desde a chegada, sabia que essa passagem pelo Rio de Janeiro seria breve e, entre junho e dezembro de 2014 reestruturei o educativo do CCBB Brasília, e em janeiro de 2015, cheguei à coordenação do educativo do CCBB São Paulo⁴ para enfrentar uma nova série de desafios.

Figura 6 – Fotografia do CCBB SP



Fonte: Site CCBB <https://ccbb.com.br/sao-paulo/sobre-o-ccbb/>

A equipe de São Paulo estava consolidada e carregava um importante histórico no campo da acessibilidade cultural. Confesso que uma das maiores dificuldades de trabalhar em um educativo temporário é a não permanência de um projeto continuado. Ainda que o CCBB seja um dos poucos espaços com extenso período de atividade para cada empresa terceirizada que realiza o educativo (cerca de um ano), e com grande porcentagem de renovação de contrato anual, quem por ali chega (empresa) pouco mantém da construção anterior e muito do histórico do setor se perde, ficando os registros apenas sob domínio de quem ali trabalhou – funcionários que já não são mais parte da equipe. Por isso, na minha chegada, pude me inteirar do cenário que estava em voga e não de um histórico que eu sabia que a instituição carregava. Era com o panorama “atual” que precisava trabalhar e por isso apenas o considerei devido à rápida quantidade de demandas que chegava à coordenação.

O educativo do CCBB São Paulo já tinha um projeto educativo em andamento desde 2008 pela Sapoti, com uma equipe de cerca de 20 educadores, entre formados e estagiários. Os educadores se dividiam em Grupos de Estudos (GE): artes visuais, patrimônio, música e

⁴ O edifício do CCBB em São Paulo foi a primeira agência do Banco do Brasil na capital paulista, que funcionou de 1927 até 1996, dando lugar ao espaço cultural em 2001. Está localizado dentro do histórico triângulo formado pelo Largo de São Francisco, Mosteiro de São Bento e Patteio do Colégio. A arquitetura do prédio é marcada pelo requinte de seu átrio central com piso de mosaico e pela reminiscência do antigo cofre do subsolo.

acessibilidade. Como membros do GE de acessibilidade, tínhamos um educador surdo, chamado Bruno Ramos, e uma intérprete de Libras que também era mediadora, chamada Anne Magalhães, que juntos tinham papel e pesquisa fundamentais para toda a equipe.

Decerto que ter Anne e Bruno como educadores enriquecia o grupo não apenas pela pesquisa que eles traziam a respeito da cultura surda, mas também pelo aprendizado com a convivência. Como coordenadora, meu papel era apoiar e direcionar tamanha potência de criação para realizar o trabalho, mas essa é uma outra história, que daria uma outra dissertação de mestrado. Para esta pesquisa, vale apenas contar-lhes que um trabalho educativo para a comunidade surda era bem realizado, paralelamente ao que se criava pensando no público cego, que veremos a seguir.

Outra conquista do educativo ao longo dos anos que notei, assim que cheguei no CCBB SP, foi um pequeno espaço reservado para nós no circuito expográfico, de 2x3m, em que inicialmente ficavam à disposição do público materiais para toque, como maquetes, placas táteis em alto relevo ou mesmo pedaços de materiais usados/doados pelos artistas, principalmente de arte contemporânea. Esse espaço tinha o nome de “Espaço Sensorial” e ficava no 2º andar do prédio.

Definitivamente esse local foi o que mais me chamara a atenção, pois raramente vemos um espaço educativo em meio às obras de arte. Ali existia um potencial de acesso único e favorável à mediação. O CCBB São Paulo tem um espaço limitado, portanto, ter 6m² era algo verdadeiramente valioso e devia ser muito bem ocupado. Vale dizer que nesse espaço sempre estava presente um educador para mediar o material com o público.

Quando cheguei ao cargo de coordenação em São Paulo, a exposição “Picasso e a Modernidade Espanhola” (2015), mostra que trouxe Picasso e cerca de 35 artistas espanhóis, estava prestes a entrar em cartaz e uma verba da empresa Sapoti foi direcionada ao educativo para a realização de um projeto em acessibilidade. Tal verba se repetiu a cada nova exposição, às vezes em maior valor, outras menor, mas podemos falar de uma média de R\$5.000,00. Muitas instituições não chegam a essa quantia para realizar suas atividades, quanto mais um valor direcionado especialmente para a acessibilidade.

Foi nesse contexto que fui convocada pela empresa, em acordo com a instituição, a fazer um projeto pedagógico acessível, pensando não apenas no Espaço Sensorial, mas em ações que seriam realizadas com o público.

Para começar a realizar a PAEE, Proposta em Acessibilidade a Experiência Estética, considerei todos os pontos até então apresentados, mais as questões e inquietudes de quando era educadora, que venho trazendo ao longo da dissertação. Estar na coordenação se mostrou

um espaço rico e potente para sanar dúvidas, criar outras, estudar e experimentar caminhos que contribuíssem com o acesso do público com deficiência à arte, como veremos no capítulo 6.

Vale dizer que a PAEE não se fez por completa na exposição “Picasso e a Modernidade Espanhola”. Foi nessa mostra que foi dado o primeiro passo, mas com o avanço dos estudos e a chegada de outros educadores, além da própria variedade de exposições, a proposta foi se formatando, se revelando e ainda está em curso. Podemos dizer que nada nasceu de uma vez, tudo foi uma grande construção em uma somatória de interesses e objetivos que ainda acontece.

Também é importante relatar que, apesar da verba satisfatória, do local disponível e da ótima equipe, estávamos longe de um cenário ideal de trabalho. A falta de um espaço-oficina para produzir/confeccionar as atividades, a “recheada” programação do educativo que nos esgotava ao final do dia, os inúmeros horários de atendimento ao público, entre outros problemas, de fato, preocupavam.

Esta pesquisa trata de uma proposta pedagógica em acessibilidade que teve início no CCBB SP, mas seguiu comigo para outras instituições culturais que apresentavam um cenário completamente diferente, e é importante esta comparação, pois pretendemos contribuir com uma pesquisa cuja proposta se modele e atinja diferentes espaços culturais.

Depois de sair do CCBB São Paulo, no final de 2017, decidi que era hora de montar minha própria empresa de arte educação. Em 2019, consegui prestar serviços para o SESC São Paulo⁵, em diferentes unidades.

Atualmente, o SESC São Paulo, na capital, trabalha da seguinte forma: uma exposição com duração de 3 a 4 meses, que contém uma equipe de educadores e uma empresa para coordenação, a cada nova mostra. A quantidade de mediadores varia de unidade para unidade e o histórico do que é produzido por mostra fica mais sob conhecimento dos programadores e gerentes de cada unidade, além do departamento central que concentra os conteúdos.

⁵ O Serviço Social do Comércio (SESC) é uma instituição criada a partir de um pacto de empregadores e sindicatos patronais junto ao governo Vargas após a 2ª Guerra Mundial para promover “providências educativas e assistenciais necessárias a evitar que as técnicas racionalizadas na produção afetem a personalidade do trabalhador” (Artigo 7-b). Visando um modelo de parceria público-privada em um Estado de bem-estar social, o “capital não deve ser considerado apenas instrumento produtor de lucro, mas, principalmente, meio de expansão econômica e bem-estar coletivo” (Artigo 2). Sendo assim, foi criado um Fundo Social “constituído por uma contribuição de cada empresa – agrícola, indústria e comercial, ou de outra natureza -, retirada dos lucros líquidos de seu balanço, levantado nas condições prescritas pela legislação do imposto sobre a renda.” (Artigo 5) (CNC-SESC-SENAC. Carta da Paz Social, janeiro 1946. Acesso em 10/05/2022. Disponível em <https://cdnsesc.azureedge.net/assets/2022/02/Carta-da-Paz-Social.pdf>

Unidades: 24 de Maio, Avenida Paulista, Belenzinho, Bom Retiro, Campo Limpo, Carmo, Centro de Pesquisa e Formação, CineSesc, Consolação, Florêncio de Abreu, Guarulhos, Interlagos, Ipiranga, Itaquera, Mogi das Cruzes, Osasco, Parque Dom Pedro II, Pinheiros, Pompeia, Santana, Santo Amaro, Santo André, São Caetano, Vila Mariana.

No SESC existem profissionais, que não do educativo, responsáveis pela acessibilidade. Para as exposições, normalmente os materiais produzidos são: maquetes, audiodescrição, placas táteis e vídeo Libras que são trabalhados com o público pelo educativo. Produção extremamente necessária, mas, como já citamos anteriormente, muitas vezes a experiência estética não é alcançada, pois são materiais que focam mais nas informações das obras de arte. Mais à frente falaremos a fundo sobre isso.

Como o SESC tem estes profissionais para lidar com a acessibilidade, não é cobrado que os educadores façam uma produção acessível e, portanto, não existe uma verba direcionada para isso, bem como não há um espaço na expografia dirigida à acessibilidade. Se, ainda assim, a equipe de educadores quiser criar alguma ação voltada ao público com deficiência, o dinheiro sairá da verba de oficinas, que não é alta.

Todas as unidades do SESC da capital direcionam uma verba para que os educativos desenvolvam suas atividades/oficinas. Já presenciei valores como o de R\$3.000,00 e até de R\$5.000,00. Normalmente essa verba é solicitada dentro do orçamento da coordenação educativa de cada exposição, e tudo que será produzido pelo educativo sai desse valor.

Das coisas positivas que encontrei trabalhando no SESC, o apoio para realizar ações educativas foi o mais marcante. Mesmo com o material de acessibilidade pronto e entregue ao educativo pelos profissionais responsáveis, recebi incentivo para criar mais ações acessíveis com a equipe que coordenava, um desejo que expressei para a programação da instituição, nas unidades Avenida Paulista e Guarulhos, em que trabalhei. Outro ponto positivo aconteceu e ainda acontece nas semanas de formação que antecedem a abertura da exposição. O SESC pede que haja encontros sobre acessibilidade, o que realmente contribui com a mediação e conscientiza a equipe.

CCBB e SESC são duas grandes instituições culturais com cenários diferentes, profissionais diferentes, que contribuíram para a proposta pedagógica acessível que venho desenvolvendo desde 2014, com seus impulsos e limitações.

Após esse panorama, os subtítulos deste capítulo trarão pontos que dão base teórica à proposta de acessibilidade. Vale destacar minha ligação/interesse com a cegueira, vide a “Apresentação” da dissertação. Por ser a deficiência que “desafia” as artes visuais diretamente, a PAEE tem sua raiz na deficiência visual e em suas potências. A partir dos estudos, entendemos que se fizéssemos um bom trabalho para cegos, atrairíamos o máximo de público possível. Portanto, apesar de tratarmos de todas as deficiências na PAEE, para esta dissertação, darei enfoque à cegueira, até como um recorte para melhor análise e reflexão.

Outro ponto relevante sobre a PAEE é que ela se baseia na acessibilidade estética categorizada por Almeida, Carijó e Kastrup (2010). Não que pontos da acessibilidade comunicacional ou mesmo física tenham sido ignorados, pois são de fato importantes, mas nossa proposta busca contribuir com o acesso à experiência estética, tão incompreendida e ignorada pela maioria das instituições culturais quando se fala no público com deficiência.

A seguir, pontos que dão base à PAEE.

5.1 Fazer COM e não fazer PARA

Um dos maiores ensinamentos de Camila Alves no período em que estive no educativo do CCBB Rio de Janeiro foi o fundamento do “fazer COM e não PARA”, que atua na compreensão da importância de se fazer pesquisas e propostas de acessibilidade ao lado de pessoas COM deficiência e não apenas PARA elas. Ou seja, o protagonismo e a fala do público-alvo são levados em consideração e são parte atuante do trabalho.

O conceito de se fazer PARA, mesmo sendo importante, pode configurar, em alguns casos, um pensamento até mesmo capacitista (preconceito com pessoas com deficiência), à medida que pessoas sem deficiência são colocadas em um lugar de superioridade e ao mesmo tempo de “bondade”, por “ajudar” o outro.

Até o século XX, a concepção de cegueira estava atrelada a um discurso biomédico que a circunscreve ao corpo biológico e à falta da visão. Ou seja, tudo o mais que caracteriza a cegueira é causado por essa característica corporal. Porém, isso acaba considerando a pessoa de forma incompleta, pois ignora todos os aspectos sociais.

Por esse cenário, Alves (2010) destaca e recomenda conhecermos o método PesquisarCOM apresentado pela pesquisadora Márcia Moraes, no livro “Exercícios de ver e não ver: Arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual”. Trata-se de um dispositivo construído em conjunto com aquilo que interessa ao outro.

A expressão “PesquisarCOM” tem a dimensão de um verbo mais do que de um substantivo. Indica que para sabermos o que é cegar é preciso acompanharmos este processo em ação, se fazendo, na prática cotidiana daquelas pessoas que o vivenciam. O pesquisar com o outro implica uma concepção de pesquisa engajada, situada. Pesquisar é engajar-se no jogo da política ontológica. (MORAES, 2010, p. 42).

Moraes (2010) diz que pesquisar com o outro e não sobre o outro é considerar a multiplicidade dos modos de existir; seguir os modos de acompanhar as versões de deficiência que são feitas cotidianamente, pois carregam diferentes vivências. Considera uma “política

ontológica”, pois falamos de seres múltiplos e do que é ser, do modo de existir e de como isso está colocado em nós como realidade única. PesquisadorCOM possibilita uma realidade variável.

Além disso, o PesquisadorCOM reflete muito de como vemos as pessoas cegas e como consideramos seus conhecimentos sobre a própria deficiência. “Interpelar o outro não como um sujeito dócil, como um sujeito qualquer, mas antes, como um expert, como alguém que pode conosco formular as questões que interessam no campo da deficiência visual.” (MORAES, 2010, p. 42).

Alves (2016) também contribui com algumas reflexões para entendermos mais a respeito do PesquisadorCOM e como essa metodologia se contrapõe a um caminho dentro da acessibilidade que vem ganhando espaço:

A meu ver o PesquisadorCOM se contrapõe neste momento a uma outra metodologia no campo da acessibilidade que vem se tornando cada vez mais comum: os manuais. Os manuais são orientados para uma intervenção que se orienta num fazer PARA os outros, que é uma orientação extremamente importante no campo da acessibilidade, porém insuficiente para dar conta de todas as suas dimensões. (ALVES, 2016, p. 19).

A afirmação acima nos alerta no sentido de deixar claro que esta pesquisa não configura um manual do que deve ser realizado nas instituições e seus educativos como único caminho a seguir. A proposta aqui descrita é experimental, aberta, e se apresenta como uma possibilidade.

Nossa primeira diretriz dentro da PAEE se dá, portanto, dentro da perspectiva do “fazer COM e não PARA”, com base teórica no PesquisadorCOM, ou seja, destacamos a importância de se trabalhar com equipes inclusivas, fazendo uma redistribuição de expertises, como Moraes (2010) sugere.

Dessa forma, mesmo deixando o Rio de Janeiro, local em que Camila Alves trabalhava, ela se tornou minha consultora de acessibilidade nos lugares por onde trabalhei: educativo do CCBB São Paulo e SESC São Paulo, por exemplo. Mesmo à distância, teve e tem papel fundamental para que ideias criem asas e passem a existir. Veremos mais sobre essa parceria no capítulo 6.

5.2 Contribuir para a experiência estética com a arte: um passo depois da neutralidade (imparcialidade)

Um ponto importante da PAEE é contribuir com a experiência estética com a arte do visitante com deficiência. Para deixar mais claro, retomaremos alguns conceitos do capítulo anterior.

Dewey (2010) comenta que nosso desejo pela ação nos leva a um ritmo de vida em que queremos fazer o máximo de coisas possíveis em menor tempo. Com isso, passamos automaticamente de coisa a coisa por substituição, o que faz com que nada seja absorvido de fato. Assim, “o que é chamado de experiência fica tão disperso e misturado que mal chega a merecer esse nome” (DEWEY, 2010, p. 123).

Segundo o autor, para algo ser experiência, necessitamos da interação de uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive, por exemplo, uma criança aprendendo a andar de bicicleta. Já chamamos de experiência estética a qualidade da experiência, ligada à emoção, que transforma reações automáticas em estados emocionais. Assim, como exemplo, o rubor transforma-se em vergonha, o pulo do susto transforma-se em medo.

Dewey (2010) defende que devemos retirar a arte do pedestal em que foi colocada ao longo dos anos, porque a afasta da experiência cotidiana. Para o autor, o conceito de experiência estética também está contemplado em nossa vida ordinária, como quando nos molhamos em uma tempestade ou degustamos um prato de comida. A diferença é que com a arte essa vivência será mais intensa.

Na mediação de arte com cegos, encontramos duas estratégias para contribuir com a experiência estética: materiais táteis e descrição. Apesar de serem estratégias diferentes, as duas abordagens possuem desafios muito parecidos. É comum a intensidade das emoções e das sensações ficarem de lado para trabalhar apenas a informação.

É muito comum um visitante cego chegar à instituição cultural e receber uma visita descritiva e com materiais táteis também descritivos. Isso se deve ao pensamento de “suprir a falta” do visitante. Além do educador correr o risco de realizar uma visita demasiadamente longa, tamanha a quantidade de informações que pode selecionar, ambas as estratégias, realizadas de maneira neutra, imparcial, simplificadas às formas e composição da obra, não atingem todas as dimensões para uma experiência estética acontecer.

Nos dois casos, descrição e criação de materiais táteis, é importante ir além, ou seja, não apenas apresentar aquilo que se vê, mas também aquilo que é possível interpretar da obra. Segundo o pesquisador Holland (2009), no que se refere a descrição, é possível separar o trabalho em duas partes: 1) sinais claros; 2) sinais ambivalentes. Os sinais claros são as informações relacionadas à descrição dependente do canal visual. Os sinais ambivalentes são as sensações que vão além das impressões visuais, incorporando experiências que envolvem outros campos sensoriais, como o tato e a audição.

Para Holland (2009), os dois sinais de uma descrição devem caminhar juntos. Apesar dos descritores, quase sempre, serem orientados a serem neutros, imparciais, sob o argumento

de “influenciar uma interpretação do espectador”, o pesquisador afirma que sem uma descrição com subjetividades, o visitante pode perder sua experiência estética, pois falamos de um material (arte) que não fora feito inicialmente ao público cego.

Portanto, os mediadores que atenderem o público com deficiência visual em uma exposição de artes visuais deverão ter domínio das informações, mas também conhecer as intenções artísticas, bem como ter consciência da essência da obra, trazendo suas interpretações abertas a novos pontos de vistas e a troca. Assim, a mediação acontece com maior probabilidade de vir a ter uma experiência estética.

Portanto, os descritores não devem ter medo de se envolver com a equipe criativa em uma produção. Eles devem descobrir (sobre a obra) o máximo que puderem. Uma vez em uma posição de conhecimento, cabe ao descritor escolher se usa ou não essa informação.” (HOLLAND, 2009, p. 174).

Os materiais táteis possuem a mesma problemática da descrição. A maioria dos materiais são placas táteis e maquetes que objetivam descrever e informar sobre a obra para o espectador. Isso não é menos importante, mas é algo diferente de um trabalho que busca a acessibilidade estética. Veremos mais sobre isso no tópico 5.5. Por ora, vale lembrar que não adianta ter um material tátil inovador, se a mediação ao longo da visita não acompanha a mesma proposta e se prende unicamente às informações.

O que queremos deixar claro é que um bom atendimento a pessoas cegas passa por uma mediação em que o ritmo, as qualidades dos elementos e as sensações estejam presentes. Como diria Holland (2009), o trabalho de acessibilidade tem que chegar no coração da obra de arte e recriar a experiência que o trabalho traz à vida, e não considerar apenas os elementos físicos do que conseguimos ver. E, para isso, os outros sentidos devem estar envolvidos, assim como deve-se trazer uma relação com o público, de modo que ele se sinta parte da experiência artística.

5.3 Formação de educadores e criação de ações educativas acessíveis por meio da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

Outro pilar da PAEE que apresento nesta dissertação é a importância das formações para a equipe de educadores e a criação de estratégias de mediação para o público, de forma que sejam multidisciplinares e/ou interdisciplinares e/ou transdisciplinares. A seguir, uma breve descrição de cada configuração de ensino e aprendizagem.

Roque Theophilo (2011) explica que a **multidisciplinaridade** é a maneira de apreciar um objeto sob múltiplos pontos de vista. Cita como exemplo uma pintura, que pode ser estudada não apenas com os olhos da arte, mas também da história, da sociologia, da psicologia etc. Essa

é, inclusive, a forma de estudo e pesquisa mais comum nas formações dos educadores de espaços culturais, pois possibilita acolher um vasto campo de repertórios dos visitantes.

A **interdisciplinaridade** é aplicada quando importamos o método de uma disciplina para outra, como utilizar recursos de música e literatura para mediar uma exposição de artes visuais. É uma maneira muito potente de acessar o público em geral, com ou sem deficiência, pois cada pessoa tem sua particularidade de aprendizado, engajamento de atenção e interação com o mundo. Alguns de nós são mais auditivos, outros visuais, alguns mais práticos e outros mais subjetivos.

O processo de ensino e aprendizagem possui mais uma configuração: a **transdisciplinaridade**. Segundo Theophilo (2011), a transdisciplinaridade propõe transcender o universo fechado da ciência e trazer à tona a multiplicidade dos modos de conhecimento, assim como o reconhecimento da multiplicidade de indivíduos produtores de todos estes novos e velhos modos de conhecimento. A partir de então, surge a necessidade de reafirmar o valor de cada sujeito como portador e produtor legítimo de conhecimento, sem a necessidade de validação acadêmica.

Os três processos apresentados são necessários em um trabalho educativo que visa contribuir para o direito do indivíduo ter uma experiência com a arte. Destacando a transdisciplinaridade, vale dizer que ela considera todo sujeito um portador e produtor de conhecimento, levando em conta o repertório das pessoas que muitas vezes ficam às margens da sociedade.

Em Portugal, no ano de 1994, ocorreu o 1º Congresso Mundial sobre a Transdisciplinaridade, que resultou na produção de uma carta escrita por Edgar Morin, Basarab Nicolescu e Lima de Freitas⁶. Abaixo, apresento alguns artigos que a compõem:

Artigo 2: O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Artigo 11: Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

⁶ MORIN; NICOLESCU; FREITAS. Carta de Transdisciplinaridade. Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade. Convento de Arrábida, Portugal, 2 a 6 de Novembro 1994. Disponível em: <https://unipazdf.org.br/wp-content/uploads/2018/04/3-Carta-de-Transdisciplinaridade-1994.pdf>. Acesso em 10 mai. 2022.

Artigo 13: A ética transdisciplinar recusa toda atitude que recusa o diálogo e a discussão, seja qual for sua origem – de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica. O saber compartilhado deverá conduzir a uma compreensão compartilhada baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres, unidos pela vida comum sobre uma única e mesma Terra.

Artigo 14: (...) A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas.

Reconhecer diversas realidades, avaliar a imaginação e a sensibilidade do corpo na transmissão de conhecimento, ter a ética do diálogo com respeito absoluto pelas diferenças e ainda manter a tolerância com o desconhecido são algumas partes da carta que mais me chamaram a atenção. Em cada artigo, encontramos acolhimento ao indivíduo e à bagagem cultural, social, política, religiosa e filosófica que carrega consigo.

Se levamos uma educação transdisciplinar para dentro dos setores educativos de instituições culturais, não apenas será considerado o repertório do público como também o dos educadores. Cada mediador irá precisar saber de si, para depois se ater ao outro. Terá seu potencial valorizado e as criações quase perderão os nomes de autoria devido às inúmeras construções coletivas.

O Brasil é referência na proposta educativa não-formal de Paulo Freire quanto ao repertório do público quando explicita que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam à ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2002, p. 16)

Com Ana Mae Barbosa observamos a atuação dos educadores no diálogo com o repertório do público. Com a mesma, se posiciona a Abordagem Triangular do Ensino da Arte e Culturas Visuais, é inédito que esta seja sistematizada a partir de ações (fazer-ler-contextualizar) e não a partir de disciplinas conteudísticas.

Recomenda-se que a coordenação educativa abra espaço para que cada educador fique à vontade para expressar e explorar sua potência. É comum vermos equipes educativas com mediadores de diferentes formações: sociólogos, artistas plásticos, atores, músicos etc. Essa multiplicidade de conteúdo a partir de existências no mundo é rica para aprendizagem e criação de ações educativas acessíveis para todo o público. Além disso, recomenda-se que a formação

sobre acessibilidade se estenda aos colegas de outros setores. Há uma diferença enorme na mediação quando recepcionistas, galeristas, seguranças, administradores, entre outros profissionais, estão conscientizados sobre questões da acessibilidade cultural.

Imbuída desses conteúdos, surgem algumas reflexões: será que conseguimos desenvolver uma mediação transdisciplinar ao longo desses anos? Conseguimos nos aproximar de uma mediação inclusiva, acolhendo o repertório do público que atendemos? Quais os resultados de visitas, objetos táteis e ações interdisciplinares que criamos para o público cego? O que poderia ter sido diferente? O que podemos mudar para as próximas propostas? As atividades de formação realizadas até o momento atenderam a esses processos?

As respostas para essas perguntas pretendemos responder ao longo do capítulo 6. Por ora, consigo afirmar que estar entre as diferenças é ir além de nossas percepções, é aprender outras formas de se experimentar o mundo. Como afirma Edgar Morin (1994): “(...) a transformação dos princípios que organizam o conhecimento”, portanto, permitir-se mudar e buscar novas maneiras no processo de ensino e aprendizagem é evoluir para um contexto social mais justo.

5.4 Considerar a interdependência

A PAEE ressalta e investe no protagonismo e na autonomia da pessoa com deficiência. Mas será que ter um educador presente durante a experimentação dos materiais e durante a visita, como foi dito no início deste capítulo, não tira a autonomia da pessoa cega? Será que a presença de um educador vidente não torna o visitante dependente de suas orientações?

A concepção de autonomia como propriedade de uma “independência” produz conflitos entre teoria e prática na relação entre educandos e educadores, pois ignora o processo dialógico de reconhecimento do repertório do público em ação de educadores. Por isso, nossa proposta educativa em acessibilidade considera a **interdependência** – estado ou qualidade de duas pessoas ligadas entre si por uma recíproca dependência, em virtude da qual realizam as mesmas finalidades pelo auxílio mútuo.

O modelo social da deficiência, criado em 1960-1970 na Grã-Bretanha - período em que os movimentos sociais de luta pelos direitos humanos e respeito à diversidade se efetivaram - surgiu como uma alternativa ao modelo médico⁷ e de prescindência⁸. Com o passar do tempo,

⁷ O modelo médico, segundo Diniz (2010, p.55), é um modelo de experiência da opressão pela deficiência como resultado de uma ideologia capitalista.

⁸ O modelo de prescindência carrega o significado direto da palavra onde é atribuída à deficiência um viés religioso, punitivo, de modo que a deficiência era vista como um castigo divino

tomou âmbitos internacionais e nacionais da pessoa com deficiência, sendo incorporado pela Constituição Federal e pela Lei brasileira de inclusão. Este modelo entende a deficiência como a junção de dois fatores: 1. limitações sensoriais, físicas e mentais do indivíduo; 2. barreiras sociais. Ou seja, o modelo social compreende que se uma pessoa com suas limitações físicas, sensoriais, mentais não consegue exercer seus direitos e deveres com igualdade em relação aos demais, há então a deficiência. Entretanto, se uma pessoa, apesar das limitações do corpo, está num lugar inclusivo, sem barreiras sociais, e tem autonomia e independência, com igualdade diante das outras pessoas, de exercer seus direitos e deveres, não há deficiência. É considerado deficiência quando esses dois fatores acontecem juntos.

Segundo (DINIZ, 2010, p.55) o modelo social é compreendido por duas gerações: A 1ª tinha como objetivo alargar a compreensão da deficiência como uma questão multidisciplinar; a 2ª, nos anos de 1990-2000, buscava promover uma leitura sociológica acerca da deficiência.

Os teóricos da primeira geração do modelo social eram homens majoritariamente com lesões medulares, que rejeitavam o modelo médico e a perspectiva caritativa a respeito da deficiência. A segunda geração se distinguiu com a presença de abordagens pós-modernas somadas às feministas, que lutavam contra desigualdades morais e sexistas que mulheres e pessoas com deficiência enfrentam. (DINIZ, 2010)

Com a intenção de expandir o modelo social, as críticas feministas consideram três aspectos importantes para serem visitados quando a deficiência está em foco. O primeiro aspecto considera que a eliminação de barreiras sociais - arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais - é fundamental, mas insuficiente, isso porque, segundo Diniz (2010) é preciso olhar para a dor e para o sujeito com deficiência de maneira subjetiva e não generalizada. Diz ainda, que em alguns casos, apesar da eliminação de barreiras, a deficiência continua existindo; não se pode ordenar que todas as pessoas com deficiência tenham total autonomia e alcancem independência.

As teorias feministas desafiaram não só o tabu do corpo deficiente como, principalmente, a falsa suposição de que todos os deficientes almejavam a independência ou mesmo seriam capazes de experimentá-la como proposto pelos teóricos do modelo social. Com o argumento de que todas as pessoas são dependentes em diferentes momentos da vida, seja na infância, na velhice, ou na experiência de doenças, um grupo de feministas introduziu a ideia da igualdade pela interdependência como um princípio mais adequado à reflexão sobre questões de justiça para a deficiência. (DINIZ, p. 65)

Para as feministas, as relações de interdependência são aceitas com a perspectiva de que elas acontecem em algum aspecto da vida humana. É com esse plano de fundo traçado que a interdependência se torna um valor moral que o feminismo considerou prioritário,

distinguindo-se da 1ª geração do modelo social que esquecia o corpo da pessoa com deficiência em troca da independência na vida pública, contradizendo-se na vida privada. As teóricas feministas revelaram o quanto o modelo social era uma teoria despreocupada da lesão, antes, preocupado com o aspecto público do indivíduo, desconsiderando o privado.

As narrativas sobre a experiência de viver em um corpo lesado ou doente reservaram-se à vida privada, pois eram indícios contrários à negociação pública de que a deficiência estava na sociedade e não no indivíduo. (DINIZ, p.62)

Outro aspecto importante para as teóricas feministas é a interseccionalidade na análise da deficiência. Assim como observar a experiência da deficiência a partir do corpo e de suas demandas é essencial, a interseccionalidade acompanha as experiências porque as diferentes relações sociais - de gênero, raça, classe, sexualidade, entre outros - sofrem de diferentes interações. Por isso, a deficiência não pode ser analisada isoladamente, mas em conjunto com outros fatores de vulnerabilidade. É preciso abranger a deficiência a partir da interseccionalidade, ou seja, considerar outros aspectos ligados à deficiência, como: ser homem com deficiência; ser mulher com deficiência, ser uma criança com deficiência; ser um adulto com deficiência; ser negro com deficiência; ser pobre com deficiência etc, respeitando a pluralidade do que é ter um corpo e/ou uma mente com deficiência e os cuidados que eles necessitam.

Por fim, o último aspecto a ser considerado pelas feministas foi fazer emergir e valorizar a voz das cuidadoras de pessoas com deficiência. Segundo DINIZ (2012) as teóricas feministas estavam preocupadas com interesses de um grupo de deficientes: aqueles para os quais a garantia do cuidado era a sua principal demanda por justiça. Surgiram, então, os desafios: superar a ética caritativa que seria revigorada com a exigência do cuidado que foi estabelecido como justiça; e refutar a tese de que o cuidado substituiria a independência.

Com as refutações impostas sobre os desafios às críticas feministas, foi proposta uma releitura do modelo social da deficiência, com foco nos ideais do corpo ordinário e da independência, não só pelas mulheres com deficiência, como também pelas cuidadoras, que passaram a ter voz legítima nos estudos sobre a deficiência, isso porque há pessoas que necessitam do cuidado como condição de sobrevivência, uma demanda de justiça fundamental.

As teorias feministas desafiaram não só questões relacionadas ao corpo, e eu acrescentaria a parte intelectual (mente), com deficiência, como a falsa ideia de que todas as pessoas com deficiência queriam a independência. Considerar que uma pessoa com deficiência se torna independente a partir da eliminação de barreiras é considerar também a falta de

sensibilização por parte do corpo, ou seja, não considerar sua subjetividade, pluralidade, suas dores, seus limites corporais.

Há desigualdades de poder no campo da deficiência que não serão resolvidas por ajustes arquitetônicos. Apenas princípios da ordem das obrigações morais, como o respeito aos direitos humanos, serão capazes de proteger a vulnerabilidade e a dependência experimentadas por muitos deficientes. (Diniz, 2012, p. 69)

É a partir desse entendimento que a PAEE se baseia na autonomia do visitante com deficiência em tomar decisões a partir de seus desejos e ter uma troca de experiências com o educador, respeitando seus limites corporais e intelectuais e suas potências. Por isso, todos os espaços sensoriais, como os objetos mediadores, estão à disposição para pessoas com e sem deficiência na companhia de um educador, por entender que certas necessidades são pontos da interdependência e não algo que retira o protagonismo do público com deficiência.

5.5 Criar materiais com expressividade: o problema das reproduções táteis

Talvez este seja o tópico mais complexo de trabalhar, pois sugere “criação” em vez da neutralidade dos usuais materiais táteis desenvolvidos para pessoas com deficiência visual. Passo a passo, esperamos que este texto deixe claro alguns pontos.

Autores como Carijó, Almeida e Magalhães (2010) defendem, no livro “Exercícios de ver e não ver”, organizado por Márcia Moraes e Virgínia Kastrup, a possibilidade e necessidade de considerarmos a experiência estética tátil:

Afinal, é certo que, em nossa experiência comum, nos deparamos com sentimentos estéticos no domínio tátil. Toma-se, por exemplo, a sensação de tomar um banho de mar ou o encontro com um vento que nos coloca em estado estético irrefutável. Assim como existem experiências de caráter estéticas ligadas ao tato em nossa experiência cotidiana, acreditamos que seja possível uma estética tátil na arte. (CARIJÓ, ALMEIDA, MAGALHÃES, 2010, p. 181).

Nesse contexto, a saída mais encontrada para tornar artes visuais acessíveis a cegos, foram as reproduções bi e tridimensionais das obras de arte. Algumas reproduções bidimensionais, ainda hoje, são construídas por encaixes que representam os planos do quadro, outras trazem a obra em alto ou baixo relevo, com contornos perceptíveis e bastante semelhança diante do original quando visto por um vidente, por exemplo. Tecidos ou diferentes texturas “induzem” ou “representam” diferentes cores em alguns casos. Porém, tais soluções, segundo Carijó, Magalhães e Almeida (2010), apresentam problemas:

Vejamos o caso das réplicas em duas dimensões. Este tipo de reprodução apresenta sérios problemas, sendo em geral, pouco compreensível e ineficiente. Isso ocorre por um motivo muito simples: a representação em alto relevo mantém a estrutura essencialmente visual da obra. Não raramente, recorre a elementos visuais que pouco ou nenhum sentido fazem para a modalidade tátil em seu funcionamento comum, como

as leis da perspectiva e a sobreposição aparente de objetos em planos diferentes (ver Hatweell e Martinez-Sarocchi, 2006; Almeida et al., no prelo). Sentido tridimensional por excelência, o tato encontra imensas dificuldades na exploração de representações planificadas de objetos. Em atividade comum, esta modalidade perceptiva busca sempre as propriedades tridimensionais dos objetos e das formas. Por exemplo, o encontro com arestas, vértices e concavidades é extremamente importante para a identificação de objetos pelo tato. Em representações planificadas, estes elementos estão ausentes, o que equivale a retirar do tato seus pontos de apoio. (CARIJÓ, ALMEIDA, MAGALHÃES, 2010, p. 184).

Ou seja, Carijó, Almeida e Magalhães apontam que as questões problemáticas das reproduções bidimensionais não param por aí. Um segundo problema citado é que, diferentemente da visão, o tato não é um especialista em reconhecer a forma pura dos objetos:

[...] o tato não é um expert no reconhecimento da forma pura dos objetos, mas os reconhece principalmente através de suas propriedades materiais: de sua textura, de seu peso, de sua temperatura, de sua dureza ou maleabilidade (Lederman et al., 1990; Lederman, 1997) – propriedades que também estão ausentes no alto relevo. As adaptações de pinturas em relevo sofrem, portanto, de um duplo problema. De um lado, pressupõem a familiaridade com elementos visuais estranhos ao tato, tais como a perspectiva e a sobreposição. De outro, dão como única pista para a compreensão de seu conteúdo a forma dos objetos, destituídos aqui de suas propriedades materiais originais. Para o deficiente visual (assim como para qualquer vidente que as explore com o tato), as representações em alto relevo aparecem, na maior parte das vezes, como uma confusão generalizada, em que é difícil reconhecer o que quer que seja. (CARIJÓ, ALMEIDA, MAGALHÃES, 2010, p. 185).

Então, os autores destacam algumas vantagens das reproduções tridimensionais, como as maquetes, quando bem escolhidos os materiais em sua produção, pois faz com que o cego entenda os elementos do quadro, os objetos, personagens e suas posições. Porém, não deixa de analisar que, apesar disso, esse formato também causa “decepções”. Muitas vezes, a proposta é infantilizada e tem mais o caráter lúdico do que de fato contribuir para a experiência estética do espectador. Os autores relatam que, quando se trata de arte, a simples identificação de como é uma pintura, por exemplo, não é suficiente, como sinalizamos nas diferenças entre informações e experiência estética. As maquetes informam, mas podem perder a expressividade da obra.

Quando transpomos a cena de um quadro para uma maquete sem atenção a esse problema [expressividade], perde-se os elementos da pintura. É importantíssimo notar, porém, que isto não ocorre por qualquer deficiência inerente à experiência tátil: tal perda ocorre mesmo se a adaptação é explorada com a visão. Tudo o que nos resta são meras “coisas” e suas descrições. Ao adaptar obras de artes visuais para cegos, estamos sempre correndo o grande risco de transpor objetos, sem nada transpor de sua expressividade – e, assim, de perder a liberdade de um voo, da tristeza da luz, do frescor de um jardim. Numa adaptação inexpressiva, resta ainda sentido pedagógico e lúdico, mas nenhum sentido estético. (CARIJÓ, ALMEIDA, MAGALHÃES, 2010, p. 188).

Aprofundando ainda mais na pesquisa desses autores, a autora destaca que muitas instituições criam dispositivos que segregam cegos e videntes com os chamados “kits” de acessibilidade. Esses kits, além de retirar a autonomia do espectador, limita sua visita pelo espaço e pode ser mais um material de caráter lúdico e/ou informativo que expressivo, assim como acontece com as maquetes.

O que normalmente se busca na produção desses objetos é uma “tradução” da obra. Mas aqui vale compreender um pouco sobre esse lugar que é o “traduzir”. Kastrup (2018) explica que a tradução deve ser entendida como processo de produzir equivalentes, não fazendo analogias, mas no sentido de desempenhar o mesmo papel, o que requer um longo processo de ajustes e correções. Em suas palavras “requer circuitos inventivos de diferentes amplitudes.” (2008, p. 34).

Carijó, Almeida e Magalhães (2010) defendem que é necessário abandonar a ideia de fazer uma cópia correspondente à obra, pois tal resultado agradaria apenas cegos e videntes que acreditam que um objeto pode substituir a arte. A sugestão dada para as instituições que querem melhorar seus programas de acessibilidade é que invistam na potência que existe na criação (recriação), na releitura da obra, pois assim encontram maior abertura para a expressividade, chegando à experiência estética. Devem buscar caminhos que explorem dimensões, os demais sentidos, a poética, o ritmo, a intensidade, os pesos, deixando a produção acessível para os mais variados perfis de públicos, pois acreditam que um bom material feito para o público cego despertará interesse também no público vidente, levando a um projeto mais integrador.

5.6 O toque às esculturas é uma ação política

Fiona Candlin, citada por Kastrup (2018, p. 108), afirma que o toque às obras sempre foi algo complexo em qualquer projeto museológico ao longo da história, pois além da problematização quanto à conservação, a própria crença em uma experiência tátil já fora questionada. Cadlin busca desnaturalizar a noção do toque como produtor de dano, principalmente de algumas peças em que o material é extremamente resistente, e sim como status de importância. Curadores e o público em geral têm tratamento diferenciado quanto ao tema, por exemplo.

Não deixemos de lado o ponto já abordado do tato ser considerado, por muito tempo, um sentido “menor” que a visão. Charles Feitosa (2004) argumenta que as obras de arte foram feitas para a visão e para a audição justamente por essa concepção hierárquica dos sentidos.

Creio que avançamos aqui na questão a respeito da não existência de um sentido mais relevante que o outro. Toda nossa cognição é corporal e, portanto, vale-nos agora um outro questionamento: o toque às esculturas garante uma experiência estética?

Creio que o primeiro ponto a que devemos nos ater seja a ideia de que o cego possui um tato privilegiado. Kastrup (2018, p. 50) nos elucida que essa chamada “compensação” não é um mecanismo neurofisiológico imediatamente deflagrado pela cegueira, e sim uma laboriosa construção que leva tempo, exigindo uma “reorganização da atenção”.

Outro ponto que vale analisar é que muitas esculturas são feitas de um único material, como os bustos. Carijó, Magalhães e Almeida (2010) apontam que todos os elementos, todas as diferentes partes da peça apresentam as mesmas propriedades de materiais. Portanto, como conseguir trazer a maleabilidade ou a temperatura dos fios de um cabelo?

Devemos lembrar que nem todas as esculturas são feitas dessa forma e, assim, não temos aqui uma defesa de que a pessoa com deficiência visual não necessite tocar as obras. Ao contrário. Defendemos que o educativo esteja junto ao visitante, pois uma boa mediação contribui para a experiência. E defende-se o fato de que outros sentidos serão ativados nessa vivência de tocar uma obra, principalmente quando se trata de um artista renomado e um movimento artístico. Esses contextos são partes da fruição e da experiência gerada por estar em um espaço de arte.

Um ponto importante a ser considerado é que não estamos propondo que a permissão ao toque se dê de modo irrestrito, mas que seja feita uma análise caso a caso, conforme a fragilidade e raridade das obras em questão. De modo geral, entretanto, é necessário que a proibição do toque não seja determinada a priori, mas que sejam pesados os custos e benefícios da disponibilização das peças à apreciação tátil. (CARIJÓ, ALMEIDA, MAGALHÃES, 2010, p. 192).

Seguindo a busca por estratégias de mediação para pessoas com deficiência visual, parece-me que os caminhos e as possíveis soluções trazem a ideia de experimentar e deixar o corpo interagir. Até mesmo para outras deficiências, o corpo é o centro que carrega a experiência estética, pois não está separado da mente. Nas palavras de Alves: “Podemos embarcar somente no nosso próprio corpo, e é nesse corpo que temos a bagagem da qual precisamos, é com esse corpo que pisamos em terras novas, escolhemos e somos convidados a ocupar o mundo.” (2016, p. 37).

5.7 O corpo é potência

A imagem de uma pessoa com deficiência vem há anos carregada pelo conceito de “incapacidade” e por um “senso comum” cruel que destaca sua “falta” e não suas potências. Como se as pessoas que não possuem atestados médicos de “déficit” fossem mais capazes e

consequentemente mais competentes, por terem “consciência total e domínio do mundo”. Porém, a cognição e experiência de todo indivíduo é corporal, intransferível e nenhuma pessoa é capaz de dominar 100% do que há no mundo, como afirma Kastrup (2018).

Como tratamos nesta pesquisa sobre exposições de arte visuais, a questão da cegueira torna-se ainda mais complexa, não apenas pela própria produção artística, mas por vivermos em um paradigma visuocêntrico, como denomina Belarmino (2005), cujos outros sentidos além da visão são desqualificados quanto à cognição. Mas mesmo diante desse cenário, Kastrup (2018, p. 52) cita a defesa de Francisco Varela, em que o filósofo “rejeita o indivíduo como uma máquina de processar informações, pois a cognição engloba todo o corpo e deve ser entendida a partir das conexões que este cria ativamente com o mundo que habita.”

A experiência estética não se aciona, portanto, apenas com a visão. O corpo todo é envolvido e toda e qualquer parte sensorial dele, quando acionada, pode despertar sensações, percepções e emoções.

O corpo de uma pessoa com deficiência raramente é visto como sinônimo de potência. Segundo Alves (2016), quando isso acontece, por exemplo, no esporte, a pessoa é levada ao status de herói, do contrário, é alguém digno de pena e necessita de assistencialismo. Para o neurologista Oliver Sacks, citado por Kastrup (2018, p. 29), o conceito de reabilitação é insosso, pois se limita a aspectos funcionais do corpo. Sacks traz o debate sobre a necessidade de se ampliar a discussão sobre as pessoas que são acometidas por problemas dessa natureza, trazendo-as à luz de suas vidas, com suas histórias e suas singularidades. Como diria Ponty, o corpo tem em si um mundo cultural.

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural. (PONTY, p. 203).

Nosso cérebro registra os acontecimentos que se passam no corpo, os pensamentos surgem na mente e assim construímos as histórias. Ou seja, corpo e mente são uníssonos em uma experiência, pois se assim não fosse, como explicaríamos uma emoção sem que as mãos tremam ou a boca fique seca?

Ainda assim, essas pesquisas, das quais compartilho as defesas, como a criação, a produção e a prática do fazer com compromisso estético, são propostas que geram dúvidas e inseguranças. Como fazer? De onde partir?

Alves (2016) aconselha entendermos que se trata de uma pesquisa em andamento, que o experimental permite imprevisibilidade e que devemos aceitá-las e analisá-las, dando voz, validação e consideração à pessoa com deficiência.

Recordei-me da experiência vivida e dividida por um colega educador do Museu do Futebol⁹ há poucos anos. Liderando uma visita a um grupo de pessoas com deficiência visual, cada setor e objeto da instituição eram cuidadosamente descritos e explorados. Finalmente, era chegada a hora de subir as escadas e ir até a sacada que dava à vista geral do campo de futebol. Nesse momento, o educador tomou uma atitude que muitos de nós mediadores culturais tomariam: levou-os até a maquete que representava o estádio. Mesmo Tateando o material construído, um dos visitantes insistiu em subir as escadas e, sim, “ver” o estádio! Foi nesse instante que o colega se deu conta de que uma “paisagem” não era apenas uma experiência da visão, mas da temperatura, do vento, do espaço, do som, do tempo etc.

A visão constitui apenas uma das formas de acoplamento do organismo com o mundo, dentre tantas outras possíveis, produzindo uma cognição de certo tipo, cuja plataforma é visual. Da mesma forma, o tato produz uma cognição diferente, cuja plataforma é tátil. O fato de constituir um acoplamento diverso do visual não caracteriza, em princípio, uma inferioridade. Afinal, não é possível encontrar uma medida para a completude ou a incompletude do mundo percebido por uma modalidade sensorial. Assim, o cego possui um corpo cognitivo diferente daquele do vidente, mas ambos percebem um mundo integral. E, se podemos apontar limitações na experiência cognitiva tátil, como a ausência de cores ou de percepção distal, também é verdade que a visão não é capaz de perceber o peso e a temperatura dos objetos, por exemplo. (KASTRUP, 2018, p. 53).

Muitos que agora leem este texto podem se questionar sobre o exemplo dado. Nele refiro-me a um espaço, mas o que fazer quanto à experiência estética de uma escultura, pintura ou uma fotografia para uma pessoa com deficiência visual?

5.8 Trabalhar com o multissensorial

Alves (2016), citando Mário Pedrosa, conta-nos que foi durante a iniciação do samba que o artista passou da experiência visual para a experimentação do tato, do movimento, da fruição sensorial dos materiais, em que o corpo inteiro, antes resumido na aristocracia do visual, entrou como fonte total da sensorialidade. Kastrup também trata do assunto:

O conceito de experimental na arte contemporânea tem origem em proposições artísticas do movimento neoconcreto brasileiro e remete a uma formulação de Mario

⁹ O Museu do Futebol foi concebido pela Fundação Roberto Marinho e entregue para gestão orçamentária do Governo do Estado de São Paulo e gestão administrativa de Organização Social. Foi concebido em torno de três eixos do universo do futebol: emoção, história e diversão.

FRM. Como chegamos até aqui? Disponível em <<https://www.frm.org.br/a-fundacao/como-chegamos-ate-aqui/2008>>. Acesso em 11 mai. 2022.

Pedrosa, e que ele fala de um exercício experimental da liberdade. Hélio Oiticica, um dos protagonistas do movimento, defendeu amplamente a ideia de que o artista deveria abandonar o trabalho de especialista para assumir a função do experimentador, ampliando suas intervenções para além dos ambientes artísticos tradicionais e concorrendo, assim, para a produção de novos comportamentos (Oiticica, 2008). Seus objetos e proposições estéticas buscam sobretudo novos modos de perceber, em que o visitante abandona uma atitude de contemplação externa e passa a ter uma participação mais ativa e criadora. Assim, o objeto deixa de ser o fim último da expressão estética. (KASTRUP, 2018, p. 119).

Na década de 1960, ambientes multissensoriais e objetos interativos tornavam-se pequenos universos de poesia. Kastrup (2018) traz exemplos como a obra “Penetrável” de Hélio Oiticica, que fazia o espectador “ver a cor” ou “respirar a cor”, novamente citando Pedrosa. Segundo Suely Rolnik, Lygia Clark seguiu na mesma direção quando convocou a subjetividade do espectador em contato com o objeto artístico:

O que Lygia quer produzir no espectador é que ele possa estar à altura da diferença que se apresenta na obra e cavar em sua alma a nova maneira de perceber e sentir de que a obra é portadora. Essa conquista poderá lançar o espectador em devires imprevisíveis. (ROLNIK, 1999, p. 9, citado por KASTRUP, 2018, p. 120).

Alves (2016) afirma que seu trabalho se inspirou no movimento do “experimental” para trazer novos valores, novas leituras para o campo da acessibilidade e também para o setor educativo. Em sua dissertação “E se experimentássemos mais?”, baseada em sua vivência no setor educativo do CCBB Rio de Janeiro, afirmou:

Programas de acessibilidade são convidados a serem experimentais de outros modos, modos variados, modos mais coloridos, que criem variações nas concepções a respeito da deficiência, mais estéticas e mais envolvidas com criações artísticas, que tornem mais esteticamente interessantes vidas e histórias a respeito dessa experiência. (ALVES, 2016, p. 39).

Um dos exemplos do trabalho de Alves aconteceu em 2013, juntamente com uma equipe de colegas profissionais durante a exposição “Obsessão Infinita”, da artista japonesa Yayoi Kusama, no CCBB RJ. A instalação trazia um jogo de luzes infinitas produzido pelo uso de espelhos e água por alguns caminhos do piso.

Figura 7 – Instalação “Cheia de brilho da vida” na exposição “Obsessão Infinita” no Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo, que também esteve no CCBB RJ



Fonte: site SISEM-SP, <https://www.sisemsp.org.br/rainha-das-bolinhas-artista-japonesa-yayoi-kusama-chega-a-sao-paulo/>

A primeira pergunta que o grupo de educadores se fez foi como produzir um território fértil para a experiência estética para pessoas com deficiência de maneira que os conceitos da “Obsessão Infinita” não fossem descartados? A obra era o ponto de partida, não pela forma, mas por sua essência, conceito.

A solução encontrada foi criar a mesma “obsessão infinita” de Kusama, porém de maneira sonora, pensando prioritariamente nas pessoas cegas, já que a obra era totalmente visual, sem permissão para o toque. Uma caixa de madeira quadrada de aproximadamente 2m² foi construída, com uma porta que se fechava sempre que algum espectador entrava. Dentro da caixa, um microfone, uma caixa de som e uma pedaleira de guitarra. Ao falar o que a pessoa quisesse no microfone, a pedaleira fazia esse som existir por um bom e longo tempo¹⁰.

¹⁰ Para conhecer mais da proposta acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=HQ6qSIAPYHc>

Figura 8 – Educadora Camila Alves e seu cão guia Pucca na Exposição “Obsessão Infinita” no CCBB RJ



Fonte: captura de tela do vídeo CCBB Educativo Rio de Janeiro - Yayoi Kusama - Obsessão infinita, <https://www.youtube.com/watch?v=HQ6qSIAPYHc>

Por exemplo: Se eu dissesse Camila, o som dizia: Camila, Camila, Camila, Ca mi la, Caaaa, miii, Caaaaa, miiiiii, laaaaa. Diferente do eco, a propagação não era somente dos finais das palavras, mas delas todas. Tínhamos ali uma relação com a profundidade, repetição, tamanho, que vinha pela força e perda de força do som. Neste trabalho, os conceitos da instalação estavam perfeitamente considerados, sem que precisássemos, necessariamente, ou só, descrevê-la, reproduzi-la. (ALVES, 2016, p. 60).

Vale dizer que essa instalação, criada e produzida pelo educativo, ficava disponível para todos os visitantes, com e sem deficiência. Outro ponto importante a ser levantado é que essa produção não anulava a mediação. Ao contrário, a troca sobre a experiência “obsessiva” e “infinita” de Kusama seguia a todo vapor.

Com este trabalho, foi-se construindo um foco na mediação como um campo expandido para as experiências estéticas, em que, a partir da conexão entre informação e experiência, não a escolha em detrimento da outra, criamos uma aposta de mediação que conduziu a acessibilidade para a experimentação estética. Aqui se revela também nossa preocupação em trabalhar mediação cultural não apenas como um pensar sobre as relações entre sujeito e objeto de arte, mas ampliando a ação mediadora como uma proposição, uma criação. Proposições essas que, como diria Miriam Celeste Martins, se ligam à ação do diálogo, da conversa e pressupõe a escuta, o espaço do silêncio, a aproximação cuidadosa e sensível do outro. (ALVES, 2016. p. 60).

Com esse e outros exemplos, vividos em 2014, torno-me coordenadora pedagógica do CCBB São Paulo, em 2015, pela empresa Sapoti Projetos Culturais, tendo o desafio de criar um programa de acessibilidade que fosse unificado com o educativo. Uma aventura, com cerca de três exposições anuais, que me fez experimentar, ouvir, consultar e criar com todos que estavam na equipe.

Algumas exposições pareciam mais difíceis que outras. Em algumas, tivemos que “eleger” peças ou algum conteúdo específico dentro da própria exposição, ou ainda trabalhar com o contexto histórico da obra, como veremos no capítulo 6. Desenvolvemos caminhos curatoriais para que pudéssemos criar sem perder os conceitos principais das obras. Por isso mesmo posso afirmar: elas nos guiavam.

Porém, isso é outro capítulo, em que analisaremos com cuidado os resultados, que poderão surpreender ou não. Será que algumas de nossas construções foram lúdicas, pedagógicas e pouco contribuíram para uma experiência estética para pessoas com deficiência? Será que, por vezes, produzimos um material infantilizado ou perdemos a “substância” da obra? Como lidar com as criações que acolhiam a cegueira, mas sem ignorar outras deficiências? Como entender e estudar mais sobre mediação cultural nos ajuda a fazer escolhas? A criação de um “cardápio” de ações educativas teve o efeito esperado para um cenário mais integrador de diferenças?

6 A PAEE E SUA PRÁTICA

Depois da minha passagem pelo educativo do CCBB Rio de Janeiro (2014), comentada no capítulo anterior, chego à coordenação do educativo CCBB São Paulo (2015) para preparar a equipe e as atividades antes da abertura da exposição “Picasso e a Modernidade Espanhola” – falaremos mais à frente sobre os detalhes dessa mostra. É nesse momento que recebo a tarefa de criar e implementar uma nova proposta de acessibilidade na unidade, que foi posteriormente denominada por mim de PAEE – Proposta de Acessibilidade à Experiência Estética.

Mas antes de mergulharmos na PAEE e na sua prática, gostaria de explicar como cheguei ao trabalho do CCBB São Paulo. Primeiramente é necessário explicar que não há um setor educativo com funcionários do próprio CCBB e isto se repete em todas as unidades (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Brasília). Trata-se de uma empresa por eles contratada e patrocinada por meio de Lei de Incentivo e edital. O tempo que estive na unidade de São Paulo a empresa que ganhou o patrocínio durante alguns anos sequenciais foi a Sapoti Projetos Culturais, responsável por minha contratação e dos demais funcionários – supervisores e educadores.

Dito isso, vale retomar alguns pontos do capítulo anterior: no CCBB SP de 2015, tínhamos um cenário que exigia atividades educativas e uma proposta educativa acessível para pessoas com deficiência; mas que também oferecia verba do caixa do setor educativo, cerca de R\$ 2.500,00 mensais, para realizar todas as ideias da equipe, acessíveis ou não, mais R\$ 5.000,00 que a empresa deixava reservado por exposição, bem como um espaço de 6m², batizado de “Espaço Sensorial”, para gastar e ocupar com um trabalho de acessibilidade.

Para se ter dimensão sobre estes valores trago outros números: 1,5 milhão a 3 milhões são os valores de uma exposição de arte no CCBB SP, com duração de três a quatro meses; e do projeto anual do educativo de cada unidade do CCBB. Se pensarmos em porcentagem veremos que o valor do educativo já é mais baixo que o da exposição, e o valor de acessibilidade dentro do educativo, muito menor. Ainda assim, um valor raro e muito precioso para quem trabalha e pensa em educação e inclusão.

Retomando minha chegada ao CCBB SP, reuniões e encontros com a Camila Alves, leituras de textos e debates foram necessários até que eu tivesse alguns pontos da fundamentação da proposta de acessibilidade mais fortes em mim para, então, falar com o restante da equipe e com ela desenvolver a PAEE. Uma coisa estava clara: as ações acessíveis deveriam partir daquilo que fosse essencial da obra do artista.

O CCBB São Paulo também oferecia desafios. Apesar de ter o Espaço Sensorial no 2º andar, os outros três andares não tinham qualquer espaço sobrando para grandes interferências educativas. Era necessário criar algum material de fácil locomoção e circulação pelos corredores, escadas e elevadores, possibilitando a mesma qualidade de mediação do Espaço Sensorial.

Nasce, então, desse contexto, um material tátil, que chamei de **objeto mediador**. Elementos que ficavam mais livres pelo espaço, à disposição do público, circulavam em horários diferentes, mas sempre acompanhados de um educador para a mediação. O objeto mediador, ao longo das exposições, foi um jogo, um acessório, uma vestimenta, dos mais variados formatos e feito dos mais diversos materiais. Mostrou-se uma estratégia potente por sua fácil circulação e por ter um custo menor que o Espaço Sensorial.

Por falar em Espaço Sensorial, esse foi, sem dúvida, o formato da PAEE mais desafiador, porém também o mais instigante, com resultados mais imprevisíveis. Trata-se de uma cenografia imersiva que medeia pontos importantes de uma obra e faz uso de recursos multissensoriais. Batizei-o, na PAEE, de **espaço interativo multissensorial**, já que Espaço Sensorial era um nome exclusivo do CCBB.

Todos os espaços criados tinham base nos elementos trazidos pelo artista e sua poética. Podiam partir da forma/representação, da técnica, do conceito de uma obra específica ou do conceito trabalhado pelo artista de maneira mais ampla, sendo encontrado em várias obras. Quem ditava o caminho a ser seguido eram as próprias obras e como a curadoria educativa iria trabalhá-las.

Tudo era tátil nas instalações do Espaço Sensorial, que possuíam acesso para cadeirantes e recursos multissensoriais, como equipamento de áudio, vídeo e iluminação. Podiam ser construídas por uma variedade de materiais, como madeira, papelão, tecido etc. O espaço era acessado por todos os visitantes, com ou sem deficiência, estando sempre na presença de um educador para mediação. Esse espaço no CCBB fazia parte da expografia da mostra, ficando à disposição do público durante todo o horário de funcionamento do prédio.

No CCBB São Paulo, tínhamos cerca de três a quatro semanas entre uma exposição e outra, e nesse período criávamos as ações para a próxima mostra. Para todas as atividades referentes à PAEE, tínhamos a parceria de Camila Alves. Do Rio de Janeiro, ela ficava sabendo o que a equipe paulista pretendia executar e nos orientava com grande carinho e atenção.

Como coordenadora, eu acompanhava os estudos da mostra, criava e orientava as propostas da equipe, bem como verificava as produções dos materiais e das mediações. Quase

sempre os materiais eram elaborados no educativo, mas produzidos por profissionais terceirizados. Outra dica valiosa da PAEE que apresento é: tenham parceiros!

Os parceiros (cenotécnicos, costureiras, aderecistas etc.) merecem destaque. Depois de uma conversa sobre os objetivos que envolvem trabalhar com acessibilidade, a parceria se torna mais fluida. O acabamento para uma apreciação tátil tem que ser impecável e seguro. Os parceiros¹¹ começam a dar ideias e participar ativamente da criação e execução. Pelo menos, essa é a experiência que tenho vivido.

Com esses dois formatos, “objetos mediadores” e “espaço interativo multissensorial”, a PAEE atravessou 12 exposições no CCBB SP¹², durante quatro anos. Quando decidi sair da instituição, levei as ideias comigo e, em 2019, deparei-me com um novo desafio: tentar realizar a PAEE no SESC São Paulo, unidade da Avenida Paulista, na exposição que iria coordenar chamada “GOLD – A mina de ouro Serra Pelada”, de Sebastião Salgado.

Como já dito anteriormente, no capítulo 5, o SESC trazia outra realidade, muito distinta da do CCBB. Em “GOLD”, como chamávamos a exposição, foi assim: uma empresa terceirizada realizava os materiais para acessibilidade, tirando essa responsabilidade do educativo; não se tinha espaço para uma instalação multissensorial, nem uma verba direcionada a acessibilidade à qual o educativo tivesse acesso, apenas um caixa de R\$ 3.000,00 para todas as atividades e oficinas, durante toda a exposição, cerca de 3 meses de duração.

Mas o que se destacava no SESC era o apoio e a abertura para se realizar novas propostas, poéticas e inclusivas, além de uma semana de formação com forte apoio à acessibilidade. Foi então que iniciei uma formação em acessibilidade com a equipe, que ia além dos materiais que nos foram entregues pela empresa terceirizada.

A ação de formar a equipe com as teorias da PAEE, que foram apresentadas no capítulo 5, deu certo. Os educadores da exposição GOLD ficaram envolvidos e dedicados em buscar outros caminhos para a mediação, trazendo assim as **ações interdisciplinares** para nossa grade de atividades. Vale dizer que a interdisciplinaridade já era explorada no CCBB, mas não da maneira que foi na GOLD, em que até a *performance* se tornou estratégia de mediação. As

¹¹ Alguns de nossos parceiros: Jorge Ferreira, Allan Torquato, Julia de Alvarenga Lopez e Karen Luizi, na cenotecnia; Eugênia Atelier, na costura.

¹² As 12 exposições do CCBB SP, de 2015 a 2017, em sequência cronológica, foram: 1) “Picasso e a Modernidade Espanhola”, de Pablo Picasso e outros artistas espanhóis; 2) “Kandinsky: Tudo começa num ponto”, de Wassily Kandinsky; 3) “ComCiência”, de Patricia Piccinini; 4) “Mondrian e o movimento De Stijl”, de Piet Mondrian e artistas do momento De Stijl; 5) “O Triunfo da Cor. O Pós-Impressionismo: Obras-Primas do Musée d’Orsay e do Musée de l’Orangerie”, de artistas pós-impresionistas; 6) Los Carpinteros: Objetos Vital”, do coletivos de artista Los Carpinteros; 7) “Héctor Zamora – Dinâmica não linear”, do artista Héctor Zamora; 8) Erwin Wurm: O corpo é a casa, de Erwin Wurm; 9) “Cícero Dias: um percurso poético”, de Cícero Dias; 10) “FILE SOLO”, de Lawrence Malstaf; 11) “Amélia Toledo: Lembrei que esqueci”, de Amélia Toledo; 12) “Jean Michel Basquiat”, de Jean Basquiat.

ações interdisciplinares tinham o mesmo objetivo de mediação que os objetos mediadores e os espaços interativos multissensoriais, mas utilizavam dos conhecimentos e processos de criação de outras disciplinas, como da música, da poesia, da dança, da *performance* etc., o que podia também baratear os custos de execução.

A exposição GOLD itinerou para o SESC Guarulhos, e eu e a PAEE itineramos com ela. Lá, o apoio e os resultados também apareceram. Se tive medo de que os espaços interativos multissensoriais seriam exclusividade do CCBB, eu me enganei. A equipe guarulhense criou uma verdadeira instalação, pensando a partir do público cego, e tamanha foi a aceitação por parte do SESC, que a proposta ocupou o próprio espaço expositivo. Ou seja, a PAEE tinha força para ser feita em outros lugares que não apenas o CCBB. Bastava ter a parceria estabelecida pelo educativo e a instituição cultural.

Agora, trago a PAEE para este mestrado, a fim de registrar algumas de nossas criações e analisá-las. Entramos em contato com alguns educadores do SESC e do CCBB que dispuseram seu tempo para responder a algumas questões. Foi também realizada uma entrevista com Camila Alves, para que ela nos contasse como foi vivenciar as criações como consultora e como público, e nos aprofundamos em meu acervo de imagens e textos, para contribuir com a reflexão dessa história.

Nem todas as ações realizadas serão apresentadas, pois isso seria inviável, devido a grande demanda de material. As ações selecionadas para expor na dissertação contribuem com a pesquisa, seja por seus acertos e/ou equívocos. A ordem escolhida para apresentar as ações têm relação com uma evolução técnica e teórica que percebi ao longo da pesquisa.

6.1 Objetos mediadores – Picasso Pinta Feio

6.1.1 O pintor e a modelo

Estamos na exposição “Picasso e a Modernidade Espanhola”, no CCBB São Paulo, em 2015. A exposição tem cerca de 90 obras da Coleção do Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, de Madrid, e evidencia a influência de Picasso na arte moderna espanhola e a sua relação com mestres, como Gris, Miró, Dali e Tàpies, entre outros. A mostra faz referência ao percurso de Picasso como artista, até chegar à realização de “Guernica”, sua obra-prima.

Mas antes de falarmos de Picasso, precisamos retomar à PAEE, focada no público com deficiência visual:

- 1) fazer um trabalho acessível COM cegos e não apenas PARA eles;
- 2) contribuir para a experiência estética com a arte por meio da mediação, dando um passo à frente da neutralidade de algumas audiodescrições e placas táteis;

3) trabalhar com formações de educadores e das equipes parceiras da instituição de maneira multidisciplinar e/ou interdisciplinar e/ou transdisciplinar, permitindo que os mediadores se inspirem e criem ações que valorizem suas expertises e habilidades;

4) considerar a interdependência e as trocas entre pessoas com deficiência visual e videntes;

5) criar materiais com expressividade, indo além das reproduções e adaptações “fieis” à obra;

6) entender o toque como uma ação política e defender sua importância;

7) considerar a potência do corpo e não o que nele “falta”;

8) trabalhar com propostas multissensoriais.

A tela que está na divulgação da exposição “Picasso e a Modernidade Espanhola”, com muito destaque, pois tem relevância para a obra do artista, é “O Pintor e a Modelo”, de Pablo Picasso. Começamos nosso trabalho com ela.

Com a teoria em mãos e a pintura selecionada, uma boa leitura da imagem foi necessária. Qual é a essência da obra? O que nela se destaca? Sobre a tela, a equipe de educadores e eu nos debruçamos.

Figura 9 - El pintor y la modelo, Pablo Picasso, 1963, óleo sobre tela



Fonte: Centro Nacional de Arte Reina Sofia

<https://www.museoreinasofia.es/en/collection/artwork/pintor-modelo-painter-and-model-0>

Uma das marcas dessa pintura de Picasso é a desfiguração humana, que deixa o braço da modelo desproporcional, assim como os pés do pintor, por exemplo. A forma das personagens importa, pois caminha para o cubismo, tão representativo na obra do artista e para a história da Arte.

Não foi fácil colocar a PAEE em prática. Por costume, já imaginamos um projeto tátil para o reconhecimento das figuras com as mãos. Mas e o corpo? De que forma o corpo da pessoa cega seria acionado para fruir “O Pintor e a Modelo”? Foi então que surgiu a ideia: e se nosso próprio corpo experimentasse as desproporções pintadas por Picasso?

Dando destaque na mediação para a forma e representação das figuras humanas pintadas pelo artista, foram produzidos acessórios de espuma, tecido e outros materiais que davam forma e peso às peças. O peso dificultava a movimentação, como andar, dobrar o braço etc. Além disso, foi produzido um cenário de fundo com as cores da tela e objetos, como cadeira e cavalete, para que o participante da ação educativa se sentisse de fato “entrando no quadro”.

As cores seguem com importância para pessoas com baixa visão e vale lembrar que é uma atividade para todos os públicos, portanto, deveria ter bom acabamento e ser atrativa também para videntes. Por isso a escolha, nesse momento, de manter a semelhança com a tela.

Figura 10 - Atividade “O pintor e a modelo”



Fonte: Fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Figura 11 - Atividade “O pintor e a modelo”



Fonte: Fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Figura 12 - Atividade “O pintor e a modelo”



Fonte: Fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Figura 13 - Atividade “O pintor e a modelo”



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Camila Alves, em sua entrevista para esta dissertação, faz uma reflexão sobre essa atividade, lembrando-se dos pesos e formato dos adereços:

Eu me lembro de um pé pesado e isso muda completamente a relação com o público. Pensar numa ação que questione o próprio padrão corporal do público e a própria noção de corpo. Essa é uma discussão que a gente faz muito dentro do campo da deficiência. Qual é o corpo normal? Qual o tamanho normal de perna? Qual é o peso normal das pessoas? Qual comprimento de braço que é o normal? Qual é o padrão? E eu entendo que “O Pintor e a Modelo” traz isso, de forma geral, por conta até do momento artístico do qual ele vem. Ele está ali questionando a forma, está trazendo outras formas e não deixa de ser humano. Eu acho isso muito legal! Poder experimentar uma outra configuração de perna, de braço, de posição, de peso! Isso é muito potente, foi e continua sendo muito potente. (Entrevista com Camila Alves, 2021).

Camila seguiu explicando como entende que as obras de arte são em si uma tradução e que, portanto, entender e preservar a essência da imagem é fundamental para um trabalho em acessibilidade.

O Picasso traduziu alguma coisa em “Guernica”, também traduziu alguma experiência na obra “O Pintor e a Modelo”. Entender as obras de arte como a tradução de alguma coisa e não a origem de algo, eu acho fundamental para pensar ações de acessibilidade. Não tomar as obras de arte como início, pois tem muita coisa por detrás delas. E eu acho que nessa ação “O Pintor e a Modelo”, o que me marcava era isso. Não era a coisa em si, a obra em si e a acessibilidade em si, mas era a tradução que a própria obra já estava fazendo, a discussão que o artista colocou ali e que a gente podia trazer e aproximar para o corpo de quem queria experimentar a obra. Eu acho que uma coisa é a gente dizer das diferenças de formas e outra coisa é a gente alterar o corpo a partir dessas formas, né? (Entrevista com Camila Alves, 2021).

Recordei-me da visita do Grupo Terra¹³, visitantes cegos e acompanhantes videntes, que se organizam para, juntos, visitar espaços de cultura. Na época da exposição, eles experimentaram nossos acessórios de “O Pintor e a Modelo” e deram muita risada. Divertiram-se com as formas humanas distorcidas e, enquanto colocavam as peças no corpo, pediam constantemente para os educadores e os acompanhantes que os fotografassem.

Uma senhora cega, após experimentar os acessórios, disse em alto e bom som: “Picasso pinta feio!”, levando todos a muitos risos e deixando o clima ainda mais descontraído. Não se trata de a tela de Picasso ser engraçada ou não para videntes, mas do sentimento que a fruição com objetos mediadores causou. De fato, experimentar um outro formato de corpo para algumas pessoas pode ser assustador, para outras, apenas um exercício de conhecer algo novo e diferente. Ali, ninguém zombara do corpo diferente. Riam da vergonha que sentiam de si mesmos ao se perceberem com braços enormes, pés gigantes e pesados. Tal episódio deixou muito claro ao que Camila se referia. Uma coisa era contarmos sobre as desproporções, outra coisa foi senti-las. A experiência estética estava, assim, mais favorável àquele público.

“Picasso pinta feio” veio de uma conclusão intrigante da visitante: por que o artista pinta esse nariz enorme e esse braço maior que a perna? Por que ele não pinta as proporções “perfeitas”? Pois isso é considerado bonito. Dessa relação estabelecida entre a visitante e a obra, várias possibilidades de mediação se fizeram presentes, como a discussão do que é o Belo. Por conta desta história, a dissertação ganhou o nome de “Picasso pinta feio”, em homenagem a nosso primeiro atendimento a cegos, com nosso primeiro material desenvolvido.

O que pudemos notar é que os adereços de “O Pintor e a Modelo” também tinham apelo com visitantes videntes. Esse interesse se deve ao fato de que a ação educativa tinha duas dimensões: a estética e a lúdica, como explica Alves na entrevista cedida a esta pesquisa.

E no caso do “O Pintor e a Modelo”, acho que é meio a meio, acho que tem o estético, mas também tem dimensões lúdicas. As lembranças do peso dos adereços me tocaram mais que as formas. O peso que ia no meu pé, ou o peso no braço que dificultava eu realizar algum movimento, ali me trouxe uma dimensão estética. Eu diria que esta ação tem esses dois lugares. (Entrevista com Camila Alves, 2021).

A dimensão lúdica se dava na brincadeira de ser outra pessoa, de ser diferente, de experimentar um outro corpo, de se parecer com o quadro. Mesmo diante desse cenário inicial favorável, nota-se que ainda estamos presos à visualidade da obra, ou seja, os acessórios ainda

¹³ Grupo Terra é uma ONG que possibilita que pessoas com deficiência visual saiam da rotina para conhecer outros lugares e experimentar novas sensações; foi fundado por Ricardo Panelli e Isabela Abreu, em 2002.

possuem semelhança com o que foi pintado. Nesse caso, isso não influenciou negativamente, mas sentíamos que precisávamos dar um passo à frente e sair das amarras da reprodução.

“O Pintor e a Modelo” era uma ação aberta a todas as idades, a todos os corpos, com e sem deficiência, usado em diferentes espaços do CCBB, em horários variados.

6.1.2 As órteses

Estamos na exposição “ComCiência”, com curadoria de Marcello Dantas, em 2015, no CCBB São Paulo, da artista australiana Patricia Piccinini. As obras presentes na exposição são, em sua maioria, seres fantásticos hiper-realistas, que sofreram alguma mutação genética e, à primeira vista, causam repulsa, mas depois se revelam bastante afetuosos. Os limites éticos e morais da ciência são um dos principais conceitos trabalhados por Patricia.

Dessa vez, a equipe e eu resolvemos não focar em uma obra para realizar a PAEE, e sim no conceito geral da exposição. Esculturas como “O golpe” e “O visitante bem-vindo” são exemplos de obras que trazem os principais conceitos das obras: estranhamento, afeto, fantasia, hibridismo, genética etc.

Figura 14 - “O golpe” de Patricia Piccinini, 2012



Fonte: Tolarno Galleries, <https://ocula.com/artists/patricia-piccinini/artworks/medium/all/order/recent/3/>

Figura 15 - “O visitante bem-vindo” de Patricia Piccinini, 2011



Fonte: Tolarno Galleries, <https://ocula.com/artists/patricia-piccinini/artworks/medium/all/order/recent/3/>

Todas as esculturas expostas não podiam ser tocadas. Para mediar uma exposição de esculturas híbridas onde o toque é proibido, o educador Bruno Lourenço sugeriu e a equipe produziu “órteses mutantes” (acessórios) de espuma e silicone que podiam ser usadas pelos visitantes. Máscaras, orelhas de morcego e narizes de porquinho ficavam à disposição, fazendo o público vivenciar a sensação de uma mutação genética em seu próprio corpo.

Segundo Camila Alves, o lado positivo das órteses era justamente possibilitar que o público cego tocasse em formas diferentes, se imaginasse com o nariz de um animal e que pensasse em misturar o que, até então, nunca havia pensado em misturar. Porém, a falta de peso, de pouca variação de temperatura, materialidade e textura deixaram a ação mais lúdica que em um lugar potente para a experiência estética.

As órteses tinham uma dimensão mais lúdica e eu não acho que isso seja menos. Lúdica no sentido de brincar e interferir no meu próprio corpo. De poder ter um outro nariz, de poder ter uma outra orelha. Para mim, elas tiveram essa dimensão. (Entrevista com Camila Alves, 2021).

O relato da educadora Jéssica Policastri também traz a dimensão lúdica das órteses:

Penso que os adereços “Órteses” de Patricia Piccinini (inicialmente pensado mais para o público cego) tinham uma afinidade direta com o público infantil e sua necessidade do toque. Viraram praticamente brinquedos, coisa que inclusive nos causou problemas, pois o material ficou rapidamente desgastado. (Relato da educadora Jéssica Policastri, 2022).

Figura 16 - Atividade órteses, CCBB SP, 2015



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Figura 17 - Atividade órteses, CCBB SP, 2015



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Figura 18 - Atividade órteses, CCBB SP, 2015



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Não tem problema algum a característica lúdica dessa ação. Ao contrário. Como vimos no capítulo 5, se uma ação for bem realizada para o público cego, despertará interesse no público vidente. Em se tratando de um material tátil, é natural que crianças queiram interagir com ele. O que Camila quer deixar bem claro é o caráter de acessibilidade mais informativo da ação, o que a difere do que a acessibilidade estética pretende.

Eu apresento a forma e explico o que é o conceito. Tem o conteúdo mais informativo sobre a forma. Eu não acho que isso as tornem menores, eu só não acho que seja a mesma coisa. (Entrevista com Camila Alves, 2021).

Camila é ainda mais clara quando se debruça a explicar o porquê de termos uma acessibilidade mais comunicacional do que estética nessa ação. Conta-nos que, por ser uma proposta que muda a aparência de seu corpo, há um interesse de tirar uma foto ou se ver no espelho e olhar como você ficou com aquele nariz de morcego, por exemplo. Como pessoa cega, Camila não tem acesso a esse resultado, então sua fruição limita-se a uma forma agregada no corpo.

O que difere essa ação e a “O Pintor e a Modelo”, que também tinha dimensão lúdica, muito divertida e apreciada pelas crianças, é justamente o peso e as distorções que dificultavam a movimentação. Uma coisa são adereços que transformam o corpo, sente-se um peso, desequilíbrio, graça etc., outra coisa são adereços que alteram sua aparência, sem te possibilitar ver a mudança.

6.1.3 Sacos de 10 kg

No SESC Avenida Paulista, em 2019, a exposição “GOLD – A mina de ouro Serra Pelada” trazia imagens do maior garimpo a céu aberto do mundo, Serra Pelada, por meio das fotografias de Sebastião Salgado.

Figura 19: Serra Pelada #3, Sebastião Salgado, 1986



Fonte: Galeria Mario Cohen <https://galeriamariocohen.com.br/categoria-foto/eventos/exposicoes/past/sebastiao-salgado-gold-mina-de-ouro-serra-pelada/>

Figura 20: Serra Pelada #10, Sebastião Salgado, 1986



Fonte: Galeria Mario Cohen <https://galeriamariocohen.com.br/categoria-foto/eventos/exposicoes/past/sebastiao-salgado-gold-mina-de-ouro-serra-pelada/>

Mais de 50.000 homens trabalharam no garimpo de Serra Pelada, carregando nas costas cerca de 30 a 40 quilos de cascalho, 20 vezes ao dia. Os “formigas”, como eram chamados, ganhavam um pequeno valor por cada viagem que faziam retirando terra de dentro do garimpo, subindo perigosas e íngremes escadas chamadas de “Adeus, mamãe”. As condições de trabalho eram as piores possíveis, pois não existia saneamento básico, nem estruturas e materiais de proteção contra deslizamento e erosão. O menor erro na pisada da escada poderia ser fatal.

Para mediar a situação vivida por esses homens na década de 1980, no sudeste do Pará, foi proposto, pelo educador Pedro Orlando, termos três sacos fechados com terra para o público

interagir. Trinta quilos de terra por saco eram inviáveis para a locomoção pelo espaço expositivo e perigoso para os visitantes carregarem, então, por segurança, fizemos com 10 kg cada saco. O que é interessante destacar é que não se tratava de ter um material da fotografia disponível ao tato, como uma panela, uma cadeira, por exemplo. Caso o fosse, estaríamos novamente optando por apresentar um material descritivo e informativo ao público.

A ideia de ter um saco pesando 10kg era realizar um convite ao corpo visitante: colocar-se na situação de carregar um peso extra que podia curvar suas costas, que podia te desequilibrar e, ao mesmo tempo, trazendo o fator surpresa: “Que pesado! Eles carregavam tudo isso subindo essa escada?”, que ouvíamos quase sempre.

Mais do que informar, a ação quis provocar e dramatizar a vida daqueles trabalhadores. Uma coisa era informar sobre os 30 kg, outra coisa era tentar levantar 10 kg e com dificuldade. Mais uma vez o fator peso deu vida a uma ação educativa de acessibilidade com grande aceitação do público.

Nessa vivência, senti que abarcou todos os públicos, exceto idosos que ficavam com receio do peso. Mas, de forma geral, o saco e o peso chamavam muita atenção do público, sentir o que as fotografias passavam em relação ao peso era algo que instigava quem passava pela exposição. (Relato da educadora Hyana Moura).

Os sacos de 10 kg trouxeram uma veracidade para o que acontecia em Serra Pelada: uma coisa é falar que são 10 kg, outra coisa é você sentir e tentar levá-los e carregá-los. Percebi que, com isso, as obras podiam se tornar mais próximas daquelas pessoas, menos abstratas e no mundo dos pensamentos. (Relato do educador Pedro Orlando).

Figura 21: Sacos de 10kg, Sesc Avenida Paulista, 2019



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Figura 22: Educador carregando saco de 10kg, Sesc Avenida Paulista, 2019



Fonte: fotografia de Ornella Rodrigues

Figura 23: Visitantes na atividade com saco de 10kg, Sesc Avenida Paulista, 2019



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Estive à frente de uma visita mediada à Fundação Dorina Nowill – fundação que há 70 anos trabalha com a inclusão de pessoas cegas e com baixa visão – aplicando uma descrição cheia de expressividade e utilizando o saco de 10 kg. Recordo-me de uma visitante cega que participou atentamente ao longo de toda a visita e, ao se despedir, disse-me: “Eu não cheguei perto de levantar esse saco no ombro, imagina esses homens fazendo isso debaixo do sol?! E

eram três vezes mais pesados! Difícil acreditar.” Eu não podia ter ficado mais satisfeita com o fim de uma visita.

Outra solução que os sacos de 10 kg deram foi para a questão orçamentária. Lembrem que estamos no SESC e não há verba do educativo destinada à acessibilidade. Sem os recursos que tínhamos no CCBB, tivemos que improvisar com materiais de custo mais baixo baratos e que estivessem mais disponíveis, sem precisar de custos de cenotécnicos e aderecistas, por exemplo.

Infelizmente, o SESC Avenida Paulista, tirando o grupo da Fundação Dorina Nowill, não recebeu mais visitantes cegos. O material criado acabou sendo utilizado por outros visitantes, também sendo bem aplicado pelos educadores e bem aceito pelo público em geral e sem deficiência.

6.2 Espaço interativo multissensorial

6.2.1 Parede do pontilhismo

A exposição “O triunfo da cor. O pós-impressionismo: obras-primas do Musée d’Orsay e do Musée de l’Orangerie”, de 2016, exposta no CCBB São Paulo, com curadoria de Pablo Jimenez Burillo, Guy Cogeval e Isabelle Cahn, trouxe 75 obras de 32 artistas, a partir do século XIX, que buscaram novos caminhos para a pintura. Novas paisagens, novas cores, novas técnicas de pintar.

Entre os artistas expostos estão nomes como Van Gogh, Paul Gauguin, Toulouse-Lautrec, Paul Cézanne, George Seurat e Henri Matisse, uma geração de artistas que ficou conhecida como pós-impressionistas, por promoverem uma revolução estética por meio do uso da cor.

A exposição foi dividida em quatro módulos. O primeiro, denominado “A cor científica”, era uma seleção de obras inspiradas nos estudos de Michel Eugène Chevreul, cuja técnica consistia em aplicar na tela pontos justapostos de cores primárias, que ganhou o nome de Pontilhismo. O segundo módulo, “No núcleo misterioso do pensamento. Gauguin e a escola de Pont-Aven”, incluía obras de Paul Gauguin e Émile Bernard a partir de uma pintura sintética, com cores simbólicas e a presença de desenhos nos contornos e silhuetas, refletindo um mundo interior e poético. No módulo três, “Os Nabis, profetas de uma nova arte”, o tema era a ideologia de um grupo de artistas que defendia a origem espiritual da arte utilizando a cor como elemento transmissor dos estados de espírito. Já o quarto e último módulo, chamado de “A cor em liberdade”, apresentou obras de artistas do final do século XIX e início do século XX, com inspirações que iam da Provence à natureza tropical.

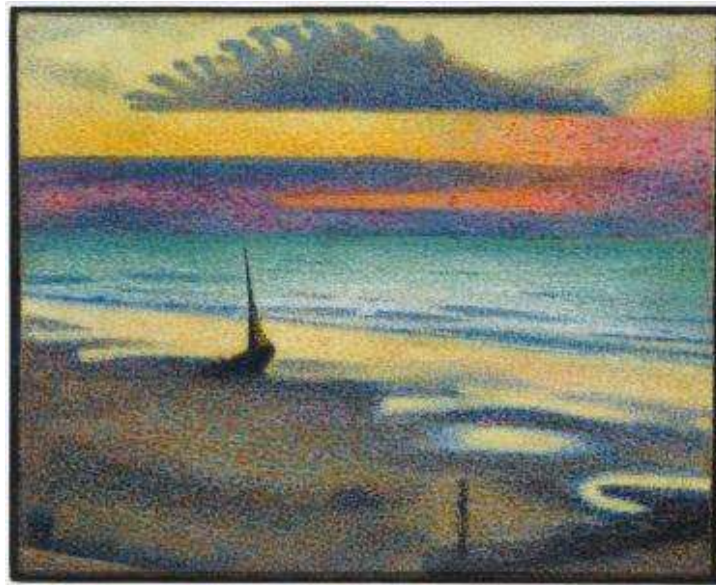
Para mediar o módulo 1, a equipe se inspirou na técnica do pontilhismo, encontrada em obras como: “Mulheres no Poço”, de Paul Signac; “Praia em Heist”, de Georges Lemmen; “Batedores de Estacas”, de Maximilien Luce.

Figura 24: Mulheres no Poço, Paul Signac, 1892



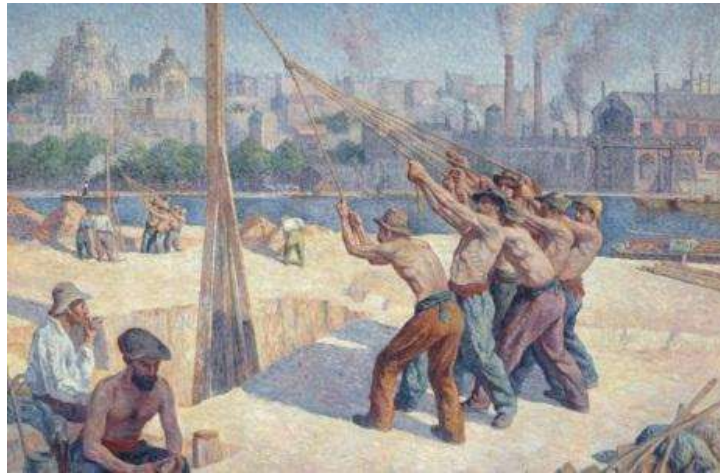
Fonte: WikiArt Visual Arte Encyclopedia <https://www.wikiart.org/en/paul-signac/young-women-of-provence-at-the-well-1892>

Figura 25: Plage à Heist, George Lemmen, 1891



Fonte: Wikipédia https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Georges_Lemmen_-_Plage_%C3%A0_Heist.jpg

Figura 26: Les Batteurs de pieux, Maximilien Luce, 1902-1903



Fonte: Museu d'Orsay <https://www.musee-orsay.fr/fr/oeuvres/les-batteurs-de-pieux-669>

Para ocupar o Espaço Sensorial do CCBB, os educadores e eu tivemos a ideia de construir uma grande parede de *pinpress* que ficava à disposição do público. O visitante podia empurrar os pinos de madeira de um lado e ver o resultado de sua composição do outro. Abaixo algumas imagens que ilustraram o espaço interativo:

Figura 27: Visitante na parede de pontilhismo, CCBB SP, 2016



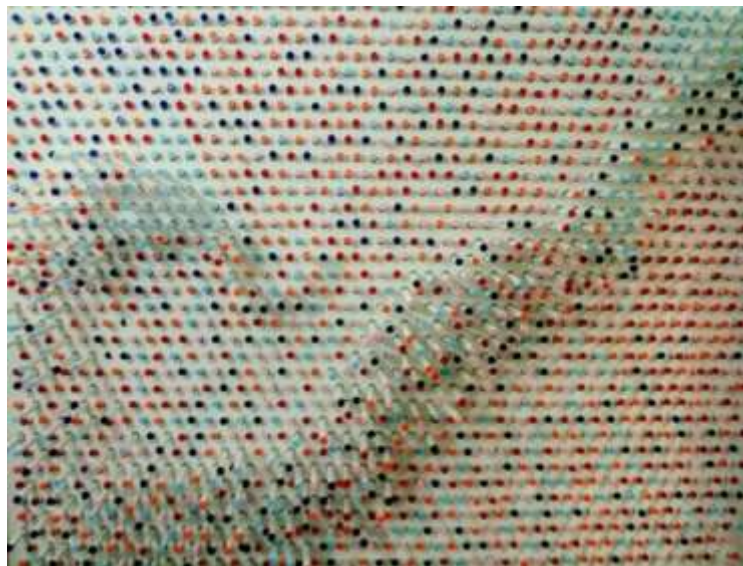
Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Figura 28: Atividade parede de pontilhismo, CCBB SP, 2016



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Figura 29: Atividade parede de pontilhismo, CCBB SP, 2016



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Foi uma das ações mais marcantes para os educadores e para o público vidente, segundo os questionários respondidos pelos educadores, pois, segundo eles, a parede fazia conexão imediata com a exposição e tinha seu lugar lúdico, divertido.

A instalação “Parede do Pin Press” era provavelmente um dos nossos projetos mais “simples”, em termos de execução e logística, mas, na minha visão, um dos mais potentes em ligação direta com a exposição. Era uma simulação gigante da técnica do pontilhismo, uma possibilidade de experimentar uma técnica de pintura no próprio corpo. Uma piração! Mais uma vez os visitantes enlouqueciam, era muito divertido ver as brincadeiras. (Relato da educadora Jessica Policastri, 2022).

Mas quando nos debruçamos mais detalhadamente, encontramos alguns entraves na proposta junto ao público cego. Para início de conversa, Camila Alves, em sua entrevista para

esta dissertação, pontua a dificuldade de criar à distância, já que ela se encontrava no Rio de Janeiro e nós estávamos em São Paulo.

Eu acho que a distância para a criação era um desafio, pois a exposição chegava antes em São Paulo, mas não era só a distância física um problema, era também a distância de toda uma discussão que a exposição estava trazendo e que eu não tinha ainda aproximação, né? Porque, enquanto vocês estavam envolvidos em São Paulo, eu estava envolvida em qualquer outra coisa aqui no Rio. Então era um desafio, porque eu estava longe geograficamente e também distante da discussão do próprio artista, da própria exposição. Mas ao mesmo tempo, isso também fazia eu me relacionar com essa discussão e com essa criação, mais pelo ponto de vista do público do que de educadora, entende? (Entrevista com Camila Alves, 2021).

Camila, mesmo à distância, contribuía como consultora da equipe paulista, pois se apresentava, primeiramente, como público. Cabia a nós, mediadores e eu, colocá-la a par de todo o conteúdo e envolvê-la na experiência do criar sem ver.

O criar sem ver fica baseado em contextos teóricos, né? Em quem foi o artista, o que é a obra, o que ele diz sobre isso, o que ele quer que as pessoas vejam com isso, que é sempre tradução de quem vê. É sempre alguém vendo, dizendo o que é, então nessa tradução já tem um enorme e belo trabalho de criação sendo feito, que eu acho muito legal, inclusive! E eu acho que, nesse sentido, talvez seja uma das questões principais desses processos de criação: vem sempre de uma tradução de quem vê para quem não vê. (Entrevista com Camila Alves, 2021).

Dentro desse processo de criar junto com uma pessoa cega, percebemos que poderíamos trabalhar tópicos variados, de maneira a respeitar a essência da obra. Podíamos trabalhar o contexto histórico, uma técnica, o conteúdo de uma obra, o conteúdo da obra toda do artista, entre outras possibilidades. A própria exposição e suas obras nos guiavam e nos davam os elementos necessários para realizar a PAEE.

É muito interessante você poder pegar, criar coisas por um contexto geral, por uma técnica, por um tema e não necessariamente sobre uma obra em si. Eu acho isso desafiador, mas superinteressante também e super válido! Acho que, para as questões das obras individuais, a gente tem a visita mediada, a gente tem outras ações que vão dar conta disso, que não precisa necessariamente ser o espaço de acessibilidade. O mais importante da gente pensar sobre os espaços sensoriais é que eles buscaram uma certa autonomia sensorial. Buscaram tocar o corpo, de alguma forma e, aí, se vai ser com a história do artista, se vai ser com uma técnica de pintura ou uma obra específica, não é uma questão pra mim. A questão é: temos aqui alguma ação que envolva o corpo? Mesmo que não seja entrando em uma obra de arte? Ok! (Entrevista com Camila Alves, 2021).

Essa dinâmica de trabalho à distância teve muitos êxitos, mas também alguns problemas, por exemplo, a parede do *pinpress*. Esse espaço interativo multissensorial acabou por dar mais ênfase à visualidade do que à experiência estética tátil, e isso Camila explica com segurança:

Mas tem uma questão na parede do *pinpress*, que tem a ver com o fazer de longe. Quando eu soube, conversamos, discutimos, e tudo fazia sentido para mim. Mas quando eu experimentei, até a parte de desenhar com o corpo, de empurrar os pinos,

isso também fazia sentido, porém a leitura da imagem que meu corpo criava na parede, eu não conseguia acessar. Eu acho que ali o resultado foi muito visual, até porque tinha um tamanho, que eu alcançava, era meu tamanho, eu fazia ali o contorno, porém não conseguia achar a imagem que meu corpo fazia. Essa tradução, do *pinpress* para uma imagem tátil, isso não consegui. Acho que ali a gente se deparou com o limite do próprio tato. (Entrevista com Camila Alves, 2021).

Perceber um limite do próprio tato foi uma descoberta que esta dissertação me trouxe, como educadora e pesquisadora. Quando estava na seleção das ações que iria apresentar na dissertação, a parede do *pinpress* estava selecionada por achar que fora uma das instalações de maior acerto, por seu impacto positivo toda vez que apresentei suas imagens, seja em oficinas de acessibilidade, seja em formações de educadores que realizo. Mas entendi que eu estava pensando com a cabeça de uma vidente.

Portanto, a parede do *pinpress* nos revela as dificuldades do criar à distância e o quanto a prévia experimentação de seu consultor cego é importante, bem como revelou o limite do próprio tato, ou seja, o limite de braços e pernas que identificam o relevo. Revisitar o fazer é descobrir e aprender. E positivamente revelou que um espaço interativo multissensorial pode sim falar de técnica e de contexto social, não se limitando a mediar uma única obra.

6.2.2 O atentado a Guernica

A exposição “Picasso e a Modernidade Espanhola”, que ocorreu no CCBB São Paulo, em 2015, apresentou diferentes fases do artista espanhol e um panorama do impacto que Picasso teve na cena cultural de seu país. Foram expostas 90 obras, divididas em oito módulos temáticos, sendo metade deles composto por telas, desenhos e gravuras de Picasso, que influenciou 35 outros espanhóis, também expostos na mostra.

A 3ª. galeria do CCBB foi tomada por “desenhos e estudos” de “Guernica”, e o que mais nos chamava a atenção eram os poucos visitantes que sabiam o contexto que inspirou Picasso a pintá-la. Dentro da galeria, impactava as expressões agonizantes dos personagens e as cenas trágicas que compunham os desenhos.

Figura 30: Cabeça de cavalo presente na pintura Guernica, Picasso, 1937



Fonte: Revista Época <https://epoca.oglobo.globo.com/vida/noticia/2015/03/exposicao-em-sao-paulo-mostra-que-bpablo-picassob-continua-atual.html>

Figura 31: Projeção dos rascunhos de Guernica, Picasso, 1937



Fonte: Captura de tela do vídeo da exposição no CCBB SP
https://www.youtube.com/watch?v=KINANbJCon8&ab_channel=SileneSilvaDias

“Guernica” é, antes de tudo, uma cidade basca que sofreu um ataque aéreo, sendo bombardeada por aviões alemães, durante a Guerra Civil Espanhola, em 1937.

A Guerra Civil Espanhola, ocorrida de 1936 a 1939, foi um conflito entre republicanos e nacionalistas pelo governo da Espanha. A cidade Guernica está no coração cultural do País Basco, uma região que se estende pelo norte da Espanha e partes do sul da França. Durante a Guerra Civil Espanhola, a cidade não se envolveu na guerra, embora tropas bascas estivessem alojadas nas proximidades, junto com as forças republicanas que estavam tentando tirar o controle da Espanha nacionalista.

A cidade se tornou um alvo militar porque os nacionalistas a viram como um ponto de partida para uma invasão à cidade vizinha de Bilbao. Em abril de 1937, o governo espanhol trabalhou com representantes militares alemães e italianos para coordenar um ataque aéreo à cidade com o objetivo de destruí-la.

O bombardeio de Guernica ocorreu em uma segunda-feira, o tradicional dia do mercado, e os historiadores acreditam que esse dia provavelmente foi escolhido para maximizar as baixas. No final do bombardeio, quase toda a cidade foi destruída e um número incontável de mortos foi enterrado nos escombros. Esse bombardeio também representou um dos primeiros ataques aéreos envolvendo vítimas civis em massa na história. O bombardeio de Guernica foi imortalizado no famoso quadro de Picasso “Guernica” (1937), amplamente reproduzido em todo o mundo.

A fim de contribuir com a mediação dessa contextualização, a equipe educativa paulista e eu idealizamos um projeto que inaugurou o “Espaço Sensorial” no CCBB. Em nosso espaço de 6 m², uma enorme rachadura tátil foi construída, fazendo referência às ruínas em que a cidade Guernica ficou após o bombardeio aéreo. Fones de ouvido ficavam à disposição do visitante, de onde vinham uma música flamenca melancólica e sons de bombas caindo e atingindo o solo, dando a “expressividade” do acontecimento. O aparelho sonoro era conectado ao piso do espaço, que vibrava no mesmo ritmo da música e tremia na mesma frequência das “bombas”, por meio de um equipamento eletrônico chamado *butter quiker* – aparelho que foi emprestado pelo educativo do MAM. A cenografia, em parceria com o trabalho do educador, refletia as seguintes perguntas: o que abala o seu cotidiano? Como podemos expressar uma tragédia?

Figura 32: Rachadura tátil no espaço Sensorial, CCBB SP, 2015



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Figura 33: Rachadura tátil no espaço Sensorial, CCBB SP, 2015



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Figura 34: Rachadura tátil no espaço Sensorial, CCBB SP, 2015



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Por ser o primeiro “Espaço Sensorial” idealizado e construído, estávamos carregados de insegurança e incertezas de como o público iria receber essa cenografia imersiva.

Surpreendentemente, a recepção foi muito positiva. O público vidente saía da instalação com questões sobre a obra “Guernica” e bem impactado com o chão que tremia. Com o público cego também não foi diferente. Recordo-me de um atendimento ao Grupo Terra, que saiu muito

envolvido e mergulhado na experiência. Para Camila Alves, nossa consultora cega, a vivência também a despertou para uma experiência estética da qual ela garante não ter esquecido.

Acreditamos a combinação do som, composição de música flamenca com áudios de bombas caindo e o movimento do tremor como algo impactante. Por ser uma cenografia forte e dramática, acionava bem o clima da galeria em que estavam os desenhos de “Guernica”. A presença do educador também é de grande relevância nessa e nas outras ações. É ele a conexão entre obra e espaço interativo multissensorial, como explica Alves:

Agora me veio algo que acho importante falar: nenhuma dessas ações fazem sentido nelas mesmas. Elas fazem sentido, dentro de um contexto mediador, com a presença de um educador, contato com alguém que venha com uma presença mediadora, contextualizando, criando um campo para essas ações aparecerem. Nesse sentido, elas ganham mais força, mais contexto e isso é uma coisa importante de a gente lembrar! (Entrevista com Camila Alves, 2021).

Para a cenografia ganhar mais força e contexto, como cita Camila, vale trazer o fundamento da *Image Watching* - uma abordagem que facilita a leitura de imagem criada por William Ott, cuidando da qualidade das análises, fruição e senso crítico.

Image Watching é dividida em seis etapas que contemplam do momento anterior ao contato com a obra até a sedimentação dos conhecimentos e reflexões desenvolvidos no processo. *Thought Watching/ Aquecimento* é a primeira fase, em que os espectadores são convidados à presença integral perante o objeto de estudo. Isto pode acontecer por meio de diversas práticas: respiração consciente, relaxamento, jogos teatrais, consciência corporal, poesia e música são utilizadas como estratégia para introduzir a leitura de imagem. Em seguida, a Descrição abarca uma observação cuidadosa da obra de arte e a Análise destrincha conceitos presentes na imagem. Na Interpretação é adicionada uma camada de cunho mais pessoal, em que o visitante associa o trabalho com experiências próprias. Logo depois, ocorre a Fundamentação, que é um aprofundamento do assunto e do artista no âmbito da história da Arte. Na etapa final, Revelação, ocorre o fazer artístico como forma de consolidar o que foi aprendido.

A cenografia “O atentado à Guernica”, por exemplo, trabalha prioritariamente na categoria “aquecimento” do *Image Watching*, introduzindo os visitantes da exposição a um estado de imersão ao contexto da obra “Guernica”. Na sequência dessa experiência pode acontecer a visita à galeria com uma descrição expressiva e uma conversa mais profunda.

Esse Espaço Sensorial itinerou com a exposição para o Rio de Janeiro e pôde ser experimentado também pelo público carioca. Registramos aqui nosso agradecimento ao MAM, que cedeu gentilmente o *butter quiker*, e ao cenotécnico Jorge Ferreira, que construiu nossa parede em ruínas, mostrando a força das parcerias.

6.2.3 O útero

Voltamos à exposição de Patrícia Piccinini, denominada “ComCiência”, de 2015, no CCBB São Paulo. Distribuída em três galerias do prédio, a artista compõe texturas com silicone, fibra de vidro e cabelo humano. Como vimos anteriormente com as ações das órteses, os “bichos” de Patricia trazem uma intensa preocupação da artista com a engenharia genética. Seres híbridos, homem e animal, exibem gestos e expressões tão reais que parecem completamente adaptados ao mundo contemporâneo. Passado o susto inicial, você percebe o sorriso e o olhar acolhedor da criatura.

Além dos conceitos que envolvem as mutações genéticas, temas como o feminino, maternidade, relações parentais, barriga de aluguel e fecundidade são encontrados na exposição. Por exemplo, podemos citar “A Grande Mãe” e seu bebê humano; as “Metafloras” e suas longas hastes com flores de carne, cabelos, línguas e garras; o curta-metragem “Mar de fecundidade” e suas transformações gelatinosas; por fim, o curta-metragem “Afetuoso”, que estende o surrealismo de Patricia para um filme baseado em história real, pois trata-se de um casal australiano que contratou uma indiana para ser barriga de aluguel, mas quando o casal descobriu que a gestação havia gerado gêmeos, escolheu apenas um bebê.

Figura 35: Grande mãe, Patricia Piccinini, 2005, presente na exposição ComCiência, CCBB SP



Fonte: Galeria de Arte da South Australia <https://www.agsa.sa.gov.au/collection-publications/collection/works/big-mother/23578/>

Figura 36: Mar da Fecundidade, Patricia Piccinini, CCBB SP 2015



Fonte: Site da artista <https://www.patriciapiccinini.net/a-show.php?id=2015-CCBB-SP>

Figura 37: Metaflora, Patricia Piccinini, Exposição ComCiência, CCBB SP



Fonte: <https://www.guiadasemana.com.br/exposicao/noticia/saiba-tudo-sobre-a-exposicao-comciencia-da-artista-australiana-patricia-piccinini>

Para mediar esses conceitos, a educadora Jéssica Policastri teve a ideia de construir um espaço interativo multissensorial trazendo a referência de um útero materno. Uma tenda vermelha fechada, levemente iluminada, com um grande e confortável estofado (*puff*) convidava o visitante para uma experiência imersiva. A ambientação reproduzia a sonorização de um útero, em que era possível reconhecer o batimento cardíaco da “mãe”, som aquoso e chiado ininterrupto – sons que de fato o bebê ouve no útero. Essa experiência possibilitava a entrada de duas pessoas no ambiente, e o educador ficava do lado de fora. A pergunta que iniciava a conversa entre visitante e educador era: “e se pudesse voltar aonde tudo começou, mudaria algo em você?”

Figura 38: Visitantes no útero, Exposição ComCiência, CCBB SP, 2015



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Figura 39: Mãe e filha no útero, Exposição ComCiência, CCBB SP, 2015



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Figura 40: Visitante no útero, Exposição ComCiência, CCBB SP, 2015



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

O espaço interativo atraiu o público, que fazia fila para entrar, achando, muitas vezes, tratar-se de uma obra da própria artista, tamanha era a conexão com a mostra.

Já na instalação “Útero”, para Patricia Piccinini, lembro que discutimos sem parar quais seriam as possibilidades para mediar uma exposição extremamente visual e com zero possibilidades de toques (como a maioria das exposições que vinham ao CCBB) para pessoas cegas. A artista tinha uma relação com a maternidade e suas sensações. Um dia, estudando o conteúdo, pensei qual seria a maneira mais próxima de simular sensações maternas de maneira lúdica e objetiva e eis que surge a ideia de reconstruir um útero com todas as percepções que ele possivelmente causava a um bebê. Pesquisamos muito, deu um super trabalho, mas nasceu (literalmente), um espaço escuro, aconchegante, com sons de água e batidas no coração. Tinha como objetivo atingir todos os públicos, crianças, terceira idade, pessoas em situação de vulnerabilidade social e, principalmente, cegos e surdos. Foi lindo! Passamos toda a exposição com filas enormes para visitar o espaço e todos se sentiam muito felizes em entrar no útero. As crianças amavam! Eu lembro de atender poucos cegos, mas tenho uma memória de um grupo de pessoas com deficiência (incluindo cegos) que foram ao espaço e depois relataram as infinitas possibilidades de apreensão do conteúdo que havíamos oferecido a elas. (Relato da educadora Jessica Policastri, 2022).

Diferentemente da relação visual que se deu nas órteses, o útero foi melhor absorvido junto ao público cego e mais apreciado pela Camila Alves. O projeto viajou para o Rio de Janeiro e ela mesma pode fruir o espaço interativo multissensorial.

O “útero” teve uma dimensão mais sensorial, no sentido de transformar meu estado, meu corpo, minha presença ao entrar ali, de ser capaz de mudar meu ritmo respiratório, colocar questões que não estavam colocadas. O útero me deu uma experiência estética! (Entrevista com Camila Alves, 2021).

Durante a entrevista com Camila Alves, questioneei-a sobre algumas críticas que o útero recebeu, por parte de pessoas da área de arte e não pelo público que fruiu com ele: “O que você responderia para as críticas que o espaço sensorial do útero recebeu, como ‘vocês não estão traduzindo nenhuma obra’, ‘vocês estão criando outra coisa’, ‘vocês se inspiraram na artista, mas estão criando outra coisa?’” Camila responde:

Eu diria que qualquer placa tátil que você apresente para uma pessoa cega não é a obra, é criação de outra obra. Qualquer placa tátil de Picasso não são as obras. Eu diria que qualquer coisa que a gente criasse, que a gente fizesse, seria fruto de uma invenção, porque até um objeto, até a reprodução idêntica de uma obra, não seria a obra. E também diria para essas pessoas que não nos interessava fazer a tradução supostamente fiel de uma obra, a gente estava trabalhando em cima de um conceito mesmo, a gente criou, foi criação mesmo! E uma criação baseada em preocupações que a artista não teve. (Entrevista com Camila Alves, 2021).

Outra curiosidade com relação ao espaço construído com a PAEE é o fato da confusão que o público fez muitas vezes, achando que a instalação era da própria artista, apesar do educador e das sinalizações que diziam “Espaço Educativo”. Para quem acredita que Patricia ficou incomodada com essa reação do público, garanto que se enganou. A artista foi informada do projeto e quando o viu em construção ficou muito comovida e repetia diversas vezes:

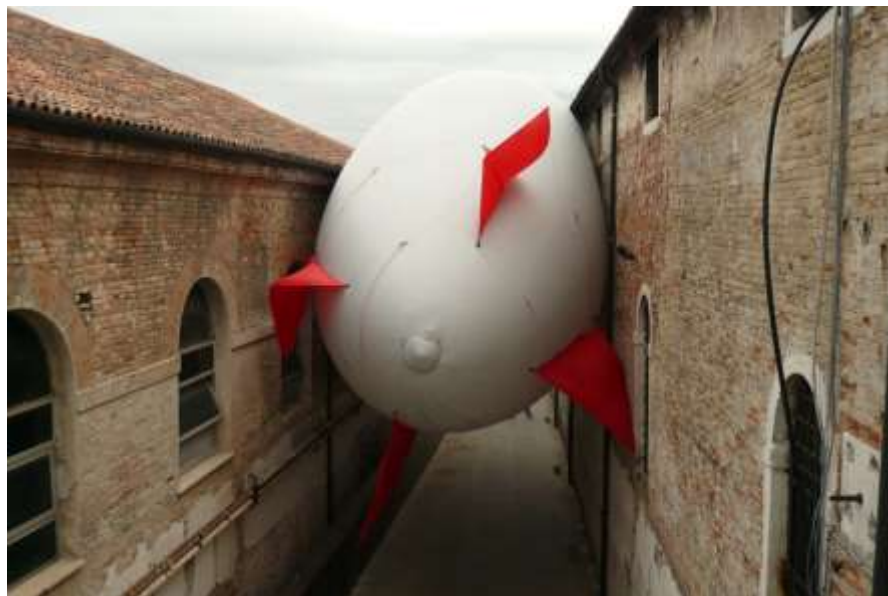
“*Amazing!* (Incrível!)”. Creio que o útero teve papel fundamental para que o espaço sensorial fosse firmado e apreciado pelo público com e sem deficiência. O uso de recursos sonoros se mostrou potente e o *puff* que aconchegava os corpos também. Recursos simples, mas com grandes resultados.

6.2.4 O Zeppelin

Uma grande parte do trabalho do artista mexicano Héctor Zamora, famoso por suas instalações *site-specific*, intervenções no espaço público e performances, foi apresentada no CCBB de São Paulo, em 2016, com curadoria de Jacopo Crivelli Visconti. A mostra “Héctor Zamora – Dinâmica não linear”, reuniu 24 obras do artista, entre videoinstalações, desenhos, esculturas e fotografias, que apresentaram um panorama de seu trabalho.

Uma das obras que mais nos chamou atenção por sua temática atual foi “Enxame de Dirigíveis”, na qual Zamora criou uma *fake news* anunciando que dirigíveis estavam invadindo a Itália, veiculando para o público e para a imprensa imagens e vídeos manipulados. Zamora também chegou a “entalar” um dirigível inflável na Bienal de Veneza de 2006, quando nasceu a obra. Com esse trabalho, o artista levantava a discussão sobre veículos de comunicação e suas possíveis manchetes falsas.

Figura 41: Sciname di Dirigibili (Enxame de Dirigíveis), Hector Zamora, 2009



Fonte: Site do artista <https://lsd.com.mx/artwork/sciname-di-dirigibili/>

Figura 42: Sciame di Dirigibili (Enxame de Dirigíveis), Montagem Digital, Hector Zamora, 2009



Fonte: Captura de tela do vídeo do artista “Dirigibli Venezia”
<https://www.youtube.com/watch?v=YGI3gITumOg>

Para mediar essa obra apenas apresentada em fotografia, criamos, a equipe paulista e eu, um projeto arriscado e novo para todos nós. Vale a pena ressaltar, antes de tudo, que fazer uma maquete ou uma placa tátil dos vários dirigíveis, como aparece nas imagens, não alcançaria a dimensão da obra, pois sua força estava na falsa manchete e não apenas no enxame de dirigíveis. Aplicar a PAEE era necessário.

O programa educativo então “entalou” um dirigível de papelão, no nosso espaço de 6 m², que acabou se tornando propositalmente uma cabine, que ao convite do educador, os visitantes entravam e inventavam uma nova manchete falsa. Dentro da cabine, o educador traz uma pergunta a ser respondida em uma palavra: “Você gostaria de um enxame de quê invadindo a sua cidade?” Um microfone captava a resposta e a reproduzia centenas de vezes, por meio de um programa de computador, criando um verdadeiro enxame sonoro reverberando dentro de toda a cabine. Por exemplo, se a resposta à pergunta fosse “chocolate”, centenas de vezes a palavra seria reproduzida, com o áudio mais distante no início e cada vez mais perto com o passar do tempo, até diminuir novamente o volume e sumir.

A resposta também poderia ser captada por vídeo, para quem respondesse em Libras: bastava soletrar¹⁴ a resposta para a câmera e um enxame visual acontecia. Após essa experiência, a mediação da obra e suas questões com a mídia seguiam com o educador.

¹⁴ A Língua Brasileira de Sinais possui um sinal para cada letra do alfabeto, possibilitando assim a soletração de qualquer palavra.

Figura 43: Dirigível do educativo no CCBB SP, 2016



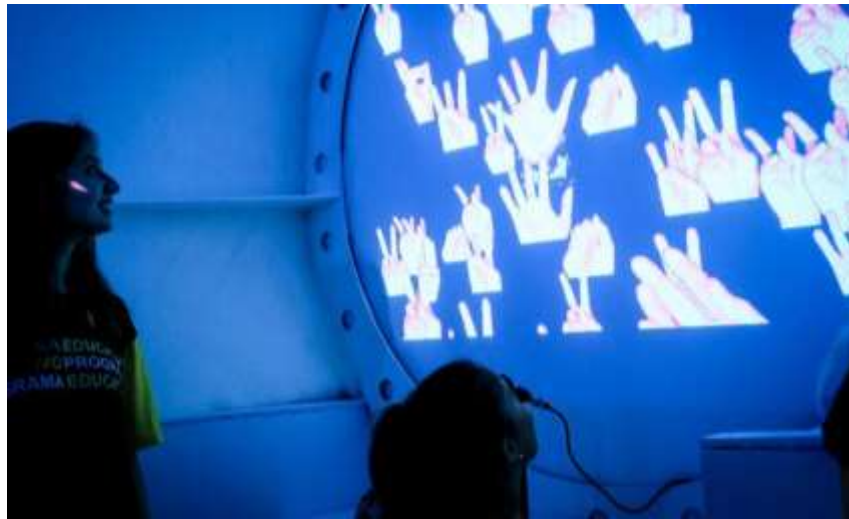
Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Figura 44: Dentro do dirigível do educativo no CCBB SP, 2016



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Figura 45: Mediação no dirigível do educativo, CCBB SP, 2016



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Para Camila Alves, “O Zeppelin” foi um espaço sensorial que se destacou.

Aquilo que a pessoa desejava, que viesse como enxame, aparecia! Eu acho que essa ação tem totalmente compromisso estético. Primeiro, porque ela tem a capacidade de colocar o público na condição que ela está descrevendo. Porque, nesse momento, não tem algo, por exemplo, “imagine uma cidade preenchida por mulheres”. Não! Você vai sentir isso, aqui e agora! Aquilo que você deseja começa a tomar conta daquele lugar, ainda que sonoramente ou visualmente. Dá uma forma concreta, sonora e visual, para um desejo. Acho que é estético por isso, porque ela é capaz de produzir uma experiência sensorial de enxame. Ela não te conta como o artista criou, a ação criou um lugar onde o enxame acontece, acusticamente e visualmente. Que eu acho também, voltando à Patricia Piccinini, que é o que acontece lá no “útero”. Não é sobre descrever a obra dela, é sobre encarnar sobre esse lugar de onde a gente vem, com o corpo, não com a cabeça. (Entrevista com Camila Alves, 2021).

Um ponto a se discutir foi a questão desse espaço interativo multissensorial ganhar algumas críticas pelo fato de mediar apenas uma obra. Certa vez me questionaram: não teria uma forma de criar um espaço interativo que fale de tudo de uma vez e não só de uma obra de arte? Minha resposta é que isso depende muito da própria mostra. Em algumas exposições, como da Patricia Piccinini, “ComCiência”, você até pode conseguir criar algo único que medeia parte ou quase toda a exposição, pois ela traz muitas obras sobre uma mesma temática. Hector Zamora, por exemplo, traz um panorama de seu trabalho artístico e as obras refletem diferentes temáticas ao longo de sua trajetória.

O importante é o educador se manter atento à essência do trabalho do artista. Zamora não tem apenas uma forma de se expressar, uma linguagem. Não podemos esquecer que a PAEE também trabalha com descrição das obras e, portanto, para ter a experiência estética de toda a exposição, é necessário um combinado de ações mediadoras que se completam e se conectam.

O público em geral gostou muito do nosso Zeppelin, e até o próprio Zamora participou da dinâmica e parabenizou a equipe.

6.2.5 Caminhando pela Serra

Mais uma vez estamos mediando a exposição “GOLD – A Mina de Ouro Serra Pelada”, porém agora no SESC Guarulhos, no final de 2019 e começo de 2020. A equipe guarulhense se empenhou em criar diversas ações acessíveis pela PAEE, mas uma proposta se destacou, pelo envolvimento e aposta da própria instituição SESC.

A região de Serra Pelada, que fica no sudeste do Pará, antes da chegada do garimpo (1979), era uma serra com vegetação típica de Floresta Amazônica, com 150 metros de altura. Com a notícia de que havia ouro na região – o fazendeiro Genésio da Silva encontrara uma pepita de ouro em suas terras e arredores – em pouco tempo chegaram milhares de homens para garimpar de maneira autônoma e colocar a vegetação abaixo.

Com o tempo, mais de 10 anos, e a extração do minério, Serra Pelada virou um grande buraco enlameado com cerca de 200 metros de profundidade. A lama surgiu, pois a profundidade era tanta que atingiu o lençol freático da região. Utilizava-se água também para limpar o cascalho e separar o que era terra e pedra do que era ouro.

Em 1992, o garimpo fechou e o enorme buraco encheu de água com as fortes chuvas, transformando a Serra em um lago. Essa mudança da paisagem da região denuncia a exploração e a história de Serra Pelada.

Figura 46: Serra Pelada #1, Sebastião Salgado, 1986



Fonte: Galeria Mario Cohen <https://galeriamariocohen.com.br/categoria-foto/eventos/exposicoes/past/sebastiao-salgado-gold-mina-de-ouro-serra-pelada/>

Figura 47: Serra Pelada #5, Sebastião Salgado, 1986



Fonte: Galeria Mario Cohen <https://galeriamariocohen.com.br/categoria-foto/eventos/exposicoes/past/sebastiao-salgado-gold-mina-de-ouro-serra-pelada/>

Figura 48: Serra Pelada #8, Sebastião Salgado, 1986

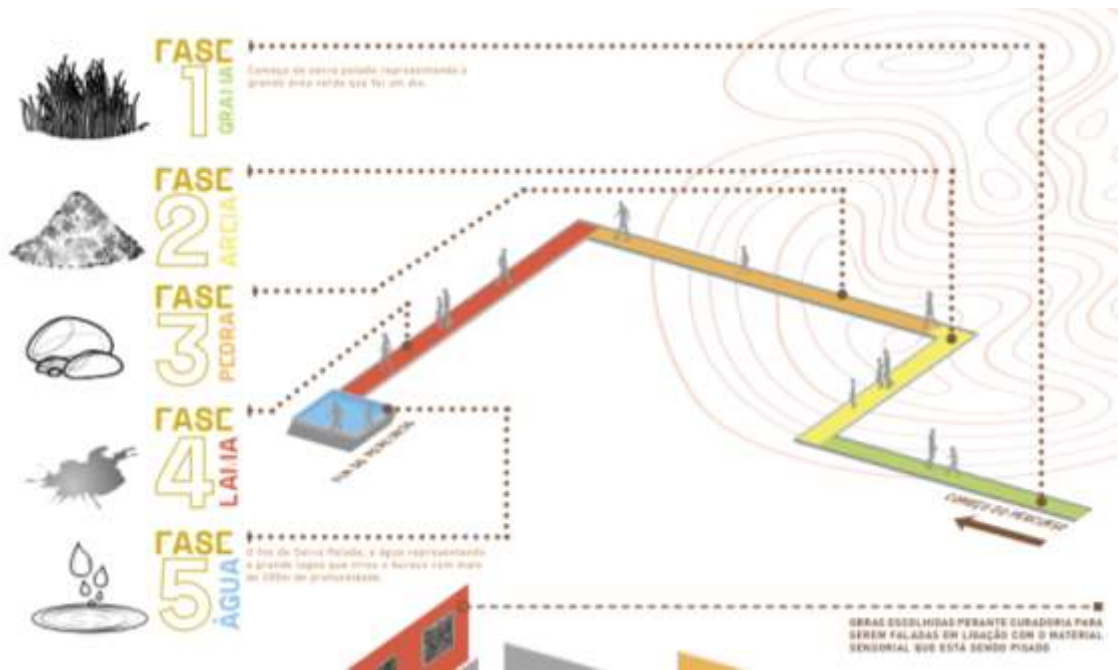


Fonte: Galeria Mario Cohen <https://galeriamariocohen.com.br/categoria-foto/eventos/exposicoes/past/sebastiao-salgado-gold-mina-de-ouro-serra-pelada/>

Para mediar essa contextualização, os educadores Hugo Maia e Gabrielle Victoria criaram uma instalação que ocupou o próprio espaço expositivo. Primeiramente, eles fizeram o roteiro de visita que queriam, escolhendo quais obras iriam mediar. Na sequência, fizeram um “tapete” com elementos sequenciados: grama, areia, pedra com casca de coco, terra e água. Os visitantes desta ação tiravam seus sapatos e apreciavam as fotografias de Sebastião Salgado pisando e sentindo a mudança de “paisagem”, determinada pelo elemento em que pisavam.

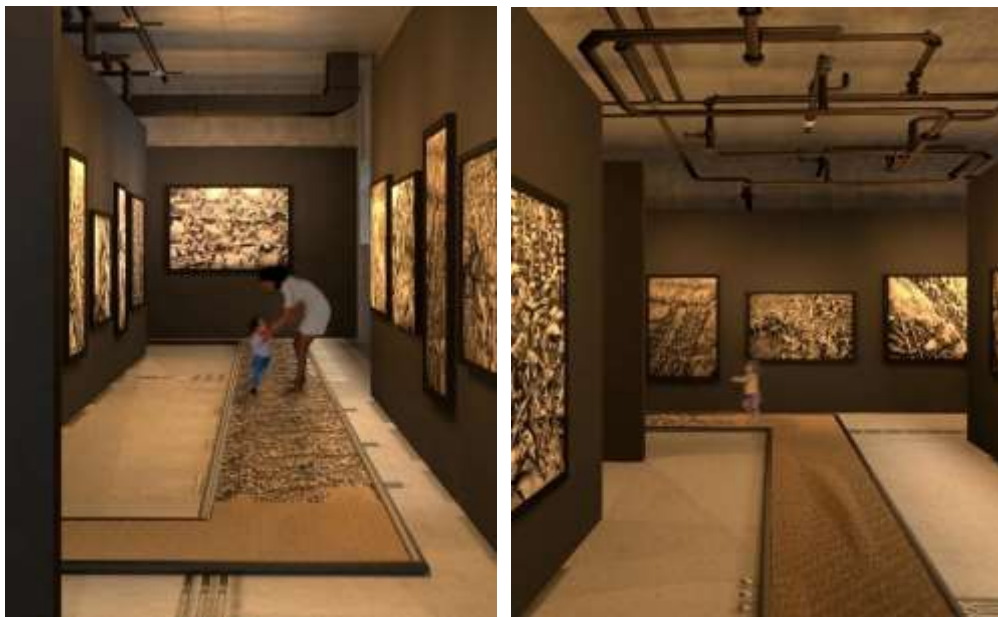
A seguir, o projeto da ação “Caminhando pela Serra”:

Figura 49: Projeto da ação Caminhando pela Serra, 2019



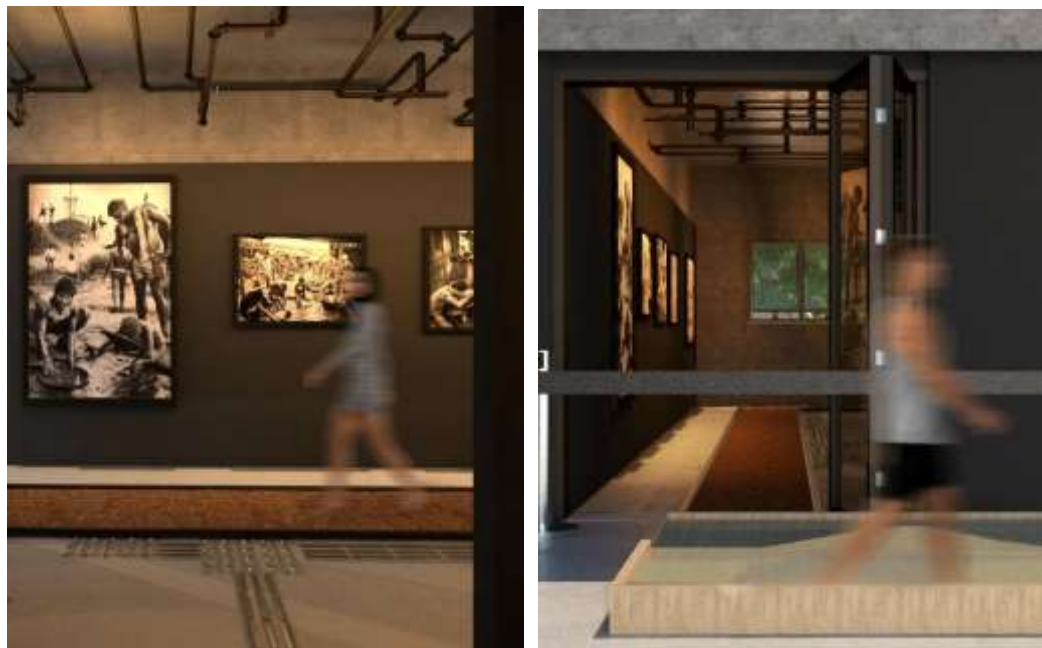
Fonte: Acervo Pessoal de Karen Montija

Figura 50: Fotos do Projeto de Hugo Maia, 2019



Fonte: Acervo Pessoal de Hugo Maia

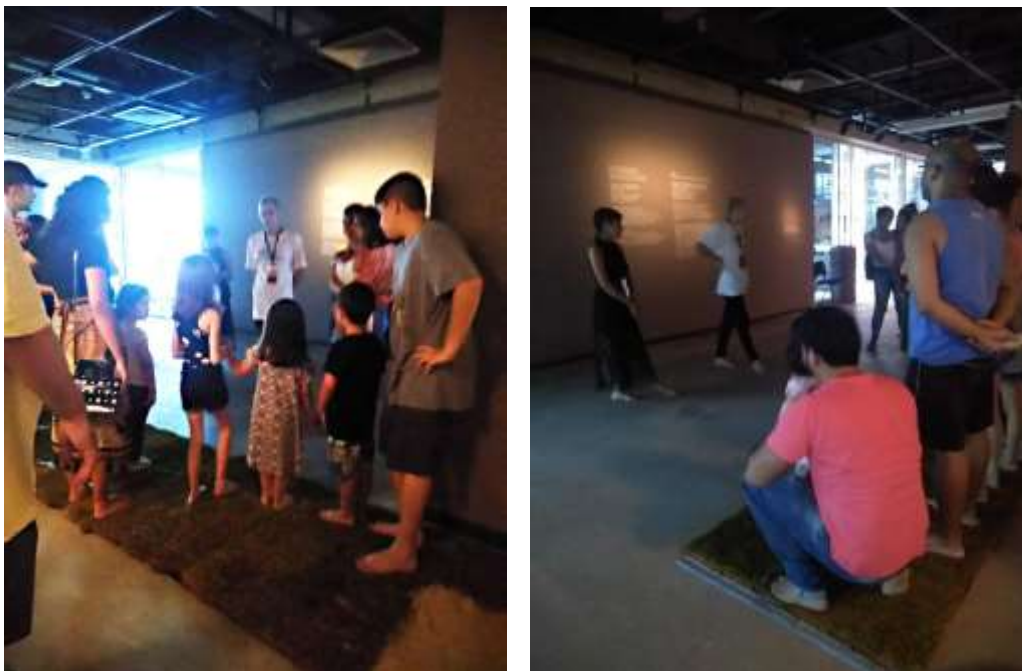
Figura 51: Fotos do Projeto de Hugo Maia, 2019



Fonte: Acervo Pessoal de Hugo Maia

A seguir, imagens da ação acontecendo:

Figura 52: Fotos da ação Caminhando pela Serra, Sesc Guarulhos, 2019



Fonte: Acervo Pessoal de Hugo Maia

Mesmo tendo dois criadores, a equipe inteira contribuiu e se dedicou a colocar “Caminhando pela Serra” de pé. Nessa visita mediada, o que chamava a atenção não eram especificamente os materiais usados, mas onde estavam sendo usados. Raramente se pisa na

terra e depois na água em um espaço expositivo. A recepção do público foi muito boa e a curiosidade em passar pela experiência também atraiu olhares.

A solução de utilizar terra, areia, grama, casca de coco e um tanque com água sobre uma lona que protegia o chão da galeria barateou muito a produção e provou que era possível criar um espaço interativo multissensorial fora do CCBB, o que me deixou bastante realizada profissionalmente.

O caráter lúdico dessa visita sensorial atraía as crianças, e a estrutura como um todo interessava aos adultos. Infelizmente, nos dois dias de execução de “Caminhando pela Serra¹⁵”, não teve pessoas cegas participando, o que torna a ação relativamente incompleta em sua análise, mas a potência apresentada deixa o desejo de realizá-la mais uma vez, com participação de pessoas cegas.

6.3 Ações interdisciplinares

6.3.1 Amálgama

Amálgama, segundo o dicionário, significa pessoas distintas que formam um todo; mistura. E “Amálgama” é também o nome da performance que ocorreu no SESC Avenida Paulista, em 2019, realizada pela equipe educativa da exposição sob minha coordenação, para mediar a mostra “GOLD – A Mina de Ouro Serra Pelada”.

Diante das fotos de Sebastião Salgado, à primeira vista, é possível achar que a Serra Pelada foi uma verdadeira bagunça. Falamos de um buraco com 50 mil homens trabalhando ao mesmo tempo. Mas depois de perceber os detalhes, é possível notar que tudo funciona como uma máquina. Existem os garimpeiros que cavam a terra, os que a ensacam, os que a carregam para fora do buraco e aqueles chamados de “meia praça”, que fiscalizam os trabalhadores. Além da divisão de trabalho, há uma divisão de terrenos, chamados de barrancos. Cada barranco possui 6 m², um dono distinto e trabalham cerca de 15 a 20 garimpeiros. Assim, aquilo que parecia desordem se revela uma grande engrenagem.

¹⁵ Quem quiser ver melhor o trabalho de “Caminhando pela Serra” acesse o link: <https://www.youtube.com/watch?v=XYNWjDHai3o>.

Figura 53: Serra Pelada #9, Sebastião Salgado, 1986



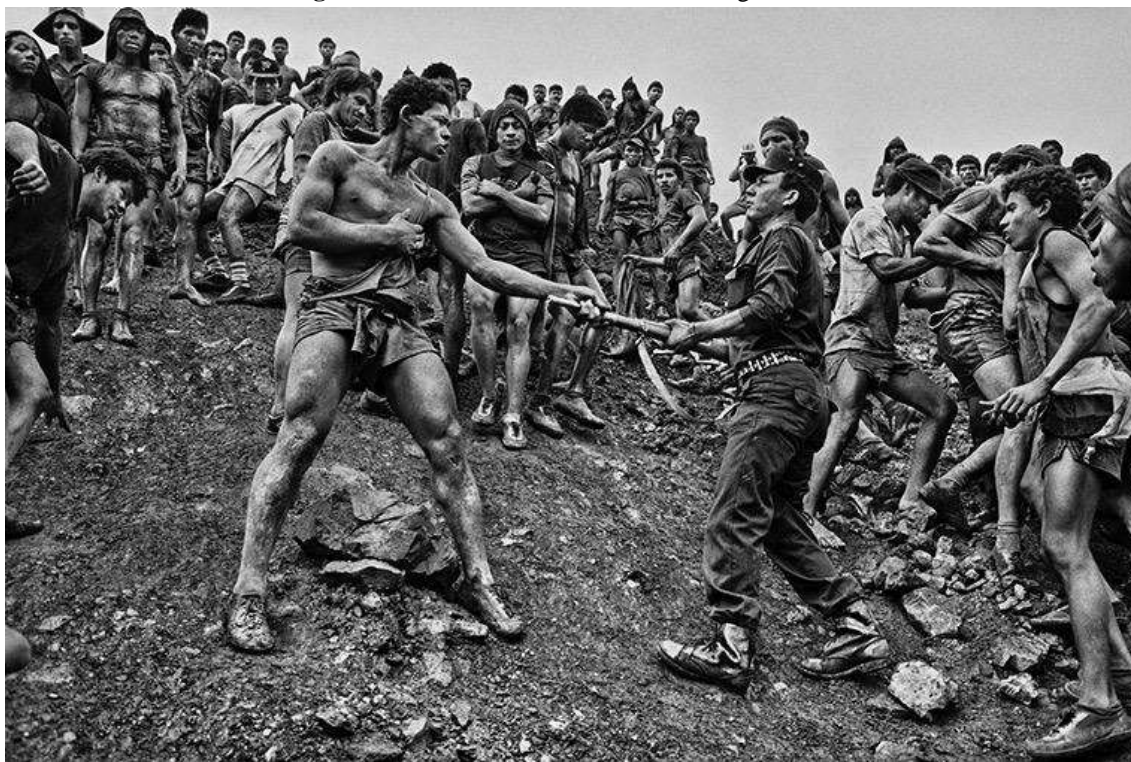
Fonte: Galeria Mario Cohen <https://galeriamariocohen.com.br/categoria-foto/eventos/exposicoes/past/sebastiao-salgado-gold-mina-de-ouro-serra-pelada/>

Figura 54: Serra Pelada #13, Sebastião Salgado, 1986



Fonte: Galeria Mario Cohen <https://galeriamariocohen.com.br/categoria-foto/eventos/exposicoes/past/sebastiao-salgado-gold-mina-de-ouro-serra-pelada/>

Figura 55: Serra Pelada #2, Sebastião Salgado, 1986



Fonte: Galeria Mario Cohen <https://galeriamariocohen.com.br/categoria-foto/eventos/exposicoes/past/sebastiao-salgado-gold-mina-de-ouro-serra-pelada/>

Figura 56: Serra Pelada #6, Sebastião Salgado, 1986



Fonte: Galeria Mario Cohen <https://galeriamariocohen.com.br/categoria-foto/eventos/exposicoes/past/sebastiao-salgado-gold-mina-de-ouro-serra-pelada/>

Imbuído deste pensamento, o educador Pedro Orlando propôs uma *performance* que trazia o conceito de união/mistura de maneira sonora, visual e participativa. Cerca de cinco educadores participaram com ele, vestindo uma roupa cor de terra e, sob seus corpos, uma base dourada. Munidos de dois pratos de barro (cerâmica), um em cada mão, tiravam um som batendo um prato no outro, muito parecido com o que as ferramentas faziam no garimpo. O som inicia calmo, depois ganha volume e ritmo mais acelerado.

Enquanto a sonorização acontece, os educadores, agora *performers*, distribuem-se pelo espaço expositivo e convidam pessoas a sentarem com eles nos bancos colocados de frente a uma fotografia. No momento que o som para, uma conversa se inicia. A receptividade no rosto e na voz dos educadores é envolvente. Vale dizer que, caso estivesse presente algum visitante cego, o educador começaria uma descrição expressiva da obra que está à frente deles. Pedro é áudio descritor, além de educador, e formou a equipe para que fizesse uma descrição expressiva da imagem.

Figura 57: Foto da performance Amálgama, Sesc Paulista, 2019



Fonte: acervo de Pedro Orlando

Figura 58: Foto da performance Amálgama, Sesc Paulista, 2019



Fonte: acervo de Pedro Orlando

Figura 59: Foto da performance Amálgama, Sesc Paulista, 2019



Fonte: acervo de Pedro Orlando

Figura 60: Foto da performance Amálgama, Sesc Paulista, 2019



Fonte: acervo de Pedro Orlando

Infelizmente, nos dois dias de performance, não tivemos a presença de visitantes cegos, mas a ação estava lá e a equipe estava pronta para recebê-los. Aqui vale uma pergunta: se a *performance* tinha a conversa com descrição, a conversa com descrição não bastaria sem a *performance*?

A performance mexe com o estado corporal não apenas de quem a faz, mas de quem participa dela como público. O som, as pessoas andando pelo espaço e os bancos diante das telas preparam o público para a conversa como um grande acolhimento. A sonorização é expressiva, ela conta sobre a obra. Visitantes espontâneos, que antes não puxavam assunto com os educadores que estavam de plantão, com a ação de Amálgama se abriam e conversavam.

Eu primeiramente conversei com a coordenadora Karen Montija e a produção do SESC sobre meu interesse em realizar uma ação performativa na exposição, tendo em vista minha atuação na área da *performance art* como educador e artista. Com o aval delas, montei um material de referência teórica sobre o que é *performance art* e um panorama breve sobre grandes *performers*. Após este momento, propus vivências corporais de conexão, escuta e composição de coralidade com o grupo, com o intuito de nos conectarmos e trocarmos nossos desejos a partir da exposição. Iniciamos diálogos sobre como poderíamos nos adentrar performativamente neste espaço de galeria e como poderíamos quebrar o fluxo do cotidiano do cubo branco. Com o tempo, conseguimos ir compondo a ação coletiva na exposição. (Relato do educador Pedro Orlando, 2022).

Aplicar a PAEE é sobre potencializar os conhecimentos da própria equipe, podendo aplicar processos interdisciplinares, como a Amálgama o fez¹⁶.

6.3.2 Música Encena “Los Carpinteros”

Quando cheguei ao CCBB, em 2015, a música já fazia parte do universo do educativo. Músicos eram contratados para mediar e realizar uma ação poética chamada de “Visita Teatralizada”, uma espécie de viagem no tempo, em que personagens da história, como Mário de Andrade, Tarsila do Amaral etc., eram trazidos por meio da atuação dos educadores atores.

Munidos dessa expertise, a equipe e eu criamos uma outra ação, em que a música não era parceira da ação teatral, como acontecia na Visita Teatralizada, mas era a estrela da apresentação, chamada de “Música Encena”. Um estudo detalhado realizado pelos educadores músicos sobre as exposições fazia com que compusessem músicas que mediassem o contexto da mostra ou uma obra específica. A seguir, veremos uma composição que agradou não apenas o público, mas também os próprios artistas: “Eu era madeira”.

¹⁶ O vídeo editado da performance está no link: <https://www.youtube.com/watch?v=qaxu6toqoIg>

A exposição “Los Carpinteros – Objeto Vital”, da dupla de artistas cubanos Dagoberto Rodrigues e Alexander Arrechea, apresentou conceitos sobre apropriação de objetos e suas ressignificações. Exemplo: um carrinho de mercado que virou lixeira que virou obra de arte.

Os artistas não apenas mexiam no sentido do objeto, mas também em sua função e matéria. Apresentaram ideias como metais que derretiam, tijolos que voavam leves e rápidos como um tornado e madeiras moles.

Figura 61: Tijolos, Los Carpinteros, CCBB SP, 2015



Fonte: Site Atelier sobre a exposição de Los Carpinteros no CCBB RJ <https://www.atelier.guide/home/los-carpinteros-abre-retrospectiva-com-peas-inditas-no-rio-de-janeiro>

Figura 62: Carrinho de Shopping do Lixo, Los Carpinteros, CCBB RJ



Fonte: Google Arts and Culture https://artsandculture.google.com/asset/trash-shopping-cart-los-carpinteros/iAHRo_qpTAqJNA?hl=pt-br

Figura 63: Estante II, Detalhe da obra “Sala H”, Los Carpinteros, CCBB RJ



Fonte: Catálogo Los Carpinteros: Handwork https://issuu.com/tba21/docs/los_carpinteros_final

Inspirados pelas obras, era vez de mediar Los Carpinteros por meio da música. Em vez de escrevermos uma música que contasse as informações das obras, por que não fazer com a música o mesmo que os artistas fizeram com os objetos? Se o tijolo virou tornado, a música também viraria. A seguir, a letra de “Eu era madeira”:

“Eu era madeira” (2016)
(Letra de Gustavo Brustein e música de Luana Oliveira)

(Forte) que eu quis, para aquilo que eu fui feito, não.
Eu não fui feito pra fazer aquilo que eu fui feito, não.
E todas as coisas que eu fiz
não foram feitas pra fazer aquilo que eu pensei, não?

(Fraco) que eu quis, para aquilo que eu fui feito, não?
 Viro as peças que montam, as voltas de um tornado, viro os blocos de tijolo
 (FORTE) que grudam no cimento de uma construção
 (FRACO) que eu quis, para aquilo que eu fui feito, não.
 Fui construído pra ser? Eu já fui piscina, eu já fui lixeira. Eu já fui?
NÃO! Para aquilo que fui feito, não!
Eu era madeira e virei piscina e virei lixeira e virei gaveta e virei tornado
 Eu era madeira e **virei piscina** e virei lixeira e virei gaveta e virei tornado
 Eu era madeira e virei piscina e **virei lixeira** e virei gaveta e virei tornado
 Eu era madeira e virei piscina e virei lixeira e **virei gaveta** e virei tornado
 Eu era madeira e virei piscina e virei lixeira e virei gaveta e **virei tornado**
Eu era madeira e virei piscina e virei lixeira e virei gaveta e virei tornado
 Eu era madeira e **virei piscina** e virei lixeira e virei gaveta e virei tornado
 Eu era madeira e virei piscina e **virei lixeira** e virei gaveta e virei tornado
 Tornado tornado tornado tornando ...
 piscina piscina piscina piscina....
 lixeira lixeira lixeira....
 gaveta gaveta gaveta gaveta...
 tornado tornado tornado...
 Eu não fui feito para aquilo que fui feito, não.

Apenas com o recurso da voz, e usando exemplos que estavam na exposição, os educadores cantores transformaram as palavras ‘gavetas’ e ‘lixeiras’ em peças de um tornado sonoro. As partes da letra da música destacadas em negrito delimitam o momento que os educadores cantavam mais forte, dando ritmo às frases. Os educadores também fizeram uma grande pesquisa sobre técnicas musicais que podiam contribuir para essa composição.

Como parte fundamental da pesquisa para esta música, foram utilizadas técnicas de “*phasing*” ou processo de defasagem gradual, técnica esta utilizada em obras do compositor americano Steve Reich (1936), como *Piano Phase* e *Drumming*, onde uma mesma ideia sonora (ou, neste caso, uma mesma palavra) é executada simultaneamente por pelo menos duas fontes (vozes, instrumentos) distintas, com uma pequena variação de velocidade entre elas. Outra fonte de pesquisa e inspiração para “Eu era madeira” foi a composição “Moteto em Ré Menor”, mais conhecida como “Beba Coca-Cola”, do compositor brasileiro Gilberto Mendes (1922- 2016), para vozes corais e poema, composta em 1967, a partir do poema concreto de Décio Pignatari (1927-2012). Em plena ditadura, o compositor criou uma espécie de “*antijingle*”, numa crítica ao consumo da sociedade moderna através de um de seus maiores ícones. Nesta obra, a palavra Coca-Cola transforma-se, a partir de sua repetição, em diversas palavras e sonoridades durante toda sua execução. (Relato da educadora Luana Oliveira).

As ações interdisciplinares são um trunfo importante para desenvolver ações de baixo custo e que envolvam pessoas cegas. A música, a poesia, a *performance* etc. convidam o corpo multissensorial à experiência e abrem caminho para a criação.

A música¹⁷ “Eu era madeira” foi, inclusive, muito elogiada pelos próprios artistas.

¹⁷ A música encontra-se no link: <https://www.youtube.com/watch?v=LS4OmVHKaWU>

Figura 64: Música Encena, exposição “Los Carpinteros”, CCBB SP, 2016



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

Figura 65: Música Encena, exposição “Los Carpinteros”, CCBB SP, 2016



Fonte: fotografia de Karen Montija; Acervo Pessoal

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começo minhas considerações finais por ressaltar que toda a experimentação proposta pela PAEE aconteceu de modo a somar com os recursos de acessibilidade já existentes no circuito cultural. Reafirmo este ponto para que fique claro o quanto esta pesquisa considera os recursos de acessibilidade informacionais e arquitetônicos uma implementação necessária. Porém, por compor a equipe educativa de espaços culturais, o que pude observar é que somente disponibilizar informações e acesso físico não permite que o espectador de arte atinja a totalidade de uma experiência estética.

Criar formas de acesso à experiência estética, portanto, foi a centralidade da PAEE. O desejo que os mais diversos públicos tivessem acesso ao potencial expressivo das produções artísticas visuais sempre foi o motivo da realização e criação de nossas propostas.

Como já citado no presente trabalho, a proposta da arte ser acessível a todos os públicos é recente e problematiza aspectos arquitetônicos, sociais, políticos, econômicos, atitudinais, comunicacionais e estéticos. Por isso, o projeto pedagógico do educativo de uma instituição cultural é uma ação política, ao entendermos que se um espaço deseja ser acessível, este passo requer a construção de recursos acessíveis e por que não, de uma equipe que possa criar as mais distintas e variadas ações para que a visita a uma exposição seja de fato uma experiência.

Sempre me incomodava, por exemplo, as ações de acessibilidade que isolavam as pessoas cegas do restante do grupo para oferecer-lhes uma mediação exclusiva, sem a troca com os demais visitantes. Também, como registrado aqui, fui sentindo como incompletas as mediações que focavam exclusivamente no uso das placas táteis, esgotando o ânimo dos visitantes com excesso de informações. Pude compreender que o que faltava nas convencionais estratégias de acessibilidade era a *expressividade* que está contida no encontro com uma obra de arte.

Cabe-nos perguntar o que faz uma pessoa com deficiência visual visitar uma exposição de artes visuais? Dentre as milhares de respostas possíveis eu arriscaria afirmar que existe algo que só acontece na presença dos envolvidos. As propostas que se apresentaram nesta pesquisa localizam o trabalho da *equipe educativa* como espaço responsável pela criação de propostas de acessibilidade que fossem atentas a essa arte do encontro.

Por isso, reitero a relevância do educativo na construção de propostas de acessibilidade. É na disposição e no desejo do educador de viver uma experiência com o outro que o espaço educativo se torna um lugar tão profícuo para ações inclusivas.

É nesta disposição criativa que as propostas da PAEE se realizaram. É como se a expressividade contida na obra de arte fosse recriada por educadores para vivificar a experiência.

Ainda nesta perspectiva de ser o espaço educativo um território fértil para ações acessíveis, percebemos que não podemos ter medo de criar, pois, a criação a partir da obra de arte é um caminho para acessibilidade. Após fazer um breve relato sobre deficiência, sobre os tipos de acessibilidade e analisar as suas estratégias no cenário atual, a PAEE se estabeleceu numa proposta pedagógica que pode ser observada em oito constatações.

A primeira delas é a metodologia do *fazer com* e não do *fazer para*. Nossas propostas contaram com a consultoria de Camila Alves. Ela e outras pessoas com deficiência visual foram balizadoras de nossas ações.

A segunda consideração é a de que se pode contribuir com a experiência estética por meio da mediação, entendendo que estar disponível e poroso ao encontro com o outro permite que formas mais singulares e criativas possam se expressar e, conseqüentemente, incluir.

A terceira constatação é a de que precisamos eleger uma equipe educativa que trabalhe os conteúdos de forma interdisciplinar e/ou multidisciplinar e/ou transdisciplinar. Educadores plurais: músicos, atores, filósofos, poetas, artistas plásticos, historiadores, sociólogos, dançarinos, sejam eles, videntes, ouvintes, surdos, cegos, autistas. É por meio dessa riqueza de inteligências e diversidades que é possível criar. Foi por meio de olhares plurais que as mais variadas formas de diálogo foram possíveis na PAEE.

Respondendo a algumas dúvidas sobre o quanto as atividades propostas pela PAEE favoreciam ou não a autonomia do visitante, propomos que considerem a interdependência como uma forma frutífera de construir inclusão. Esta foi a quarta constatação. O que nos dispusemos como equipe educativa foi estar à disposição para que juntos pudéssemos desfrutar de um encontro criativo e compartilhado.

Como quinta constatação, aponte a necessidade de criar materiais de acessibilidade com expressividade. Estes materiais diferem das costumeiras estratégias informacionais. Estas são suficientes quando estamos lidando com situações corriqueiras que precisam traduzir informações objetivas, mas no que diz respeito a trabalhos artísticos, criar ações mais intensas torna-se mais coerente com a natureza da linguagem.

Trouxe como sexto ponto a permissão ao toque às esculturas como sendo uma política a ser debatida nas instituições culturais. Pensando que as reproduções não substituem a expressividade da obra original, é importantíssimo que obras possam ser reconhecíveis de modo tátil pelo público cego e de baixa visão.

Como sétimo ponto apresento o engajamento do corpo do visitante como uma forma de expandir a ideia de acessibilidade. Em uma ideia de não suprir a falta e sim valorizar a potência, ações que pensem no corpo do visitante e como esse corpo pode fruir arte, tendem a contribuir com a experiência estética de modo mais positivo.

E por fim, a pesquisa aponta o multissensorial como um caminho para a acessibilidade. No que diz respeito ao público cego ou com baixa visão, existe uma centralidade de propostas que acionam o tato das mãos do visitante. Mas percebemos que ações que envolvem outros sentidos para engajá-los em experiências foi mais efetivo como recurso inclusivo.

A PAAE é um trabalho experimental, e como tal, não busca tornar-se um manual de instruções, mas busca apontar situações em que a acessibilidade construiu de forma criativa.

Após a colheita de relatos dos visitantes, educadores e da própria Camila Alves, pude elencar alguns aspectos positivos das propostas realizadas que merecem ser destacados: 1) fugir da tentativa de reproduzir fielmente a obra, como a cenografia do útero fez na exposição “ComCiência” de Patricia Piccinini; 2) permitir a criação por meio da expressividade dos trabalhos a serem mediados, como o chão que tremia na cenografia para mediar “Guernica” realizou, na exposição “Picasso e a Modernidade Espanhola; 3) não ter a visualidade como fim, como o enxame sonoro inspirado na obra de Hector Zamora, na exposição “Dinâmica não-linear”.

Neste sentido, nota-se que os espaços sensoriais obtiveram mais resultados positivos, por criar uma experiência que transformava o estado emocional de quem os vivenciava. A expressividade construía-se por meio de ritmos, pesos, instalações sonoras, texturas, temperaturas e por meio dos mais diferentes materiais. Dessa forma, extrapolávamos o tato manual para o corporal, que agora podia sentir medo, solidão, desespero e alegria que estava na obra.

Iniciei este trabalho com a seguinte pergunta: como construir um caminho mais integrador entre os perfis de públicos da mediação cultural que contribua com a experiência estética com a arte, considerando as diferenças e a forma que cada pessoa interage com o mundo?

Após anos de pesquisa, acredito que o caminho mais integrador para as diferenças seja aquele que respeite o repertório de cada educador e de cada visitante, considerando sua realidade socioeconômica e física, o que é a base da mediação cultural. Um caminho que aposte na criação, na experiência e no repertório que cada um carrega consigo. Que haja respeito pelas diferenças e que se entenda a acessibilidade como uma ação política, um posicionamento a ser

implementado com direito a investimento financeiro. Um projeto que entenda que um bom trabalho de acessibilidade atinge a todos, pessoas com e sem deficiência.

A informação não marca, o que nos marca é a experiência carregada de expressividade e afeto. E tornar uma experiência possível requer disposição para pesquisa, espaço e investimento para criação.

Não posso deixar de frisar a necessidade de encontros entre público e educador e entre educadores para uma proposta acessível. Acessibilidade é acolhimento e disposição para a presença. Trabalhar acessibilidade é trabalhar mediação e quando trabalhamos mediação estamos construindo acessibilidade.

As propostas nasceram todas na poesia dos encontros. Com cada educador que esteve comigo, com cada visitante que se engajou em nossas propostas. Poesia, em sua origem grega *poieses*. Que em seu sentido primeiro significa “criar o fazer”. Saber fazer com o que se é. E esse saber requer companhia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C.; CARIJÓ, F. H.; KASTRUP, V. Por uma estética tátil: sobre a adaptação de obras de artes plásticas para deficientes visuais. **Fractal**, Revista do Departamento de Psicologia da UFF, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, jan./abr. 2010.
- ALVES, Camila Araújo. E se experimentássemos mais? Um manual não técnico em acessibilidade em espaços culturais. Rio de Janeiro. **Dissertação** de Mestrado da UFF, 2016.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho - educadores política e história**. Cortez, 2015.
- BELARMINO, J. Aspectos comunicativos da percepção tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura. **Tese** de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. PUC, 2004.
- BELARMINO, J. **O que vê a cegueira?** A escrita em Braille e sua natureza semiótica. João Pessoa: Editora da UFPB. 2005.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 19, 2001.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DINIZ, Debora. **O que é Deficiência**. São Paulo: Editora Brasileira, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática**. 1996. Digitalizado em 2002 por <www.sabotagem.revolt.org>. p. 16)
- GUERREIRO, Raquel de Oliveira. Cartografia, Deficiência Visual e Arte: Acompanhando o processo da acessibilidade no Centro Cultural do Banco do Brasil do Rio de Janeiro. **Dissertação** de Mestrado pela UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.
- FARIAS, Agnaldo. **Entre Homero e Platão**. Disponível em <https://www.youtube.com/user/TEDxTalks/search?query=Agnaldo+farias>.
- FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica del sujeito**. La Plata: Altamira, 1996.
- HOLLAND, Andrew. Audio description in the theatre and the visual arts: images into words. In: DÍAZ CINTAS, Jorge; ANDERMAN, Gunilla. (Orgs.). **Audiovisual translation: language transfer on screen**. New York: Palgrave MacMillan, 2009. p. 170-185.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

- KASTRUP, V. **Cegueira e Invenção: Cognição, arte, pesquisa e acessibilidade**. Curitiba: Editora CRV, 2018.
- MACHADO, R. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Reviravolta, 2015.
- 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.
- MARTINS, Miriam Celeste. **Mediações culturais e contaminações estéticas**. **Revista Arte**. Volume 1, Número 2, 2014. Disponível em: http://artenaescola.org.br/uploads/arquivos/Mediações_culturais_e_contaminacoes_esteticas_Mirian%20Celeste%20Martins.pdf.
- MARTINS, Mirian Celeste. **Mediação: tecendo encontros sensíveis com a arte**. In: ARTEunesp. São Paulo: 13:221-234, 1997.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: CosacNaify, 2012.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORAES, M. e KASTRUP, V. (Org.). **Exercício de Ver e não ver: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2010.
- OITICICA, Helio. **Experimentar o Experimental**. Navilouca. Rio de Janeiro: Gerdasa s/d Reproduzido em Arte em Revista n.5.1974.
- OLIVEIRA, Ney Wendell Cunha. **A mediação teatral na formação de público: o projeto cuida bem de mim na Bahia e as experiências artísticos-pedagógicas nas instituições culturais do Québec**. Tese de Doutorado da UFBA. Salvador. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9436>.
- QUARESMA, J.; KASTRUP, V. **Arte e produção de subjetividade: acessibilidade a museus para deficientes visuais**. Manuscrito.
- ROCHA, Vivian Munhoz, **Aprender pela arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias**. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- SACKS, Oliver. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SARRAF, V. **Reabilitação do Museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade**. 2008. Dissertação (Mestrado)– Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOARES, Margarete Barbosa Nicolosi. **Aquecimento** - Um processo na prática de linguagens visuais em ateliê. Tese de Doutorado. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação a Estética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

Theophilo, Roque. A transdisciplinaridade e a modernidade. Disponível em: <http://www.sociologia.org.br/tex/ap40.htm>.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Museu de Arte e público especial**. Dissertação de mestrado pela Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadoria Educativas. Rio de Janeiro – **Anais ANPAP**, 1996. Disponível em: <http://arte.unb.br/anpap/vergara.htm>.

ZAMARO, Helena Ferreira, **Mediação Acessível**: por uma experiência estética na deficiência. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

APÊNDICE 1 - ENTREVISTA COM CAMILA ALVES

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (2013), mestre em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (2016). Atua como Psicóloga Clínica, especializada em Terapia Corporal Reichiana. Trabalha em Centros Culturais desde 2010, realizando oficinas e visitas mediadas com o público com e sem deficiência. Como arte educadora, dedicou-se a criar estratégias de mediação acessível, desenvolvendo pesquisas teórico-práticas sobre acessibilidade estética. Foi Coordenadora Pedagógica do Programa Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil. Trabalha como consultora em acessibilidade estética em espaços culturais. Desde 2008, realiza pesquisas no campo da deficiência, fazendo uso de métodos e referenciais de investigação orientados pelos estudos CTS, em particular pela teoria ator-rede e pelos estudos do modelo social da deficiência. Nas publicações científicas assina Camila Alves.

K: Depois de levantar todo o material voltado para a acessibilidade, decidi ficar mais com as criações para o Espaço Sensorial no CCBB São Paulo. Acredito que ali temos coisas suficientes para analisar.

C: Certo!

K: Resta agora saber o que de fato funcionou ou não funcionou dentro dos nossos objetivos: contribuir com a experiência estética das pessoas com deficiência. Inclusive, a Virgínia (Kastrup), vendo algumas fotos e materiais, disse que alguns eram mais lúdicos. Por conta disso, pensei em irmos lembrando da trajetória, começando com suas impressões quanto ao processo de criação e, no meio do bate papo, os conceitos escolhidos e empregados no programa vão surgindo.

C: Vamos nessa!

K: Tínhamos o formato de objeto mediador – uma coisa criada que vai para cima, vai para baixo, vai para o lado, ou seja, podia circular pelo CCBB. Outra coisa era o espaço de 6 m², que chamávamos de “Espaço Sensorial” e estava na expografia da mostra. Decidimos que ele seria multissensorial, cenográfico, imersivo e aberto a todos os públicos, com ou sem deficiência. A primeira ação que fizemos juntos foi para a exposição de Picasso, e eu estava muito empolgada com as referências anteriores que você me trouxe, lembra-se? Com tudo que tinha aprendido contigo, principalmente com a referência da caixa sonora de Kusama. Também me lembro de uma conversa que a gente teve, pois nos deram esse espaço e falaram que era voltado para acessibilidade. Mais nada!

C: Eu me lembro desse cantinho.

K: Antes, esse espaço era usado para “pedaços que sobravam das obras ou faziam referência”. Por exemplo, se a obra era de palitinho, tinham pedaços de palitinho que podiam ser tocados, se a obra tinha tecido, tinham pedaços de tecido e assim por diante. Daí, em uma conversa

nossa, falei algo sobre cenografia e você me disse: “É isso! Porque eu quero meu corpo dentro dessa história”.

C: Perfeito!

K: Para começarmos, não pensei na seleção do Espaço Sensorial da exposição de Picasso que falava sobre “Guernica”. (figura 10)

C: Por que você tirou? Queria entender?

K: Achei que podíamos começar com a ação sobre a obra “O Pintor e a Modelo”, também de Picasso, falando do jogo com elementos que se encaixavam no corpo (adereços). Tentávamos tirar da obra seu conceito mais forte, e, neste artista, a forma humana se destacava. A gente fez o pé grande do pintor, a mão enorme da mulher retratada... (figura 1).

C: Certo! Eu me lembro...

K: Agora queria te ouvir. Como foi para você esse início de estar junto, mas à distância, falando apenas pelo telefone, não conhecendo a exposição, e essa experiência com esse primeiro material que foi criado.

C: Eu acho que a distância para a criação era um desafio, pois a exposição chegava antes em São Paulo, mas não era só a distância física um problema, era também a distância de toda uma discussão que a exposição estava trazendo e que eu não tinha ainda aproximação, né? Porque, enquanto vocês estavam envolvidos em São Paulo, eu estava envolvida em qualquer outra coisa aqui no Rio. Então era um desafio, porque eu estava longe geograficamente e também distante da discussão do próprio artista, da própria exposição. Mas ao mesmo tempo, isso também fazia eu me relacionar com essa discussão e com essa criação, mais pelo ponto de vista do público do que de educadora, entende? Faz sentido isso?

K: Faz!

C: Porque, como público, eu não me apropriei de muitos estudos e conteúdos e só fui. Bom, mas, aí, olhar para essas criações como público, à distância, também era difícil, porque é muito abstrato, né? Eu já não vejo, e aí eu precisava acessar em mim um lugar onde eu não vejo, mas ajudo a construir uma ação para quem não vê, baseada já no fato de eu não estar acessando a coisa. Eu nem sei se se eu estivesse perto seria menos abstrato, porque eu não estaria vendo da mesma forma, então a distância coloca algumas questões que eu nem sei se seriam resolvidas com a proximidade, porque a abstração da obra seguiria, pois não estar vendo continuaria sendo um fato para mim. Tem esse primeiro momento que era e foi dessa forma, às vezes um pouco angustiante, mas também posso te dizer que, quando criávamos coisas no Rio, era angustiante também e eu estava ali, junto. O criar sem ver fica baseado em contextos teóricos, né? Em quem foi o artista, o que é a obra, o que ele diz sobre isso, o que ele quer que as pessoas vejam com

isso, que é sempre tradução de quem vê. É sempre alguém vendo, dizendo o que é, então nessa tradução já tem um enorme e belo trabalho de criação sendo feito, que eu acho muito legal, inclusive! E eu acho que, nesse sentido, talvez seja uma das questões principais desses processos de criação: vem sempre de uma tradução de quem vê para quem não vê. O Picasso também traduziu alguma coisa em “Guernica”, ele também traduziu alguma experiência na obra “O pintor e a Modelo”. Entender as obras de arte como a tradução de alguma coisa e não a origem de algo, eu acho que é fundamental para pensar ações de acessibilidade. Não tomar as obras de arte como início, pois tem muita coisa por detrás delas. E eu acho que, nessa ação “O Pintor e a Modelo”, o que me marcava era isso. Não era a coisa em si, a obra em si e a acessibilidade em si, mas era a tradução que a própria obra já estava fazendo, a discussão que o artista colocou ali e que a gente podia trazer e aproximar para o corpo de quem queria experimentar a obra. Eu acho que uma coisa é a gente dizer das diferenças de formas e outra coisa é a gente alterar o corpo a partir dessas formas, né? Eu me lembro também que a ação do “O Pintor e a Modelo” tinha uma relação de formas, mas tinha de peso também, não tinha?

K: Tinha.

C: Eu me lembro de um pé pesado e isso muda completamente a relação com o público. Pensar numa ação que questione o próprio padrão corporal do público e a própria noção de corpo. Essa é uma discussão que a gente faz muito dentro do campo da deficiência. Qual é o corpo normal? Qual o tamanho normal de perna? Qual é o peso normal das pessoas? Qual comprimento do braço que é o normal? Qual é o padrão? E eu entendo que “O Pintor e a Modelo” traz isso, acho que Picasso traz isso, de forma geral, por conta até do momento artístico do qual ele vem. Ele está ali questionando a forma, está trazendo outras formas e não deixa de ser humano. Eu acho isso muito legal! Poder experimentar uma outra configuração de perna, de braço, de posição, de peso! Isso é muito potente, foi e continua sendo muito potente! Falei, falei, mas respondi sua pergunta?

K: Respondeu. Acho que por isso eu quis começar por essa ação, porque me parece que a curadoria educativa em escolher trabalhar com essa obra também foi importante, porque a gente escolheu trabalhar com alguma tela que facilitaria trazer a questão corporal, que já era nossa base teórica. Mas aí eu vou complicar um pouco, porque as exposições foram mudando e nós da equipe educativa fomos encontrando muitas dificuldades em seguir colocando um corpo em coisas que não falavam e nem traziam o corpo. Eram feitas apenas para o visual. Como foi, por exemplo, para você a exposição do Pós-Impressionismo? Eu lembro que nessa mostra eram muitas imagens e creio que ela chegou ao Rio. Até me recordo de conversar com a Camila Oliveira – importante falar o nome dela, educadora do grupo de pesquisa em acessibilidade do

educativo carioca na época. A gente teve dificuldade com essa exposição, porque ela toda era composta de pinturas, você não tinha um vídeo ou algo para se ouvir, tocar. E as imagens eram na maioria bem bucólicas, porque é um período em que muitos artistas estão ressignificando a forma de pintar. Pensávamos: o que tem aqui que a gente vai escolher traduzir? Porém, em meio a paisagens campestres, algo era único, diferente, e chamava muito a atenção: a técnica do pontilhismo, característico do movimento! Por isso, foram criadas duas ações. A primeira foi a produção cenográfica de um vagão de trem (figura 11), cuja janela trazia as imagens da exposição, significando as paisagens. Esse trem tinha *butter quiker* – aparelho que foi emprestado pelo educativo do MAM – que vibrava o chão e tentava dar alguma movimentação para o “trem”. E a outra ação foi uma parede de *Pinpress* (figura 6), em que existiam palitinhos para você empurrar com seu corpo e “desenhar” algo em meio a “pontinhos”. Ali foi uma escolha de ficar com o contexto da exposição e a técnica e não focar em uma obra como foi em Picasso. Como você viu e vê hoje essas escolhas?

C: Agora me veio algo que acho importante falar: nenhuma dessas ações fazem sentido nelas mesmas. Elas fazem muito sentido dentro de um contexto mediador, com a presença de um educador, contato com alguém que venha com uma presença mediadora, contextualizando, criando um campo para essas ações aparecerem. Nesse sentido, elas ganham mais força, mais contexto e isso é uma coisa importante de a gente lembrar! Até porque, no Pós-impressionismo, a gente não está falando de uma obra em si, e nem sempre o visitante que chega vai conseguir fazer essa relação maior, porque não sei o quanto ela é óbvia, não me parece que é. Isso é uma coisa: a importância de um mediador neste contexto vai aumentar a potência dessas ações. Mas isso não é só no caso da exposição do Pós-Impressionismo, é no caso de tudo, sabe? Você tem ali objetos e espaços, e, tendo a presença de alguém que faz uma boa pergunta, ganha um sentido que sozinha a obra não ganharia.

O segundo ponto é que é muito interessante você poder pegar, criar coisas por um contexto geral, por uma técnica, por um tema e não necessariamente sobre uma obra em si. Eu acho isso desafiador, mas superinteressante também e super válido! Acho que, para as questões das obras individuais, a gente tem visita mediada, a gente tem outras ações, que vão dar conta disso, que não precisa necessariamente ser o espaço de acessibilidade. O mais importante de a gente pensar sobre os espaços sensoriais é que eles buscaram uma certa autonomia sensorial. Buscaram tocar o corpo, de alguma forma e, aí, se vai ser com a história do artista, se vai ser com uma técnica de pintura, ou uma obra específica, não é uma questão para mim. A questão é: temos aqui alguma ação que envolva o corpo? Mesmo que não seja entrando em uma obra de arte? Ok! Colocamos o corpo na cena, então eu acho que o vagão faz isso, com as histórias que ele conta

e com a viagem que ele propõe fazer. Mas também tem uma questão na parede do *pinpress*, que tem a ver com o fazer de longe. Quando eu soube, conversamos, discutimos e tudo fazia sentido para mim. Mas quando eu experimentei, até a parte de desenhar com o corpo, de empurrar os pinos, isso também fazia sentido, porém a leitura da imagem que meu corpo criava na parede, eu não conseguia acessar. Eu acho que ali o resultado foi muito visual, até porque tinha um tamanho, que eu alcançava, era meu tamanho, eu fazia ali o contorno, porém não conseguia achar a imagem que meu corpo fazia. Essa tradução, do *pinpress* para uma imagem tátil, isso eu não consegui.

K: O corpo não entendeu o objetivo de estar ali.

C: Eu não sei se foi isso, porque o meu corpo experimentava aquilo, eu me apoiava numa posição, numa outra, brincava com isso, mas eu não conseguia colher a imagem que meu corpo fazia naquela parede, entende?

K: Entendo.

C: Quando eu saía da parede e o meu corpo ficava marcado ali, essa dimensão eu não conseguia ter Tateando, e as pessoas que veem tinham.

K: Perfeito.

C: Acho que ali a gente se deparou com o limite do próprio tato.

K: É porque ali o sentido da mediação que era o pontilhismo não ofereceu o resultado final, ele não cumpriu com a intenção, pois terminou na visualidade.

C: É.

K: Isso que você falou me deixa bastante eufórica, pois você não vê problemas em escolhas de produções educativas e, de certa forma, artísticas, pois eram criações da equipe, que não necessariamente precisasse ser de uma obra específica, poderia ser uma técnica, um contexto histórico etc. A gente parte da obra, mas a gente cria uma outra coisa, então, por conta disso, eu vou buscar uma outra exposição, que deu muito o que falar, tanto positivamente, quanto negativamente, que teve duas ações. Eu não me lembro se você chegou a fruí-las, pois foi a exposição da Patricia Piccinini. Essa mostra trazia esculturas hiper-realistas de seres geneticamente modificados, que, apesar de à primeira vista serem asquerosos – um parecia um ser humano com cara de macaco, outro parecia uma idosa, mas seu corpo era meio de foca; tinha até um vídeo de uma mulher que gerou sete seres que pareciam porquinhos –, eles tinham simpatia. A obra como um todo da artista falava do “gerar”, da maternidade. Porém, você não podia encostar nas peças – vale falar do texto do Carijó, Almeida e Magalhães, do quanto o tato consegue absorver das esculturas. Mas, nessas obras, que tinham cabelo, que tinham gordura, não foi liberado o toque. Então, nós, da equipe educativa, resolvemos ir pelo caminho que era

o tema da exposição. A primeira proposta foi criar órteses de silicone e outros materiais (figura 4). Por exemplo, existia um nariz de porquinho.

C: Estou me lembrando de uma orelha.

K: Isso! A orelha também vinha da referência de uma peça da exposição. A ação foi ideia de um educador, que propôs que focássemos no conceito do “geneticamente modificado” da Patricia, pois podíamos vestir essas órteses. Outra ideia que surgiu para o espaço sensorial veio do conceito da artista sobre a “criação”, no sentido de “gerar uma vida”, visto que a obra que abria a exposição era uma senhora carregando um bebê. Outra educadora deu a ideia de fazermos a instalação de um útero (figura 7). Era um lugar bem fechado, vermelho, quentinho, com uma grande *puff* dentro, que você podia entrar e se aconchegar. Era engraçado porque as pessoas entravam e já faziam a posição fetal ao deitar. E dentro da instalação tinha som de coração batendo e outro som aquoso, que a gente, pesquisando, descobriu que era o som que um bebê ouve dentro da barriga da mãe. A ideia foi fazer as pessoas pensarem nesse “nascer”; “como nasce?”, “que corpo nasce?”, e sempre com a mediação de um educador. Já vou adiantar que esta obra foi muito bem aceita pelo público, achavam até que era da artista, a própria Patricia viu o “útero” e achou incrível, porém, em alguns lugares que eu falei dessa proposta, ela foi criticada com o argumento que nós havíamos criado uma outra obra, e não mediado a artista. Queria te ouvir sobre as duas propostas.

C: Vou começar pelas órteses. Talvez agora eu entenda mais o que a Virginia (Kastrup) pontuou sobre fazer algo mais lúdico que estético. Talvez as órteses tinham uma dimensão mais lúdica e eu não acho que isso seja menos. Lúdica no sentido de brincar e interferir no meu próprio corpo. De poder ter um outro nariz, de poder ter uma outra orelha. Para mim, elas tiveram essa dimensão. Poder tocar em outras formas, poder me imaginar como eu sou com o nariz de outro animal, de pensar em misturas que eu nunca tinha pensado até então. O “útero” teve uma dimensão mais sensorial, no sentido de transformar o meu estado, meu corpo, minha presença ao entrar ali, de ser capaz de mudar meu ritmo respiratório, colocar questões que não estavam colocadas. As órteses também colocaram questões que não estavam colocadas, acho que os dois faziam isso, de colocar antes coisas que eu não havia pensado antes até chegar de encontro com aquele objeto. Te respondi minha relação com cada?

K: Sim! Mas me gerou uma dúvida: enquanto experiência estética, você acha que as órteses não contribuíram tanto?

C: Eu acho que não! Ainda fico com a questão, se eu visse e me fotografasse com aquelas peças, talvez, tá? Talvez assim elas poderiam trazer em mim uma experiência estética, como vi outras pessoas fazendo. Mas o “útero” sim! O útero me deu uma experiência estética!

K: Entendi. As órteses ficarem no lúdico e pedagógico. Como se eu estivesse explicando o que é o geneticamente modificado, então?

C: Isso! Eu apresento essa forma e explico o que é esse conceito. Tem um conteúdo mais informativo sobre a forma. Eu não acho que isso as tornem menores. Eu só não acho que seja a mesma coisa.

K: Tem seu valor que está num outro lugar, mas na acessibilidade?

C: Tem um grande valor! Tem outro lugar da experiência estética, mas dentro da acessibilidade sim! Porque era um momento que eu podia tocar “nas obras” em formas que não estavam disponíveis na exposição.

K: E o que você responderia para as críticas que o espaço sensorial do “útero” recebeu, como, “vocês não estão traduzindo nenhuma obra”, “vocês estão criando outra coisa”, “vocês se inspiraram na artista, mas estão criando outra obra”?

C: Eu diria que qualquer placa tátil que você apresente para uma pessoa cega não é a obra, é criação de outra obra. Qualquer placa tátil de Picasso não são as obras! Eu diria que qualquer coisa que a gente criasse, que a gente fizesse, seria fruto de uma invenção, porque até um objeto, até a reprodução idêntica de uma obra, não seria a obra. E também diria para essas pessoas que não nos interessava fazer a tradução supostamente fiel de uma obra, a gente estava trabalhando em cima de um conceito mesmo, a gente criou, foi criação mesmo! E uma criação baseada em preocupações que a artista não teve.

K: E eram criações que partiam dos conceitos dela, tinham uma finalidade educativa/mediadora, né? Por conta do tempo, vou passar rapidamente para outra exposição temporária que fizemos no SESC Pompéia, do artista Marcello Nitsche. Eu também estava como coordenadora de equipe pela Sapoti, e duas ferramentas de acessibilidade que a gente fez lá, o público gostava muito, até penso em retirá-las da seleção, pois trabalhar com duas instituições é muito complexo, porém, queria te ouvir. O artista pegou uma foto com céu e a costurou (figura 5). Ele tinha uma ligação muito forte em costurar paisagens, costurar terra e céu, costurar nuvens etc. Nós fizemos um tapete representando o céu, as nuvens, e a costura era de corda. Teve outra obra que ele fez pinceladas no papel que viravam placas metálicas pesadíssimas e enormes (figura 2). Daí pensamos em grupos com deficiência intelectual e criamos fitinhas em que elas pudessem “refazer no ar” o gestual do artista, porque, na obra, importava mais o gesto que a forma. Estou entendendo que ambas as ferramentas têm mais lugar do lúdico, pedagógico, pois estou explicando algo para elas.

C: Sim! Era um objeto mediador.

K: Mas não uma ferramenta que contribuísse mais para uma experiência estética, né?

C: Acho que sim. Estamos tentando entender tudo isso juntas!

K: Vou para outra exposição, voltando ao CCBB, que é nosso campo de pesquisa central. Esta mostra não chegou a ir para o Rio, que foi do artista Hector Zamora, então sei que você não fruiu com ela, mas creio que se lembre dessa nossa conversa sobre esta mostra e a ferramenta que criamos. O artista inventou uma lenda urbana de que dirigíveis estavam invadindo a cidade de Veneza. Inclusive, na Bienal de Veneza, ele “entalou” um dirigível inflável (figura 9) e, por algum tempo, as pessoas acreditaram que isso de fato estava acontecendo ou iria acontecer, na época da intervenção. Ele interferiu em imagens de postais, por exemplo, multiplicando o conhecido “Zepelim”. A obra chama-se “Enxame de dirigível”.

A equipe então “entalou”, no CCBB São Paulo, em nosso espaço sensorial, um dirigível enorme feito de papelão e dentro dele havia um microfone e uma pergunta mediadora ligada à obra, escrita ou falada por um(a) educador(a): *Você gostaria que um enxame de quê invadissem sua cidade?* A partir daí, quando a pessoa respondia no microfone, o som era captado por computador e reproduzia a resposta em um “enxame sonoro”. Por exemplo: se a resposta da pessoa fosse “Nutella”, imediatamente a palavra Nutella era reproduzida inúmeras vezes dentro da cabine (dirigível), dando a sensação de um “enxame” sonoro da palavra Nutella invadindo seu corpo. Referência de um enxame de abelha mesmo. E tinha a parte de Libras que era uma caixinha que você colocava a mão e soletrava sua resposta. Cada letra virava uma foto e as fotos eram multiplicadas e projetadas pela cabine toda. Por exemplo: se sua resposta era PAZ, o dirigível era invadido por um enxame visual da palavra PAZ em Libras. Você acha essa experiência mais lúdica ou traz uma acessibilidade estética?

C: Tudo isso é uma instalação só, junto?

K: Sim. Tudo acontece dentro da cabine de papelão.

C: A pessoa ouvia sua resposta na hora?

K: Sim! Teve um segurança que respondeu “mulher”. Pouco após ele responder isso, veio um enxame sonoro que dizia “mulher, mulher, mulher, mulher...”, até virar um chiado que ia aumentando e diminuindo até ir embora. Como enxame de abelhas mesmo!

C: Aquilo que a pessoa desejava, que viesse como enxame, aparecia! Eu acho que essa ação tem totalmente compromisso estético!

K: Por quê?

C: Totalmente! Primeiro, porque ela tem a capacidade de colocar o público na condição que ela está descrevendo. Porque, nesse momento, não tem algo, por exemplo, “imagine uma cidade preenchida por mulheres”. Não! Você vai sentir isso, aqui e agora! Aquilo que você deseja começa a tomar conta daquele lugar. Aquilo que você deseja começa a tomar conta daquele

lugar ainda que sonoramente ou visualmente. Dá uma forma concreta, sonora e visual, para um desejo. Acho que é estético por isso, porque ela é capaz de produzir uma experiência sensorial de enxame. Ela não te conta como o artista criou, a ação criou um lugar onde o enxame acontece, acusticamente e visualmente. Que eu acho também, voltando à Patricia Piccinini, que é o que acontece lá no “útero”. Não é sobre descrever a obra dela, é sobre encarnar sobre esse lugar de onde a gente vem, com o corpo, não com a cabeça.

K: E a questão do vagão de trem do Pós-impressionismo, dos adereços do Picasso? Ali tem um trabalho com a acessibilidade estética?

C: No trem eu acho que não! No caso do espaço sensorial do Picasso, que a gente não tratou, mas que eu conheci, que foi o espaço de “Guernica” (figura 10), eu acho que tem sim!

E no caso do “O Pintor e a Modelo”, acho que é meio a meio, acho que tem o estético, mas também tem dimensões lúdicas. As lembranças do peso dos adereços me tocaram mais que as formas. O peso que ia no meu pé, ou o peso no braço que dificultava eu realizar algum movimento, ali me trouxe uma dimensão estética. Eu diria que esta ação tem esses dois lugares.

K: Agora você, que foi consultora de todo esse processo, acredita que devemos resgatar o espaço sensorial da exposição de Picasso (figura 10), que trabalhava desenhos/rascunhos de “Guernica”, e eu ainda não tinha comentado? Era um espaço com uma enorme rachadura, com diferentes camadas que podiam ser tocadas, um fone de ouvido que trazia os sons das bombas caindo na cidade espanhola e fazendo o chão tremer de maneira sincronizada. Recordar-se? Tem uma potência de contexto histórico ali com compromisso estético, né? Contribuindo com a experiência estética do público, né?

C: Eu acho!

K: Eu não lembro se você chegou a ver que fizemos uma arvorezinha interativa para a exposição de Mondrian (Figura 3).

C: Eu lembro sim!

K: Ela tinha galhos que se mexiam em diversos ângulos. E para tratar da abstração que o artista desenvolveu, todos os galhos ficavam em 90°. Isso é mais lúdico e pedagógico?

C: Sim!

K: Mas, ainda assim, tem um acesso melhor que as placas táteis dentro da acessibilidade?

C: Na minha opinião, sim! Mas vale analisar o objetivo de cada material. Porque talvez tenham objetivos distintos, sabia? Porque a placa tátil quer mostrar para o visitante aquilo que o artista pensou e como está! A árvore não queria mais do que isso? Eu acho que a árvore funciona mais, porque é tridimensional e a placa é bi. O tato é um sentido tridimensional. E a “árvore” também não é a transposição de uma imagem visual para uma mídia tátil, sem respeitar o funcionamento

do tato. As pessoas acham que, quando há críticas negativas quanto às placas táteis, estamos falando delas em si, mas não é isso. O problema é que o tato não percebe coisas bidimensionais. Isso é do olho. Isso não é uma discussão ideológica.

K: Mas a “árvore” também não é uma maquete, porque ela não se propõe a imitar os quadros, ela quer falar de um pensamento, um conceito...

C: Contexto, movimento... porque eu lembro que ela era toda articulada.

K: Sim! Você chegava a ficar com ela toda quadradinha. Bom, tínhamos também um espaço sensorial do Mondrian (Figura 8), que eram enormes módulos de isopor maciço e cada cor tinha um peso. Você podia montar o seu Mondrian. Vermelho tinha textura e um peso, amarelo outra textura e outro peso. Você acha que ali tinha uma potência estética?

C: Eu acho que isso, assim como a árvore, tem uma dimensão que não é só lúdica, não é só informativa, tem uma dimensão de uma experiência com as formas, mas não sei dizer agora se é uma experiência estética ou uma bela de uma experiência.

K: Depois de nossa conversa, penso o quanto é importante manter o nome da pesquisa como “Busca por ferramentas estéticas”, porque é de fato uma busca ligada à experiência estética.

C: Exato! Que às vezes você vai encontrar e às vezes não! E tudo bem não encontrar. Porque às vezes a experiência estética está e às vezes ela não está. E é doido isso, porque uma experiência estética, diante do que eu vivi como experiência estética, não será para outra pessoa. Porque existe uma dimensão individual, porque diz de onde cada um será tocado, e tudo bem!

K: Às vezes a experiência estética pode se dar em uma conversa.

C: Sim! Pode vir de uma conversa!

K: Eu queria agradecer demais, não apenas pela entrevista, mas pela parceria como consultora de todas as ações realizadas no CCBB São Paulo e ensinamentos que levo para vida!

C: Conta comigo! Vamos nessa!