

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

NARLA SKEFF

Estratégias de Mediação na Exposição Leonardo da Vinci e a Natureza da Invenção

Brasília
2015

NARLA SKEFF

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NA EXPOSIÇÃO LEONARDO DA VINCI E A
NATUREZA DA INVENÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso de Artes Plásticas,
habilitação em Licenciatura, do Departamento de
Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade
de Brasília.

Orientador: Professor Dr. Cayo Vinícius Honorato
da Silva.

Brasília
2015

Monografia de autoria de Narla Skeff, intitulada “Estratégias de Mediação na Exposição Leonardo da Vinci e a Natureza da Invenção”, apresentada como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciado de Artes Plásticas da Universidade de Brasília, em 9 de dezembro de 2015, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo:

Professor Dr. Cayo Honorato
Orientador – Instituto de Artes/ Universidade de Brasília

Professora M^a. Tatiana Fernández Méndez
Examinadora – Instituto de Artes/ Universidade de Brasília

Professor Me. Matias Monteiro
Examinador – Faculdade de Ciência da Informação/ Universidade de Brasília

Brasília, 2015

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os que colaboram e me apoiaram direta e indiretamente ao longo deste percurso.

Agradeço aos meus pais por me ter e criar dentro do campus da Universidade de Brasília e por me ensinar o valor da vida acadêmica. Aos meus irmãos que me aturam e acreditam em mim. À minha mãe, Nádima, pela paciência e apoio ao longo deste processo, pelo exemplo de mulher, no trabalho e na vida e pelo carinho com os filhos.

Aos professores que proporcionaram minha formação acadêmica e em especial ao meu orientador Cayo Honorato, pelas referências e amparo na minha jornada, por ter me orientado com disponibilidade e paciência e pelo conhecimento primordial durante todo o processo de pesquisa e escrita.

Aos colegas, companheiros do curso e da vida.

Ao Igor pela camaradagem, paciência e ajuda no meu drama ao longo da composição deste trabalho. À Katalina e ao Wandré pelas conversas e referências em torno da Arte. Ao Rafael pelo mosaico. À Luíza e ao Raphael pela solidariedade e ligação desde quase sempre. À Pamela pela indicação de leitura e à Kezia, pelas oportunidades e suporte nas “folgas” extras.

Aos colegas que trabalharam na exposição em foco, no serviço de mediação, e que discutiram comigo ao longo da prática e sobre a mesma.

Ao Cláudio por me incentivar a entrar no curso de Artes Plásticas, pelo apoio ao longo dele e por me considerar uma ótima “chata” de galeria.

E ao RU por todas as refeições.

“A imaginação é mais importante que o conhecimento”.

(Albert Eistein)



In memoriam de Kalil Skeff Neto.

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
2. REFLEXÕES TEÓRICAS – A INSTITUIÇÃO MUSEOLÓGICA, A MEDIAÇÃO E A ARTE/EDUCAÇÃO.....	12
3. UMA MOSTRA CIENTÍFICA: “LEONARDO DA VINCI E A NATUREZA DA INVENÇÃO”	23
3.1 Minha experiência.....	33
3.1.1 Preparação.....	33
3.1.2 Prática Geral.....	35
3.1.3 Prática Específica aos Recursos Pedagógicos.....	45
CONCLUSÃO.....	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
ANEXO.....	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -.....	25
Figura 2 -.....	25
Figura 3 -.....	26
Figura 4 -.....	26
Figura 5 -.....	26
Figura 6 -.....	27
Figura 7 -.....	27
Figura 8 --.....	27
Figura 9 -.....	28
Figura 10 -.....	29
Figura 11 -.....	29
Figura 12 --.....	29
Figura 13 --.....	29
Figura 14 -.....	30
Figura 15 -.....	31
Figura 16 -.....	31
Figura 17 -.....	31
Figura 18 -.....	31
Figura 19 -.....	31
Figura 20 -.....	32
Figura 21 -.....	32
Figura 22 -.....	33
Figura 23 -.....	34
Figura 24 -.....	35
Figura 25 -.....	36
Figura 26 -.....	38
Figura 27 -.....	39
Figura 28 -.....	46
Figura 29 -.....	47
Figura 30 -.....	48
Figura 31 -.....	49
Figura 32 -.....	50
Figura 33 -.....	50
Figura 34 -.....	50
Figura 35 -.....	51

Figura 36 -.....	51
Figura 37 -.....	51
Figura 38 -.....	51
Figura 39 -.....	51
Figura 40 -.....	52
Figura 41 -.....	52
Figura 42 -.....	52
Figura 43 -.....	52
Figura 44 -.....	52
Figura 45 -.....	52
Figura 46 -.....	53
Figura 47 -.....	54
Figura 48 -.....	55
Figura 49 -.....	57
Figura 50 -.....	58
Figura 51-.....	60

RESUMO

Este estudo se debruçou sobre as artes visuais e a mediação cultural, atrelado à atuação da Arte/Educação em um espaço não escolar ao longo de uma exposição. Ele apresenta uma pesquisa teórica e o relato de uma prática em mediação, com o uso de recursos pedagógicos em grupos focais para refletir sobre abordagens interdisciplinares na educação não formal. E investiga acerca das potencialidades e experiências que podem surgir em abordagens que incluam a Cultura Visual e as Visualidades. O objetivo desta pesquisa é abordar a relação entre o mediador e o público e investigar sobre os benefícios e desafios que os recursos pedagógicos trazem para o âmbito da mediação museal, a fim de destacar aspectos relacionados à sensibilidade, experiência, criatividade e ludicidade.

Palavras-chave: Mediação Cultural; Educação não-formal; Cultura Visual; Visualidades; Recursos Pedagógicos.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho se trata de uma análise acerca da Educação Museal e faz uma reflexão sobre a aprendizagem na educação não-formal pelo estudo de práticas pedagógicas da Cultura Visual, Visualidades e do desenvolvimento da consciência pedagógica crítica no ato educador. O trabalho teve por base os atendimentos de mediação realizados por mim na exposição “Leonardo da Vinci, a Natureza da Invenção” no período de 22 de julho a 27 de setembro de 2015.

Os conceitos de “Cultura Visual” e “Visualidades” são objetos deste trabalho e serão discutidos no decorrer do texto. Ele aborda a revisão teórica atrelada à descrição da prática mediadora, considerando aspectos gerais e específicos em relação ao uso de recursos pedagógicos investidos por mim na ação de mediação cultural, e uma investigação acerca das potencialidades surgidas pelo uso deles. Também, a descrição dos objetos de aprendizagem que fazem parte do acervo da exposição. A mediação implica no acolhimento de visitas em grupo à mostra, explora o espaço entre o visitante e as obras expostas, e além de emitir informações sobre os objetos busca a interação com o contexto dos indivíduos “receptores” no processo.

A atividade consistiu em proporcionar aos públicos uma visita mediada, priorizando grupos agendados, atendendo também a grupos espontâneos, isto é, que se dirigem ao museu sem comunicá-lo antecipadamente. Durante o período da exposição, atendi a diferentes públicos oriundo de diversas regiões do Distrito Federal e Goiás, contemplando diferentes classes sociais e faixas etárias, pertencentes a escolas do jardim de infância, dos ensinos fundamental e médio, alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos, escolas técnicas e faculdades, e programas de idosos. Atendi também pequenos grupos de colegas de trabalho, amigos e família, sendo também diferenciados seus interesses e necessidades.

O trabalho, além de uma discussão teórica, segue com a narrativa da minha experiência ao longo da exposição na posição de uma estudante de Artes Visuais. O estudo também questiona a forma como a Arte/Educação afetou meu trabalho e minha formação enquanto educadora. Trago a temática o registro da minha atividade, de como se deu a apresentação de assuntos teóricos durante meu trabalho com o uso de recursos pedagógicos que auxiliaram no diálogo com os visitantes.

Inicialmente, minha intenção foi elaborar e aplicar uma oficina durante as visitas mediadas e investigar um objeto de aprendizagem (OA) que compreendesse competências e habilidades inerentes aos conteúdos da mostra. Todavia, não foi possível atrelar estas propostas à minha prática como mediadora. Isso se deu por não haver um espaço para abrigar a experiência prática como também devido ao ritmo de agendamentos, que exigia alta demanda dos educadores, o que não permitia que a visita fosse estendida. Além de o espaço ter a capacidade máxima de 150 pessoas de acordo com a equipe de brigadistas, o que nos levava a controlar o tempo do grupo no espaço. Contudo, foi possível o uso de recursos pedagógicos que comportam o objeto da minha abordagem prática.

Assim, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre a relação entre o mediador e o público e uma educação participante. Como também, investigar os benefícios e desafios que os recursos pedagógicos trazem para o âmbito da mediação museal¹, e ressaltar o potencial de se desenvolver as próprias ferramentas e objetos de aprendizagem dentro do museu.

Ao longo da reflexão teórica busquei compreender a concepção de Museus e Espaços Culturais e refletir sobre o seu papel educativo, tendo como critério a valorização das propostas destes espaços, identificando-os como espaços de educação não-formal. Procurei explorar as possibilidades de mediação cultural, que visam construir as bases para uma aprendizagem compartilhada, dialogada e colaborativa. Ação com intuítos teóricos e práticos, que busca com o outro a contextualização local, histórica, política, ideológica e artística. Por fim, ao conhecer mais publicações de ações em mediação cultural, prezei pela formação continuada do educador-pesquisador.

¹ Embora o termo “museal” não tenha uso adequado neste trabalho, devido à exposição em foco não ter ocupado um museu, optei pelo mesmo, na falta de outro do meu conhecimento, considerando que a educação patrimonial é muito mais abrangente. Por crer que, adentra a área profissional do mediador cultural diante de reflexões sobre educação, pelo projeto discutido ter sido coordenado diretamente ligado a uma Instituição Museológica, como também, devido às leituras e reflexões sobre o Programa Nacional de Educação Museal (PNEM).

2. REFLEXÕES TEÓRICAS – A INSTITUIÇÃO MUSEOLÓGICA, A MEDIAÇÃO E A ARTE/EDUCAÇÃO.

Para analisar a educação que acontece no museu, é preciso, primeiramente, compreender a noção de “museu”. De acordo com estatutos do International Council of Museums (ICOM), aprovados em Viena (Áustria) em agosto de 2007, “museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment”². Nesta definição, podem-se incluir ainda outras instituições que atendem a pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. Segundo o ICOM, os “museus são importantes meios para o intercâmbio cultural, para o enriquecimento das culturas e para o desenvolvimento do entendimento mútuo, cooperação e paz entre os povos”.

É possível vincular um caráter educacional aos museus como espaço de pesquisa e ensino. De acordo com o Plano Nacional Setorial de Museus e Estatuto de Museus – Lei 11.904 de 2009, sua função é atuar como espaços de discussão, interação, pesquisa e conhecimento, levando em consideração a produção simbólica e a diversidade cultural, garantindo, ainda, a participação efetiva da sociedade nos processos museais.

Serviram de base para a construção do Programa Nacional de Educação Museal (PNEM) documentos como: a Política Nacional de Museus (PNM), o Plano Nacional Setorial de Museus (PNSM), discussões e consolidação de órgãos, além de documentos referentes na área, elaborados e/ou disponibilizados pela UNESCO, pelo Ministério da Educação e Cultura, pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), do Conselho Internacional de Museus (ICOM) e do Movimento Internacional para Nova Museologia (MINOM) que surgiram nas últimas décadas.

A criação de um Programa Nacional de Educação Museal começou com a Carta de Petrópolis, resultado do I Encontro de Educadores dos Museus do IBRAM, realizado em

² “Museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, pesquisa, comunica e expõe os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e seu meio, para educação, estudo e deleite da sociedade” (ICOM, 2007, Tradução nossa).

junho de 2010. O documento continha a demanda pelo debate de pontos relacionados às necessidades da área de inserir novas propostas e políticas museológicas nos planos do setor de cultura, de definir marcos estruturantes e legais dos campos cultural e museal brasileiro, como também, de definir estratégias efetivas para captação e controle dos recursos financeiros e ainda refletir o perfil dos profissionais para as instituições museológicas.

Fernanda Castro (2013), que expõe sobre o PNEM em sua dissertação de mestrado, fala que “o desenvolvimento dele incorporou debates acerca da educação permanente (uma educação que ocorreria no cotidiano e em qualquer espaço, na praça, na comunidade, no teatro, nos museus e não só na escola), a noção de museu como espaço educativo, com caráter próprio e diferenciado da escola” (CASTRO, 2013: 24). A autora, ao falar sobre o papel das concepções de educação no contexto museal, cita:

[...] à proporção que essa concepção de educação permanente ganhar maior aceitação e penetração nos meios educacionais, melhor poderá o museu ocupar seu espaço como agente educativo-cultural da comunidade, organizando-se como sistema aberto de educação, adotando soluções educativas marcadas pela flexibilidade e diversidade, incentivadoras do autodidatismo e criatividade pela exploração de todas as informações disponíveis em seu acervo e na comunidade em que está localizado, e desenvolvidas em uma abordagem comunitária própria ao despertar da participação e ao fomento da educação mútua. (MINC *apud* CASTRO, 2013: 23-4).

O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos; ao menos é o que Ana Mae Barbosa (2009) alega no texto “Mediação Cultural é Social”, complementando que na contemporaneidade Paulo Freire consagra enquanto a ideia de que aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo. A autora afirma que, a partir da década de 1990, muitos museus criaram setores educacionais e diz: “A atenção dada à educação nos museus aumentou quando as megaexposições permitiram descobrir que as escolas são o público mais numeroso nesses eventos e, portanto, inflam as estatísticas e ajudam a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores” (BARBOSA, 2009: 17).

O trabalho educativo realizado nos museus é associado ao termo “mediação” por ser um termo que abrange outros campos educacionais e dilata a visão educativa, na qual o visitante é estimulado a participar ativamente em uma troca de conhecimentos. A educação museal pode realizar-se de várias formas e tem um papel fundamental na educação coletiva. A educadora Rita Gama indica que:

A ação do mediador é focada no diálogo e na troca com o público e no estímulo ao compartilhamento das diferentes percepções e pontos de vista. A mediação em museus é a prática educativa que privilegia a troca de saberes, a construção dos

significados por meio das percepções subjetivas e da experimentação, que levam à construção de conhecimento. Em contraposição à ideia de “visita guiada”, caracterizada por um roteiro bem delimitado e decorado em que se pressupõe um público “que não sabe”, a mediação parte do pressuposto de que o “público sabe também”, buscando estabelecer nexos, sustentar alguns conflitos e estimular que o público se aproprie e ressignifique os museus e seus acervos. Em síntese, na prática de mediação “o visitante não é apenas depositário, mas produtor de conhecimento”. (GAMA, 2013: 37)

Nessa abordagem, o educador medeia a visita sem ser o “único detentor” do saber. Fica atento ao conhecimento de significância diferenciada para cada visitante, isto é, para aquilo que o próprio visitante elege como importante, o que seja de seu interesse. Explora o arcabouço cultural e as subjetividades que possibilitam criar uma rede de (re)conhecimento interpessoal e interdisciplinar.

Segundo Rosa Iavelberg:

É preciso saber trabalhar com diferentes públicos, pois essa é uma necessidade que se impõe às ações educativas dos museus quando se quer implementar projetos de educação democrática. Ampliar o público de museus e instituições culturais aponta para um futuro melhor no que diz respeito ao papel da arte na sociedade e na vida dos indivíduos, e, sem dúvida, a ação educativa dessas instituições tem uma função importante na participação e garantia de acesso à cultura para todos (IAVELBERG, 2003:75).

A autora mostra como o reconhecimento da diversidade dos públicos aponta para uma educação ampliada por meio do envolvimento entre arte e sociedade. Assim, a utilização de recursos pedagógicos propõe a experimentação pessoal de cada um. Desta forma, por mais que os objetos de aprendizagem e os recursos sejam os mesmos para todos, cada indivíduo irá vivenciar e perceber a experiência de maneira particular e considerá-la de acordo com seus interesses, seja no campo dos conteúdos formais ou da experiência sensível.

Como dito, neste trabalho considere o uso dos recursos pedagógicos e objetos de aprendizagem (OAs) que integraram o acervo da exposição, e principalmente as ferramentas trazidas e exploradas por mim, mas também considere as disponibilizadas por colegas de trabalho. As dinâmicas de mediação, que me auxiliaram no diálogo com o visitante, serão discutidas em torno do campo da Arte/Educação, em uma exposição científica.

Mais especificamente, recurso pedagógico é todo material utilizado como auxílio no processo de aprendizagem. Podem ser elementos dos mais simples, como giz de quadro ou papel, ou dos mais sofisticados, como um computador ou uma câmera fotográfica. Pode também abranger espaços, como uma biblioteca ou um ateliê. O importante é que seja um canal para a interação de conteúdos ou atividades, um objeto que estabelece uma relação na

construção do conhecimento. A respeito deste conceito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dizem que “Todo material, que no acesso ao conhecimento tem a função de ser mediador na comunicação entre o professor e o aluno, pode ser considerado material didático”. O material elaborado para criar situações de ensino é uma ferramenta pedagógica. “O material didático é um instrumento de trabalho na sala de aula: informa, cria, induz à reflexão, desperta outros interesses, motiva, sintetiza conhecimentos e propicia vivências culturais. Sua aplicabilidade só enriquece a prática docente” (BRASIL, 1998: 79).

As ferramentas que surgiram da minha abordagem de mediação inseridas por mim, e que aqui exponho, são recursos pedagógicos. Os Objetos de Aprendizagem³ agregam outro conceito e seu grau de complexidade vai depender da intenção do processo. Ademais a exposição propunha vários recursos materiais, pedagógicos e OAs. Contudo, os utilizados por mim, que serão discutidos adiante, tinham o objetivo de auxiliar e não de concorrer com os materiais oferecidos pela exposição.

Durante o exercício de mediadora tive a iniciativa de propor o uso de outros materiais. Estes foram os oferecidos por mim ao longo da exposição e tratam-se de ferramentas de aprendizagem úteis à educação não-formal. A materialidade das ferramentas, elaboradas e propostas, será apresentada e discutida mais à frente. A utilização dos materiais – que o tornam ferramentas – serviu para estimular a reflexão a fim de destacar aspectos relacionados à sensibilidade, criatividade e ludicidade. Nesta pesquisa se problematiza a utilização de recursos pedagógicos que auxiliam no diálogo entre ciência, história, arte e sociedade, sendo o uso de visualidades um guia para abordagens interdisciplinares no ensino.

O estudo das Visualidades possibilita ampliar o olhar quanto às formas de conhecimento e expressividade, visando expandir conceitos e contatos com um universo criativo. Fernando Hernández (2007), em “Catadores da Cultura Visual”, fala sobre “Indagar a respeito da natureza dos objetos que são considerados arte, artesanato, e imagens da

³ Um Objeto de Aprendizagem, OA, é um objeto especialmente desenhado e produzido para aprender. Objetos que não são desenhados para aprender, mas que podem ser usados para esse fim, como filmes, catálogos, mapas, jornais, jogos ou objetos diversos, são recursos pedagógicos. Os móveis, as ferramentas, os materiais e os equipamentos que usamos nas tarefas pedagógicas, são recursos materiais. Um OA é um artefato que provoca processos de aprendizagem. [...] os OA podem ser tanto objetos digitais como objetos corporais (jogos de mesa, cartas) e incorporais (proposta de ações a se realizar). HODGINS, Wayne. *The Future of Learning Objects*. ECI Conference: e-Technologies and Engineering Education, 2002.

indústria cultural, da inserção do artista e sua obra na dinâmica das relações sociais, dentre outras [...] Perceber as visualidades em geral, dentro e fora do campo artístico” (*Ibid*: 28).

Na Cultura Visual é possível incluir imagens presentes nas diversas mídias, do nosso cotidiano, no "acervo de influências" do indivíduo. Ela faz ligações com nossos repertórios individuais. As Visualidades se dão em como a ação do olhar (e outros sentidos) pode acontecer sobre as imagens, considerando uma gama de sensações associadas. Visualidades estão nas formas de ver contíguas a um certo componente emocional. As impressões do espectador geram narrativas sobre os sujeitos assistidos. Raimundo Martins (2009) refere às visualidades como um "processo de sedução, rejeição e cooptação que se desenvolve a partir das imagens", que são também, construções culturais. “Esse processo tem sua origem na experiência visual [e] ganham sentido como representações que transitam e emergem de repertórios visuais criando associações, acionando referências e evocando contextos” (MARTINS, 2009: 34-35). Abordar as visualidades é presenciar práticas subjetivas e culturais por diferentes olhares e seus encontros.

O termo "Cultura Visual" inclui todas as manifestações da vida cultural que se expressam através de aspectos visuais e interpretadas por meio de experiências individuais e compartilhadas. Trata-se da compreensão das visualidades e sua influência nas práticas culturais, ideológicas, poderes e disciplinas. Nesse sentido, o objeto de investigação e a metodologia são comumente marcados por questões que surgem da vida cotidiana, reflete como as pessoas conhecem o mundo e a si mesmas, dispõe-se à análise e à compreensão das imagens que cercam o indivíduo, mira além do contexto de produção das representações que chamamos “obras de arte”, incluindo as representações vinculadas à paisagem visual dos sujeitos e como a visualidade atua no cotidiano. (HERNANDÉZ, 2005; AGUIRRE, 2009; TAVIN, 2009; TOURINHO, 2009; DIAS, 2011)

Belidson Dias (2011) diz que:

A cultura visual está associada ao estudo da cultura e do social e a várias disciplinas do conhecimento [*sic*] entre elas destacam-se a educação, sociologia, antropologia e geografia [...] A educação da cultura visual situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral. [...] conduz os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão, e, então, à ação. (DIAS, 2011: 50-62).

O museu, que é um ambiente transdisciplinar, também pode se apropriar da Cultura Visual e das Visualidades nas abordagens de mediação. Principalmente, por ser um espaço

para a educação não-formal, isto é, espaço do “entorno” da escola, considerando que a educação da Cultura Visual, eventualmente, refere-se a uma resistência das escolas às imagens. É território disponível para processos de aprendizagem coletiva através do compartilhamento de experiências. Faz-se necessário aludir ao mundo imagético que nos envolve para a construção do conhecimento, interagir com o cotidiano dos visitantes e suas narrativas sobre o mundo, de modo que a visita possa proporcionar uma integração cultural.

A pesquisadora e socióloga Maria da Glória Gonh (2010) afirma que, diferentemente da educação informal, a não formal não é herdada e sim adquirida, e a participação dos indivíduos é, em princípio, optativa. Diferente da formal, “ela não é organizada por séries/idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma sua cultura política de um grupo”, assim como desenvolve “laços de pertencimento” (adquiridos) e ajuda na “construção da identidade coletiva do grupo” (GONH, 2010: 20). A autora fundamenta a educação não formal em critérios de solidariedade e identificação de interesses comuns. E adota como conceito para a educação não formal:

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GONH, 2010: 33)

Em “Salto para o futuro”, um programa voltado para a formação continuada de professores da Educação Básica, pude conhecer a série “Museu e Escola: Educação formal e não-formal” (BRASIL, 2009). A série incluiu cinco programas na TV, que tornaram disponíveis, além dos vídeos, os textos de cada temática em uma publicação na web. Os textos abordam o diálogo entre educação e cultura nos chamados “lugares de memória”, espaços para a educação não-formal.

A educação não-formal é definida, por autores participantes do programa, como qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação e que possui como objetivo maior a aprendizagem. A educação vem sendo dividida, em princípio, em três “formas” de aprendizagem, as quais Andrea Falcão (2009), uma das autoras dos textos da publicação, traz estas categorias como: “educação escolar ou formal – aquela desenvolvida nas escolas; educação informal, – aquela que decorre de processos naturais e espontâneos, transmitida pela

família e demais espaços sociais; e educação não-formal, aquelas práticas educativas estruturadas que ocorrem fora da instituição escolar” (FALCÃO, 2009: 18).

A pesquisadora condiz com as definições de Gohn, a qual acredita que a “A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais.” A autora afirma ser importante destacar que:

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. Em suma, consideramos a educação não-formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social. (GOHN *apud.* FALCÃO *in* BRASIL, 2009: 19).

Falcão (*Idem*) delimita ser uma meta na educação não formal a difusão de informação e formação política e sociocultural e que esta construção deve ser baseada em princípios de igualdade e justiça social, que quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania.

Sendo um processo de várias dimensões, uma delas é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, em formas e espaços diferenciados. Martha Marandino (2009), fala das dimensões relacionadas à aprendizagem do cidadão, das políticas dos direitos, da capacitação profissional, das práticas que habilitam os indivíduos a se organizarem com objetivos voltados para a solução de problemas coletivos e ainda a educação desenvolvida na/e pela mídia, em especial a eletrônica. Ela diz:

[...] um espaço de educação não-formal quando o pensamos como instituição, com um projeto de alguma forma estruturado e com um determinado conteúdo programático. Mas, ao pensarmos sob o olhar do público, poderíamos considerá-lo como educação atividade totalmente estruturada por sua escola, buscando aprofundamento em um determinado conteúdo conceitual (ou, como muitos professores dizem, tentando “ver na prática o que têm em teoria na sala de aula”). E podemos, ainda sob o olhar do público, imaginá-lo como educação informal, ao pensarmos em um visitante que procura um museu para se divertir em um final de semana com seus amigos ou familiares. (MARANDINO, 2009: 32).

Por outro lado, Imanol Aguirre (2009), em seu texto, afirma que mobilidade e aleatoriedade são duas qualidades “constantes” do nosso tempo e da educação. Defende não conceber arte como mero artefato para apreciação em uma postura pedagógica, mas nela a

“experiência”, que é capaz de conectar com culturas locais da estética, próximas a vida dos estudantes. O autor diz:

Conceber arte como experiência e a obra como relato aberto oferece-nos um ponto de partida privilegiado para motivação dos estudantes para a educação artística, porque permite incluir, como objeto de estudo, os artefatos de sua própria cultura estética, promovendo, desse modo, uma maior integração entre suas experiências vitais e a arte. [...] Como se não fosse suficiente, na medida em que os estudantes são ativos tecedores deste relato sempre inacabado, que constitui cada produto artístico, o exercício de interpretação amplia a capacidade de experimentar, como próprias, as formas alheias de experiência estética e reduz o tédio que produz a exegese acadêmica. (AGUIRRE, 2009: 170-171).

O autor cita Dewey para demonstrar que sua visão “nos permite estabelecer que a nossa tarefa como educadores consiste em restaurar a continuidade entre as formas refinadas e intensas da experiência – as obras de arte – e os acontecimentos que constituem a experiência cotidiana”. Um elo da “experiência estética com outros processos vitais”, e reafirma que essa continuidade é para Dewey uma forma de romper a “concepção compartimentada das belas artes”. Com isso, segundo Aguirre (2009), ao adotar a posição deweyana,

nos vemos gratamente levados a ampliar nosso campo de estudo para todos os artefatos geradores de experiência estética, provenham esses das belas artes, das artes populares ou da denominada cultura visual. Colocar no espectro de nosso âmbito de estudo a cultura popular e inclusive a cultura de massa; submeter esse tipo de práticas à análise crítica e à desconstrução de suas relações com as tramas das hegemonias e do poder são ações que respondem, perfeitamente, aos fundamentos de uma educação artística renovada. (*Ibid*: 171)

Diante dessa discussão, Fernanda Castro (2013) coloca que:

Os museus, assim como outras instituições culturais, podem desempenhar um papel fundamental na educação coletiva, criando identidades, memórias e legados, que, integrados à educação escolar, poderiam ampliar o escopo do conhecimento socializado na escola, possibilitando, desse modo, novos prismas no processo de formação das crianças e jovens provenientes das classes trabalhadoras. (CASTRO, 2013:20-21)

Isso nos remete às várias possibilidades de abordagens que envolvem cultura e visualidades, ao papel que elas podem desempenhar dentro e fora da educação museal, isto é, em uma educação coletiva, não-formal.

Em “Abordagens na mediação museal, cultural e em sala de aula”, Tatiana Fernandez Mendez fala que: “Para abordar uma obra de arte podemos estabelecer diversos percursos partindo das variáveis da obra e do seu público. A abordagem é uma entrada a experiência, um canal de conexão entre o público e a obra de arte”. E aponta para sete tipos de abordagem:

A abordagem *formal* centrada nas relações formais; a *iconológica*, que foca a história da arte; a *semiótica* que analisa os significados das obras; a *fenomenológica*, que reflete na arte sobre os fenômenos que se relacionam à existência humana, à estruturalista, que estuda na estrutura formal da obra a estrutura de outros fenômenos culturais, a *histórico-social* que enfatiza sobre as relações políticas, econômicas e sociais que se dão na e ao redor da obra e a *desconstrutiva* que aborda de maneira crítica e reflexiva os fenômenos artísticos para desconstruir e revelar relações de poder e de conflito imersas na obra de arte”. (FERNANDÉZ, 2013)

Mesmo que a mediação nesta descrição evoque a obra, como obra de arte, considere os tipos de mediação nas atividades que desenvolvi diante das maquetes da exposição, considerando que aquela categorização é de utilidade para qualquer atividade educativa. Por mais que o monitor se identifique com uma categoria, levo a crer que isto não delimita sua atividade apenas nela, pois o ideal é que, mesmo que uma abordagem atenda a interesses diferentes dos visitantes, esta dependa mais deles que do mediador. Ao longo do trabalho, pude notar que a relação do mediador com o público é que mais define a abordagem a ser explorada contextualmente.

Como destaca Rosa Iavelberg (2003), a mediação entre o público e a obra é como um trabalho de arte, no qual as experiências anteriores e o saber do monitor (educacional, cultural, gerencial) são o plano de fundo, e a cena real, a visita. Para ela: “Uma postura diante do mundo e uma bagagem de saberes advindos da experiência da vida prática, intelectual e sensível do educador são o leme de suas ações e interpretações. O monitor que cria é um 'prático reflexivo', que tenta compreender o que faz” (IAVELBERG, 2003: 78).

Minha abordagem educacional preocupada com as dinâmicas que imagem pode oferecer, se deu pelas aulas e leituras desenvolvidas ao longo do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília (UnB), atenta aos estudos visuais, à cultura das imagens e à uma pedagogia crítica. A formação acadêmica me possibilitou a reflexão sobre essas práticas, em experiências escolares e nos Espaços Culturais nos quais atuei. As disciplinas deram ênfase ao contato com as práticas contemporâneas de ensino vigentes.

Durantes os estágios obrigatórios, fui incentivada a aplicá-las mesmo diante das adversidades, buscando as possibilidades de atuação. Ao longo do curso, pude ainda participar do minicurso de extensão “Museus de Arte: história, coleções e poética”, ministrado pelo Prof. Dr. Emerson Dionisio G. de Oliveira. O curso tratou de um percurso pelos espaços museológicos brasileiros desde meados do século XX e propôs analisar a relação entre “museus”, artistas e a rede institucional a que pertencem. Sua proposta considerou espaços

museológicos “formativos e formadores do próprio conceito do que venha a ser artístico” e apontou ser possível perceber o uso desta rede pelos “processos discursivos que os legitimam dentro de instâncias tão complementares quanto concorrentes como a história da arte, a estética, a crítica e a educação”.

Ainda, estar presente como ouvinte em Seminários promovidos por docentes como, “Métodos Visuais e Culturais das Imagens”⁴ e “Arte & Educação #2: Que formação queremos”⁵. O que me permitiu não apenas o encontro com teóricos pertinentes para o estudo de práticas pedagógicas contemporâneas, como ouvir experiências de educadores, alunos do programa de pós-graduação.

O Departamento de Artes Visuais da UnB (VIS) foi, assim, um espaço fértil para aludir a métodos educacionais e debater acerca da Arte/Educação, situando-me ainda nas possibilidades de ensino por meio da arte como fio condutor de outras disciplinas. Contudo, vejo que ainda carece de uma disciplina voltada para mediação cultural no VIS, como também de um laboratório-escola dentro da própria universidade que facilite o encontro da pesquisa com a comunidade e a execução destas práticas ideais⁶. Desta forma, tive contato com as limitações desta atuação, mas, por outro lado, também, com a amplitude que é abordar as “visualidades” no ensino. O que, sem dúvida, dá base para processos reflexivos e analógicos, fortalecendo a atuação e a afirmação do aluno no meio social.

A teoria da Imagem de William J. T. Mitchell (2009) problematiza uma teoria da imagem e uma certa imagem da teoria em três ensaios de ângulos diferentes. Um, *El giro pictorial*, está no modo como o pensamento moderno tem se reorientado em torno de paradigmas visuais, que agregam um controle discursivo. Outro, sobre olhar as imagens dentro da teoria e a própria teoria como uma forma de dar imagem. E as *metaimágenes*, uma imagem dialética, a qual o autor se lança sobre o que elas dizem quando teorizam a si mesmas. Explorando assim a dicotomia Palavra/Imagem. O autor tem a convicção “de que las

⁴ Realização do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB – PPG – Arte, do grupo de pesquisas TRANSVIAÇÕES – Educação e Visualidade (CNPq) e do LIGO – Laboratório de Visualidades e Educação.

⁵ Realização: LIGO, grupo de pesquisas TRANSVIAÇÕES e Fórum Permanente de Professores em Licenciatura em Artes Visuais.

⁶ Existiu na UnB uma Escola de Artes para crianças e adolescentes. Um projeto parcialmente implantado em 1964 por meio de uma escola de ensino secundário, o *Centro Integrado de Ensino Médio* - CIEM. Idealizado pela Unb na década de 50 e fechado em 1971. Sobre o CIEM, ver matérias publicadas, na UnB revista, no 2, abr/mai/jun 2001 *A história sem fim do CIEM* de Luiz Cláudio Pinheiro, no Correio Braziliense, em 14 de fevereiro de 2001, intitulada *Nós que amávamos tanto o CIEM* e o livro *Uma Experiência de Educação Interrompida – Ciem – UnB 1964-1971* de Teresinha Rosa Cruz.

tensiones entre las representaciones visuales y las verbales no pueden desligarse de las luchas que tienen lugar en la política cultural y la cultura política” (MITCHELL, 2009: 10-11).

Para Mitchell a natureza e suas representações científicas são discursos. E as imagens constituem um ponto singular de fricção e desassossego que atravessa transversalmente uma grande variedade de campos de investigação intelectual. O espectador, etimologicamente, aquele que olha um objeto, embora tenha tido um papel passivo-contemplativo ao longo da história, tem na sua atividade o olhar que é capaz de fazer interpretações, e todos os olhares são interessantes. O autor deixa claro que *El giro pictorial*⁷, não se trata de uma volta a *mimesis* ingênua, mas de um redescobrimento poslinguístico da imagem como um complexo jogo entre a visualidade, os aparatos, as instituições, os discursos, os corpos, e a figuração. Sendo assim, a atividade do espectador pode constituir um problema tão profundo como as várias formas de leitura.

Após esta reflexão teórica, realizada durante e depois da atividade prática a que venho descrever, a exposição que se segue baseia-se em um estudo de caso. Aproveitei a experiência que tive na exposição “Leonardo da Vinci, a Natureza da Invenção”, como referi acima. Na apresentação da atividade, o levantamento de dados qualitativos teve como base minha própria experiência como mediadora e, também, observadora das práticas de aprendizagem desenvolvidas e presentes na mostra. A metodologia utilizada foi a de descrição de alguns itens da exposição, seus recursos e objetos de aprendizagem e sobre os recursos pedagógicos de que me vali para uma interação maior com o público e condução às inter-relações entre conhecimento, arte e ciência.

⁷ *El giro pictorial* – a virada imagética – parte da definição de giro linguístico descrito na filosofia por Richard Rorty e aparece para designar uma rede de trocas e transformações a qual a sociedade, as ciências humanas e a cultura política estão experimentando.

3. UMA MOSTRA CIENTÍFICA: “LEONARDO DA VINCI E A NATUREZA DA INVENÇÃO”

A exposição em destaque, trazida ao Brasil pelo SESI-SP e a Brasília pelo Tribunal de Contas da União (TCU), foi concebida pela *Universcience* em parceria com o *Muzeo Nazionale della Scienza e della Tecnologia Leonardo da Vinci* (MUST) de Milão, com participação do *European Aeronautic Defense and Space Company* (EADS) e contribuição do *Deutsches Museum* de Munique. Esta mostra não era basicamente uma exposição de artes. Assemelhava-se mais a uma exposição científica, que promove a imagem de um artista, em um cenário que buscava atender compromissos com a educação.

Quanto aos museus e centros de ciências, Alberto Gaspar (1993), os entende como uma “instituição de educação informal”, sendo o objetivo principal delas o de “alfabetização em ciências”. E ainda, compreende que por não terem as limitações de uma instituição de ensino formal são espaços mais favoráveis que a escola para esta tarefa. O autor introduz o conceito de “alfabetização em ciências”, por entender, que esta é uma necessidade maior ao homem atual do que adquirir conceitos científicos mais aprofundados. E relaciona o espaço às questões de aprendizagem em ciências e aos fundamentos que orientam as atividades educativas, diante da demanda da população, que está ou não na escola, em relação à ciência e tecnologia.

Em relação aos termos utilizados por Gaspar em 1993, Martha Marandino (2009) diz que “apesar de se reconhecer as especificidades educativas que os museus possuem, muitas vezes, os termos formal, não-formal e informal são utilizados de modo controverso: o que é considerado por alguns como educação não-formal, outros denominam de informal; isso faz com que suas definições estejam ainda longe de serem consensuais” (*Idem*, 2009: 39). E quanto ao uso do termo “alfabetização em ciências”, simpatizo com a designação de “popularização da ciência”, utilizado por Germano e Kulesza (2007), que a colocam no campo da participação popular e no diálogo com os movimentos sociais. Em um artigo sobre este assunto afirmam ser necessário “reconhecer diferenças e semelhanças entre os termos: vulgarização da ciência, divulgação científica, alfabetização científica, e popularização da ciência [...] inadvertidamente utilizados como sinônimos de uma mesma prática” (*Idem*, 2007: 7).

Desta preocupação dos museus de ciência com a aprendizagem, Adriana Almeida (2005), apresenta pesquisas de públicos, atenta ao contexto pessoal do visitante e não visitante do museu, e destaca aspectos que levam a uma valorização ainda maior da figura do visitante. No texto, “O contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de arte”, a autora, a partir de uma pesquisa bibliográfica, revela e confirma, que:

Entre os trabalhos realizados em museus de ciência – inclusive os das áreas biológicas e exatas – e centros de ciências, observamos um volume considerável de estudos relacionados à aprendizagem. Já no caso dos museus de arte, especificamente os de artes visuais, as pesquisas priorizavam o conhecimento sobre o gosto dos visitantes e a sua percepção das obras. (ALMEIDA, 2005: 34.)

E considera que as diferenças entre os museus de ciência e arte “têm raízes nas distinções entre essas duas áreas da experiência humana, seus agentes, seu uso e emprego, bem como o público a que se destinam”, como também, às motivações do seu público visitante. A pesquisadora junta às ideias de Monique Sicard e distingue que “os museus de arte tratam da memória e têm a missão de instituir a imortalidade, enquanto que os museus de ciência são frequentemente a-históricos, mais voltados para o público infante-juvenil, e acham-se investidos do papel de educadores”. Sicard entende que os museus de ciência possuem uma autonomia superior àquela dos museus de arte, e Almeida expõe a noção de que a “arte pertence a um mundo acima da realidade cotidiana”, e a ciência é “dedicada ao mundo prático e imediato”.

A primeira missão dos museus de ciências é fazer conhecer, compreender — ou até mesmo aceitar — os desenvolvimentos científicos. A dos museus de arte é instalar os fundamentos de uma história coletiva. A definição da cultura que resulta daí não é a mesma. No primeiro caso, trata-se de reconciliar os cidadãos com as evoluções do mundo contemporâneo. No segundo, de criar referências, de fazer história. (SICARD, 2001: 43, *apud* ALMEIDA, 2005: 35).

A pesquisa de Almeida é pertinente às diferenças e semelhanças entre museus de arte e ciência, assim como é um valioso estudo de públicos. Entretanto, discordo quanto a afirmação de que nos museus de arte, as pesquisas priorizavam o conhecimento sobre o “gosto” dos visitantes. Mesmo a percepção das obras sendo base para estimular o diálogo com os visitantes, em exposições de arte, como dito em estudos anteriores, comprova-se a busca em oferecer o desenvolvimento de uma gama de processos de aprendizagem em

Arte/Educação, assim como, no campo da interdisciplinaridade. Entretanto, é devida a observação da autora de que:

Outra distinção entre museus de arte e de ciência refere-se à sua utilização para a formação de artistas ou historiadores da arte e cientistas ou historiadores da ciência, respectivamente: se para um artista a frequência a museus de arte é importante para sua constituição profissional, um cientista não seria repreendido por não visitar museus e centros de ciências. (ALMEIDA, 2005: 35-36)

A exibição em questão, de certa forma, mescla ambas as ideias de museu. Em uma mostra científica, demonstrou o lado inventivo de Leonardo da Vinci, proporcionou uma dimensão histórica de seu período e entrelaçou através do desenho os conteúdos de arte, técnica e ciência. Foram apresentadas 40 maquetes, que agregavam um valor artesanal quanto à obra e à ideia exposta, com acabamento delicado e apurado. Os objetos foram inicialmente apresentados em 1952 por ocasião do aniversário de 500 anos de Leonardo da Vinci e foram desenvolvidos a partir dos seus croquis e desenhos.



Figura 1: AO à esquerda. Recepção de um grupo infantil realizada por outro membro da equipe de educadores. Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.



Figura 2: Objetos da Introdução. Vista parcial do núcleo. Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.

A exposição em Brasília ocupou um espaço temporário situado dentro da garagem do Edifício Sede do Tribunal de Contas da União (TCU). O ambiente criado contou com uma introdução e mais seis núcleos, sendo estes: “Transformando o movimento”, “Preparando-se para a guerra”, “Desenhando a partir de modelos vivo”, “Imaginando o voo”, “Aprimorando a manufatura” e “Unificando o conhecimento”. A divisão dos núcleos se fez através de displays

confeccionados em tecido, os quais apresentavam alguns desenhos e a caligrafia de Leonardo, assim como, imagens fotográficas relacionadas com a disposição dos objetos. Ainda, apresentaram-se áudios, vídeos e outros aparelhos, interativos, vinculados à temática de cada núcleo sendo estes recursos pedagógicos e objetos de aprendizagem. Praticamente, todo cenário composto servia de ferramenta pedagógica para ser utilizada nas visitas mediadas.



Figura 3: Objeto de Interatividade presente na introdução.

Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.



Figura 4: Maquete da grua projetada por Filippo Brunelleschi. Recursos pedagógicos: pano de fundo e a tela com vídeo explicativo.

Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.



Figura 5: Visita de escola. Vista parcial do núcleo: Preparando-se para a guerra.

Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.



Figura 6: Visita de escola. Vista parcial do núcleo: Preparando-se para a guerra.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.



Figura 7: Vista parcial do núcleo: Aprimorando a manufatura.
Visita mediada por outro membro da equipe.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.



Figura 8: Vista parcial do núcleo: Imaginando o voo.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.



Figura 9: Visita mediada no núcleo: Imaginando o voo.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.

A exposição itinerante embarca uma série de recursos e OAs, alguns presentes nas imagens acima, e que são apresentadas a seguir. Considerei recursos pedagógicos os seguintes itens:

ITEM	DESCRIÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> Fones de ouvido. 	Um em cada núcleo incluía no áudio a descrição do núcleo, dados sobre as obras e/ou o artista.
<ul style="list-style-type: none"> Telas com vídeos explicativos. 	Acionava por botão, com as opções: Iniciar, <i>Inizio</i> , <i>Play</i> , que indicavam a opção do idioma que viria no áudio ou na legenda.
<ul style="list-style-type: none"> Panos que dividem os núcleos. 	Com desenhos de Leonardo, a caligrafia dele e imagens fotográficas da natureza.
<ul style="list-style-type: none"> Telas da Introdução 	Apresentação histórica-social em plataforma interativa. Exposto em grande tela, controlado pelo visitante através de uma manivela. Uma linha do tempo em três esferas que se entrecruzam e pode ser avançada, ou retornada, a vontade do usuário.
<ul style="list-style-type: none"> Mesa sensível ao toque 	Páginas dos <i>Codex</i> digitalizados.
<ul style="list-style-type: none"> Teatro óptico 	Interpretação de cenário engenhoso com efeitos especiais no teatro. Três botões acionavam diferentes cenas de diferentes gêneros.
<ul style="list-style-type: none"> Catálogo (à venda) 	



Figura 10: Núcleo: Desenhando a partir de modelos vivos.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.



Figura 11: Teatro Óptico - OA do núcleo: Aprimorando a manufatura.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.



Figura 12: Tela com vídeos explicativos no núcleo: Unificando o conhecimento.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.



Figura 13: OA no núcleo: Unificando o conhecimento.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.

E objetos de aprendizagem, interatividades desenvolvidos em geral pela *Universcience*, os seguintes:

ITEM	DESCRIÇÃO
Brinquedos:	Interatividades que permitiam experimentar os efeitos mecânicos. E assim compreender melhor questões da ciência discutidas na física.
<ul style="list-style-type: none"> • Engrenagem, roda dentada. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de polias, roldanas. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Roda de cames 	
<ul style="list-style-type: none"> • Smart Bird 	
Jogos:	Tinham objetivo e competências desenvolvidas na interação.
<ul style="list-style-type: none"> • Analogias 	Como um jogo da memória, duas circunferências encontram em determinado ponto o par. Um botão escrito <i>OK</i> , acionado informava com a luz vermelha, errado, e com a verde, certa resposta.
<ul style="list-style-type: none"> • Animais invertebrados 	Uma “ampulheta” que quando girava aciona uma contagem. A qual durante devem ser escolhidos com peças metálicas aqueles animais que não possuem esqueleto interno. Ao final da contagem, um alarme soa e as respostas corretas permanecem grudadas no painel enquanto as erradas caem.
<ul style="list-style-type: none"> • Observando a pintura 	No mesmo princípio do jogo anterior, cinco recortes de uma pintura com três possibilidades de cada. Pela observação escolher quais eram as corretas.
<ul style="list-style-type: none"> • (+) Jogo de computador 	Desenvolvido pelo programador visual do TCU.



Figura 14: Objeto de Aprendizagem. Núcleo: Transformando o movimento.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU



Figura 15: Visitante interagindo com OA no núcleo: Unificando o conhecimento.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.



Figura 16: OA no núcleo: Transformar o Movimento.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.



Figura 17: Tela sensível ao toque. Presente no núcleo: transformar o movimento.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.

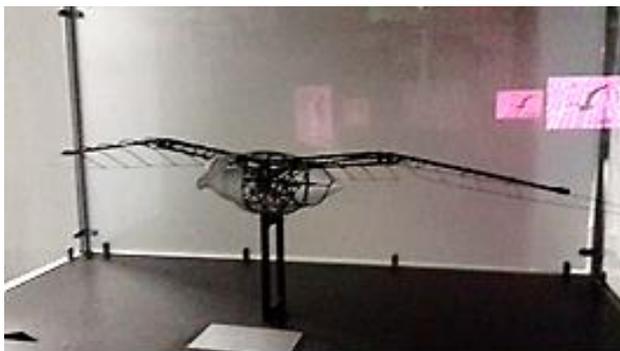


Figura 18: *SmarthBird*, presente no núcleo: Desenhando a partir de modelos vivos.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.



Figura 19: OA presente no núcleo: Imaginar o voo.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.

Figura 20: Jogo de computador desenvolvido pelo design de *games* (à esquerda) do espaço cultural.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.



Os Objetos de aprendizagem e recursos digitais que abarcavam na mostra permitiam muitas vezes seu uso de forma autodidata. Essa nova proposta de interatividade possibilitou aos públicos o contato pela experiência com jogos ou brinquedos, que tinham objetivos preestabelecidos de introduzir conceitos em sua maioria científicos. Legendas, muitas vezes não lidas, guiavam o uso deles de forma a proporcionar um aprendizado de conteúdos também pela intuição. O público era estimulado por aparelhos digitais que os permitia “entrar” nas obras, ou mecânicos, por aparatos físicos, em que o próprio corpo cruzava a fronteira entre a teoria e a prática por meio do emocional. Estes OAs podiam ser explorados de formas diversas e me fizeram crer na demanda da cidade, não só por mais exposições que tingem ao espetáculo, mas também de um Museu da Ciência, que não exista apenas no papel⁸.



Figura 21: Crianças interagindo com um OA.
Núcleo: Imaginando o voo.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.

⁸ O Museu de Ciência e Tecnologia de Brasília conta com projeto iniciado em 1997, em convênio firmado entre o Governo do Distrito Federal (GDF) e a Universidade de Brasília (UnB). O Museu passa a ser criado por decreto do Governador do Distrito Federal em 2013 e tem terreno definido para sua construção, situado no Setor de Divulgação Cultural, lote 10 RA-I. (Decreto no. 34.838, de 13 de novembro de 2013 – SINJ/DF).

Há na cidade o Planetário de Brasília, inaugurado em 15 de março de 1974. Sua história é repleta de idas e vindas, o prédio passou metade de sua existência fechado. Após 5 anos em reforma, com várias paralizações, foi reinaugurado em 11 de dezembro de 2013 e está aberto ao público. Fonte: <http://www.sect.df.gov.br/planetariodebrasil/historico.html> (acessado em dez. de 2015).

3.1 Minha Experiência

3.1.1 Preparação

Após ter me candidatado para trabalhar na exposição, enviando o currículo para a chamada feita pela coordenação do Espaço Cultural Marcantonio Vilaça, passei por uma etapa de seleção através de entrevista, para então, ser solicitada a integrar na equipe de 12 mediadores. Cerca de duas semanas antes da mostra, foi-me disponibilizada uma apostila desenvolvida pela equipe de supervisão. Ela continha fragmentos dos seguintes livros: *A História da Arte* de Ernest H. Gombrich; *Leonardo da Vinci, pintor y escultor florentino* escritas por Giorgio Vasari; *Tratado da Pintura* de Leonardo da Vinci; *Imagem Maquina: a era das tecnologias do virtual*; como também uma cópia do catálogo da exposição, os textos curatoriais, a lista das obras e o mapa expográfico.

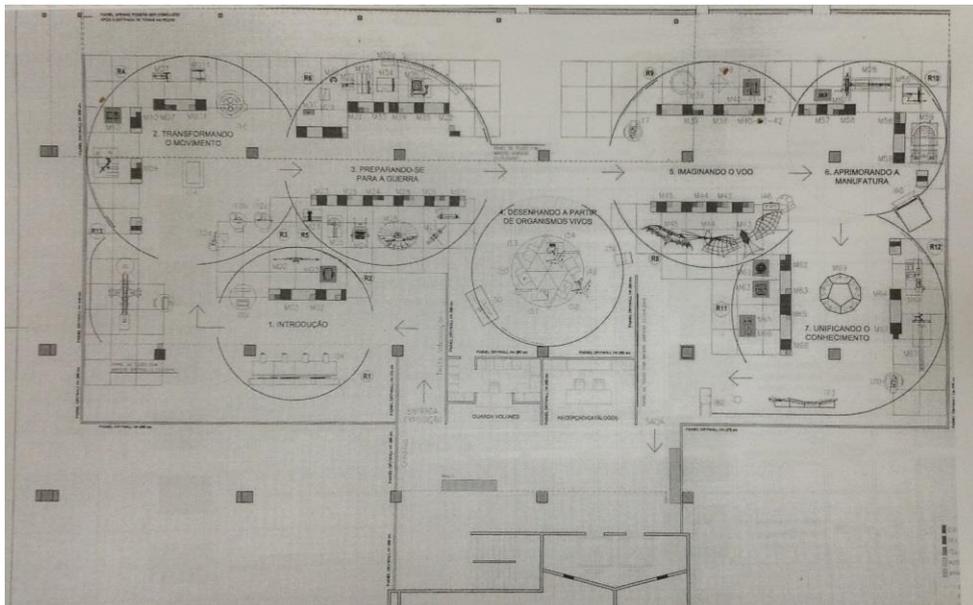


Figura 22: Mapa Expográfico cedido aos educadores.

Fonte: Acervo Próprio.

A equipe⁹ recebeu um período de treinamento de uma semana antes da abertura da exposição. A apresentação do projeto, as primeiras orientações, sugestões de trabalho em equipe, projeções da demanda do público, foram feitas pela coordenadora e supervisoras. Nos

⁹ A equipe de educadores do Programa Educativo – Adaptação Brasília sob a Coordenação de Maria Cristina Colluso de Araújo era composta por, Nina Trindade e Yasmin Jade de Queiroz – supervisoras e os mediadores: Carlos Magno Costa Araújo Vásquez, Danielle Delabeneta Dumoulin, David de Araújo Leme, João Miguel Cobelo Foti, Karina Santiago, Luísa Castro Ramos, Narla Skeff, Renata Cristina Queiroz Rinaldi, Rodrigo de Alcântara B. Bueno e Tauan Silva Gonzales.

dias que se seguiram, tivemos um encontro com os brigadistas, e outro com os integrantes do Espaço Cultural Marcantonio Vilaça, que está situado dentro no Edifício Sede do TCU.

Um dos monitores¹⁰ que trabalhou em São Paulo, esteve presente em grande parte do treinamento para compartilhar sua experiência, o que foi um importante substrato para situar-nos brevemente no discurso curatorial e em possíveis eventos com o público. Sua sugestão de leitura incluía trechos dos livros, *História da Literatura Ocidental* de Otto Maria Carpeaux, *A Grandeza Humana: cinco séculos, cinco gênios da arte* de Fayga Ostrower e *Artes Plásticas e Trabalho livre - De Durer a Velazquez* de Sergio Ferro. Fez também uma explanação sobre “Tipologia de visitas monitoradas”, no qual discute três tipos de estratégias: a Visita-Palestra, a Discussão dirigida e a Descoberta orientada, retiradas do livro *The Good Guide – A Sourcebook Interpreters, Docents and Tour Guides* de Alison L. Grinder e E. Sue McCoy, ressaltando que “a escolha da estratégia é adequada ao objetivo do educador”.

Tivemos ainda um encontro com a conservadora das peças que nos apresentou a exposição, no momento em que tivemos o primeiro contato com ela já montada. Sua fala se deu em inglês e foi traduzida por um dos integrantes da equipe de mediadores. Esta visita guiada informava a respeito das peças como também seguia o discurso curatorial, além de abordar a produção daqueles objetos. Foi um encontro breve devido às circunstâncias da montagem, porém muito enriquecedor para meu preparo em relação ao discurso curatorial que a exposição agregava.



Figura 23: Treinamento.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.

¹⁰ Termo utilizado pela produção em SP.



Figura 24: Treinamento.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.

Ao final do treinamento, considerei como problema a densidade da leitura diante da abertura próxima da exposição e conseqüentemente início da recepção aos grupos. A meu ver, essa leitura poderia ter se dado de outras maneiras como, através do compartilhamento de leituras entre os mediadores, assim como acontece em grupos de estudo e pesquisa onde cada membro se compromete com um ou mais autores.

No decorrer da exposição isso aconteceu de forma espontânea entre alguns mediadores, tanto com os textos indicados, como com outros autores sugeridos por um membro ou outro. A troca de saberes se deu devido à conversa em torno da incapacidade de executar a leitura total. Propor o compartilhamento de leituras é pensar a formação continuada (ao longo da exposição), como também no profissional educador-pesquisador.

3.1.2 - Prática Geral

A atividade de recepção dos grupos incluiu o acolhimento que começava, de preferência, com a recepção no ônibus, quando não, na entrada do espaço. Neste momento já considerava estar desenvolvendo parte da educação não-formal, trazendo a compreensão do local, a consciência e organização de como agir em grupos coletivos. Apresentava-me ao grupo como mediadora e explicava que iria acompanhá-los na visita pela exposição.



Figura 25: Grupo escolar – infantil – a espera para descer ao espaço expositivo.
 À direita, placa que indica o jogo desenvolvido pelo TCU.
 Fonte: Acervo Espaço Cultural TCU.

Eu iniciava com perguntas sobre quem e de onde eram. Como qual série, e qual bairro da escola. O que me permitia também deduzir a distância da jornada. E com o público espontâneo, que não fosse grupo escolar, perguntava o que os unia, ou quais eram suas áreas profissionais. Ao longo da visita interpelava seus interesses pessoais, seus *hobbies*.

Quando o público era escolar, não importando a faixa etária, perguntava-lhes quem já havia ido a uma exposição, um museu ou espaço cultural. Escutava os relatos de alguns e os indagava sobre que tipo de local seria aquele antes visitado. Em seguida, levava os próprios membros a instruir o grupo, através de perguntas sobre as regras de comportamento dentro deste espaço, expondo com eles as restrições, como comer e beber no espaço expositivo, correr, gritar, tocar nas obras sem autorização, etc. Não apenas citava-as, mas buscava a compreensão de existirem tais restrições. Quando alguém apontava ser proibido fotografar, indagava-lhes o porquê. Boa parte das vezes alguém explicava o dano que a luz do *flash* pode provocar em uma obra antiga. Então explicava que na exposição em questão era permitido fotografar, e que não havia obras de arte antiga, mas vetava o uso do *flash* como um incômodo aos outros visitantes. Orientava-os que, sempre que entrassem em um espaço

expositivo, observassem possíveis legendas das proibições e, na ausência delas, perguntassem aos funcionários se fotografar, tocar, etc. era ou não permitido.

O silêncio no momento da entrada era crucial, pois o edifício, além de abarcar a exposição, também é um prédio de administração pública. Com o ritmo de entrada, espera e saída, todavia, ocorreram situações de incomodo aos funcionários com grupos mais agitados. Perguntava quem sabia onde estávamos e frequentemente, os alunos “sequestrados” para o passeio, diziam apenas “no museu”. Quando alguns gaguejavam possíveis letras para sigla do órgão, TCU. Em outras vezes sabiam o nome, onde estavam, mas não o que o prédio representava. Propunha através de perguntas que os próprios visitantes pudessem explicar uns aos outros, as regras, suas leituras e curiosidades, nesta troca de informações, sendo eu mesma um dos membros desta dinâmica. Indagava-lhes também o porquê de estarem ali e o que esperavam, continuava este diálogo, na recepção da exposição situada na garagem do edifício.

Em seguida, se de acordo com os responsáveis, os levava ao banheiro e bebedouro antes de encaminhar para a exposição. Eram situações em que mais uma vez os comportamentos em locais coletivos são postos em prática, assim como a ajuda mútua para que a tarefa fosse realizada o mais rápido possível.

Na exposição o acolhimento continuava em outra fase, na qual acordos eram feitos para o melhor usufruto da visita diante do tempo que tínhamos disponível. Explicava brevemente a eles como poderia se dar a visita mediada, que o ideal seria que participassem com perguntas e comentários, mas que a mesma era livre. Informava que ao longo do trajeto teriam objetos interativos, mas pedia para que não mexessem sem autorização durante a mediação, para que ela pudesse acontecer de forma contínua, pois eventualmente faríamos o uso destes objetos juntos. E garantia que no final reservar-lhes-ia tempo para que retornassem aos itens que os interessasse.

Já na garagem, antes de adentrar algum núcleo, eu perguntava o que eles esperavam ver na exposição. Alguns já vinham orientados pelos professores, ou educador social, do que se tratava a exposição. Em alguns casos, porém, tive que reconstruir uma expectativa por esperarem ver as pinturas originais de Leonardo, quando não respondiam prontamente “a Mona Lisa”. Começando pelo nome da exposição explicava-lhes então do que ela se tratava. Que eram maquetes inicialmente fabricadas em 1952 a partir dos desenhos do Leonardo, artista-engenheiro.



Figura 26: Vista parcial do núcleo:
Unificando o conhecimento.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.

Para aqueles que esperavam por uma *self* com a Mona Lisa, tentava desconstruir o descontentamento causado e abordava o quão complexo é transportar obras antigas, que quando possível exigem um valor de seguro muito alto. Dizia-lhes que o quadro da Mona Lisa, talvez por ser o quadro mais reconhecido do mundo nunca havia saído do museu em que se encontra, exceto durante um suposto roubo, que a tornou famosa como nunca. Uma imagem com o recorte expandido da pintura da Gioconda era literalmente pano de fundo para conduzir a conversa sobre esta atração. Para focar no propósito da exposição, dependia do interesse dos visitantes nesta pintura o quanto eu conversava sobre ela, o que normalmente se dava no início ou final da exposição, a depender por onde entrássemos. Explorava questões atreladas a sua fama, sua localização e o porquê dela estar na França. Como também aspectos formais, em termos de composição e expressividade, o uso da secção áurea, a representação enigmática e seus índices de androgenia. Aspectos da pintura renascentista também eram discutidos em outras imagens de pinturas de Leonardo presentes na mostra.

Antes de dialogar conteúdos, no acolhimento, também perguntava aos responsáveis que os acompanhavam quais eram suas áreas de atuação. E abria caminho tanto para que atuassem no grupo como membros participantes, quanto intervir caso quisessem fazer um elo entre os conteúdos da educação formal de seus respectivos campos.

Já introduzindo a temática da exposição, perguntava quem era Leonardo da Vinci para público, e ligava as respostas à imagem que construíam do mito. Nesta introdução se fez necessário, inclusive indicado no treinamento, apresentar como a exposição foi montada. Dentro do núcleo mostrava os recursos que havia e apresentava como as legendas organizavam as informações sobre as obras. Neste momento indagava-lhes o que seriam maquetes e das respostas indicava-lhes como a escala desta representação era notada na legenda com o tamanho comparado ao tamanho humano.



Figura 27: Legendas dos objetos expostos.
Fonte: Acervo: Espaço Cultural do TCU

Em seguida sinalizava nela a linha que determinava com uma tarja preta a categoria do objeto, selecionando entre Sonho técnico, Projeto Inviável, Invenção, Evolução de técnicas existentes e Continuidade da tradição. A partir da explicação do que cada categoria significava, nas obras seguintes era comum surgirem duas surpresas. Uma em relação a Leonardo da Vinci não ter inventado ou construído tal ou tais objetos e outra, ao constatar outros inventores na exposição, influências para Leonardo, que revelava como a visão de múltiplos talentos comumente associada como uma singularidade dele está próxima à imagem do homem renascentista. O que também era contestado e construído em outras narrativas. A exposição mostrava como a história composta por “gênios” evidenciava também

características do ser humano comum a todos os tempos. Começava então a desconstrução do mito.

O discurso curatorial, tinha como um dos propósitos desmitificar o herói Italiano. Assim, propunha conversas para falar de Leonardo sem inferiorizar seu trabalho, mas indagando a seleção histórica que ocorre em celebridades como ele. Trazia a tona, Leonardo, como alguém escolhido para ser o herói italiano durante o fascismo, aquele que representaria ao mundo o melhor que o italiano tem. Outra forma era relacionando o visionário como homem de seu tempo, com os visionários atuais, destacados no núcleo de “modelos vivos”, pessoas em geral desconhecidas. Relação que nos situa em nosso próprio tempo. Neste núcleo estavam presentes, pesquisas voltadas para a biorrobótica, que demonstravam o trabalho transdisciplinar de vários cientistas, de diferentes regiões, feitas através da observação da natureza.

No catálogo produzido para a mostra, o texto de Éric Lapie, curador-chefe da exposição em Paris, aponta que:

O principal objetivo da mostra é ampliar o conhecimento do grande público a respeito de Leonardo da Vinci e as múltiplas dimensões de seu talento. Ela trata de esboçar o perfil de um personagem cuja aura mítica mascara, às vezes, a realidade histórica. Seu segundo objetivo é atrair a atenção dos visitantes para o estreito vínculo entre a observação ativa do mundo em movimento e a imaginação criativa de Leonardo. Desta observação, dos desenhos e anotações resultantes, surgem as hipóteses sobre o “funcionamento” do mundo e também esboços para projetos de quadros, esculturas e máquinas. (LAPIE *in* BOUCHERON e GIORGIONE, 2014:13).

Leonardo da Vinci foi produto de seu próprio tempo, a Renascença. Suas construções e ideias, unidas ao dever que tinha com seus protetores, destacam a própria humanidade. Isso podia ser percebido na exposição, nas obras no campo da arte, da guerra, do conforto, este seja na construção civil, na mobilidade, nas máquinas de trabalho com menos esforço braçal, e também na política, exercida em seus templos e no lúdico, na vontade de voar.

As questões que surgiam eram oportunamente retomadas ao longo da visita, pois vários itens disseminados pelo espaço podiam servir de exemplos em um mesmo argumento, ou no debate deles. Os desenhos de Leonardo representavam o elo da exposição, seja dos objetos, das figuras célebres apresentadas, ou do próprio discurso que compunha um diálogo entre ciência e arte, e as possibilidades do processo criativo.

Como mediadora procurei entrelaçar conhecimentos científicos e técnicos com os períodos históricos, relacionando presente e passado, além de questões sociais e filosóficas,

com a arte, principalmente no caso, o desenho, que permitia amarrar estes conteúdos ou exemplificá-los. O escopo dos conteúdos apresentados por mim, quando ministrado, tinha sua extensão marcada pelas circunstâncias de cada encontro, como o interesse do público, o tempo disponível para ficarem no espaço, seja delimitado pela instituição da mostra devido ao excesso de agendamentos, ou pela escolar, na previsão do retorno.

Nos aspectos visuais, a depender do grupo, se por hora trazia elementos mais técnicos quanto à composição do objeto, em outras buscava correlações com informações do cotidiano. A imagem ou objeto era analisado diante os aspectos estéticos da renascença, ou fora do caso, o de seu período, evidenciando a transformação da representação, seguindo conhecimentos da História da Arte e da composição da imagem. O desenho refinado de Leonardo comparado ao de seus precursores revelava um pouco desta história. Podia-se enfatizar a aprendizagem pelo desenho, sendo possível, por vezes, indagar as mudanças do conceito de arte, relacionando com possíveis entendimentos da arte na atualidade.

Seguindo a intenção de relacionar a arte e a ciência, propunha ao público abordagens interdisciplinares. Isto ocorria evidenciando os objetos da exposição e a relação do trabalho do artista-engenheiro, a permeabilidade da arte na ciência e da ciência na arte associada a outros conteúdos. Uma mesma obra, ou imagem, gera curiosidades distintas que eram percorridas em torno da observação. O poder do olhar no processo criativo.

Os PCNs (1997) afirmam que, após o Renascimento, arte e ciência foram consideradas no Ocidente como áreas de conhecimento totalmente distintas. O que gerou concepções que admitiam que a ciência fosse produto do pensamento racional e a arte da sensibilidade. O pensamento de hoje entende que a sensibilidade e a razão compõem as duas áreas de conhecimento humano.

Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. [...] Os dinamismos do homem que apreende a realidade de forma poética e os do homem que a pensa cientificamente são vias peculiares de acesso ao conhecimento, mas, ao mesmo tempo, são dois aspectos da unidade psíquica. (BRASIL, 1997: 27)

Estes conhecimentos podiam ser exemplificados nos desenhos digitalizados, que serviam para falar do desenho como linguagem e fundamento. São estes: matemáticos, que podem ser vistos nos estudos de perspectiva, por exemplo; físicos, nos estudos ópticos ou nas analogias dos fenômenos naturais; biológicos, em seus estudos anatômicos; botânicos; geográficos, em seus mapas, geológicos, em seus estudos de rochas; históricos, nas suas

referências com a tradição do passado, com a tecnologia grega, ou nas celebridades que o influenciaram em seus estudos e publicações como um humanista. Ainda, linguísticos, em seus escritos que misturavam o dialeto toscano ao latim e; literários através de suas publicações, entre as várias relações que a exposição permitia e que ilustravam seu aprendizado constante ao longo de sua vida.

Para exemplificar esta unificação dos saberes, relacionava-os com as disciplinas que os alunos, no caso, da educação básica, em qualquer nível, possuem em sua grade curricular. Inicialmente apontava estes conteúdos, passei a compará-los com o universo de aprendizagem da escola, a partir de trocas de aproximação com o público que fiz, com uma das mediadoras da equipe, Renata Rinaldi. Assim, perguntava aos alunos quais disciplinas tinham e depois de citá-las os levava a relacioná-las com os desenhos do artista.

Estas trocas, entre mediadores, foram iniciativa nossa, mas como dito anteriormente, poderiam ser feitas por toda equipe em encontros regulares, como parte da formação dos mediadores, continuada ao longo da exposição. Iniciativa que pode surgir dentro da própria equipe. A qual foi concedida certa liberdade para que construíssemos nossas falas com o público.

Para relacionar a ideia de que Leonardo da Vinci buscava o conhecimento, como fim e não apenas meio, aludia aos visitantes sobre a importância em continuar o aprendizado ao longo da vida. Através da curiosidade do artista não a um fator de genialidade, mas a um interesse sobre o estar no mundo, que todos temos, mesmo que voltado a áreas de interesse distintas. As crenças científicas ou religiosas compartilhadas no espaço coletivo devem ser guiadas pelo respeito, sem hierarquias que menosprezem ou privilegiem uns aos outros.

Assim, o interesse individual, quando atende suas curiosidades e se consagra em respeito ao coletivo, é uma esfera que se encontra com as outras. No estar em sociedade se dá a troca de conhecimentos. Quando aprendemos algo novo, ou abordamos sob novos ângulos um fato temos uma curiosidade sendo atendida. O que aprendemos foi eleito por nós mesmos como de alguma importância. Não é o outro que ensina, mas a relação do eu com o outro que produz conhecimento.

Portanto, evidencio ainda que, o público não precisa ser sujeito no/ao museu, ou exposição, pois entre os papéis que o museu tem com os públicos está o de permitir este

empenho de aprendizagem pelo contato com artefatos que remetem a múltiplos interesses e podem fazer relação com a vida do indivíduo ou seu meio social.

Todavia, a visita seguia para conteúdos específicos dependendo dos interesses dos visitantes. Como mediadora, ao longo do período da mostra, me senti como uma “esponja”, a cada dia, a cada público, agregava um conhecimento “visitante” novo, que poderia ou não ser passado adiante. O desenrolar do encontro dependia da relação com os visitantes. Ao serem indagados ou me indagarem, surgiam questões que permitiam desenvolvermos conhecimentos transdisciplinares específicos a uma obra. Assim, aprendi muito ao longo do meu trabalho com os próprios visitantes. Pessoas da área da saúde que me contavam sobre os desenhos anatômicos de Leonardo. Conversas sobre o Homem Vitruviano, a relação do homem e o universo. Como também detalhes de jogos de vídeo *games* popularizados entre os adolescentes.

Para tratar com o público, em especial aos alunos de ensino médio, a que época Leonardo havia vivido, fosse com relação ao período, ou data cronológica, induzia-os a um “transporte para o passado”. Dizia-lhes que decorar datas não era tão importante quanto perceber os momentos históricos em geral, decorrendo que muitas das vezes que sabemos uma data, foi pela repetição em ouvi-la. Remetendo ao “descobrimento” das Américas por Cristóvão Colombo perguntava-lhes quando o Brasil havia sido conquistado pelos portugueses. Das grandes navegações nos situávamos em 1500, dentro do período da vida de Leonardo da Vinci (1452-1519), indicava-lhes grandes descobertas como: a representação da Terra como Globo e sua comprovação na exploração da América; os avanços tecnológicos em embarcações e nas construções civis; a invenção da tipografia, onde o primeiro livro impresso foi a Bíblia; entre outras.

Relacionava o período da vida dele com outras figuras históricas. Pensar que Leonardo viveu antes de Shakespeare (1564-1616) ao interagir com o Objeto de Aprendizagem do acervo da exposição – Teatro Óptico – que demonstra suas atribuições com o entretenimento da corte de Milão, como cenógrafo e figurinista das peças teatrais; na relação com a Igreja, nas restrições que o estudo científico tinha por sua doutrina; nos estudos sobre os fenômenos da natureza ao considerar que ele viveu antes de Galileu (1564-1642) e Newton (1643-1727). Tais implicações não servem para hierarquizar ou apresentar uma linha histórica evolutiva ascendente, mas para situarmo-nos diante o passado. Atribuía no tempo não as datas

especificadas, mas os períodos, o que aconteceu antes ou depois, aqui ou lá, as transformações que sofreram as fronteiras entre regiões e as mudanças de poder.

E quando questionados sobre as mulheres nestes campos do saber, discorríamos sobre a invisibilidade da mulher na história. E sob quais efeitos isto acontecia e ainda acontece. Lembrava-os sobre a época da caça às bruxas, na Europa no século XV, em que dois surtos de perseguição à bruxaria assassinaram maioritariamente mulheres. A caracterização de bruxaria era uma forma de criminalização da mulher. E embora as mulheres, poucas, acessassem a educação, por conquistas pontuais no decorrer do tempo, somente no século XVIII que sua participação passou a ser documentada. Então mencionava ao público a respeito de Elizabeth Blackwell (1821-1910), física conhecida como a primeira mulher a praticar medicina nos EUA, e Marie Curie (1867 – 1934), uma das pioneiras no ramo da radioatividade.

Inseridos na exposição, indagava o público sobre quem conta a história. Levantando a questão do contexto no qual ela se dava. A percepção eurocêntrica, onde a relação com o mundo ocidental é exposta dentro dos avanços proporcionados na e pela Europa, por exemplo, com a pólvora, e seu uso militar ou com os fogos de artifícios, ou a entrada da seda no mercado italiano que transformou a economia local. Entretanto o discurso não expandiu à uma perspectiva multiculturalista, as “descobertas” orientais, seja da Ásia ou do mundo árabe, são omitidas no local de fala do processo histórico, como também as dos povos ameríndios. Poderia caber ao mediador incluir na fala artefatos vinculados a outras culturas. Na minha condição propunha ao público questionar e buscar outras abordagens do conhecimento. Questionar o local de fala, a mídia e inclusive os educadores, para que tenham uma interpretação crítica dos fatos e imagens.

Próximo do término da visita agradecia a presença do grupo. Lembrava que a exposição era gratuita, indagando o que isto significava, e se era sentido o investimento em cultura. Por vezes, comparei com os preços de entrada, da mesma exposição, na Europa. E convidava a retornarem, por conta própria, com a família ou amigos. Lembrava o direito de estarem ali e indicava as opções de trajeto da rodoviária central até ao Ed. Sede do TCU. O que acredito poderia se tornar hábito, nos panfletos dos eventos culturais em geral, impressos ou eletrônicos, que às vezes até aparecem com o mapa da região do espaço cultural, assim, também poderiam adicionar os meios de transporte coletivo e linhas que levam até o local.

Volto a citar a educadora Rita Gama (2012), que em outra publicação, retoma a discussão em torno da nomenclatura que segue o educador das exposições, e fala da flexibilização de sua ação:

Para comunicar seus acervos e pesquisas ao público, os museus aprimoram suas iniciativas educativas nas exposições em diferentes formatos: visita guiada, conduzida, dirigida, monitorada, mediada. Compartilhada? O “guia” orienta os visitantes com informações padronizadas, numa relação onde um guia e outro é guiado. A palavra “monitor” parece um desdobramento da mesma função, e nos remete a uma experiência relacionada à segurança, vigilância, alguém que está ali para “que o visitante não toque na obra” [...] Mediadores focam sua atuação no diálogo e na troca com o público, exercitando a escuta e flexibilizando sua ação, seu roteiro, adequando-o a seus interlocutores e buscando uma experiência compartilhada. Mediação no sentido de estar atento à obra e ao visitante e às relações entre eles (GAMA, 2012, p. 18).

Reconheço que mesmo discorrendo sobre a diferenciação dos termos nos objetivos da ação mediada, na prática nem sempre realizei um encontro ideal de mediador com o público, alguns inclusive esperam por uma visita palestra, incomodados pelas perguntas feitas para propor o diálogo. Outros têm tão pouco tempo disponíveis que pedem apenas uma apresentação da exposição, serviço que uma visita guiada em áudio disponibilizaria. Além de “mediador” ser um termo pouco conhecido pelo público em geral. Considero possível, atribuir às funções de mediação ao “guia” ou “monitor”, como é feito com o “professor” que também medeia em suas aulas. Afinal mais importante que a discussão do termo é a da prática. Ainda assim, me apresentava aos visitantes como uma das/dos mediadoras/os do espaço. Mas não contradizia a forma como me reconheciam. Era comum aos mais novos de idade me chamar de professora, os mais velhos de guia, e alguns de monitora, infelizmente, às vezes, na tentativa de inferiorizar, associando o termo, não àquele que intermedeia o discurso curatorial com os visitantes, nem mesmo ao que monitoria aparelhos, mas a alguém que “pode ajudar”, que está disponível para servir e ouvir reclamações.

3.1.3 Prática Específica aos Recursos Pedagógicos

Como disse, nesse quadro de atividades, próspero em conceitos científicos e culturais, ainda senti a necessidade de utilizar mais recursos do que os disponibilizados para auxiliar no diálogo com os visitantes. Procurei trazer outros materiais que poderiam proporcionar uma aprendizagem significativa em relação a um tema ou “obra” exposto. Como exemplos de

material de apoio, elaborei uma seleção de imagens que foram impressas para atender a uma necessidade de visualização, depois de concluir, nas primeiras semanas de serviço, que citava, durante a fala com o visitante, elementos ausentes na exposição ou no núcleo. E que o efeito na interlocução seria maior se o visitante pudesse vê-los ou experimentá-los.

Por exemplo, se no percurso com os visitantes, estes demonstrassem interesse nos projetos arquitetônicos que Da Vinci fez para a cúpula da Catedral de Milão, precisaria da imagem dela para melhor dissertar sobre suas implicações estéticas e históricas. Além disso, fiz uso de recursos naturais tais como: sementes voadoras, para auxiliar nas informações do núcleo sobre o voo. E na mesma temática, propus uma atividade prática em seguida à demonstração de um helicóptero de papel, com a feitura dele pelos alunos.

Ainda, por vezes, carreguei comigo o catálogo de uma exposição trazida ao Brasil pelo CCBB e Correios, do artista Cai Guo-Qiang, para demonstrar ações inventivas dos denominados “Da Vincis do povo”. E tinha como objetivo elaborar uma atividade prática, que não pode ser desenvolvida, e que irei interperlar mais adiante.



Figura 28: Imagem fotografada do Catálogo “Cai Guo-Qiang: Da Vincis do Povo = Peasant da Vincis. São Paulo: Mag Mais Rede Cultural, 2013. Fonte: Acervo Próprio.



Figura 29: Imagem fotografada do Catálogo “Cai Guo-Qiang: Da Vincis do Povo = Peasant da Vincis. São Paulo: Mag Mais Rede Cultural, 2013.
Fonte: Acervo Próprio.

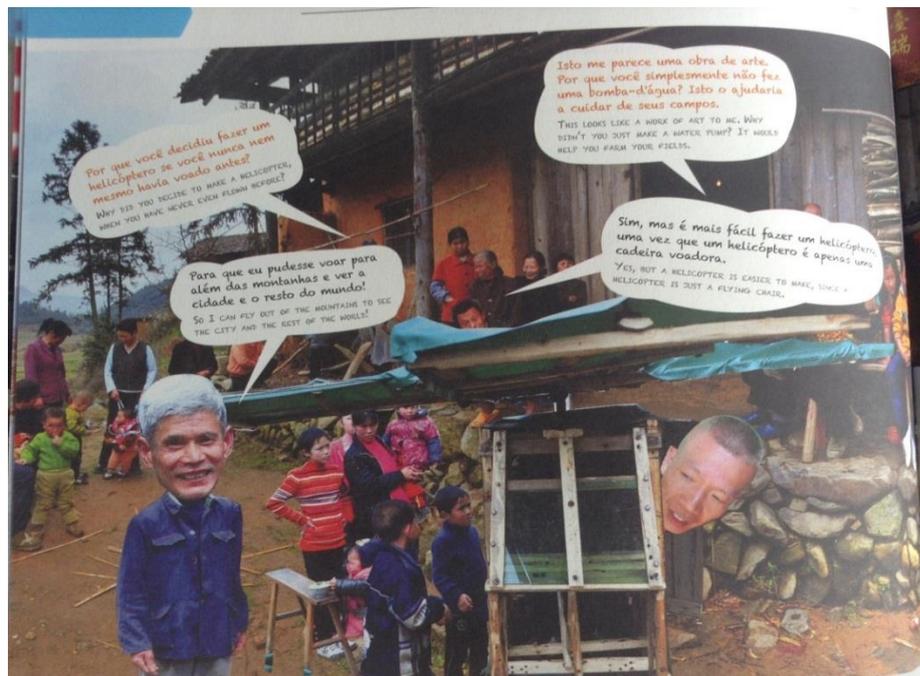


Figura 30: Imagem fotografada do Catálogo “Cai Guo-Qiang: Da Vincis do Povo = Peasant da Vincis. São Paulo: Mag Mais Rede Cultural, 2013.
Fonte: Acervo Próprio.

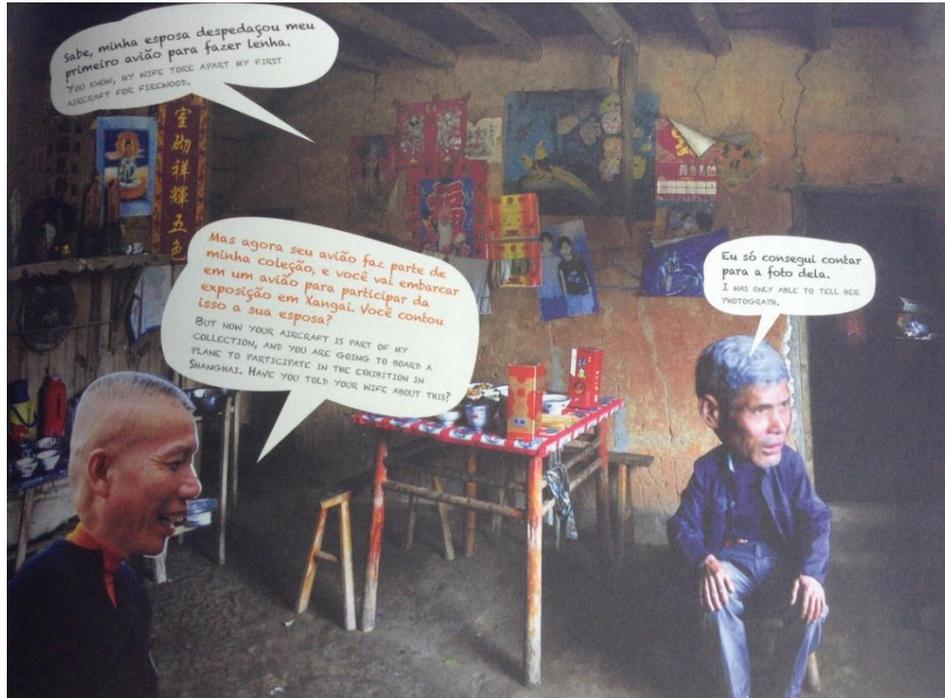


Figura 31: Imagem fotografada do Catálogo “Cai Guo-Qiang: Da Vincis do Povo = Peasant da Vincis. São Paulo: Mag Mais Rede Cultural, 2013.

Fonte: Acervo Próprio.

Como exposto, nas visitas que atendi, busquei trabalhar com as possibilidades de visualização do dito, relacionando-o com os objetos da exposição. Trazendo a imagem física, isto é, aquelas impressas, usando-as como ferramenta, e também aludindo a um suposto imaginário coletivo com “imagens verbais”, derivadas de eventuais ligações com os discursos da exposição, em suas possíveis explicitações.

Por exemplo, com turmas de alunos do ensino fundamental II, perguntei de que país Leonardo Da Vinci era. Para os que não sabiam, continuei perguntando se alguém conhecia as “Tartarugas Ninjas”. Não preciso de uma imagem impressa para falar delas, pois fazem parte do imaginário comum. E permito então junto com os alunos uma ligação com os elementos do desenho animado. Qual o nome delas? E mesmo que alguém dissesse que são os pintores italianos, os pintores renascentistas, pergunto como saberíamos que eram italianos. E então aludia à comida preferida delas, a pizza! (que não é uma criação italiana). Outra maneira de tratar esta questão era falar com sotaque o nome do próprio artista, conduzindo as mãos teatralmente, para o estereótipo daquela nacionalidade. Ou ainda, relacionando o território aos times do futebol europeu, popularizados no Brasil nos últimos anos. O que em seguida, ou

pela exposição, é reconstruído, na perspectiva de que na época em que Leonardo da Vinci era vivo, a Itália, como país e território unificado, ainda não existia.

Este não é o principal papel da Cultura Visual, mas essas ligações com elementos da mídia permitem dar valor ao acervo de influências do indivíduo, e relacionar elementos do nosso cotidiano com os histórico-sociais. Estas “saídas” podem aparentar como abordagens superficiais e sem relevância direta as artes, mas fazem parte do cotidiano do mediador com o visitante. Deve-se cuidar para não engessá-las no discurso, como também não fazer dela mera “animação”, pois cada público exige uma atenção diferenciada e é ele o condutor do diálogo. Porém insisto para explicitar, que na mediação cultural, não existe limite para as referências que possam acomodar a exposição na vivência do visitante.

Ao longo da exposição, com o público infantil relacionava a pintura da Mona Lisa com a *Mônicalisa*; com os adolescentes falava do filme *O Código da Vinci*, localizando o museu do Louvre; os *Flinstones*, para relacionar à tecnologia da maquete do carro projetado por Roberto Valturio; entre outras ligações, que também surgiam de sugestões de abordagem entre os mediadores. Quando o próprio público não as fazia, como dito anteriormente, relacionando com os seus interesses particulares.

Com algumas turmas de Ensino Médio, no núcleo “Preparar para a Guerra”, era comum associarem os objetos expostos ao jogo *Assassinis Creed*, o qual eu não sabia muito a respeito até então. Conduzia que me explicassem como o jogo era. Aparentemente em uma das versões, o próprio Leonardo da Vinci é um dos personagens do *game*, é ele quem proporciona ao jogador algumas das armas. O jogo é dividido em partes e tem o cenário de uma delas ambientado na renascença. No início, perguntei-lhes se todos os personagens históricos eram deste período. O que me informaram que não, que havia até um governador de Washington. Indagava-lhes quanto às questões visuais, se o jogo era “realista”, na figuração dos personagens e nas ambientações como nos recortes históricos. Perguntava qual o nível de imersão que ele proporcionava e o gênero narrativo do enredo do jogo. Os *games* são artes, novas formas de ilusão, que conectam a criação e a simulação.

As imagens impressas traziam outras discussões, as exponho abaixo junto aos outros recursos pedagógicos que levei:

- **Imagens Impressas:** As imagens impressas como cartões em formato A4 ou A5, permitiam a visualização de elementos que podiam surgir ao longo da visita, possivelmente presentes no discurso e ausentes no espaço. A utilização delas vinha a depender da troca de informações que o encontro com o grupo indicava, se cabia ou não inseri-las no diálogo. Inicialmente as carregava salvas em um *tablet*, passei a imprimi-las para somar as que outra mediadora, Danielle Dumoulin, havia disponibilizado para toda equipe. No caso, as três últimas imagens impressas a que refiro neste tópico, foram algumas das disponibilizadas por ela.



Figura 32: Imagens Impressas.
Fonte: Acervo próprio.



Figura 33: Imagens Impressas.
Fonte: Acervo próprio.

Dentro do núcleo “Unificar o Saber”, duas das peças remetem a projetos de Da Vinci para o concurso da construção da cúpula da catedral de Milão durante o governo dos Sforza, no qual o artista não foi pleiteado.



Figura 34: Vista parcial do núcleo: Unificando o conhecimento.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.

O diálogo, entre mediador e visitantes, por vezes caminhou para: como a maquete foi produzida ou quem eram os outros concorrentes; quais eram as atribuições de um arquiteto do passado; porque e como sociedades produzem grandes edificações, entre outros. Nesta situação estava então falando da Catedral de Milão, e quando sentia necessidade fazia uso da imagem impressa dela para que pudessem visualizá-la. Quando havia abertura para refletir a arquitetura, demonstrava as diferenças com o Duomo de Florença (presente em um dos panos que circundava a introdução para referenciar a maquete da grua de Brunelleschi, ver figura 4). Sendo possível ainda, comparar com a estética moderna, tempo de construção, e outros, tinha preparada a imagem da Catedral Metropolitana Nossa Senhora Aparecida, a catedral de Brasília projetada por Oscar Niemeyer. E o que usei em apenas dois casos, a última “carta”, uma imagem do Templo Expiatório da Sagrada Família de Antoni Gaudi, para pensar definições de modernismo (Figuras 35 a 39).



Figura 35: Em segundo plano, maquetes dos projetos arquitetônicos de Da Vinci.
Fonte: Acervo Espaço Cultural do TCU.



Figura 36: Imagem Impressa da Catedral de Milão nos dias de hoje.
Fonte: Acervo Próprio.

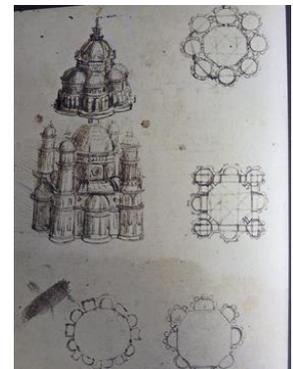


Figura 37: Desenhos de Leonardo da Vinci.
Fonte: Acervo Próprio



Figura 38: Catedral de Brasília, diferentes momentos da construção.
Fonte: WEB



Figura 39: Templo Expiatório da Sagrada Família.
Fonte: WEB

Já no núcleo da guerra, depois de ouvi-los, por exemplo, sobre os *games*. Indagava sobre situações de guerra no passado. Porquê Leonardo da Vinci, muitas vezes concebido como uma alma sensível se preocuparia com formas de guerrear. Mencionava as disputas entre as cidades-estados, o fato de Leonardo prestar serviços ao duque de Milão, no período em questão. Falava sobre Ludovico Sforza, e como Milão na época era de certa forma centro do mundo, ducado importante e em constantes conflitos territoriais. Então, indaga-lhes sobre os conflitos atuais ou recentes, como a Guerra no Vietnã ou a atual na Palestina. Conflitando os objetos do núcleo, pioneiros na concepção dos atuais tanques de guerra e helicópteros, com imagens fotográficas (Figuras 40 a 45).



Figura 40: Guerra no Vietnã. Foto de Horst Faas
Fonte: WEB



Figura 41: “Kim Phúc”. Foto de Horst Faas.
Fonte: WEB



Figura 42: Retratos da guerra na palestina.
Fonte: WEB



Figura 43: Retratos da guerra na palestina.
Fonte: WEB



Figura 44: Retratos da guerra na palestina.
Fonte: WEB



Figura 45: Estêncil no mura da Palestina.
Artista: Banksy
Fonte: WEB

Em outra situação, com os OAs do núcleo Transformar o Movimento, os das engrenagens (figura 14) e do sistema de polias, situava que aqueles sistemas faziam parte do maquinário de algumas das maquetes. Em seguida, apresentava a eles o fato de aqueles serem invenções da Grécia Antiga, atribuídas a Arquimedes. Então levantava a imagem do filme Tempos Modernos com Charles Chaplin. Questionava mais uma vez o que para nós é a modernidade, e os alunos diziam coisas como: a indústria, o motor, o combustível, o petróleo, os novos meios, o cinema, o capitalismo, a velocidade, a mecanização do homem.

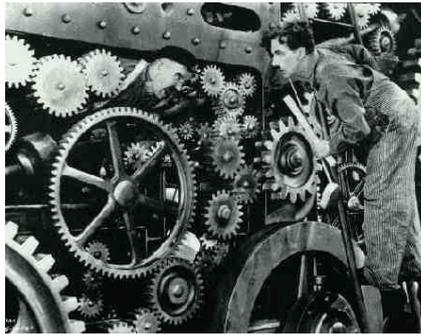


Figura 46: imagem do filme Tempos Modernos.
Fonte: WEB

O Homem Vitruviano de Leonardo da Vinci estimulava a curiosidade de muitos. A imagem é baseada em uma famosa passagem do arquiteto romano Vitruvius (séc. I a.C.), que deixou como legado um tratado De Architecture, no qual descreve as proporções do corpo masculino. Leonardo conseguiu o encaixe das proporções do corpo humano dentro da figura de um quadrado e um círculo que Vitruvius havia deixado imperfeito. Contava sobre a imagem, como também ouvia, dos visitantes a relação do quadrado e do círculo com os instrumentos régua e o compasso, e sua relação com o mundo, terreno e o universo em expansão. Conversávamos a respeito da teoria do microcosmo, e ainda, sua composição como um pentagrama esotérico, símbolo na magia, o homem como uma estrela de cinco pontos.

E a última imagem a que me refiro, A lição de Anatomia de Dr. Tulp, pintura de Rembrandt (1606-1669) produzida em 1632. Uma obra com um carácter revolucionário que mostra uma prática dentro de um regime de luz. O corpo que aparece é de um marginal que havia sido condenado à morte por assalto a mão armada no dia anterior à lição. A luz ilumina o que pode ser visto temporariamente até cair na penumbra. A imagem servia como ligação aos estudos anatômicos de Da Vinci, outro tempo com outras restrições. As lições de anatomia realmente existiam e aconteciam em anfiteatros, dadas por doutores anatomistas.

-Sementes Voadoras.

Leonardo da Vinci pesquisou a anatomia dos pássaros, morcegos e insetos voadores. Como pode ser notado nas maquetes dos seus projetos para o voo mecânico. Obtendo informações sobre o comportamento das asas em relação ao ar. Também observou os ventos e fez analogias com as correntezas dos rios, notadamente em seus desenhos. Percebeu ainda que o ar era massa, projetando objetos que são princípios do balão de ar quente, do paraquedas, do helicóptero, da asa delta e do avião. A inspiração, como o próprio nome da exposição diz, vinha da natureza, tanto da fauna quanto da flora. Dentro do núcleo, buscava que os próprios visitantes associassem às maquetes com as máquinas dos dias de hoje. E organizei uma vivência para que percebessem a dinâmica da observação da natureza.



Figura 47: Sementes voadoras.
Fonte: Acervo pessoal.

Em Brasília, são comuns sementes voadoras por quase todo o ano. E no período da exposição pude frequentemente catá-las para utilizá-las como recurso pedagógico nas visitas que atendia, principalmente com o público infantil.

No núcleo “Imaginar o voo”, é apresentada a maquete do Parafuso Aéreo, princípio do helicóptero. Como em grande parte da exposição, as criações de Leonardo partem de um olhar curioso sobre a natureza. Esta qualidade de observação atribuída ao “gênio”, mesmo que o diferenciasse, é característica do processo criativo do ser humano. Para projetar estas invenções, suas analogias são demonstradas de várias formas. Como nas imagens dos panos que circundam os núcleos, que não estavam dispostas aleatoriamente, mas para facilitar as possíveis conexões entre conteúdos, indicando também as referências do artista-engenheiro.

Para complementar essa analogia, da invenção de uma máquina de voo com o voo das sementes, dediquei-me a coletar essas sementes e as utilizei com alguns grupos mediados.

Com grupos adultos ou mistos, apenas demonstrava o voo e, para quem me pedisse, dava-lhes a semente para manusear e levar. Em alguns grupos de escola infantil pude desenvolver uma atividade. Dentro deste núcleo, pedia aos alunos que ficassem em círculo, com os olhos fechados e depositava uma semente de Tipuana na mão de cada um. Pedia então que me contassem a textura, e depois me descrevessem o que eles achavam que era. Com os olhos abertos, o mistério do objeto parcialmente desvendado, orientava que todos juntos as lançassem, demonstrando assim o giro helicoidal que permite o voo dela. O que é associado a formas de propulsão vertical. Com a semente em uma mão pedia que com a outra desenhassem no ar com o braço, imitando a espiral, aquele tipo e voo.

Utilizei três tipos de semente alada, principalmente as sementes de Tipuana, pois a imagem de uma variação da espécie pertencia a um dos panos de um núcleo. E quando perguntava aos visitantes, o que era aquilo, eles não sabiam, ou vinham com respostas curiosas como “o rabo de uma sereia”. Mas também dispus para a curiosidade geral sementes de mogno e de *Dipterocarpus Intricatus*, que possuíam o mesmo processo de dispersão. Estas sementes fazem parte do meu imaginário desde a infância. Um quarto tipo, foi ainda descoberto em uma árvore próxima, por um grupo de alunos do fundamental I, enquanto fazíamos a atividade na praça do relógio em frente ao Ed. Sede do TCU.



Figuras 48: Primeira Atividade com as sementes.

Fonte: Acervo próprio

O uso das sementes veio como uma forma de desdobrar a “relação sensível” que há entre a arte e a vida. É um princípio básico na arte investigar essa relação com o mundo. A partir da observação é possível construir seja o que for. Desde os tempos remotos, este é o vínculo entre a arte e a ciência. Esta relação sensível parte também do pressuposto de que a observação da Natureza, que historicamente faz parte do estudo das artes, tem conexão com a ancestralidade, princípio das relações humanas para, inclusive, entender da onde se veio. A própria exposição traz a consciência uma visão do processo histórico e civilizatório europeu a qual chegamos, além das dicotomias arte/ciência e arte/vida.

Como oferta Fayga Ostrower, em *Criatividade e processos de criação*:

Entendendo-se que a própria consciência, nunca é algo acabado ou definitivo. Ela vai formando-se no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o homem, procurando sobreviver e agindo, ao transformar a natureza, se transforma também. E o homem não só percebe as transformações, como nela se percebe [...] Como processos intuitivos, os processos de criação interligam-se intimamente como o nosso ser sensível, mesmo no âmbito conceitual, ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade. (OSTROWER, 1978:10-12)

Acredito que as ações desenvolvidas foram bem recebidas. As crianças percebiam a conexão do estudo da natureza com as construções humanas. E ainda pude apresentar as formas de disseminação de sementes pela natureza. Sendo no caso a Anemocoria (vento), existindo também a Hidrocoria (água), a Zoocoria (animais) e a Antropocoria pelo homem. Quando percebiam a textura e imaginavam o que seria o objeto, estimulava a sensibilidade e ao investir em um objeto da natureza como brinquedo, além de trabalhar a relação com o meio, estimulava o lúdico. A pedagogia da experiência de Dewey (1996) defende, na construção do conhecimento, a ação como germinador e validador da verdade. O sensível que é a base da Estética está na percepção do mundo que se dá por experiências, e por meio delas acontece o aprendizado. É na sensibilidade que o aprendizado acontece, para tanto o ato de apreensão, como o ato criador.

-Helicóptero de Papel

O parafuso aéreo (à esquerda na figura 8) se diferencia do helicóptero por não ter um sistema de propulsão vertical, como um motor. As hélices do helicóptero agem como ele, “perfurando” a atmosfera, com asas rotativas, mais pesadas que o ar. Embora não tivesse a propulsão necessária, era bem explorado quanto à sustentação em função da densidade do ar, que pode ser observada nas sementes aladas. Como na observação das sementes, esclarecer

como a massa do ar interfere na queda dos corpos e que isso envolve variáveis físicas como a resistência que a massa oferece e o movimento de rotação. Além da gravidade, contextualizada após o período de Leonardo.

No núcleo do voo, após a observação das sementes, perguntava quem sabia fazer um avião de papel. Entregava aos alunos folhas de papel e pedia para alguns fazerem em frente à turma. Enquanto isso, contava-lhes que Leonardo, como um dos pioneiros no estudo do voo motorizado, estudava aeronaves de modelo de papel, a fim de projetar máquinas maiores. Seria possível que nós criássemos com o papel um voo comparado ao da semente? Perguntava-lhes. Um objeto que se mantivesse no ar, aerodinamicamente, pelo giro em espiral. A maioria acreditava não ser possível. E então declarava que ia lhes ensinar o “helicóptero de papel”.

Para tanto, o material necessário no modelo que explorei era apenas uma tira de papel sulfite ou similar, previamente cortada em tira de diferentes alturas. Para a montagem a tira devia ser dobrada ao meio formando um “V” em seguida, 3/5 da altura é enrolado, deixando as hélices expostas com um pequeno corpo.

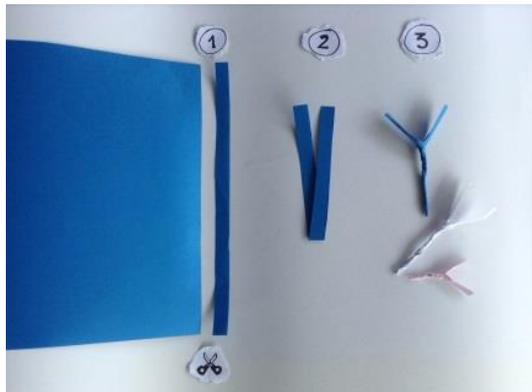


Figura 49: Instruções do Helicóptero de papel.
Fonte: Acervo próprio.

Um dos objetivos da atividade estava em promover a interdisciplinaridade e o convívio uns com os outros. Acreditava ser possível destas maneiras, explorar o lúdico através da criação. Do ato de construir o próprio brinquedo e a observação do funcionamento dele. Nos procedimentos aumentar a percepção e a capacidade de observação. Como também explorar a relação entre pessoa voar e objeto voar – ao experimentar o voo, voar através do objeto. E discutir como exemplos da natureza podem ser adaptados pelo homem e na sua imitação explorar a compreensão dela e do mundo



Figura 50: Representação de uma situação com alunos e a atividade dos helicópteros de papel na rampa do Ed. Sede do TCU.

Autora: Narla Skeff. Fonte: Acervo Próprio.

No meu ver, uma melhor condução às questões sensoriais destas atividades seria segui-las para uma oficina prática. O desenho, por exemplo, poderia ser conduzido de diferentes maneiras, como na criação de seres híbridos como fazia o artista, ou explorado como linguagem nas expressões corporais. Ou ainda quanto ao desenho técnico, com uso de ferramentas, perspectiva e matemática. Ou mesmo para projetar sua própria máquina de voo, podendo abordar também a prática da construção de um objeto como escultura, que ao observar a natureza e explorar diferentes modelos de papel, do avião, do helicóptero, da pipa, pudesse elaborar o próprio brinquedo.

-Desenhando na parede do museu.

Como arte educadora, dentro de uma exposição científica, além de exaltar os conteúdos e as relações sensíveis, gostaria de ter proporcionado ao público uma oficina com desenho, como dito anteriormente, que poderia se dar de diversas maneiras. Conversando com colegas da equipe que tinham o mesmo anseio, chegamos à conclusão que o que nos impedia era principalmente espaço. Pois o tempo rígido a muitos grupos, não era a todos,

principalmente aos visitantes sem grupo nos finais de semana. Sem sala, ou área com mesas que nos permitisse levar a mediação para esta atividade, uma colega sugeriu o uso de uma das paredes da exposição com giz de quadro. Ideia que também observei em outras exposições na web, inclusive na construção de desenhos coletivos.

Indagando a coordenadora sobre essa possibilidade em uma das paredes, que eram móveis e seriam destruídas com o fim da mostra, foi considerado interessante mas não prosseguida. Compreendo que na época, a coordenação lidava com vários problemas, e não poderia naquele momento incluir esta demanda. Insistindo com a mesma, consegui a autorização para usar a parede na última semana, e que para isto, diziam, a produção compraria giz de quadro negro. O giz nunca chegou, e a autorização nunca foi confirmada. Meu anseio pode apenas, de forma autoritária, ser canalizado no último dia da exposição. Quando levei eu mesma uma caixa de giz, e na ausência de qualquer membro superior hierárquico no decorrer do dia, na última hora decidi e “liberei” a parede para os visitantes.

A atividade não foi uma oficina, nem mesmo um recurso pedagógico, pois não teve uma intenção educacional específica que não fosse permitir a ação. Embora haja nela uma intenção política. Induzir o público ao desenho foi fácil e espontâneo, apenas comecei eu mesma a riscar nela. Colegas, observando, fizeram o mesmo. E de um a um, a maioria dos visitantes que saiam do espaço, pararam e interviram também. Na parede, considero possível observar múltiplos interesses dos visitantes, além da vontade básica de participar livremente, de compor junto aos demais, de deixar sua marca. De marcas que se fazem museus.

- Uma pessoa desenha as diferentes formas de família, através de signos. Recentemente o Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, aprova o estatuto da família em que "define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes". Conteúdo de grande controvérsia na sociedade, nos leva a indagar sobre tantas outras formas de família presentes na sociedade brasileira. A pessoa que desenha se sente observada por alguns adultos. Eu, junto a outro mediador, temos inclusive uma reação negativa. Um dos adultos pega um giz, quando na feliz surpresa, ele escreve em baixo: “família eh, família ah, FAMÍLIA” trecho de uma música da banda Titãs, que foi música da abertura de uma tele-novela nacional.



Figura 51: Parede à direita da entrada no espaço.
Fonte: Acervo próprio.

Apesar de ter feito críticas a algumas necessidades considero que o aperfeiçoamento se faz na prática constantemente. Fiquei grata que o ambiente de trabalho permitiu a liberdade para que os mediadores trouxessem questões quanto ao espaço e algumas soluções para sua prática. Consentindo que elaborássemos roteiros de forma mais aberta e adequássemos às ações na medida do necessário. Torço para que a profissão se fortaleça e assuma os direitos de tantas outras, trazendo mais segurança para o profissional e manutenção destes pelos educativos. E que com isso ganhe mais autonomia para que a criatividade do profissional perpetue em suas práticas.

É preciso notar ainda que a heteronomia não aparece simplesmente como “discurso do outro”, manifestando-se, em vez disso, enquanto circunstâncias impessoais (ou sociais) de limitação, privação e opressão, que tornam a autonomia individual praticamente inoperante. Do ponto de vista da mediação ou dos mediadores, elas podem ser: condições de trabalho eventualmente precárias ou contratações temporárias; o privilégio dos números, da imagem, do valor de marca, ou mesmo da satisfação subjetiva, enquanto critérios de avaliação do trabalho; a lógica corporativa de financiamento à produção cultural; a centralização administrativa travestida de democracia; a falta de recursos do sistema público de educação; o enfraquecimento da sociedade civil e das manifestações coletivas diante dos mecanismos automatizados do mercado; o desenvolvimento econômico como imperativo social etc. (HONORATO, 2012: 58).

CONCLUSÃO

Neste trabalho discutiui-se a questão da utilização de recursos materiais na atividade de mediação cultural como ferramenta pedagógica. Exploraram-se tanto as questões teóricas do campo estudado quanto a descrição das atividades e vivências que aconteceram na minha prática como mediadora e estudante de artes visuais. Buscou-se a compreensão do que significa ser participante no processo de educação e refletiu-se a relação entre o mediador e o público.

Pude perceber o valor do termo mediação na prática educadora, e considero sua relação pertinente à ação, como modo de agir e abordar, mesmo que associado a outros termos no serviço. Ao longo da pesquisa, pude notar como definir melhor os conceitos engaja minha vontade de atuar e estrutura mais precisamente as possibilidades no campo. O que imagino levará cada vez mais a práticas consistentes, elaboradas com apoio do desenvolvimento da consciência pedagógica no ato educador crítico. O estudo de ações museais sugere à própria prática novas iniciativas, pensar a concepção do espaço coletivo e dos públicos, para expandir a educação não formal e difundir sua relação com a educação formal.

Considerarei diante da prática, além da importância da formação e do treinamento, a necessidade de um espaço físico destinado aos mediadores, como espaço de descanso, de trocas e possivelmente elaboração de Objetos de Aprendizagem próprios e oficinas educativas. O próprio Espaço Cultural Marcontanio Villaça dispõe de realizações do tipo. Porém, como dito anteriormente, a exposição em questão abrigou uma nova equipe em espaço temporário. Ainda assim, considero que em projetos futuros, possa existir além do abrigo aos mediadores, um espaço destinado ao fazer artístico com/de o público, um ateliê livre. Permitindo que a visita se estenda ao aprendizado pela experiência.

Acredito ser preciso estimular programas educativos que incluam a troca de saberes, e que estimulem os mediadores à formação continuada. Inclusive, melhor seria com contratações fixas, que permitam trabalhar aspectos da educação não formal entre exposições, ressaltando a necessidade de um espaço para os programas educativos atuarem com propostas de oficinas.

De forma mais abrangente, os recursos pedagógicos podem ser uma preocupação do próprio mediador como também do espaço cultural, ou ainda resultado produzido por

parcerias com as universidades e o governo. Uma forma de empoderar os educativos que são o elo direto com o público e um incentivo à educação como meio de produção artística. Pudemos constatar que o público quando estimulado com recursos em uma participação livre, além de relacionar a visita com seu cotidiano, fica mais atento e permite-se mais ao diálogo.

Os espaços coletivos, abertos a educação não formal, ao se tornarem espaços de invenção e da imaginação se ampliam, trazendo aos públicos a possibilidade de encará-lo com a sua própria ótica. A ocupação destes com cidadania e respeito, atenta aos direitos, permite que as múltiplas narrativas se inter-relacionem.

A prática de mediação proporcionou não só para o visitante a integração entre arte e vida, mas também para o próprio artista educador a ocasião de projetar seu conhecimento a diversidade de visitantes e tomar consciência da importância de sua área de atuação. A medida que constrói, investiga, elabora e desenvolve algo em união com o outro. De qualquer forma quando a adequação do conhecimento pessoal do mediador conduzir a necessidade do uso de recursos pedagógicos individuais/coletivos, considero ser importante a autonomia do profissional para fazê-lo.

Tornar a vivência como mediadora um trabalho de pesquisa estimulou de forma inimaginada o estudo e aprimoramento destes saberes. Ficarei estimulada a continuar atenta aos teóricos da área mesmo depois que este trabalho se encerre, porque faz parte de minha área de atuação. E ainda, na perspectiva de atuar em breve como professora de artes visuais em interação com os espaços coletivos que agregam saberes sociais e culturais.

As instituições culturais têm um papel fundamental na educação coletiva que junto à educação escolar pode dar novos ângulos a formação dos indivíduos e relacionar os conteúdos na escola de forma mais significativa. As identidades e memórias são situações de conflitos socioculturais, espaço para se desdobrar conceitos e paradigmas, debater as noções de patrimônio, como para questionar os meios de produção de determinados padrões, e as condições em que se acomodam a autoconsciência individual e coletiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, Imanol. *Imaginando um futuro para a Educação Artística*. In. MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (Orgs.). Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e de Pesquisa. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.
- ALMEIDA, Adriana Mortada. *O contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de arte*. História, Ciência e Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, V.12. Suplemento: 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000400003, Acessado em Set. de 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. *Mediação cultural é social*. In. BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BRASIL, Museu e Escola: *Educação formal e não formal*. Salto para o Futuro, Ano XIX – Nº 3 – Maio/2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf> Acessado em Nov. de 2015.
- _____, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes/Secretaria de Educação Fundamental* – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História/Secretaria de Educação Fundamental* – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BOUCHERON, P. e GIORGIONE, C. (orgs.) *Leonardo da Vinci: a natureza e a invenção*. Catálogo de exposição. São Paulo: Editora SESI-SP, 2014.
- CASTRO, F. *O que o museu tem a ver com educação? Educação, cultura e formação integral: possibilidades e desafios de políticas públicas de educação museal na atualidade*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.
- DIAS, Belidson. *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual*. Brasília: Editora da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.
- FALCÃO, Andréa. *Museu como lugar de memória*. In. BRASIL, Museu e Escola: Educação formal e não formal. Salto para o Futuro, Ano XIX – Nº 3 – Maio/2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf> Acessado em Nov. de 2015.
- FERNÁNDEZ, Maria del Rosario Tatiana Mendez. *Abordagens de mediação museal, cultural e em sala de aula*. Apostila cedida na disciplina de Estágio Obrigatório 3. Disponível em <http://www.aprender.ead.unb.br> Acessado em: maio de 2015
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

- GAMA, Rita. *Algumas questões para a Educação em Museus*. In: RANGEL, Aparecida et al. (orgs): Anais do I Seminário de Mediação do Projeto Museus de Ideias; Rio de Janeiro: Museus Castro Maya, 2013.
- _____, R. Programa Educativo Oi Futuro – compartilhando experiências em mediação. In: FONTES, Adriana; GAMA, Rita (orgs.). Reflexões e experiências: Coleção Arte & Tecnologia: 1º seminário Oi Futuro: Mediação em Museus Arte e Tecnologia. Rio de Janeiro: Oi Futuro, Livre Expressão, 2012.
- GASPAR, Alberto. *Museus e centros de ciências: conceituação e proposta de um referencial teórico*. Tese de Doutorado. Instituto de Física, Universidade de São Paulo, 1993. Disponível em: <http://www.museudavida.fiocruz.br/brasiliana/media/gaspartese.pdf> Acessado em Out. de 2015.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o Educador social*. São Paulo: Cortez, 2010
- GERMANO, M. G e KULESZA, W. A. *Popularização da ciência: uma revisão conceitual*. Cad. Bras. Ens. Fís., Florianópolis: UFSC. v. 24, n. 1: p. 7-25, abr. 2007
- HERNADÉZ, Fernando. *Catadores da cultura visual*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HONORATO, C. Mediação para a autonomia? In: FONTES, Adriana; GAMA, Rita (orgs.). Reflexões e experiências: Coleção Arte & Tecnologia: 1º seminário Oi Futuro: Mediação em Museus Arte e Tecnologia. Rio de Janeiro: Oi Futuro, Livre Expressão, 2012.
- IABELBERG, Rosa. *Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IBRAM. Relatório Museus em Números. Brasília: MinC/Ibram, 2012.
- _____. Carta de Petrópolis. Brasília: MinC/Ibram, 2010. Disponível em: . Acesso em: jun. 2015.
- _____. Plano Nacional Setorial de Museus. Brasília: MinC/Ibram, 2010b.
- ICOM. Declaração de Caracas, 1992. In: IBRAM/MINC. Legislação sobre museus. Brasília: Edições Câmara, 2012
- MARANDINO, Martha(Org.). *Museu como lugar de cidadania*.In. BRASIL, Museu e Escola: Educação formal e não formal. Salto para o Futuro, Ano XIX – Nº 3 – Maio/2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf> Acessado em Nov. de 2015.
- MARTINS, Alice Fatima. *Da educação artística a educação para cultura visual*. In. MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (Orgs.). Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e de Pesquisa. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.
- MARTINS, Raimundo. *Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa*. Revista do programa de pós-graduação em arte. Brasília: Editora Brasil, v. 8, n. 1, Jan/Jun, 2009.
- MITCHELL, W.J.T. *Teoria de la imagem. Ensayos sobre la representación verbal e visual*. Madri: Editora Akal, S. A., 2009.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.

- QIANG-GUO, Cai. Da Vincis do Povo = Peasant da Vincis. Catálogo de Exposição. [Curadoria Marcelo Dantas; Tradução Izabel Burbridge, Renato Resende] - São Paulo: Mag Mais Rede Cultural, 2013.
- TAVIN, Kevin. *Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: problemas e possibilidade do ensino de cultura visual*. In. MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (Orgs.). Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e de Pesquisa. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.
- TOURINHO, Irene. *Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar*. In. MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (Orgs.). Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e de Pesquisa. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

ANEXO

“Visitações da exposição Leonardo da Vinci”

DADOS FORNECIDOS PELA SEGURANÇA (via controle de acesso)	
quarta-feira, 22 de julho	366
quinta-feira, 23 de julho	612
sexta-feira, 24 de julho	596
sábado, 25 de julho	925
domingo, 26 de julho	994
segunda-feira, 27 de julho	275
terça-feira, 28 de julho	—
quarta-feira, 29 de julho	330
quinta-feira, 30 de julho	286
sexta-feira, 31 de julho	415
sábado, 1 de agosto	533
domingo, 2 de agosto	585
segunda-feira, 3 de agosto	210
terça-feira, 4 de agosto	—
quarta-feira, 5 de agosto	227
quinta-feira, 6 de agosto	391
sexta-feira, 7 de agosto	437
sábado, 8 de agosto	394
domingo, 9 de agosto	368
segunda-feira, 10 de agosto	318

DADOS FORNECIDOS PELA SEGURANÇA (via controle de acesso)	
terça-feira, 11 de agosto	—
quarta-feira, 12 de agosto	310
quinta-feira, 13 de agosto	385
sexta-feira, 14 de agosto	300
sábado, 15 de agosto	478
domingo, 16 de agosto	—
segunda-feira, 17 de agosto	538
terça-feira, 18 de agosto	—
quarta-feira, 19 de agosto	438
quinta-feira, 20 de agosto	515
sexta-feira, 21 de agosto	747
sábado, 22 de agosto	511
domingo, 23 de agosto	442
segunda-feira, 24 de agosto	174
quarta-feira, 26 de agosto	320
quinta-feira, 27 de agosto	384
sexta-feira, 28 de agosto	535
sábado, 29 de agosto	570
domingo, 30 de agosto	472
segunda-feira, 31 de agosto	398
terça-feira, 1 de setembro	—
quarta-feira, 2 de setembro	241

DADOS FORNECIDOS PELA SEGURANÇA (via controle de acesso)	
quinta-feira, 3 de setembro	361
sexta-feira, 4 de setembro	347
sábado, 5 de setembro	335
domingo, 6 de setembro	404
segunda-feira, 7 de setembro	Feriado
SUBTOTAL	17467

CONTINUAÇÃO:

CONTAGEM MANUAL (via contador mecânico)	
Até 07/09 (subtotal anterior)	17467
08/09 (terça-feira)	45 (turma de GO)
09/09	418
10/09	483
11/09	476
12/09	492
13/09	484
14/09	369
16/09	324
17/09	214
18/09	371
19/09	482
20/09	377
21/09	392
23/09	592

24/09	602
25/09	1004
26/09	882
27/09	830

Total geral de visitantes: 26.304

Obs. A exposição é fechada às terças para manutenção.

Fonte: Espaço Cultural Marcontanio Villaça.

“Levantamento das Escolas”

Escolas:	Quantidade de Escolas:	Média de Turmas/Escola:
Públicas do Distrito Federal	63	5
Públicas do Goiás	16	4
Particulares do Distrito Federal	31	10

Fonte: Espaço Cultural Marcontanio Villaça.