

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



DISPOSITIVOS SENSORIAIS

**Contribuições para a ampliação educativo-sensorial de mediações
culturais em museus de arte moderna e contemporânea**

Sofia Martinez Rossatto

Dissertação

Mestrado em Educação Artística

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor Leonardo Augusto Verde Reis Charréu

2025

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, Sofia Martínez Rossatto, declaro que a presente dissertação de mestrado intitulada “Dispositivos Sensoriais: Contribuições para a ampliação educativo-sensorial de mediações culturais em museus de arte moderna e contemporânea”, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

A Candidata,

Lisboa, 26 de outubro de 2025.

RESUMO

Esta dissertação investiga como dispositivos de estímulo sensorial podem contribuir para a atuação de mediadores culturais na interação entre público e obras de arte, especialmente em museus de arte moderna e contemporânea. Parte-se da conceituação de percepção sensorial e de experiência estética, considerando a diversidade de vivências dos indivíduos, de modo a analisar como se constroem por meio do contato com a arte, considerando as diferentes maneiras de apreensão e interpretação. Traça-se um panorama histórico das instituições museológicas, destacando as distinções entre museus de arte, ciência e história, bem como suas implicações nas práticas educativas. A investigação dialoga com os princípios do Design Universal, propondo uma ampliação do conceito de acessibilidade cultural para além do acesso físico, com foco na inclusão de grupos historicamente excluídos dos espaços formais de arte. Com base na experiência prática da autora, apresentam-se exemplos de dispositivos interativos utilizados em instituições culturais, explorando diferentes materiais e abordagens que favoreçam uma atuação educativa mais sensível, inclusiva e participativa.

Palavras-Chave:

Interação; Experiência; Acessibilidade; Presença; Sensação

ABSTRACT

This dissertation investigates how sensory stimulation devices can contribute to the work of cultural mediators in fostering interaction between audiences and works of art, particularly in modern and contemporary art museums. It is grounded in the concepts of sensory perception and aesthetic experience, considering the diversity of individual experiences in order to analyze how these are constructed through contact with art, taking into account different modes of perception and interpretation. The study provides a historical overview of museum institutions, highlighting distinctions between art, science, and history museums, as well as their implications for educational practices. The research engages with the principles of Universal Design, proposing an expanded notion of cultural accessibility that goes beyond physical access, with a focus on the inclusion of groups historically excluded from formal art spaces. Based on the author's practical experience, examples of interactive devices used in cultural institutions are presented, exploring different materials and approaches that support more sensitive, inclusive, and participatory educational practices.

Keywords:

Interaction; Experience; Accessibility; Presence; Sensation

Índice

Introdução.....	6
1. Sensibilidade estética e percepção de arte.....	9
1.1 Interação observador - obra no contexto museal.....	10
1.2 Imagem, figura, figuração.....	14
1.3 Percepção sensorial e experiência estética.....	18
1.4 Potenciais educativos na mediação cultural e percepção de arte.....	22
2. Museus, mediação cultural e programas educativos.....	26
2.1 Composição discursiva em museus.....	26
2.2 Mediação cultural na atualidade.....	34
3. Acessibilidade universal e dispositivos sensoriais.....	44
3.1 Acessibilidade cultural em museus de arte.....	44
3.2 Design Universal e Design Universal para Aprendizagem.....	48
3.3 Recursos educativos e sensoriais em espaços expositivos.....	51
Conclusão.....	64
Referências.....	67

Introdução

A escrita acadêmica, muitas vezes, exige uma postura de imparcialidade — ou, ao menos, um esforço para desassociar a produção textual das vivências pessoais de quem escreve. A credibilidade costuma se sustentar no uso de terceira pessoa, no distanciamento do eu e na valorização dos teóricos citados. No entanto, ao longo da escrita desta dissertação, emergiram dúvidas acerca da legitimidade da subjetividade: o que, afinal, pode ser incluído a partir da minha individualidade? Quais são as experiências válidas como ponto de partida para escrever, argumentar e propor? Por essa razão, foi o reconhecimento de que todo o gesto de escrita é resultado de um conjunto singular de experiências que possibilitou essa investigação, o que motivou a utilização da primeira pessoa nesta introdução.

A investigação aqui proposta nasceu a partir de experiências concretas em espaços expositivos, fruto da atuação em museus de arte moderna e contemporânea. Nesse contexto, foi a observação cotidiana dos visitantes e de suas especificidades — resultante de muitas horas imersas no espaço expositivo —, que direcionaram o interesse de compreender as múltiplas maneiras de se perceber a visita ao museu, desde o tempo que dedicam a cada observação, até a intensa presença da fotografia instantânea atualmente.

O registro fotográfico de legendas e textos curatoriais como aparente substituto da leitura no momento da visita, a busca por uma visita *instagramável*, e a rapidez de algumas passagens são exemplos de apontam para as atuais relações entre corpo, objeto de arte e espaço. A logística dessas práticas, marcadas por recortes geracionais, culturais e sociais, direciona a discussão da relação entre performance e mediação cultural que dá início a esta dissertação. Ainda, o sentimento de pertencimento ao museu varia amplamente, moldado tanto pelas diferenças individuais dos visitantes quanto pelo seu contexto geográfico e histórico, como pude observar tanto em instituições europeias quanto latino-americanas.

A partir das reflexões sobre performance e arquivo, de Diana Taylor (1950), esta dissertação procura discutir quais são os corpos que se sentem confortáveis para ocupar e experienciar os museus de arte. Direcionando à valorização das ações educativas expandidas, é possível considerar a materialidade e interação do corpo e do espaço tendo em vista a impossibilidade de arquivamento do que só pode ser experienciado em presença. Assim, a interação corpo-espaço é considerada um elemento essencial de aprendizagem, e seu estímulo possui o potencial de favorecer vivências mais diversas e inclusivas.

O conservadorismo em torno da interatividade, ainda muito presente em museus de arte, é analisado como consequência de todo o processo de criação das instituições e, por essa razão, esses são os museus em foco nesta investigação — especificamente os de arte moderna e contemporânea. Entretanto, a nossa relação com as imagens apresenta-se em constante mudança, especialmente considerando o cenário de hiperestimulação visual consequente do uso de tecnologias e redes sociais. Diante disso, desenvolver consciência crítica sobre o que se vê torna-se fundamental para que seja possível estabelecer uma relação de maior sensibilidade com a arte atualmente, de maneira que a ação educativa se vê desafiada a buscar com que a presença da interação reverbere em memória e, conseqüentemente, em ações efetivas que interfiram na sociedade.

Nesse contexto, são considerados os diferentes fatores que influenciam nessa presença e, conseqüentemente, na interação pessoa e objeto. Ao ser reconhecida como intencional, essa interação aproxima a mediação cultural do campo do design. De acordo com Dewey (1912), a arte é fruto desses novos relacionamentos, seja de acordo com o filtro do artista que a produz ou sobre as respostas emocionais que gera no observador: “(...) arte não é natureza, mas é a natureza transformada pela entrada em novos relacionamentos, nos quais ela evoca uma nova resposta emocional” (Dewey, 1912, p. 176).

O *Design Universal*, ao propor diretrizes tangíveis para ambientes que proporcionem autonomia e equidade, estabelece relação com o sentimento de pertencimento do público aos espaços culturais que deveriam estimular o acesso por todos. Recursos educativos multissensoriais, que apresentam maior flexibilidade de uso, permitem que o acesso físico seja expandido para que os visitantes possam desfrutar sensorial e intelectualmente do espaço, de maneira que a inclusão vá além do estar dentro do museu, mas considere a possibilidade de usufruir ao máximo o que ali é apresentado.

Assim, é a partir do reconhecimento do corpo no espaço do museu e de como essa relação foi gradualmente construída, que se torna possível iniciar uma discussão sobre as diferentes maneiras como a sensibilização desses corpos, no contexto da mediação cultural, pode ocorrer. A busca pela inclusão e interatividade, especificamente nas instituições onde já atuei, ocorre em duas frentes: o trabalho colaborativo entre os funcionários e setores, e a busca de soluções para o público. Por meio de equipas multidisciplinares, existe uma facilitação do trabalho colaborativo e

empático com o visitante, além de uma maior variedade de repertórios que possibilitem soluções educativas inovadoras.

Contudo, é necessário reconhecer que a composição discursiva dos museus foi estruturada ao longo de suas institucionalizações. Por meio de embasamento teórico em autores que propõem uma visão decolonial dos museus e da educação artística na atualidade, como Françoise Vergès (2023) e Ana Mae Barbosa (2009, 2010), é possível compreender que essa herança influencia tanto nas expectativas dos visitantes quanto na restrição da atuação educativa a padrões de contemplação e apreciação não-crítica.

Por considerar as múltiplas realidades institucionais e seus desafios diários, são apresentados exemplos de recursos com os quais já tive contato como criadora, visitante ou investigadora. Seus diferentes graus de complexidade e materiais utilizados refletem o investimento financeiro por trás das soluções, entretanto sem qualificar sua efetividade de utilização.

Sensibilizar, perceber e estimular o pensamento crítico são maneiras sobreponíveis de experienciar qualquer vivência, abrindo espaço para possíveis atravessamentos que reverberam nos indivíduos e ocupem novos cenários. Entendida como um possível fluxo entre diferentes maneiras de perceber a efetividade da educação artística em museus por meio do meu repertório em contato com a educação artística, esta dissertação propõe estimular a busca por uma ação educativa que encare ativamente a arte como um objeto de estímulo sensível, que deve ser abordado como tal. Como afirma Benjamin (1972), “(...) a liberdade mais feliz nos conduz aqui de livro em livro” (p. 77) — e é essa liberdade na criação do repertório individual que conduz nossa subjetividade na produção acadêmica.

1. Sensibilidade estética e percepção de arte

As percepções da realidade exterior que nos atravessam e as sensações que despertam em nós física e mentalmente, contribuem para a nossa formação como indivíduos, construindo progressivamente nossa subjetividade (Read, 1943). Em consequência, aquilo que absorvemos diariamente influencia nossa interação com o entorno, moldando as possíveis relações de conexão e empatia. Nesse processo, a arte se revela como uma ferramenta essencial de compreensão e expressão dessas experiências internas. Mais do que objeto de contemplação, permite a identificação individual por meio da sua percepção por cada observador.

Diana Taylor (1950), ao discutir os conceitos de arquivo e repertório, propõe a mediação como elemento com potencial de abrir os sentidos de percepção de mundo, baseados na momentaneidade e presença. A partir dessa perspectiva de associação entre a mediação e o ato performativo do corpo em um espaço qualquer, é possível pensar na relação indivíduo - museu, tendo em vista as corporeidades socialmente pré-estabelecidas nesses espaços, que interferem e moldam o modo como o público se insere no ambiente expositivo: na postura, no comportamento, no tom de voz, etc. O contraste entre o *arquivo*, entendido como uma representação material e estável que se sobrepõe ao espaço-tempo, e o *repertório*, constituído por meio de atravessamentos momentâneos e dependentes da presença física, não permitindo um *arquivamento* da experiência, se oferece como um ponto de partida para a reflexão proposta nesta dissertação.

Falar sobre mediação, portanto, exige o reconhecimento da maior quantidade possível de fatores associados à presença, o que a torna impossível de traduzir inteiramente em texto ou em imagem. Essa ideia se relaciona com a própria *aura* das obras de arte, conceito criado por Walter Benjamin (1955) para se referir justamente ao encontro físico entre sujeito e obra de arte, criando a camada de experiência que só tal contato presencial pode proporcionar. A ótica do relato e da memória sempre será restritiva, o que não diminui seu valor, mas carrega a parcialidade da interpretação e da subjetividade de quem a escreve, como afirma Taylor (1950), “a escrita é impensável sem repressão” (p. 57).

Além da presença, é necessário considerar o fluxo, como aponta Benjamin (1972) ao, metaforicamente, dizer que “o sentimento máximo de liberdade humana consiste em seguir a pé o curso de um rio” (p. 77). É possível visualizar a mediação como esse rio que conduz o percurso sem impor um único destino. Longe de representar o sentimento máximo de liberdade, guia,

entretanto, as possibilidades relacionais entre observador e objeto, direcionando as possíveis relações e permitindo-se afetar pelo próprio movimento criado.

É na intersecção entre presença, fluxo e relações, portanto, que se cria espaço para a sensibilidade estética. Como afirma Dewey (1912), essa experiência carrega em si o diálogo entre o que é sentido e o que é transmitido:

Graças a relação entre o que é feito e o que é sofrido, há na percepção um sentido imediato das coisas como compatíveis ou incompatíveis, reforçadoras ou interferentes. As consequências do ato de fazer tal como transmitidas nos sentidos, mostram se aquilo que é feito transmite a ideia que está sendo executada ou assinala um desvio e uma ruptura. Na medida em que o desenvolvimento de uma experiência é controlado, em referência a essas relações, imediatamente sentidas de ordem e realização, essa experiência passa a ter uma natureza predominantemente estética. (Dewey, 1912, p. 131)

Esse sentido imediato estabelece uma relação intuitiva entre indivíduo e objeto a partir do seu gosto pessoal, repertório e contexto sociocultural. Trata tanto da criação artística quanto da sua fruição, gerando sensações que podem ir da atração ao desinteresse. Assim, quando Dewey (1912) fala sobre o desenvolvimento controlado da experiência, caracteriza a percepção estética como receptiva, mas não necessariamente passiva: “temos de reunir energia e colocá-la (a cena que está a ser absorvida) em um tom receptivo para *absorver*” (Dewey, 1912, p. 136).

1.1 Interação observador - obra no contexto museal

Na ação educativa, o próprio sujeito torna-se objeto de mediação ao reconhecer sua individualidade e situar-se no mundo de maneira consciente. Esse reconhecimento dá origem à presença, inquietação e abertura ao novo, condicionando o exercício da curiosidade. Esses aspectos tornam-se motores que potencializam a interação ativa entre sujeito e realidade, podendo ser estimulados pelo educador como sujeito que propõe, instiga e orienta.

Nesse sentido, o educador assume a função de incentivar o pensamento, e não apenas transmiti-lo. Como afirma Paulo Freire (1996):

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* às perguntas que não foram feitas. (...) A

dialogicidade não nega a validade dos momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. (Freire, 1996, p. 83)

Ao estimular e promover o diálogo, o educador atua como facilitador da presença ativa, condição que participa na construção do próprio indivíduo por meio da sua interação com o mundo. O diálogo é essencial para que se proporcione a vivência crítica e a capacidade de experienciar sensações, gerando uma experiência estética plena, pois sem a presença não há percepção, e sem percepção não há sensação.

John Dewey (1934) compreende essa presença como elemento que permite a união integral entre indivíduo e seu meio, apresentando consequências diretas na percepção do sujeito. Apresenta-se, portanto, como ponto de partida para a atuação ativa do sujeito em relação ao mundo e, conseqüentemente, com a arte, não se resumindo a sentimentos ou sensações isolados:

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale à estagnação, mas é rítmica e evolutiva. Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética. (Dewey, 1934, p. 83)

Assim, torna-se possível construir um ambiente propício à percepção ativa do sujeito, que se conecta com o objeto em questão de modo que seja estimulado a sentir e construir relações a partir de sua própria experiência e memórias. Em uma atuação educativa, essa presença pode potencializar-se por diversos fatores, entre eles os sujeitos envolvidos, os objetos mediados e o espaço onde ocorre a interação.

O reconhecimento do sujeito formador, assim como o reconhecimento do sujeito em formação também contribui para as suas diferenciações. Freire (1996) caracteriza essa relação de hierarquia e transmissão única de saberes considerando que, no momento em que o sujeito em formação é posto apenas como objeto passivo de recepção de informações, ocorre apenas uma repetição futura da mesma estrutura:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o *sujeito* em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que me *forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos — conteúdos — acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade amanhã de me tornar o *falso sujeito* da “formação” do futuro objeto do meu ato formador. (Freire, 1996, p. 24-25)

Ao identificar o padrão tradicionalmente reproduzido na relação educador e educando, cria-se espaço para romper com a transferência unilateral de conhecimento e criar suporte para sua construção conjunta. Dessa maneira, o formador e o sujeito em formação podem alternar suas atuações no processo educativo. Como afirma Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (p. 47).

A construção do conhecimento, nesse sentido, é dependente da relação entre sujeito e objeto. Para Read (1943), “o sujeito é a totalidade física dum ser humano perceptivo; o objeto é algo exterior ao seu sistema de percepção” (p. 208). Tal concepção destaca o *eu* como sujeito que se relaciona com o *objeto* — qualquer elemento externo ao *eu* —, mas cuja captação passa pelo filtro da sensibilidade humana ao estabelecer qualquer relação, e é essa conexão que cria o *conhecimento*. O mediador, portanto, é sujeito de igual hierarquia ao indivíduo mediado, ambos compartilham de uma construção mútua de saberes e percepções em relação ao objeto que, por sua vez, é concretizado principalmente pela sua posição de exterioridade aos sujeitos que o percebem.

Contudo, o próprio sujeito pode assumir-se objeto, não em um sentido passivo, mas de maneira que seja possível reconhecer-se como receptor em um processo educativo recíproco. Freire (1996), enfatiza tal percepção ao afirmar:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*. (Freire, 1996, p. 42)

Todas essas relações entre sujeitos e objetos, são mediadas por diversos fatores. No campo da educação em museus, na qual podemos considerar a diversidade de públicos, exige-se a adaptação constante das abordagens, influenciando na maneira de interação e em possíveis aprendizados em cada encontro. Essa conexão pode ser ampliada por meio de estímulos sensoriais — como a linguagem, os sons, as imagens —, todos com potencial de serem influenciados pela atuação do educador e pelas especificidades de cada espaço.

O espaço, nesse contexto, assume papel essencial no processo educativo e de interação/experiência, interferindo na percepção e oferecendo possibilidades para ser explorado tanto pela estrutura arquitetônica geral — um diferencial relevante em diversos museus — quanto em elementos isolados, como a iluminação, a disposição das salas expositivas e a facilidade de acesso. Freire (1996), observa que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (p. 45), e essa materialidade interfere e torna-se parte do próprio objeto mediado, permitindo que seja o foco principal ou elemento coadjuvante, mas, inevitavelmente, interferindo na percepção dos objetos expostos.

As configurações arquitetônicas dos museus foram influenciadas pela própria evolução das expressões artísticas. Com a arte moderna e contemporânea, os museus passaram por uma adaptação de padrões arquitetônicos, sendo comumente reproduzida a estética do “cubo branco”, que busca aparente neutralidade nas estruturas, ampliando as possibilidades de uso do espaço e exposição das diferentes linguagens artísticas que surgiram. No entanto, essa neutralidade é ilusória, e um exemplo disso são os átrios imponentes, presentes em diversos museus modernos. Como espaço de recepção do público, geram um impacto visual e simbólico relevante ao visitante, o que contradiz a própria ideia de neutralidade, evidenciando o poder da arquitetura como agente comunicador.

Nesse contexto, a valorização de experiências imersivas também pode ser compreendida como parte das transformações dos espaços expositivos contemporâneos. Hal Foster (2015) caracteriza esse movimento arquitetônico como “estética da presença” (Foster, 2015, p. 144), na qual o espaço estético se impõe sobre os contextos históricos e interpretativos, refletindo uma lógica capitalista. Segundo o autor:

De modo geral, a linha minimalista da arte tende a essa estética da presença, que requer modos de exibição que tenham também caráter presentista. Obviamente, outros fatores contribuíram para essa norma nas exposições contemporâneas, como o aumento das instalações de um só artista (...), de museus com coleções privadas e de peregrinações a ambos (...): todos privilegiam o confronto

com um espaço estético removido em detrimento de um espaço com um tempo histórico compartilhado. Esse fenômeno, analisado como a transformação de um museu de "interpretação" para um museu de "experiência", ou simplesmente como "a lógica cultural do museu do capitalismo tardio", agora é familiar. (Foster, 2015, p. 144)

Essas características representam um ponto de atenção quando se busca promover uma relação mais sensível entre os sujeitos no espaço expositivo, especialmente no âmbito de propostas educativas pautadas no diálogo, na reflexão e na crítica. A predominância de abordagens imersivas e grandiosas, embora apresentem potencial de estímulo sensorial, podem esvaziar a dimensão artística ao invés de reforçar um modelo de fruição que vê o museu como um território de aprendizagem, troca e interação, no qual o estético e a educação se cruzam para a produção de significados.

Ao analisar o trabalho de Hélio Oiticica, Braga (2021) oferece uma perspectiva de que, para o artista, a concepção de espaço estético se configura por meio da relação com um espaço virtual, que está velado e à espera da interação com o espaço real. Nessa concepção, a autora conclui que o “espaço estético depende de uma vivência estética (...) e só depende de elementos terrenos para ocorrer, tais como a excitação dos sentidos e um abrigo” (Braga, 2021, p. 186).

O desafio contemporâneo não reside apenas na criação de experiências sensoriais, mas no equilíbrio entre o impacto estético e o estímulo à reflexão crítica, por meio da proposição de interações que provoquem conjuntamente o sentir e o pensar. Assim, a presença no espaço museal pode se transformar em encontro e aprendizado, sendo a conversação o ponto de partida fundamental para uma mediação significativa.

1.2 Imagem, figura, figuração

Considerando que o foco desta dissertação é a atuação educativa em museus de arte moderna e contemporânea, é importante destacar que, nesses espaços, o trabalho do mediador ainda ocorre predominantemente a partir da análise visual das obras. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre como a representação imagética, ao longo do tempo, moldou nossa maneira de interação atual com a arte dentro dos museus e instituições semelhantes.

De acordo com Malraux (1965), a criação artística até o século XIX — especialmente no campo da pintura —, possuía como objetivo principal a representação de imagens. Era por meio da habilidade em produzir figuras ilusórias que o pintor conquistava reconhecimento, criando realidades a partir do imaginário e dando forma a mundos que só poderiam existir através do olhar do artista (Malraux, 1965).

A partir da noção de “belo ideal”, que nasce da exigência da criação de “objetos imaginários que, uma vez tornados reais, fossem belos, (mais) do que a pintura de objetos belos.” (Malraux, 1965, p. 19), estabeleceu-se uma arte pautada na ideia de beleza associada ao imaginário e ao desejo, sobretudo relativo ao corpo humano. Em contraponto à arte sacra, que representava por meio da criação de imagens aquilo que era invisível, iniciou-se um processo de projeção de formas idealizadas que alimentavam o imaginário coletivo. Essas representações reforçavam um gosto social moldado pela tradição artística europeia e contribuíam para uma construção visual que ainda hoje direciona as próprias narrativas históricas popularmente conhecidas.

Pode se referir, dessa maneira, desde a criação da imagética europeia perante os territórios colonizados, onde a manipulação da imagem servia como instrumento de reforço do poder dos colonizadores, até a representação de cenas e indivíduos irreais em forma. Ambos compuseram a criação do imaginário coletivo por meio de imagens divinas, cenas históricas, seres mitológicos, entre outros, sempre influenciados por valores políticos, religiosos e estéticos.

A partir do século XIX, os quadros começam a ser valorizados enquanto objetos, mais do que suporte para representações ou símbolos imagéticos. Como pontua Malraux (1965), “o que a nova arte procura é a inversão da relação entre o objecto e o quadro, a subordinação manifesta do objecto ao quadro” (p. 69) ou seja, o objeto retratado torna-se mais importante e mais vivo do que o objeto real, pois se apresenta submetido à interpretação do artista.

Essa mudança começa a influenciar a existência do museu, que começa a representar um espaço de construção e reforço simbólico por meio da mediação entre obra e observador. Tendo em vista que a representação de cenas imaginárias, submetidas ao filtro do artista, também possibilitam que o observador projete suas interpretações com mais liberdade, cria-se uma relação individualizada com as representações. O filtro do artista, portanto, passa também pelo filtro político daquele que detém o poder sobre a obra de arte e interfere na criação da imagem, como defende Baudrillard (1981) ao afirmar que “por trás do barroco das imagens esconde-se a eminência parda da política” (p. 12).

Nesse contexto, a manipulação do real dá origem à criação de novos signos que influenciam o pensar e o gosto coletivo. A partir de uma construção histórica, a reprodução desenfreada dessas imagens amplia seu alcance, criando múltiplas percepções do real. Cria-se, assim, um espaço de indistinção entre o objeto real e a sua representação, que se misturam e

distorcem mutuamente, criando novas leituras e interpretações possíveis a partir das simulações, conforme aponta Baudrillard (1981):

Assim é a simulação, naquilo em que se opõe à representação. Esta parte do princípio de equivalência do signo e do real (mesmo se esta equivalência é utópica, é um axioma fundamental). A simulação parte, ao contrário da utopia, do princípio de equivalência, parte da negação radical do signo como valor, parte do signo como reversão e aniquilamento de toda a referência. (Baudrillard, 1981, p. 13)

Ainda no campo da representação, é importante estabelecer a diferenciação entre os conceitos de Figura e figuração, conforme propõe Deleuze (2011) a partir de uma análise da obra de Francis Bacon, que também são distinguidas por meio de uma diferenciação entre o *estímulo* e o *estimulado*. A *Figura* é, portanto, caracterizada pela forma em relação a sensação, enquanto a *figuração* diz respeito à forma em relação ao objeto representado (Deleuze, 2011). A sensação está no corpo representado e se manifesta nele: em suas cores, suas formas, sua luz. Ou seja, é possível afirmar que o corpo é vivido pela própria sensação que desperta, diferentemente da figuração, que é relativa à aparência externa do objeto.

A partir dessa lógica, Deleuze (2011) argumenta que o que está representado no quadro é o corpo, não por ser representado como objeto figurativo, mas por se tornar vivo por meio da sensação que provoca. O pintor, portanto, pinta a sensação e não o corpo. Assim, “não há uma multiplicidade de sensações de diferentes ordens, mas sim diferentes ordens de uma mesma e única sensação” (Deleuze, 2011, p. 83-84), que surgem na relação entre obra e observador.

Um exemplo utilizado pelo autor para ilustrar tal relação é a releitura do retrato do Papa Inocêncio X, feita por Francis Bacon em 1953 (Figura 1, à direita), a partir do retrato realizado por Diego Velázquez em 1650 (Figura 1, à esquerda). Enquanto a representação de Velázquez apresenta o Papa em pose de poder, porém com detalhes contidos e sutis, na releitura de Bacon o representado tem seus elementos intensificados por meio da histeria característica de sua expressão. Deleuze (2011) sustenta essa comparação em defesa do grito como representação de forças: “já não gritar diante de ou gritar por causa de, mas gritar à morte, etc., para sugerir esta acoplagem de forças, entre a força sensível do grito e a força não sensível daquilo que faz gritar.” (Deleuze, 2011, p. 118).

Figura 1

Comparativo entre representações do Papa Inocêncio X



Nota. À esquerda, 'Papa Inocêncio X', de Diego Velázquez (1650). À direita, 'Estudo do retrato do Papa Inocêncio X de Velázquez', de Francis Bacon (1953). Fonte: Diaz, L. (2022, 28 setembro). *O que é intertextualidade e como ela aparece no Enem*. Terra.

https://www.terra.com.br/noticias/educacao/enem/o-que-e-intertextualidade-e-como-ela-aparece-no-enem.70b4409b5379447d8ad8cbfedb0b2161dn414rpr.html?utm_source=clipboard

Essa análise esclarece como a representação da sensação age sobre o corpo que a observa. A partir dela, Deleuze (2011) conclui:

(...) a sensação é, por assim dizer, o encontro da onda com Forças que agem sobre o corpo, um *atletismo afectivo*, um grito-sopro; a sensação, quando é assim posta em relação com o corpo, deixa de ser representacional, torna-se real; e a crueldade estará cada vez menos ligada à representação de algo horrível, para passar a ser unicamente a acção das forças sobre o corpo ou a sensação (o contrário do sensacional). (Deleuze, 2011, p. 94-95)

Esses aspectos se tornam relevantes principalmente ao tratar da mediação entre observador e obra de arte. As interações são influenciadas tanto pelas transformações históricas nas maneiras de expressão artística quanto no crescente valor social da arte que altera, portanto, a relação das massas com a criação artística. Nesse sentido, Benjamin (1955) observa: “quanto mais o significado social de uma arte diminui, tanto mais se afastam no público as atitudes, críticas e de fruição” (p. 101).

Parte desse fenômeno é caracterizado por Benjamin (1955) como *ritual*, referindo-se ao valor de culto das imagens que atravessa o tempo por meio de suas respectivas singularidades, tendo em vista as possíveis mudanças de contexto geográfico e histórico das obras. Os contextos se mostram essenciais em tal compreensão imagética, visto que, a partir de tais mudanças, seus significados e singularidades se transformam e, muitas vezes, podem se perder com o tempo.

Por meio das mudanças de simbologia e da reprodução desenfreada de imagens, “(...) modifica-se também a função social da arte. Em vez de assentar no ritual, passa a assentar em outra *práxis*: a política” (Benjamin, 1955, p. 84). Assim, o próprio existir no mundo e ter sua existência como fenômeno consciente, compõe experiência estética e, conseqüentemente, as sensações geradas. O corpo que sente é, também, o corpo que produz sensações, como será aprofundado a seguir.

1.3 Percepção sensorial e experiência estética

O diálogo promovido pela atuação educativa já foi abordado nesta dissertação como elemento potencializador de experiências. Além de favorecer a construção coletiva de conhecimentos, conforme propõe Freire (1996), o diálogo possui como ponto chave a utilização das próprias palavras como produtoras de sentido do pensamento. Afinal, é por meio delas que pensamos e, conseqüentemente, atribuímos sentido ao que por nós é vivenciado. Nesse sentido, Larrosa (2014) afirma:

E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. (Larrosa, 2014, p. 16-17)

Por meio do diálogo, também, é possível permitir que o sujeito se conecte ao acontecimento. A experiência torna-se real exatamente no instante em que nos toca, no qual a relação é estabelecida. Qualquer acontecimento pode nos atravessar ou passar despercebido — por isso, é necessário parar, buscar a conexão, mergulhar no momento e cultivar o encontro: permitir-se o tempo. A experiência pede disponibilidade, mas pode ser interrompida pelos excessos e faltas do cotidiano, como o excesso de informação, de opiniões; a falta de tempo, de abertura, de silêncio e de memória (Larrosa, 2014). É necessário, portanto, estar aberto ao acontecimento e à construção de sentido para que se possa experienciar.

A maneira como atribuímos sentido à nossa própria existência — a partir de como nos relacionamos com nós mesmos, com os outros, e com o mundo — molda a maneira como nos expressamos e, conseqüentemente, influencia nossa vivência. O diálogo, nesse contexto, potencializa a experiência ao favorecer a conscientização das sensações vivenciadas, articular temporalidades em contraponto com o que se dá no presente, e por possibilitar uma construção conjunta de significados.

Visto que a experiência é condicionada pela percepção sensorial, ela é, por natureza, individual. Por mais que diferentes pessoas vivenciem o mesmo acontecimento, é sempre única e singular (Larrosa, 2014). Portanto, ainda que a tentativa de controle da experiência geral seja ilusória, a experiência estética — que se dá pela relação sensível entre o sujeito e o objeto em materialidade — pode ser direcionada, já que envolve percepção, sensação e emoção.

A percepção sensorial, como seres sociais e culturais, é historicamente condicionada, não sendo apenas uma capacidade natural, mas podendo moldar-se de acordo com a “existência coletiva da humanidade” (Benjamin, 1955, p. 80). Ela é ensinada e construída ao longo do processo educativo e atravessada pelos diferentes estímulos ao longo da criação do indivíduo e o meio sociocultural ao qual é pertencente.

Deleuze (2011), propõe que a sensação possui uma dupla dimensão: um lado voltado para o sujeito que a sente, e outro para o objeto que é sentido, sendo o próprio “estar-no-mundo” (Deleuze, 2011, p. 97). Ou seja, pode ser expressa por meio de gestos, palavras ou materialidades, constituindo-se como uma “composição técnica” quando há o trabalho do material, e “composição estética”, quando há o trabalho da sensação (Justo, apud Deleuze e Guattari, 2011, p. 17).

Retomando a diferenciação entre Figura e figuração, na qual a Figura refere-se à forma quando relativa à sensação, e a figuração vincula a forma ao próprio objeto representado, pode considerar-se que a Figura já não possui mais ligação com o objeto figurado, direcionando-se apenas para a sensação proporcionada. Para tal, Deleuze (2011) estabelece, também, a ideia de que o *instinto* é moldado por fluxos sensoriais:

(...) e a sensação é o que determina o instinto num dado momento, tal como o instinto é a passagem de uma sensação a uma outra, a procura da — melhor — sensação (não a mais agradável, mas sim a que preenche a carne num dado momento da sua descida, da sua contracção ou da sua dilatação). (Deleuze, 2011, p. 87)

Mesmo nos casos em que se mantém na representação em apenas um plano, a expansão dos meios de arte para além das suas formas tradicionais de representação, inicia-se uma busca por novos estímulos sensoriais. Ainda partindo da obra de Francis Bacon, Deleuze (2011) analisa as ferramentas de pintura utilizadas pelo artista e quais são as possíveis sensações proporcionadas, exemplificando esse movimento ao provocar sensações por meio da composição entre formas geométricas e figurações deformadas, gerando “sensações e não meras imaginações” (Deleuze, 2011, p. 58). É a partir do conjunto de estímulos que surge, também, uma ampliação nas possibilidades de interpretações, visto que a sensação é consequência mas, ao mesmo tempo, causa de futuras experiências sensíveis, como esclarece:

No limite, é o mesmo corpo que dá a sensação e que recebe a sensação, é o mesmo corpo que é ao mesmo tempo objeto e sujeito. Eu, espectador, só experimento a sensação entrando dentro do quadro, acedendo à unidade do que sente e do que é sentido. (Deleuze, 2011, p. 80)

Temos, portanto, a *sensação* vinculada ao sujeito, a *expressão* como materialização da sensação e a *experiência* como percepção, vivência crítica e sensível da sensação. Por isso, segundo Dewey (1912), a experiência estética é associada com a própria experiência da criação, envolvendo tanto o fazer quanto o perceber artístico.

Ainda, sendo estética e baseada na percepção, a experiência mobiliza diversos sentidos, “(...) a visão, a audição e o paladar tornam-se estéticos, por outro lado, quando a relação com

uma forma distinta de atividade classifica o que é percebido” (Dewey, 1912, p. 129). Assim, a percepção sensorial atua de maneira ativa na construção da experiência estética.

Mesmo considerando a abertura para novas possibilidades educativas proporcionadas pela conceituação da experiência (seja ela estética ou não), Larrosa (2014) alerta, entretanto, sobre a reivindicação da própria experiência de modo que soe de uma nova maneira. Primeiramente, destaca o contraponto entre a experiência, associada ao mundo sensível, ao mundo das aparências e o uso da razão. Assim, “não há razão da experiência, não há linguagem da experiência” (Larrosa, 2014, p. 40).

Para que a experiência se torne real, é necessário alguns cuidados e, para tal, Larrosa (2014) também destaca 6 precauções:

1. Separar a experiência de experimento, de modo a manter a ela a legitimidade do mundo sensível, dignificando-a ao reivindicá-la;
2. Retirar da experiência a pretensão de autoridade e dogmatismo, visto que é impossível impor a própria experiência a um indivíduo outro;
3. Separar a experiência da prática, possibilitando um viés de pensamento que passe pela paixão, e não pela ação, visto que o sujeito da experiência trata de abertura, exposição e receptividade (o que não é, necessariamente, associado à passividade);
4. Evitar fazer da experiência um conceito, de maneira que a busca não se direcione para o que é, e sim para *como acontece*. Trata-se de mantê-la “como uma palavra, e não fazer dela um conceito” (Larrosa, 2014, p. 43);
5. Evitar fazer da experiência um fetiche, como algo que deve ser alcançado, reconhecido e elaborado — como um objetivo;
6. Por último, a necessidade de tratar da palavra em si, evitando uma banalização do termo. (Larrosa, 2014, p. 41-45)

Assim, a experiência, quando associada à educação, deve também apresentar cautela na busca incessante por uma conceituação que apenas esvazia o seu próprio sentido. A educação artística, dessa maneira, pode representar uma potência na busca pela sensibilidade exigida, principalmente quando exercida por meio do diálogo e de propostas que busquem o pensar e o construir coletivo, no sentido de explorar a interação sujeito > objeto e sujeito > sujeito.

Para tal, no caso da educação em museus, é necessário, também, romper com o padrão do “museu da experiência”, como destaca Foster (2015), visto que a lógica capitalista e produtivista

esvazia o sentido da experiência estética, transformando-a no próprio fetiche que Larrosa (2014) adverte e do qual devemos tentar nos afastar. A postura do sentir, da flexibilidade e do tempo é, portanto, essencial para atuação educativa na arte. Reivindicar a experiência é, nesse caso, também reivindicar uma vivência que possui objetivos que devem ser atingidos a todo custo, sem atenção ao percurso e aos possíveis espaços de transformação que emergem a partir de uma formação sensível, crítica e coletiva.

A expansão sensorial em museus de arte moderna e contemporânea representa, portanto, uma abertura educativa potente — já presente em muitos museus de ciências, mas ainda pouco adotada no campo da arte. Isso se deve, em parte, ao estigma dos museus de arte e à lógica do museu da experiência, que direcionam-se à uma estética minimalista, contemplativa e silenciosa. No entanto, em conjunto com o diálogo, essa ampliação sensorial possui potencial de estímulo às sensações e à interação com as obras, promovendo uma experiência estética que vá além do olhar e da escuta, explorando diferentes dimensões perceptivas — corporais, espaciais, afetivas — e potencializando o vínculo entre sujeito, arte e mundo.

1.4 Potenciais educativos na mediação cultural e percepção de arte

Considerando que a prática educativa possui potencial de valorizar a individualidade, promover o diálogo e estimular a formação crítica, e reconhecendo a educação artística e estética como exercício sensorial, expressivo e experiencial, propõe-se uma análise da mediação em museus a partir de suas aproximações e distanciamentos em relação à educação formal. Essa análise visa compreender o papel da mediação considerando seu potencial democrático e inclusivo.

De acordo com Marandino (2008) é possível dividir o sistema educacional em três categorias:

- Educação formal: vinculada ao sistema de educação tradicional, que vai do ensino primário até o ensino universitário e possíveis programas acadêmicos/técnicos posteriores;
- Educação não-formal: que ocorre fora da estrutura formal ou com o intuito de ampliação da mesma, partindo de objetivos de aprendizagem definidos;
- Educação informal: adquirida ao longo da vida por meio de experiências cotidianas, éticas, afetivas e culturais (Marandino, 2008, p. 13).

A mediação em museus se torna complexa ao percebê-la exercida no campo da educação não-formal e em ambientes de ensino não-formais mas que, entretanto, frequentemente transpassa e transpõe o ensino formal, especialmente nos casos em que atua como uma extensão e um reflexo do aprendizado em sala de aula. Ao refletir sobre a educação como naturalmente inacabada, devendo ser construída conjuntamente entre formador e formando, Paulo Freire (1996) direciona uma aproximação entre o ensino formal e não-formal. A mediação cultural, nesse contexto, se estrutura como a própria “inconclusão assumida” (Freire, 1996, p. 57), visto que se apresenta como uma prática educativa que se apoia no diálogo e na construção coletiva de conhecimentos.

Ainda, Freire (1996) desenvolve a noção de *suporte* como o espaço de atuação e formação do sujeito. Entretanto, ao longo do desenvolvimento humano, o suporte se funde com o próprio sujeito, deixando de representar apenas um ambiente externo, assim como o sujeito se mistura com seus próprios aprendizados e intervenções no mundo como reflexos de sua própria existência:

Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos. (Freire, 1996, p. 51)

Nesse cenário, a mediação cultural e a abertura à interpretações e discussões por meio da percepção artística também podem ser consideradas com grande potencial para desenvolver o sentimento de pertencimento aos espaços dos museus nos grupos sociais que, historicamente, foram excluídos desses ambientes. Por essa razão, a flexibilidade e a escuta ativa são habilidades tão essenciais do mediador nesse processo. Em muitos casos, não há um roteiro fixo, uma seleção prévia das obras e temas que serão abordados; trata-se de se deixar levar pelo encontro, pelo imprevisto e pela valorização das experiências pessoais trazidas pelo público.

De acordo com Read (1943), o objetivo fundamental da educação consiste em incentivar o desenvolvimento das individualidades, promovendo a harmonia entre o sujeito e o grupo social a qual pertencente. A educação pode agir, nesse sentido, como elemento de estímulo ao desenvolvimento da “singularidade, consciência social ou reciprocidade do indivíduo” (Read,

1943, p. 18). Para o autor, o processo educativo implica na articulação entre a individualização e a integração social, de maneira a conciliar a “singularidade individual com a unidade social” (Read, 1943, p. 18) para proporcionar que o sujeito desenvolva habilidades de inserção de sua subjetividade no âmbito social e cultural.

Tratando da interação com as imagens e, conseqüentemente, com grande parte da produção das artes visuais, há uma relação de projeção do “eu” sobre o objeto visual, que revela aspectos subjetivos que se manifestam por meio da sensibilidade estética — ao ver uma imagem, vejo também a mim mesmo. Com base na teoria do olhar, de Dubois, Braga (2021) observa que a imagem sempre irá refletir o que é observado pelo próprio espectador: “(...) a imagem que nos capta também nos captura: pensamos que estamos vendo um outro, mas o que nos enamora, em qualquer imagem, é o reflexo de nós mesmos, é a nossa entrada em cena” (p. 247). Nesse contexto, a experiência estética torna-se, também, uma experiência de si perante o mundo, contribuindo para o autoconhecimento e relação com o todo.

É necessário, portanto, reforçar o quanto o desenvolvimento da individualidade é necessário para a educação em meio a uma sociedade democrática, visto que “a função mais importante da educação está relacionada com esta *orientação* psicológica e que por esta razão a educação da sensibilidade estética é de importância fundamental” (Read, 1943, p. 20). A *educação estética* vai, portanto, além da educação artística, pois compreende a abordagem de diversos modos de expressão e sentidos com relação ao ambiente no qual o indivíduo se encontra, se baseando na “consciência e, finalmente, na inteligência e o raciocínio do indivíduo humano” (Read, 1943 p. 20).

Entretanto, assim como a ideia de *suporte* desenvolvida por Freire (1996) como o espaço de atuação no qual o sujeito se forma individualmente, para Read (1943), além do ambiente do indivíduo, a educação estética age como ferramenta de exteriorização de individualidades. Um desses “estados existenciais” pode ser dito *somático*, ou seja, é relativo ao corpo do sujeito, que “é um armazém de imagens derivadas, não da percepção externa, mas de tensões musculares e nervosas que são de origem interna.” (Read, 1943, p. 21). Além do nível somático, existe o nível *subconsciente*, que se manifesta com imagens que “aparecem com casualidade aparente durante estados de devaneio, hipnose ou sonho normal e são uma forma de expressão, uma linguagem que pode ser *educada*” (Read, 1943, p. 21).

Assim, de acordo com Read (1943) a educação estética é uma ferramenta fundamental de valorização da experiência sensorial do indivíduo em seu ambiente, e se dá por meio de cinco objetivos principais:

1. A preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção e sensação;
2. A coordenação das várias formas de percepção e sensação umas com a outras e em relação com o ambiente;
3. A expressão de sentimento de uma maneira comunicável;
4. A expressão de uma maneira comunicável de formas de experiência mental que, de outro modo, ficariam parcial ou totalmente inconscientes;
5. A expressão do pensamento de maneira correta. (Read, 1943, p. 22)

Esses objetivos envolvem dois pilares principais: a *autopercepção* e a *expressão*. A partir do acesso e entendimento dos próprios sentimentos e sensações, é possível se reconhecer como indivíduo e, conseqüentemente, abrir espaço para a expressão da experiência individual por vias comunicáveis. Assim, os diferentes tipos de educação estética irão estimular aspectos variados, como os sentidos (visão, tato, audição) mas também o corpo inteiro, a palavra e o pensamento — como nas práticas de dança e teatro (Read, 1943).

Por fim, Read (1943) classifica a educação estética por meio de quatro funções principais, segundo os processos mentais envolvidos: *sensação*, *intuição*, *sentimento* e *pensamento*. Essa classificação é, entretanto, apenas didática, visto que todos os aspectos se atravessam constantemente, tendo sua espontaneidade como característica essencial.

Assim, a mediação em museus revela-se como prática com potencial de transcender a lógica de experiência, ao estimular a construção coletiva de conhecimentos pautados na consciência crítica, na sensibilidade e na valorização da individualidade quando articulada com o coletivo. Ao integrar distintas maneiras de percepção, expressão e estímulos sensoriais, amplia-se as possibilidades de participação e de interação do público tanto com o espaço museal quanto com suas próprias experiências e narrativas. Repensar a mediação a partir da ampliação de abordagens favorece, portanto, o fortalecimento de instituições culturais mais democráticas e inclusivas.

2. Museus, mediação cultural e programas educativos

A crescente relevância social dos museus é estruturada perante dois fatores, de acordo com Mendes (1999): a valorização do seu papel educativo e a crescente pressão sobre eles, de maneira que constantemente justifiquem os investimentos aplicados. Nessa direção, se abrir ao público de maneira mais equitativa, por meio da adequação e ampliação das atividades propostas, se apresenta como estratégia que impulsiona e é impulsionada pelas atuações educativas.

A mediação pode ser vista como um exercício de questionamento e crítica, no qual os corpos se relacionam com o espaço ao seu redor e seus objetos pertencentes de acordo com as diferentes performances que podem executar. Dessa maneira, como é possível traduzir em escrita uma atividade que se estrutura na presença? Primeiramente, é necessário compreender como foi criada e estruturada a composição dos discursos transmitidos nos museus, reflexo de suas institucionalizações. Assim, será possível compreender problemáticas e potenciais da mediação cultural em meio aos diversos fatores que atravessam o ambiente e o público nos museus de arte.

2.1 Composição discursiva em museus

A abertura na atuação dos museus para sua função educativa foi resultado de um progresso constante e gradual, “à medida que o museu passou a estar menos voltado a si próprio e mais voltado para o público” (Mendes, 1999, p. 678), tendo seu ápice a partir da década de 1980. Mendes (1999), destaca quatro razões principais que levaram a tal estruturação:

- De ordem científica, associado ao desenvolvimento da lógica de ensino e aprendizagem em si;
- De ordem pedagógica, com a ampliação de públicos e ferramentas de ensino além do ambiente escolar;
- De ordem didática, a partir da diversificação das estratégias educativas direcionadas a públicos específicos;
- De ordem tecnológica e civilizacional, considerando o surgimento de novas tecnologias que podem ser utilizadas no contexto educativo (Mendes, 1999, p. 678).

Ao lado da valorização da educação como “garantia de progresso”, de acordo com Vergès (2023), também foi criado o ICOM, após a Segunda Guerra Mundial (Vergès, 2023, p. 83). O ICOM (International Council of Museums) é uma organização não-governamental criada em

1946 com o objetivo de “promoção e proteção do patrimônio natural e cultural, presente e futuro, material e imaterial” (ICOM Portugal, s.d.), atuando em diversos países e contando com profissionais de diferentes áreas associadas aos museus e patrimônios.

O museu passou, portanto, a ser visto como um local onde seria possível inserir a atuação educativa, considerando as características de preservação e exibição em conjunto com a possibilidade de criação de narrativas a partir dos objetos em exposição. A definição mais recente de museu, feita pelo ICOM Portugal (2022), afirma que:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o património material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento. (ICOM Portugal, 2022)

A definição de museu feita pelo ICOM possui o objetivo de guiar um caminho convergente para as instituições mundiais. Esse direcionamento é essencial para a desmistificação do senso social de acesso e inclusão, por meio dos objetivos citados como uma proposta de ideal que, ao longo das décadas, foi atualizando-se de acordo com a evolução que partia de dentro da atuação das instituições.

O contexto de criação dos museus esclarece a maneira como nos relacionamos com seus espaços atualmente, o que é indicado nos diferentes aspectos apontados pela definição do ICOM, mas, também, ao tratar da contemplação com pouco foco no pensamento crítico convencionalmente esperado do público em museus de arte com posicionamentos conservadores. Entretanto, para compreender a postura atual do público no espaço expositivo, é necessário ir além da definição atual de museu, percebendo como chegamos até ela.

A história dos museus pode ser, em parte, contada por meio da história de sua função educativa, desenvolvida progressivamente de acordo com o avanço do trabalho dentro das instituições. De acordo com Allard e Boucher (1991, citado por Marandino, 2008), tal processo foi constituído por três etapas principais: primeiro, por uma função de instrução a partir da observação dos objetos expostos, que possuíam coleções extensas e diversificadas; a segunda etapa contou com o início de uma ampliação e diversificação de público, criando no museu um

local de criação mas, também, de formação de gosto social; por fim, no século XX, a função educativa foi formalizada por meio do surgimento dos serviços educativos que, inicialmente, eram voltados para o público escolar, mas que expandiram sua atuação para todos os tipos de públicos conforme se fortaleceram como parte das instituições museais.

Atualmente, de acordo com Mendes (1999), a função educativa dos museus não é apenas esperada como considerada uma das atuações de maior relevância dentro das instituições. A partir do momento em que o foco voltou-se para o público, tudo que influencia na relação dos visitantes com o museu possui valor educativo, mesmo que não seja a intenção principal. Pode-se incluir a maneira de apresentação dos objetos em exposição, a interação dos funcionários com os visitantes, as publicações e a comunicação externa, entre outros exemplos (Mendes, 1999).

Mesmo com a evolução da atuação educativa, a sacralização dos objetos que estão no museu como formadores de gosto social e cultural ainda é uma realidade, especialmente considerando a diversificação dos públicos frequentadores, que segue expandindo. Assim, o diálogo oferecido pelo museu por meio dos educadores é associado ao discurso que a própria instituição deseja transmitir e, com o passar do tempo, a atuação educativa dos museus foi exigindo maior flexibilidade na atuação educativa para que fosse possível se adaptar aos diversos contextos sociais, econômicos e culturais presentes. De acordo com Lima (2009):

Podemos localizar a origem dessa condição no final do século XV, quando os processos de colonização redefiniram as relações entre os diferentes “espaços territoriais”, construindo uma rede de relações tecidas por uma lógica de acumulação de riquezas. Esse embate colonialista e mercantilista sugere as primeiras contaminações culturais e econômicas, fluxos migratórios e imigratórios que se intensificam nos séculos XVII e XVIII, este último marcado pelas mudanças políticas propostas pela Revolução Francesa. Mudanças estruturais e culturais que fragmentaram a condição do sujeito agora voltado para uma constante busca de identidade. (Lima, 2009, p. 148)

Tratando especificamente dos grandes museus, que exercem influência nas atuações de outras instituições mais jovens devido ao seu tradicionalismo, cria-se uma narrativa a partir da diversidade de suas coleções, que é diretamente associada ao poder das instituições e de suas nações como possuidoras de peças de arte e outros objetos. Cria-se, portanto, uma atuação

educativa permeada de diversos atravessamentos históricos associados à estruturação e formação das instituições a partir dos processos colonizatórios que moldaram a sociedade atual.

De acordo com Vergès (2023), a neutralidade aparente dos museus (especificamente no continente europeu) foi estruturada em processos de dominação e na imagem que o Estado cria de si. Os objetos expostos são uma prova do poder de dominação das nações, e “tornaram-se inseparáveis da narrativa ocidental” (Vergès, 2023, p. 79). Por terem seu surgimento e concretização atrelado à ascensão da burguesia, os museus se alinham com valores de classe, o que explica o silêncio, a contemplação e a disciplina que, ainda hoje, são muitas vezes impostas ao público, como afirma Vergès (2023):

As pessoas vão ao museu para serem educadas não só numa história da arte eurocêntrica, mas também numa disciplina do olhar e do corpo. O museu visita-se em silêncio, num recolhimento próprio de uma concepção da recepção da beleza que convém à cultura burguesa. O museu também é um centro comercial, lugar privilegiado de turismo, espaço de hierarquia social, de gênero e de raça, onde a propriedade privada e nacional é de rigor. (Vergès, 2023, p. 79)

A partir da concepção dos museus, diretamente associada ao período colonial, Vergès (2023) disserta, principalmente, sobre o conceito de “museu universal”, que surge vinculado ao Museu do Louvre. Historicamente, o Louvre é visto como um dos maiores e mais importantes museus do mundo, o que, conseqüentemente, faz dele um *museu modelo*, gerando influências nas outras instituições que surgiram posteriormente, visto que reforçava o poder político e de influência da França (Vergès, 2023, p. 133).

O termo representa a ideia de um museu que contém peças trazidas de outros territórios (por isso, universal), em geral pilhadas em meio a processos colonizatórios. Além de expor os objetos pilhados, o museu universal frequentemente se apoia na ideia de preservação da história dos países colonizados com um discurso salvacionista, como se a garantia da preservação dos objetos fosse dependente do seu pertencimento às instituições de renome. Relativamente ao Museu do Louvre, Vergès (2023) afirma:

(...) libertar povos da tirania apropriando-se dos seus bens para os levar para a França, o país da liberdade. Os povos são despojados em nome do progresso; poderão ir admirar os

seus tesouros nos museus de França, que os guarda e os protege em nome de um princípio superior ao egoísmo de um só povo: o princípio do universal. (Vergès, 2023, p. 137)

Assim, o museu universal, em sua base de criação, representa uma “essência imperialista e colonial” (Vergès, 2023, p.138), que influencia desde a expectativa de quais peças iremos encontrar em exposição até a postura esperada dos visitantes no espaço. Por mais que ressignificações no papel das instituições museais perante a sociedade tenham passado por mudanças, principalmente com o fortalecimento de sua função educativa, essa herança ainda permanece interiorizada, sendo possível perceber, também, que é estimulada por indivíduos de acordo com sua classe e raça. Ou seja, de maneira geral, é mais comum que uma pessoa que se considera pertencente à “alta cultura” reforce esses estereótipos por meio de posturas conservadoras dentro do museu, por ser historicamente frequentadora e pertencente a esses locais ao longo das gerações.

Esse pacto silencioso entre as instituições e os públicos de elite se torna, também, um motor de legitimação da arte pertencente ao espaço do museu. Ainda hoje, algumas instituições possuem uma diferenciação classificativa entre objetos de caráter histórico (comumente atribuídos às peças advindas de processos de dominação) e objetos de arte (atribuída à arte eurocêntrica). Tal classificação é, também, esperada por alguns frequentadores, que possuem a ideia de arte associada exclusivamente ao continente europeu, o que se relaciona à sacralização das peças pertencentes aos museus como formadoras de gosto social e como símbolos de poder das nações às quais são pertencentes: “A designação de “arte” é um tipo de violência imperial” (Azoulay, citado por Vergès, 2023, p. 80).

Assim, a evolução da pintura é um retrato desse processo de legitimação. A partir do século XIX ocorre uma transformação na função e no tipo de objetos em exposição pois, além do surgimento da arte moderna, ocorre a mudança de objeto-pintura para objeto-obra de arte, ou seja, uma alteração na interação entre público e o que está exposto (Malraux, 1965). Antes desse período de transição, marcado pela invenção da fotografia, além da relação apreciativa guiada pela classe social dos frequentadores dos museus, como referido anteriormente, as obras de arte eram, antes de mais nada, imagens (Malraux, 1965). Tal mudança na função influencia, também, nas temáticas, estéticas e no ideal de beleza representados, que começam a predominar como objetos imaginários, a partir da arte moderna, como explica Malraux (1965):

O século XIX viveu dos museus; ainda vivemos deles, e esquecemos que impuseram ao espectador uma relação totalmente nova com a obra de arte. Contribuíram para libertar da sua função as obras de arte que reuniam, para transformar em quadros até mesmo os retratos. (...) Até o século XIX, todas as obras de arte eram a imagem de algo que existia ou não existia, antes de serem obras de arte. Só aos olhos do pintor a pintura era pintura; e, muitas vezes, era também poesia. (Malraux, 1965, p. 9-10)

Tais mudanças na identificação dos indivíduos com as obras abrange tanto a relação do observador quanto do artista, o que também influencia em novas maneiras da arte além da representação pictórica e, assim, “surtem duas formas distintas de arte conforme o homem procura reproduzir ou escapar a estas imagens eidéticas” (Read, 1943, p. 110). Portanto, a percepção sempre se dará de maneira individualizada, por estar alinhada com a psique individual do observador ou artista, influenciando diretamente na conexão entre o sujeito e o objeto por meio dos sentimentos que proporciona: “se o sentimento que descobrimos no objeto é um sentimento que gozamos e aceitamos como parte da realidade objectiva no nosso ambiente, sentir-nos-emos de harmonia com o objecto e diremos que é maravilhoso” (Read, 1943, p. 111).

De acordo com Benjamin (1955), “o aqui e agora do original constitui o conceito de sua autenticidade” (p. 77) sendo tal autenticidade constituída por meio de tudo que é transmissível na obra, seja física ou simbolicamente. Em muitos casos, é no museu que acontece o lugar desse encontro e da relação entre observador e obra em presença, o que transmite sensações e sentimentos que não podem ser transmitidos por meio de quaisquer reproduções, sendo dependente do contato presente, nomeado pelo autor como *aura* (Benjamin, 1955).

Com a evolução da expressão artística, porém, grande parte daquilo que motivava a criação pelo pintor vai se desfazendo até o momento em que o próprio tema desaparece “porque surge um novo tema, que vai rejeitar todos os outros: a presença dominadora do próprio pintor.” (Malraux, 1965, p. 44). A partir dessa expansão da representação artística para além da pintura e, principalmente, para o além do belo, a presença do museu como instituição de validação da “verdadeira” arte é reforçada, como expõe Malraux (1965):

Há mais de um século que a nossa convivência com a arte não cessa de se intelectualizar. O museu impõe a discussão de cada uma das representações do mundo nele reunidas, uma interrogação sobre o que, precisamente, as reúne. (...) Onde a obra de arte não tem

outra função senão a de ser obra de arte, numa época em que a exploração artística do mundo prossegue, a reunião de tantas obras-primas, e a ausência de tantas outras obras-primas, convoco, em imaginação, todas as obras-primas. Como poderia este possível mutilado não apelar para todo o possível? (Malraux, 1965, p. 11)

Nesse contexto, Malraux (1965) também observa um deslocamento na maneira como o público contemporâneo se relaciona com as obras, especialmente ao ser comparado à postura do colecionador. Para ele, o “sentimento de posse” que por séculos estruturou o vínculo entre observador e obra, delimita o objeto como mercadoria, relacionado ao poder associado à própria posse da peça:

O vasto público a que estas se dirigem ignora um sentimento que, ao longo de quatro séculos, desempenhou um grande papel na relação entre o apreciador e a obra de arte: o sentimento de posse. (...) Esta indiferença pela posse, que, para nós, liberta a obra de arte do seu carácter de objecto de arte, torna-nos mais sensíveis do que os apreciadores dos objectos de arte à presença do sinal de criação. (Malraux, 1965, p.158)

Entretanto, o sentimento de posse perante as obras expostas influencia na ação educativa, pois se relaciona com o que é, ou não, aceitável no ponto de vista da postura do público nos espaços. A preservação das obras traz as questões óbvias de limitação do toque e manuseio, mas que também refletem no cuidado das peças, vendo-as como mais do que objetos, mas sim como seu próprio valor de mercado. Essa questão, em alguns casos, ultrapassa a própria vontade do artista de permitir o manuseio das peças como parte da interação com o trabalho, tendo em vista que no momento que estão sob responsabilidade da instituição o seu valor financeiro se sobressai a qualquer outro.

Tal perspectiva pode ser relacionada ao que Benjamin (1955) descreve como o *ritual* na obra, considerando a interação presencial e as subjetividades envolvidas na relação com o observador. Apesar do potencial de libertação da obra de arte de seu carácter de objeto, a relação estética dentro das instituições culturais é moldada e condicionada por práticas que reforçam a sua dimensão mercadológica. A partir de restrições de acesso e regras de comportamento, surgem limitações na interatividade que, inclusive, muitas vezes transpassam a intenção do próprio artista, reforçando a ideia de sacralização da arte e dos objetos em exposição nos museus.

Nesse cenário, a atuação do mediador se encontra tensionada entre a busca por um espaço de relação crítica e sensível e as limitações impostas pelas próprias instituições, que operam as limitações acima do estímulo à fruição das obras. Dessa maneira, de acordo com Vergès (2023), o museu universal cria uma falsa ideia de democratização do acesso que pode facilmente ser confundida com o estímulo de abertura e inclusão defendida pelo ICOM, tendo em vista que “adota a visão supranacional, universalista e humanista das Nações Unidas, o que, de resto, conduziu a uma confusão entre o museu universal europeu e o museu universal que o ICOM promove” (Vergès, 2023, p. 85).

A importância dessas especificações é uma consequência de como todas as características destacadas neste capítulo influenciam não apenas no discurso educativo e institucional, mas na expectativa dos visitantes ao frequentar o museu e ao se relacionar com obras. A atuação educativa é dependente de toda a construção social existente na relação do público com as instituições museais em geral, considerando que é constituída além da visita em si, mas sendo composta desde relação com os meios de divulgação até o contato com o espaço arquitetônico.

Por mais que exista a indiferença pela posse referida por Malraux (1965) como libertadora do caráter de objeto de arte, ainda existe o pertencimento a um sistema excludente na relação entre visitante e obra. É necessário fazer o exercício de questionar para quais públicos essa relação é estimulada, ou até permitida, e quais são as condições desses encontros. O que encaminha novamente para a definição de museu que abriu este capítulo, sendo necessário, portanto, destacar a ideia de diversidade levantada pelo ICOM por meio da perspectiva de quais são os museus vistos hoje como locais “abertos ao público, acessíveis e inclusivos”, e a quais visitantes essa expectativa ao adentrar o espaço é realmente pertencente.

Assim, o trabalho educativo e de mediação devem se basear na realidade atual para ir além das construções de gosto e relações sociais, mas permitindo e fornecendo recursos para criação de críticas e mudanças estruturais, que podem repercutir e de fato influenciar na relação geral com os espaços museais. Tal relação, mesmo que seja por meio do próprio exercício imaginário, pode possibilitar, também, “um exercício decolonial (que) consiste em imaginar o que seriam outras formas de exposição e de representação” (Vergès, 2023, p. 74) e, por meio de tal, potencializam-se as possibilidades de mudança nas estruturas que nos parecem imutáveis.

2.2 Mediação cultural na atualidade

Para que seja possível perceber a mediação atualmente, é fundamental compreendê-la como uma ferramenta de ampliação do acesso. No entanto, é preciso evitar a concepção de que é apenas por meio do acesso físico ao museu que se adquire acesso à arte. Como discutido previamente, a própria origem das instituições museais está enraizada na sua relação com as elites, o que impõe barreiras simbólicas e estruturais à utilização desses espaços pelos diferentes grupos sociais.

Assim, o acesso ao museu deve ser entendido como um direito de todos, considerando que o patrimônio cultural deve estar disponível para reinterpretações, ressignificações e utilização como ferramenta de novas criações artísticas e intelectuais. Todo esse processo possibilita que se estabeleça um diálogo entre a herança histórica e os contextos socioculturais contemporâneos dos indivíduos.

A partir do histórico do surgimento das instituições museais, considerando a contextualização de suas peças por meio da relação com a coleção exposta e o próprio espaço expositivo, é mais fácil de perceber as razões pelas quais é tão difícil de romper com a tradicional transmissão de saberes unilateral. Nessa comunicação de via única, ao contrário da prática da mediação, é oferecida uma explicação de caráter informativo acerca dos objetos expostos, feita pelos funcionários responsáveis, muitas vezes chamados “guias”, que inevitavelmente representam a abordagem desejada pela própria instituição e, majoritariamente, realizam uma reprodução de discurso, em especial o do curador.

A presença de núcleos educativos é, atualmente, esperada na estrutura de trabalho de museus, e a investigação acerca do trabalho dos mediadores cresce constantemente. A atuação do mediador também é dependente das intenções da instituição, visto que representa um porta-voz, criando um contato não apenas entre o público e as obras, mas entre o público e o próprio museu.

Assim, as abordagens podem ser variadas, sendo relativas aos diversos fatores já mencionados, mas também ao caráter da exposição, aos possíveis recursos de interatividade disponíveis e até à própria experiência do mediador. Os dois extremos na abordagem variam entre as práticas baseadas apenas na transmissão de informações e as que são marcadas por um excesso de questionamentos, não oferecendo respostas efetivas ao público a partir das questões levantadas.

O nível de interatividade esperado também condiz com o tipo de instituição, principalmente considerando a influência dos museus universitários para a estruturação do caráter educativo das instituições em geral. É comum que museus de ciências e história possuam mais recursos de interação com o público do que museus de arte, tanto pelas diferenças no seu processo de estruturação, quanto pelo fato de que, ao se consolidarem, “a importância dos museus de ciências passou a ser informar a sociedade” (CAZELLI et al., 2003, citado por Marandino, 2008, p. 16). É necessário estabelecer, portanto, uma diferenciação entre a atuação educativa de museus de ciências e museus de arte, tanto pelo contraste de abordagens lúdicas ou apreciativas, quanto pela função estrutural de informar ou contemplar.

De acordo com Coutinho (2009), o modelo de mediação baseado na reprodução de informações também é resultado da construção social do espaço museal. Esse modelo contribui para reforçar a exclusão de grupos historicamente excluídos desses espaços, reforçando a ideia de que existe uma arte “verdadeira” e que ela é exclusiva de uma classe social. Nesse sentido, a autora afirma:

A “mediação” tradicionalmente exercida nesses espaços por meio de visitas guiadas tem uma concepção diretiva se pautando no discurso informativo construído em torno das obras, um discurso absorvido na erudição dos historiadores, dos críticos e dos curadores. Esse modelo de mediação, se assim se pode qualificar tal ação, pressupõe um discurso unilateral e legitimador que afirma e confirma o lugar da obra e de seu autor — o artista — no mundo da arte. Paradoxalmente, exclui desse círculo fechado o sujeito que busca se aproximar, sobretudo o leigo, pois é um discurso pautado nos códigos instituídos no mundo da arte, em especial o código da tradição erudita que pressupõe uma iniciação. Esse dispositivo de comunicação unilateral é uma herança dos sistemas elitistas excludentes, que desconsideram uma possível autonomia de observação dos sujeitos que se veem diante das obras obrigados a seguir com o olhar as indicações do guia. (Coutinho, 2009, p. 172)

Esse tipo de prática evidencia uma problemática central da educação museal: a de acolher e incluir públicos historicamente excluídos desses espaços, originalmente concebidos para a fruição da elite e tidos como espaço de sacralização da “verdadeira arte”. Assim, a atuação dialógica do mediador permite, também, acolher pessoas com diversidade de vivências,

contextos sociais, econômicos e culturais, elementos esses que condicionam a experiência no museu e, conseqüentemente, os processos de aprendizagem que podem ser ali desenvolvidos (Silva, 2009).

No setor da arte contemporânea, observa-se um movimento de ruptura sobre essas próprias estruturas tradicionais. Ao abordar o trabalho de Hélio Oiticica, Braga (2021) destaca a necessidade experimental de não gerar mais obras, que seriam eventos redundantes e distanciados da vida, mas sim inventar a nova estrutura “que conduz à antiarte e à vida” (Braga, 2021, p. 65-66). Nesse contexto, a arte contemporânea se mostra mais aberta à criação de espaços de diálogo e convivência, renovando a função da arte como ferramenta de questionamento crítico do seu próprio tempo.

A mudança nesse tipo de mediação não depende, portanto, apenas da atuação do próprio mediador, visto que é um reflexo de uma construção estrutural muito mais específica e institucional, ainda mais se considerarmos que os mediadores são, em muitas instituições, profissionais jovens e no início da formação. Portanto, é necessário que seja um trabalho conjunto e alinhado, que deve ser proposto e acreditado coletivamente, especialmente com o apoio institucional.

A expectativa é um caminho direcionado na linha de mediação que oferece questionamentos que direcionam às conclusões, com o objetivo de guiar possíveis discussões acerca das exposições a partir de contextualizações históricas das obras e dos artistas mas que, acima de tudo, estimulem que os próprios visitantes tenham autonomia para oferecer suas individualidades a partir de sua relação pessoal com as obras e experiência geral no espaço do museu. Como explica Ana Mae Barbosa (2009), “a função da pergunta é levar a pensar, estimular associações e interpretações” (p. 20). Dessa maneira, os questionamentos levantados devem ir além de leituras de imagem, mas direcionando o público ao entendimento de toda a função social, histórica e artística das obras e do museu.

Em especial, essa abordagem possui importante atuação em visitas escolares, pois proporciona uma interação entre os próprios alunos e as temáticas trabalhadas em aula ou que estão presentes no dia-a-dia dos mesmos, facilitando a aproximação e conexão. De acordo com Tourinho (2009), a mediação possui papel fundamental na atuação pedagógica a partir do momento em que decide como as imagens serão olhadas, sendo relativa à habilidade do

mediador de atuar com flexibilidade a ponto de proporcionar novas maneiras de se relacionar com as obras.

Ainda, a mudança do espaço escolar para o espaço do museu cria uma experiência que pode ser transformadora quando tratamos da “visualidade comum”, como explica Tourinho (2009), tendo em vista novas visualidades que podem ser formadas dentro do museu:

(...) primeiro, a compreensão de que, na educação visual, a mediação pressupõe lidar com uma “visualidade comum” presente nas escolas. Chamo “visualidade comum” um campo de imagens, referências que compartilhamos num sentido semelhante àquele que utilizamos ao falar de “senso comum”, quando nos referimos a ideias, práticas, linguagens, hábitos que nos aproximam. (...) Aproximar-se do universo cultural e visual dos alunos é preocupação e necessidade fundamentais no processo de educação visual. Essa aproximação requer formas de ação e reflexão. (Tourinho, 2009, p. 270)

É necessário criar, desde o início da visita, um ambiente acolhedor, que favoreça o diálogo e para que não haja hesitação em expor ideias e impressões. O ritual de uma mediação pode se iniciar, dessa maneira, por um momento de acolhimento do público, com uma possível apresentação dos participantes e do próprio mediador, uma contextualização da instituição, da exposição e, caso necessário, alguma dinâmica que facilite a ambientação dos corpos neste novo espaço.

A abordagem de mediar por meio de questionamentos tem, porém, suas limitações. Além de ser necessária a busca por um equilíbrio entre abrir a obra para leituras e fechar para conclusões, é possível perceber que, muitas vezes, a mediação estruturada na pergunta se baseia apenas em esperar uma resposta hipoteticamente correta, de maneira a conduzir a visita na direção já planejada, ao invés de permitir que o rumo das discussões modifique as leituras. Esse cenário pode ocorrer por diversas razões que podem ser associadas ao perfil e repertório do mediador ou da própria instituição.

Portanto, um equilíbrio entre os questionamentos excessivos e a imposição de interpretações se estabelece por meio de uma mediação baseado no diálogo, estabelecendo uma “articulação entre o passado (os conhecimentos prévios, as expectativas trazidas), o presente (o momento em que o contato se dá) e o futuro (a projeção da experiência na vida futura dos indivíduos)” (Silva, 2009, p. 126). Assim, é possível criar um ambiente acolhedor que preze pela

vivência e experiência do contato com os objetos expostos no museu, expandindo as possibilidades relacionais que podem ocorrer no ambiente.

A relação de interação entre observador e obra sofre interferência de diversos fatores além dos protagonistas e das possíveis atuações do mediador. Há influência do *espaço* ao redor que, comumente, possui regras que restringem o toque, a aproximação da obra, a incidência de luz, etc. Há a *interação com outros corpos* que estejam no espaço, o *tempo* disponível para se estar no museu, os *conhecimentos prévios* do visitante, entre diversos outros elementos. Em geral, fatores que interferem tanto na expressão e postura do corpo no ambiente quanto na disponibilidade para se relacionar com as obras. Nesse sentido, Marandino (2008) explica:

Devemos considerar o contexto físico, o qual envolve a exposição e seus elementos, incluindo os objetos da exibição, o prédio da exposição, e todo o ambiente onde há interação; o contexto pessoal, abrangendo todas as motivações, expectativas, experiências, conhecimento e interesses prévios, valores dos visitantes e o controle e a escolha do caminho da sua aprendizagem; e também o contexto sociocultural, que envolve todas as formas de mediação que o indivíduo estabelece durante a visita. (Falk & Dierking, 1992; Falk & Storsidiek, 2005, citado por Marandino, 2008, p. 22)

Portanto, ao considerar a variedade de fatores que influenciam na relação observador - obra, é possível, também, expandir as possibilidades de atuação educativa no espaço do museu. Junto de uma atuação dialogal do mediador, o estímulo sensorial pode agregar no processo por auxiliar na quebra da transmissão de conhecimentos e estímulos unicamente orais e visuais, pois, como defende Julien-Casanova (2009), é pertencente à relação do público com os objetos:

Dentro da tripresencialidade que implica o encontro entre o visitante, o mediador e os objetos, a presença permite certo tipo de relação com a atualidade do objeto, certo tipo de compreensão (emocional, sensorial, corporal, espacial, tátil, intelectual e estética, entre outros) e, portanto, de acesso aos objetos mediados. (Julien-Casanova, 2009, p. 109)

Existem diversas maneiras pelas quais é possível ampliar a experiência sensorial na relação com as obras e com o próprio espaço do museu, seja simplesmente ao sentar no chão ou ao quebrar as restrições de toque e explorar outros sentidos por meio de objetos de apoio sensorial. Ou seja, criam-se novas corporalidades e relações que contemplem diversos públicos e

que rompem com o tradicionalismo apreciativo que pertenceu ao surgimento dos museus de arte. Para que a abordagem sensorialmente interativa seja efetiva, é necessário mapear quais são os reais objetivos educativos para uma possível reestruturação das práticas de mediação, de modo que atendam valores contemporâneos e disruptivos afim, também, de inserir na criação de arte e no exercício da educação artística aqueles que, historicamente, foram excluídos desses espaços.

Lima (2009), desenvolve a ideia do *passeur* relativa ao público ao frequentar uma instituição cultural. Essa metáfora associa os projetos de mediação tendo em vista que representam uma *passagem*, considerando, portanto, o espaço-tempo de interação do espectador tanto com as obras de arte e a maneira como influenciam na interação, quanto com seus próprios territórios individuais fora do espaço do museu e, conseqüentemente, do processo de mediação.

Este espaço-tempo, além de ser breve quando relativo ao espaço físico do museu, possui como característica importante sua crescente velocidade, tanto na postura do visitante quanto na maneira como os próprios ambientes se apresentam a ele. Essa característica possui influências, de maneira determinante, no *olhar*, como desenvolve Lima (2009):

(...) essa crescente velocidade determinaria não só o olhar, mas, sobretudo, o modo pelo qual a própria cidade e todas as outras coisas se apresentam a nós. Nunca a questão do olhar esteve tão no centro do debate da cultura e da sociedade contemporânea. Um mundo onde tudo é produzido para ser visto, onde tudo se mostra ao olhar, coloca necessariamente o ver como um problema. Vivemos no universo da sobreposição, saturado de clichês, onde a banalização e a descartabilidade das coisas e da imagem foram levadas ao extremo. É o que poderíamos reduzir ao termo “sociedade do espetáculo”. (Lima, 2009, p. 146)

Por influência desse excesso cotidiano do olhar, que o torna um sentido de percepção automático, a *sensorialidade da experiência* se afasta consideravelmente da visão, “porque vivemos em uma sociedade da imagem, da velocidade e da produção do real” (Lima, 2009, p. 146). Portanto, além da criticidade e valorização das individualidades, a mediação se coloca como um olhar externo ao *passeur*, possibilitando o direcionamento desse olhar para além do seu modo automático, fazendo da mediação, também, um possível *exercício sensorial*. Além disso, considerando essa sobrecarga do olhar, torna-se mais difícil se relacionar sensorialmente com um objeto que possui interação limitada à visão, sendo a relação potencializada no momento em que

existem outros recursos e estímulos sensoriais complementares, que atuem conjuntamente com outros sentidos.

A partir de uma classificação geral dos diferentes públicos que frequentam museus, também é possível enriquecer a discussão acerca das diferentes abordagens que podem ser exploradas. Marandino (2008) apresenta uma classificação baseada em:

- Públicos escolares (estudantes e professores): considerado um dos principais e mais frequentes, no qual as abordagens pressupõem um trabalho em conjunto entre a escola e a instituição, podendo conter oficinas e atividades visando objetivos pedagógicos;
- Famílias: de menor frequência e com composições variadas;
- Grupos organizados de terceira idade: com objetivos que podem abordar lazer, convívio social, aprendizagem e novas práticas, devendo ter atenção às suas necessidades e limitações;
- Portadores de necessidades especiais: — pelo termo mais atual “pessoas com deficiência” (PcD) —, apresentam o desafio da inclusão, muitas vezes faltante em questões de estrutura física mas, também, de linguagem e abordagem;
- Grupos oriundos de ONG, associações, sindicatos e clubes diversos: assim como os grupos familiares, podem apresentar composições variadas, que podem exigir especificidades nas abordagens (Marandino, 2008, p. 24).

A classificação dos públicos é uma necessidade prévia para o desenvolvimento do trabalho do mediador, para que ele consiga prever quais tipos de recursos e abordagens serão necessários. Entretanto, não deve ser um fator limitante na atuação, visto que, independente de qualquer classificação, cada grupo possui suas próprias especificidades. Poderiam ser acrescentados, ainda, outras características para uma possível previsibilidade acerca da intimidade do público com o museu em questão, desde se já conhecem o espaço até outras características socioculturais que possuem influência na intimidade do público com o museu.

Considerando as diversas maneiras pelas quais o contato dos visitantes se dá, indo além da presença no espaço físico propriamente, é possível, também, apresentar uma classificação acerca das diferentes abordagens que podem ser feitas, considerando que podem apresentar formato de produto ou de ação, sejam elas intencionalmente educativas ou não. Caillet (2009),

apresenta um quadro (Tabela 1) classificativo indicando diferentes tipos de ação e de usuários identificados. Foi realizado um recorte de classificações que se adequam aos públicos que fazem parte do foco desta dissertação:

Tabela 1

Tipos de atividade cultural de acordo com o público

Tipos de ação X usuários	Classe 1 Produtos de informação e de promoção	Classe 2 Produtos de acolhimento	Classe 3 Produtos programados	Classe 4 Produtos-alvo	Classe 5 Produtos de autonomização
Público ocasional	Plaqueta, imprensa, cartazes, plano de sinalização externa, marcos, sítios audiovisuais, internet, banners	Tarifas, planos, banco de acolhimento, conforto (vestiário, boutiques, banheiros), sinalização interna	Programação de painéis, programa do dia, visita guiada, jornadas, portas abertas	Ateliê, visitas específicas, documentos de apoio para exposições, encontros com artistas	Sessões de informação
Público experiente	Salão especializado, festivais, mailings	Fichas de apresentação, audiovisuais por demanda	Visita temática, ateliê, programação complementar, festivais - feiras	Visita comentada, classe cultural, ateliê de práticas artísticas e culturais	Estágio de formação, colóquio, dossiê, biblioteca, centro de documentação

Nota. Recorte de quadro classificatório de ações de mediação artística e cultural. Fonte: Caillet, E, Coppey, O. (2004). Fonte: Caillet, E. (2009). Políticas de emprego cultural e o ofício da mediação. In A. M. Barbosa & R. G. Coutinho (Orgs.), *Arte/educação como mediação cultural e social* (pp. 71–84). Editora UNESP.

Por meio da análise do quadro é possível perceber como a experiência no museu pode ser ampliada para diversos objetos que influenciam na interação antes mesmo do visitante estar no ambiente. Tendo em vista que a utilização de cada ação ou objeto pode direcionar diferenças nas abordagens, também é possível que auxiliem na ampliação do uso dos visitantes a partir do momento que estabelecem ligações com seu próprio repertório.

Esses objetos incluem desde a comunicação do museu, seja por meio de mídia digital ou analógica, até a disponibilidade de informações acerca das visitas (horários, valores) e possibilidade de feedback. Portanto, todos os funcionários e setores de atuação dos museus exercem influência na experiência geral, de maneira que as instituições são resultantes de ações práticas diárias relacionadas à atuação do museu perante a sociedade. De acordo com Svabo (2010), um desafio central dos museus é o de comunicar com e para o público, necessitando que sejam estabelecidas conexões entre os recursos de comunicação e os visitantes.

Ao tratar do contato com escolas, podem se adequar em elementos tanto de público ocasional quanto de público experiente, tendo em vista que muitos professores realizam anualmente visitas aos mesmos museus com diferentes turmas. Além da facilidade para agendamento, disponibilidade para oferecer atividades associadas aos conteúdos de sala de aula e o próprio conforto dentro do espaço (casas de banho, bengaleiros, local para alimentação, etc.) existem fatores que podem se tornar seletivos sobre quais as instituições conseguem acessar os museus, como facilidade de transporte e custo da visita.

Portanto, as exposições são enriquecidas pela maneira como a instituição se posiciona, porém só criam vida e expansão por meio da interação com os visitantes, considerando que os mesmos são “uma mistura de vários elementos humanos e não humanos” (Svabo, 2010, p. 34). Ou seja, o público naturalmente interage com os espaços por meio de objetos que trazem consigo ou que são disponibilizados, desde telemóveis até locais de descanso em meio à exposição, considerando que a experiência da visita é resultado da interação entre todos esses elementos. De acordo com Svabo (2010), os lugares, sejam eles naturais ou culturais, são construídos e compreendidos por meio das ações práticas que os interferem, não podendo ser separados dos padrões de comportamento que neles ocorrem. Consequentemente, “compreender a prática social implica compreender o lugar” (Svabo, 2010, p. 35), visto que estão em constante construção e desconstrução.

Nesse cenário, a partir do momento que é possível visualizar o museu como uma instituição cada vez mais voltada para o público e suas necessidades, é possível perceber a mediação como um agente essencial nessa atuação. Entretanto, o trabalho educativo não se faz sozinho, principalmente quando a intenção é quebrar com a estrutura conservadora das instituições. Para tal, é necessário estabelecer ações integradas entre todos os setores, possuindo

como foco a melhoria contínua no acesso e na relação da sociedade com o seu patrimônio cultural.

3. Acessibilidade universal e dispositivos sensoriais

A acessibilidade universal é um conceito que ganhou relevância nos últimos anos, tendo sido gradualmente incorporada a diversas legislações e diretrizes, incluindo a União Europeia (European Accessibility Act (EAA) – Diretriz 2019/882). Abrange produtos e serviços com o objetivo de promover a acessibilidade e autonomia dos usuários, de maneira que não apenas pessoas com deficiência se beneficiem, mas todos os indivíduos com *limitações funcionais*, como é especificado na própria diretriz:

O conceito de «pessoas com limitações funcionais», tal como referido na presente diretiva, inclui as pessoas com incapacidades físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, incapacidades relacionadas com a idade ou com qualquer outra limitação das funções do corpo humano, permanentes ou temporárias que, em interação com diversas barreiras, limitam o seu acesso a esses produtos e serviços e implicam a adaptação desses produtos e serviços às suas necessidades específicas. (União Europeia, 2019, par. 4)

O próprio termo *universal* reforça que, por mais que as pessoas com limitações funcionais sejam o principal foco da acessibilidade, é possível desenvolver estratégias que possam ser utilizadas por todos os indivíduos, independente de suas características físicas, sensoriais ou cognitivas. Tais estratégias facilitam a interação com ambientes, serviços e produtos, de maneira que possa existir um uso igualitário do espaço ou objeto, incentivando a autonomia e a inclusão.

Neste capítulo serão explorados diferentes dispositivos de interação que podem contribuir para as ações educativas em museus, considerando a facilitação da interação sensorial. Quando utilizados em conjunto com a atuação do mediador, esses recursos podem ampliar significativamente a experiência dos visitantes no espaço expositivo, possibilitando o desenvolvimento de ferramentas e abordagens que favoreçam uma inclusão cultural mais ampla, sensível e autônoma.

3.1 Acessibilidade cultural em museus de arte

O compromisso com a inclusão dos públicos de maneira que possam usufruir dos ambientes culturais é uma maneira de reconhecer a diversidade como um aspecto fundamental na existência das instituições culturais. Nessa perspectiva, o Sistema Brasileiro de Museus (IBRAM, 2025), destaca que os benefícios da acessibilidade incluem “a melhoria da qualidade

de vida da população com e sem deficiência, proporcionando liberdade de escolha e abertura de horizontes pessoais, profissionais e acadêmicos” (IBRAM, 2025). Considera que o conceito de acesso deve ir além da eliminação de barreiras físicas, estabelecendo a noção de acessibilidade cultural como uma incorporação, também, de dimensões culturais e comunicacionais, tendo em vista o direito de todos à expressão e fruição cultural.

Nesse sentido, a acessibilidade cultural se concretiza por meio da diversificação de linguagens e abordagens, que podem ser exploradas por meio de estratégias de mediação. Entre os recursos mais utilizados para este fim estão as mediações em língua de sinais, o uso de recursos de áudio como audiodescrição e audioguia, as legendas e materiais com linguagem simplificada, entre outros. Embora sejam exemplos de recursos pensados para priorizar o acesso de pessoas com deficiência, também podem beneficiar visitantes com diferentes níveis de letramento, idades e contextos socioculturais.

Para que as ações de acessibilidade sejam eficazes, é necessário, primeiramente, uma análise das necessidades dos perfis dos diferentes públicos. Olhar para o público frequentador e em potencial é essencial para que se possa corresponder às suas necessidades reais, de maneira que os recursos de inclusão não sejam vistos apenas como requisitos de cumprimento de exigências legais. Nesse processo, é importante identificar os pontos de convergência entre a acessibilidade física e a comunicacional, de maneira a constituir uma atuação integrada e significativa.

Assim como os museus de ciências e história possuem mais abertura para a utilização de recursos interativos e acessíveis, quando em comparação com museus de arte, a utilização de recursos de acessibilidade também são mais comuns nesses locais. Além da função educativa ser mais pertencente a esses espaços, devido ao seu processo de estruturação, há maior flexibilidade perante a preservação estética e arquitetônica dos espaços expositivos e a contemplação silenciosa dos objetos em exposição, fatores limitantes na implementação de recursos de acessibilidade no caso dos museus de arte.

Sobretudo nos museus de arte mais tradicionais, a preocupação com o conforto e com o acesso são muitas vezes deixados em segundo plano, tornando-se limitadas. Essa tendência é ainda mais visível em espaços que seguem a estética do *culo branco*, com limitações que atingem até a sinalização do espaço, levando ao limite a expectativa de uma neutralidade utópica entre a arquitetura, as obras e o próprio visitante. Nesse contexto, Rubiales (2015) apresenta uma

problematização acerca da utilização de recursos de auxílio à interpretação dentro das exposições:

É comum escutar o termo “interrupção” ao assinalar, de maneira negativa, o uso de ferramentas ou estratégias dos públicos dentro do espaço de exibição (e isso temos discutido continuamente ao falar de museus de arte contemporânea). A realidade é que o espaço imaculado, onde só se encontram o visitante solitário e a obra “pura” é uma falácia intelectual; toda pessoa traz à sua experiência uma bagagem (intelectual e artística) e, mais ainda, um contexto sociocultural que define leituras e proximidades. Sem esquecer que este “diálogo” não só compreende uma carga de significados a partir do público. Também o museu, através da curadoria, contribui com uma importante carga de significados, leituras e intenções. (Rubiales, 2015, p. 9)

É possível afirmar, portanto, que a ideia de um espaço expositivo imaculado é ilusória, visto que todo visitante carrega consigo bagagens pessoais, culturais e sociais. Essa reflexão contribui para o entendimento das instituições museais como espaços de diálogo, nos quais o acesso físico e sensorial devem estar articulados com as concepções curatoriais, educativas e de comunicação, de maneira que o público diverso possa estar no centro das estratégias museológicas. Para tal, Rubiales (2015) defende a criação de ambientes multissensoriais como uma maneira de promover que o público tenha liberdade para respeitar suas próprias preferências de interação e aprendizagem, abrindo espaço para a experimentação.

Essa abordagem é exemplificada por Tojal (2011), que descreve experiências a partir do uso de recursos multissensoriais utilizados em visitas guiadas pelo educativo da Pinacoteca de São Paulo no *Programa Educativo Públicos Especiais*. As atuações incluem visitas para grupos de pessoas com deficiência por meio de recursos táteis, olfativos, auditivos e cinestésicos.

Há dois casos que se destacaram a partir da atuação dos mediadores nesse contexto. O primeiro relativo à apreciação de obras tridimensionais originais liberadas para apreciação tátil, com a orientação dos educadores. Deve-se considerar, entretanto, a predominância de esculturas de bronze no acervo da instituição.

No segundo caso, quando não é possível realizar o contato direto com as obras originais por meio do toque, sejam elas bi ou tridimensionais, faz-se uso de outros recursos multissensoriais complementares. Estes recursos incluem diferentes abordagens, sendo elas:

reproduções em relevo que representam formas e texturas sobre fundos contrastantes; *jogos sensoriais e maquetes articuladas*, que transferem principalmente representações bidimensionais para a representação espacial, explorando a profundidade e perspectiva das obras; *sonorização de obras*, que ampliam o estímulo para além do toque e da visão; *maquetes visuais e táteis do próprio edifício*, auxiliando na compreensão espacial da Pinacoteca (Tojal, 2011).

O Programa, além da produção de recursos para inclusão de pessoas com deficiência, também se estendeu para a capacitação dos profissionais da instituição por meio de palestras, cursos e parcerias. Entre os benefícios percebidos, Tojal (2011) destaca um aumento significativo na presença do público com deficiência na Pinacoteca.

Embora tenham sido desenvolvidos com o objetivo de incluir públicos com limitações específicas, esses recursos são exemplos de objetos que podem ser utilizados também para enriquecer práticas educativas ao proporcionar uma interação mais ampla com os objetos em exposição. Assim, o favorecimento das relações do público com o patrimônio artístico pode configurar em uma maneira de promover experiências mais inclusivas e sensoriais (IBRAM, 2025).

Contudo, é importante reconhecer que a elaboração de recursos desse caráter demanda um investimento financeiro que, muitas vezes, não faz parte das prioridades dos orçamentos institucionais. Nesse cenário, a criatividade das equipes educativas se torna uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento de estratégias que visem a ampliação do acesso, mesmo com recursos limitados. A utilização de materiais cotidianos, como objetos com diferentes texturas, sons e aromas, por exemplo, também permite que sejam explorados diferentes estímulos sensoriais.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM, 2025) também a comunicação do museu deve conter adequações por meio de recursos de comunicação acessíveis para visitantes com deficiências sensoriais e intelectuais. Essa preocupação deve se estender aos websites, materiais impressos e digitais, de modo que contenham textos e legendas com escrita simples, cores contrastantes e tamanho adequado, garantindo igual acesso ao conteúdo e estimulando a autonomia dos visitantes em todos os âmbitos da visita.

A ampliação e facilitação do acesso ao museu, portanto, abrange diversas camadas internas e externas. A acessibilidade cultural deve abrir portas considerando contextos socioculturais, econômicos, físicos, cognitivos e sensoriais. Por meio da necessária capacitação

dos funcionários, que reflete uma preocupação institucional que preza pela receptividade e bem estar dos visitantes, é possível ultrapassar as dimensões educativas, percebendo a experiência em sua totalidade.

3.2 Design Universal e Design Universal para Aprendizagem

Tendo em vista que a facilitação do acesso é um fator que colabora com o diálogo dentro dos museus, é possível estabelecer as maneiras que a acessibilidade cultural e a acessibilidade universal podem caminhar em conjunto. Essa integração pode ser proporcionada por meio de diferentes abordagens.

O *Design Universal* (DU) é um conceito desenvolvido por uma equipe de arquitetos e designers liderada por Ron Mace, em 1997 (Centre for Excellence in Universal Design, n.d.). A proposta parte de sete princípios que possuem o objetivo de tornar ambientes e produtos acessíveis para a maior diversidade possível de pessoas, independente de suas características ou limitações etárias, físicas, sensoriais ou cognitivas (Centre for Excellence in Universal Design, n.d.). De acordo com o Centre for Excellence in Universal Design (n.d.), são eles:

1. Uso Equitativo: deve proporcionar tipos de uso idênticos ou equivalentes para todos os usuários, sem que haja segregação ou estigmatização;
2. Uso Flexível: deve oferecer opções de métodos de uso, proporcionando adaptabilidade às especificidades dos usuários;
3. Uso Simples e Intuitivo: deve eliminar complexidades desnecessárias, contendo informações e instruções eficazes e hierarquicamente organizadas;
4. Informação Perceptível: fazer uso de diferentes códigos de comunicação (pictórico, verbal, tátil, etc), estabelecer um contraste adequado entre o objeto e o ambiente, oferecendo compatibilidade com diferentes dispositivos utilizados por pessoas com limitações;
5. Tolerante ao Erro: deve minimizar ao máximo riscos e erros, contendo alertas e recursos de segurança contra falhas;
6. Baixo Esforço Físico: permitir uma posição corporal neutra durante o uso, minimizando o uso de força, ações repetitivas e esforço físico;

7. Dimensão e Espaço para Aproximação e Uso: todos os componentes devem permitir uso sentado ou em pé, considerando variações no tamanho das mãos e espaço adequado para uso de dispositivos de assistência pessoal. (Centre for Excellence in Universal Design, n.d.)

Por poderem ser aplicados tanto em produtos quanto em ambientes, os princípios estabelecidos pelo DU consideram alguns fatores técnicos que são diretamente relacionados com o uso de aparelhos de assistência pessoal, postura corporal e esforço físico. Esses princípios possuem o objetivo de guiar quem está executando o projeto em direção ao uso universal, ajudando a identificar barreiras e destacar possíveis soluções de interação.

Quando inserida nos espaços culturais, a acessibilidade universal pressupõe que sejam feitas essas adaptações físicas — como a eliminação de barreiras na arquitetura, instalação de mobiliário adequado, etc — e de comunicação — com a facilitação do acesso à informação e conteúdos —, mas, também, de maneira que influenciem na postura de todos os serviços envolvidos no museu perante o convívio com a diversidade (IBRAM, 2025). A eliminação de barreiras atitudinais se dá tanto pela maneira de comunicação dos funcionários com os diferentes visitantes, quanto pelo conhecimento de legislações, dispositivos de assistência e respeito à autonomia do público, sendo ainda mais importante ao conduzir um grupo, devendo fazer uso de ferramentas que estimulem a equidade ao fruir do espaço do museu.

De maneira relacionada, o *Design Universal para Aprendizagem* (DUA) é uma abordagem que parte do Design Universal e possui potencial na análise e criação de objetos que atuem em conjunto com práticas pedagógicas que contemplem a maior variedade possível de públicos, respeitando as diferentes maneiras como as pessoas absorvem, processam e expressam conhecimentos. Considerando que podem ser fornecidos como ferramentas de auxílio à atuação do mediador e de exploração das temáticas apresentadas pelos museus, o DUA é composto por 3 princípios que direcionam a criação de materiais didáticos para uso facilitado por pessoas com diferentes características físicas e intelectuais, com ou sem deficiência (Rose & Gordon, 2002), sendo eles:

- Princípio 1: Apoiar o aprendizado do reconhecimento, oferecendo métodos variados e flexíveis de apresentação;
- Princípio 2: Apoiar aprendizado estratégico, oferecendo métodos variados e flexíveis de expressão e aprendizagem;

- Princípio 3: Apoiar o aprendizado afetivo, oferecendo opções variadas e flexíveis para o engajamento. (Rose & Gordon, 2002)

Considerando que qualquer projeto de design parte do estudo relacional entre usuários e objetos, sejam eles produtos gráficos ou físicos, o objetivo é tornar essa relação o mais facilitada possível. Ao considerar os princípios do DUA, também é possível fazer uso de ferramentas de design para a ampliação das percepções e interações entre a obra de arte, o mediador e o público.

Para tal, é essencial perceber como os visitantes se relacionam com os objetos à sua volta, e esse é um ponto relevante de interseção entre o design e a mediação cultural. Ao voltar a atenção para a ampliação das possibilidades de aprendizagem e interação, por meio variados métodos de apresentação do conteúdo, de expressão e de engajamento, é possível proporcionar práticas de mediação mais inclusivas e abrangentes, colaborando com o pertencimento dos visitantes ao espaço expositivo e respeitando suas singularidades.

Na mediação cultural, a relação de interação entre observador e obra sofre interferência de diversos fatores, conforme já discorrido previamente — há influência do espaço ao redor que, comumente, possui regras que restringem o toque, a aproximação da obra e a incidência de luz, há a interação com outros corpos que estejam no espaço, o tempo disponível para se estar no museu, os conhecimentos prévios do visitante, entre outros. Em geral, fatores que interferem tanto na expressão e postura do corpo no ambiente quanto na disponibilidade para se relacionar com as obras e, fatores esses, que podem ser mais controlados em ambientes de educação formal, como na atuação pedagógica dentro da sala de aula, por exemplo.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Museus (2025), a área educativa representa, atualmente, um dos setores com maior potencial dentro da área cultural. São os educadores que estão em contato direto com o público, que atentam e fazem uso das exposições a partir de um olhar único: o da interatividade dos visitantes, percebendo as demandas e necessidades existentes. Nesse cenário, a atuação do mediador é essencial, devendo sempre prezar pela escuta atenta, adaptar seu discurso e amplificar as formas de interação promovidas. Assim, é possível fazer uso da acessibilidade como uma ferramenta de ampliação de diálogo, estabelecendo a criação de novas relações de conhecimento entre acervo e público.

Considerando, portanto, a sensibilidade estética como um fenômeno individual e dependente do repertório prévio de cada visitante, a possibilidade de autonomia no uso de ferramentas de acesso é essencial. Quando mais indivíduos conseguem fazer uso dos objetos

disponibilizados pelo museu para potencializar a relação dos visitantes, mais efetivas serão suas possibilidades de utilização, se tornando independentes às possíveis restrições físicas ou cognitivas dos usuários.

3.3 Recursos educativos e sensoriais em espaços expositivos

Nos últimos anos, observa-se um crescimento significativo na adoção de dispositivos de apoio ao trabalho educativo em museus. Esses recursos vão além dos estímulos orais e textuais tradicionais, ampliando as possibilidades de interação sensível e cognitiva do público com o espaço expositivo. Da mesma maneira que o trabalho do mediador deve ter como foco principal as necessidades do público em questão, o desenvolvimento desses recursos deve ser sempre direcionado em corresponder às necessidades dos usuários — que, nesse caso, são tanto os visitantes quanto os mediadores — respeitando suas particularidades e fortalecendo vínculos significativos.

Os diferentes recursos educativos e multissensoriais, quando referentes às suas utilizações em museus de arte moderna e contemporânea, além de estimular outros sentidos além da visão, buscando sensibilizar por meio de odores, texturas, paladar, podem também explorar materiais e técnicas utilizados nas obras de arte, proporcionar analogias com temáticas que fazem parte do cotidiano, entre outras possibilidades. Para Svabo (2010), as exposições não devem ser entendidas como um ambiente de ensino, mas como um ambiente de aprendizado. Proporcionar recursos que possam ser manipulados de diferentes maneiras oferece maior flexibilidade no uso e, conseqüentemente, flexibilidade de abordagens e visitantes contemplados, podendo direcionar para interações mais diversas e que permitam que o público estabeleça relações com suas próprias realidades.

Ainda de acordo com Svabo (2010), da mesma maneira que as exposições são direcionadas para um objetivo específico pelos setores organizacionais, elas também são expandidas pelo público. Entretanto, os visitantes são formados por um conjunto de elementos sociais e materiais, que influenciam na sua perspectiva, como argumenta a autora:

Os visitantes são enredamentos sociomateriais. Eles se conectam com vários tipos de coisas. Quando entram no museu, já estão equipados com design, são casos ambulantes

de design em uso, e isso não diminui enquanto estão no museu. (Svabo, 2010, p. 34, tradução livre)

Essa concepção reforça o investimento de muitos museus ao disponibilizar recursos por meio de aplicações digitais, nas quais o visitante pode interagir com as exposições e acessar conteúdos adicionais em seu telemóvel. No entanto, é importante reconhecer que nem todos os públicos se beneficiam igualmente dos recursos digitais. Por existir um fator de introspecção, principalmente em aplicações de telemóvel, é provável que alguns grupos se beneficiem mais de interações coletivas que considerem a presença no espaço. O público escolar é um exemplo deste caso, tendo em vista que os educandos possuem maior abertura para interatividades dentro dos museus, enquanto os adultos são mais conservadores acerca de práticas interativas ou multissensoriais, com exceção de visitas feitas em família (Svabo, 2010, p. 75).

Assim, considerando ser um público predominante nas visitas mediadas, a relação entre museu e escola favorece a utilização de recursos de apoio, tanto pela intenção educativa quanto pela abertura natural dos educandos. O vínculo entre as instituições museais e as escolas geralmente acontece por meio de uma parceria, o que exige uma formação específica tanto dos educadores do museu quanto dos professores, de maneira que seja possível estabelecer uma atuação pedagógica que corresponda às necessidades dos educandos e de cada um dos espaços. De acordo com Marandino (2008), “não se trata de subordinação de um ao outro, mas da possibilidade da interação pedagógica entre ambas instituições que respeite as missões e exigências particulares de cada uma” (Marandino, 2008, p. 25).

A atenção específica aos grupos escolares também demanda explorar o ambiente do museu. Considerando o deslocamento necessário, é esperado que se favoreça o aproveitamento máximo do espaço pelos educandos, de forma que a experiência museal complemente as práticas escolares. Ainda de acordo com Marandino (2008):

Um aspecto crucial da visita é que todas as atividades previstas devem ser específicas de museus. A observação de objetos, o estímulo à curiosidade sob ângulos diversos e o toque nos objetos, quando possível, devem ser estratégias recorrentes dentro de uma prática pedagógica no museu. É sempre importante considerar que não existe necessidade de sair da escola para fazer uma atividade que poderia ser melhor desenvolvida dentro de sala de aula. Nas visitas aos museus podem ser visados objetivos pedagógicos diversificados,

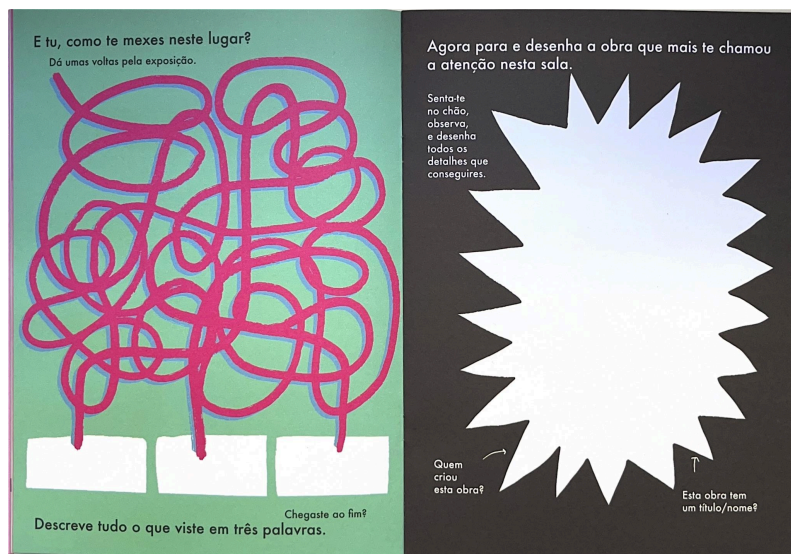
com o estímulo aos aspectos afetivos e psico-motores, relacionados ao aprendizado de atitudes, conceitos ou habilidades. Mais do que a memorização de fatos, a visita ao museu deve ser um momento de aprendizagens diferenciadas. (Marandino, 2008, p. 26)

Para que seja possível incentivar a interação sensível e experimental com o espaço do museu, além da atuação do mediador, é possível fazer uso de recursos que se mantêm nos estímulos visuais e textuais, mas que possuam fator de intervenção pelo usuário durante a visita. O Centro de Arte Moderna Gulbenkian (CAM) (Lisboa, Portugal) apresenta uma proposta voltada ao público infantil denominada *Caderno de Campo*. O material foi desenvolvido em conjunto com o coletivo Oficina Fritta, que colabora com o CAM na criação de atividades educativas.

O Caderno apresenta propostas de experimentações sensoriais, filosóficas e intelectuais com o espaço do CAM e do jardim da instituição. Propõe, com abordagem simplificada, que a criança reflita sobre ela mesma em contato com os objetos e o espaço, e sobre aqueles que participaram de sua elaboração, como os artistas e arquitetos. Faz uso, também, de estratégias de fixação dessa interação, exercitando a atenção por meio de propostas de desenho de detalhes de obras e reconhecimento de sensações e sentimentos proporcionados (Figura 2, Figura 3).

Figura 2

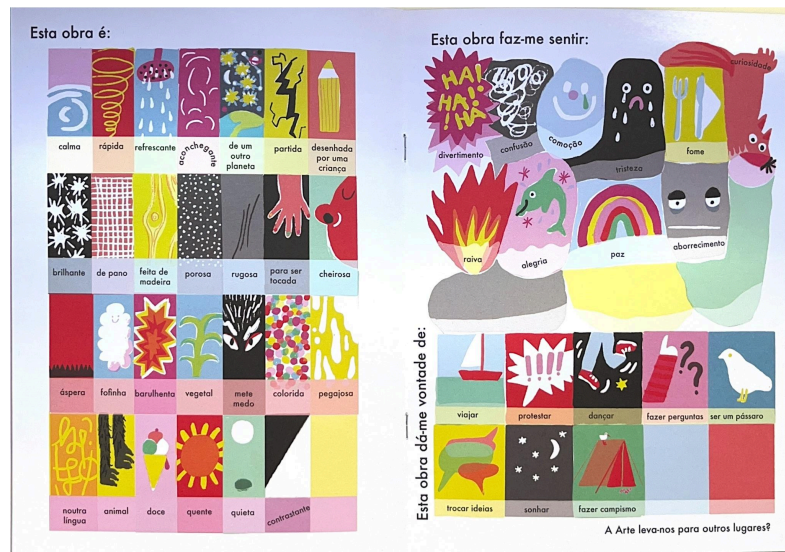
Caderno de Campo do Centro de Arte Moderna Gulbenkian



Nota. Páginas do Caderno que propõem interação com o espaço e de atenção a uma obra escolhida. Fonte: Centro de Arte Moderna Gulbenkian. (n.d.). *Caderno de Campo*.

Figura 3

Caderno de Campo do Centro de Arte Moderna Gulbenkian



Nota. Páginas do Caderno que propõem reconhecimento de sensações a partir da interação com a obra escolhida. Fonte: Centro de Arte Moderna Gulbenkian. (n.d.). *Caderno de Campo*.

Outro exemplo que se mantém apenas em recursos textuais, porém que estimulam a interação com o espaço expositivo, é o material educativo da 33ª Bienal de São Paulo, com curadoria geral de Gabriel Pérez-Barreiro. Nomeada *Afinidades Afetivas*, essa edição possuía o “estado atenção prolongada e intencional” (Fundação Bienal de São Paulo, 2018, p. 30) como gatilho de interação entre os visitantes e obras expostas.

O material educativo consiste em um conjunto de cartas que apresentam propostas de incentivo à atenção, com abordagem para diferentes faixas etárias e proposta de uso tanto coletivo como individual. Tendo em vista as diferentes possibilidades de utilização, foram produzidas instruções e sugestões que contemplassem o uso individual, coletivo ou em mediação (Figura 4).

Além do uso como recurso em mediações, as cartas também foram disponibilizadas no espaço expositivo para uso do público geral de forma independente, de maneira que os próprios exercícios constituem um tipo de mediação autônoma (Fundação Bienal de São Paulo, 2018). São diversas cartas, organizadas em três etapas: encontrar uma obra, dedicar atenção e registrar a experiência (Figura 5).

Figura 4

Convite à atenção - sugestões de uso

Este conjunto de cartas é um convite a exercitar a atenção. Compõe-se de 4 etapas:

1. Encontrar uma obra 11 cartas
2. Dedicar atenção 11 cartas
3. Registrar a experiência 11 cartas
4. Compartilhar

modo individual

- Deixe seu celular no modo avião.
- Providencie um marcador de tempo para a realização da etapa 2.
- Embaralhe as cartas das etapas 1 a 3, separadamente, e sorteie uma carta de cada.
- Prossiga na sequência, abrindo uma carta por vez.
- Mantenha-se em silêncio, a menos que as instruções indiquem o contrário.
- Ao final, realize a etapa 4 .

modo coletivo

No uso coletivo, uma pessoa deve assumir a mediação do exercício.

- Oriente os participantes a deixarem o celular no modo avião e a se manterem em silêncio, a menos que as instruções indiquem o contrário.
- Providencie um marcador de tempo para a realização da etapa 2.
- Embaralhe as cartas das etapas 1 a 3, separadamente, e sorteie uma carta de cada.
- Reúna o grupo e apresente a proposta do exercício.
- Ao final, realize a etapa 4 .

sugestões para a mediação

A mediação do exercício poderá ser realizada pelo(a) professor(a), educador(a), mediador(a) de exposição ou uma pessoa do grupo.

- Leia as propostas das cartas para se preparar para o exercício, considerando as particularidades do grupo, que poderá ter um número variável de participantes.
- Caso seja necessário, organize o grupo em subgrupos. Cada subgrupo também deverá ter um(a) mediador(a).
- Antes de reunir o grupo, encontre uma obra com a qual será realizado o exercício seguindo as sugestões da carta da etapa 1. Se preferir, adapte essas sugestões para uma forma coletiva.
- Enfatize que todos seguirão juntos, em silêncio, uma mesma sequência de etapas, e que o exercício depende desse pacto coletivo.
- Apresente ao grupo a obra encontrada e as cartas 2, 3 e 4.
- Adapte as sugestões de tempos da etapa 2 de acordo com as necessidades do grupo.
- Como mediador (a), atente para o fato de que você influencia o grupo.
- Enfatize que não há resultado esperado com o exercício.
- Antes de propor o exercício ao grupo, é recomendável realizá-lo individualmente.

Nota. Instruções e sugestões para utilização do material educativo da 33ª Bienal de São Paulo. Fonte: Bienal de São Paulo. (2018). *Convite à atenção*. Bienal de São Paulo. <https://bienal.org.br/biblioteca/page/4/>

Figura 5

Convite à atenção - cartas

<p>encontrar uma obra</p> <p>Até o encontro, há um caminho a ser percorrido.</p> <p>Nele, há espaço para o inesperado?</p> <p>Pensar numa forma aleatória para percorrê-lo. Por exemplo:</p> <p>Escolher um número e contar as obras que estiverem ao longo do seu caminho. Ao chegar ao número escolhido, você terá encontrado a obra.</p>	<p>dedicar atenção</p> <p>5 min Investigar a obra generosamente.</p> <p>5 min Perguntar a ela sobre suas memórias: Como ela foi feita? Por onde passou?</p> <p>5 min Agora, reconhecer o que há de você nela.</p>	<p>registrar a experiência</p> <p>Afastar-se da obra. Recolher-se por alguns minutos.</p> <p>Com base na experiência que você teve com a obra, anotar em uma folha de papel o que ela te fez sentir.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Exemplos de cartas pertencentes ao material educativo da 33ª Bienal de São Paulo. Fonte: Bienal de São Paulo. (2018). *Convite à atenção*. Bienal de São Paulo. <https://bienal.org.br/biblioteca/page/4/>

Entretanto, ao expandir o uso de recursos textuais, sejam eles itinerantes ou não, é possível apresentar inovações na interação do público que independem da disponibilidade dos visitantes de interagir intelectualmente, também gerando envolvimento pelo apelo criativo e de inovação. Em 2022 ocorreu no Museu do Prado (Madrid, Espanha) a exposição *La esencia de un cuadro – Una exposición olfativa*, que explorou aromas hipotéticos presentes na pintura *O Olfato* (1617-1618), de Jan Brueghel e Rubens. O quadro apresenta uma representação na qual se reúne uma grande variedade de flores e plantas, além de objetos relacionados à perfumaria. Para a exposição, foi desenvolvido um dispositivo que oferecia dez fragrâncias selecionadas, associadas às representações na obra (Museo Nacional del Prado, 2022), com o qual o público podia interagir.

Na exposição, os odores foram considerados dispositivos de concentração, o que ocorre da mesma maneira como, ao analisar uma obra, é possível atentar aos seus elementos individualmente ou como conjunto. Dado o sucesso da proposta, em 2023 foi instalado um dispositivo permanente semelhante (Figura 6), associado à exposição permanente do museu, oferecendo uma interação olfativa com elementos representados em obra pertencente ao acervo.

Figura 6

Dispositivo no Museu do Prado



Nota. Instalação de aroma em exposição no Museu do Prado. Fonte: AirParfum. (n.d.). *Scented Gloves | Museo del Prado*. <https://airparfum.com/scented-gloves-museo-del-prado/>

É necessário considerar a disponibilidade de recursos financeiros do Museu do Prado a ponto de ser possível elaborar dispositivos de interação complexos. É possível, entretanto, produzir experiências sensoriais de maneira mais simplificada, considerando a realidade da falta de investimento em diversas outras instituições. A utilização de essências, especiarias e outros elementos cotidianos, por meio da sua associação à narrativa da mediação, é uma ferramenta simples e que possui potencial de expansão da interação, envolvimento e atenção.

Além da sensibilidade olfativa, o uso do tato como ferramenta de interação é principalmente utilizado como recurso específico de acessibilidade, em especial para o público com deficiência visual. Maquetes, réplicas táteis e reproduções tridimensionais de obras são possíveis exemplos encontrados em instituições que possuem recursos voltados para os visitantes com deficiência.

Outras estratégias de produção facilitada também podem ser produzidas nesse âmbito. A Fundação Iberê (Porto Alegre, Brasil), apresenta um recurso simples e eficaz de interação tátil com as pinturas a óleo do acervo, que apresentam grande variedade de texturas, perceptíveis ao olhar mas restritas ao toque. O dispositivo é chamado pelos colaboradores de *mata-vontade* (Figura 7) e é composto por pequenas telas com tinta a óleo que reproduzem as texturas características das obras de Iberê Camargo. Essas peças são disponibilizadas em mediações que buscam oferecer uma experiência sensorial tanto para pessoas com deficiência visual quanto para qualquer grupo de visitantes que objetiva ter uma conexão ampliada com o acervo.

Figura 7*Mata-vontade*

Nota. Telas com camadas de óleo empastado utilizadas como recurso sensorial na Fundação Iberê. Fotos enviadas pela coordenadora do Educativo. Fonte: Machado, I. (2025).

Em semelhança aos mata-vontade de tinta a óleo, outros modelos foram elaborados como recurso tátil de aproximação para exposições temporárias. Um exemplo são miniaturas relativas a 14º Bienal do Mercosul que apresentava obras em tapeçaria (Figura 8). Esses dispositivos também são um importante complemento mediativo quando as obras em questão apresentam materiais pouco usuais de serem vistos nos museus, despertando vontade e curiosidade por terem sua textura como elemento característico da própria obra.

Figura 8*Mata-vontade*

Nota. Miniaturas de tapeçarias utilizadas como recurso sensorial na Fundação Iberê. Fotos enviadas pela coordenadora do Educativo. Fonte: Machado, I. (2025).

Além do foco nas especificidades do ambiente do museu, quando possível, de acordo com uma consulta realizada por Lima (2009) em conjunto com professores, conhecer materiais e formatos interessantes para a continuidade do trabalho nas escolas é essencial para propostas efetivas. Foram levantados dois princípios norteadores para a execução de recursos complementares ao trabalho dentro das instituições museais:

1. Materiais que possuam possibilidade efetiva de uso de imagens no contexto escolar, sendo a utilização de transparências o recurso destacado, devido a sua praticidade de durabilidade;
2. Criação de repertórios visuais que possam ser ampliados pelo professor, possibilitando sua autoria e responsabilidade pelo trabalho continuado em ambiente escolar. Para facilitar a atuação do educador, buscou-se utilizar dispositivos que

incentivem a criação de um repertório de obras, permitindo que informações sejam acrescentadas pelo próprio professor ao longo de sua utilização (Lima, 2009, p. 143).

Nesse caso específico, o trabalho contínuo entre museu e professores compõe um livro com os resultados obtidos ao longo do ano letivo. Ainda, foram utilizados mecanismos de retorno para o museu, por meio da avaliação dos materiais pelos usuários, o que é de extrema importância para o aprimoramento do trabalho colaborativo entre as instituições.

Com base na ideia de construção de uma atuação pedagógica conjunta com os professores, algumas instituições oferecem recursos exclusivamente pensados para facilitar a continuidade dos aprendizados após a visita ao museu. As *maletas didáticas* (ou caixas educativas) são um dos diversos dispositivos utilizados para esta finalidade. Geralmente são criadas associadas à temática de uma exposição ou conteúdo do acervo e, dentro delas, são disponibilizados diversos recursos que podem ser utilizados com os educandos, como livros e impressos, objetos, recursos audiovisuais, etc. Possuem como maior característica, portanto, a *itinerância*, sendo produzidas especificamente para o uso coletivo entre professor e alunos, no ambiente da sala de aula (Mora, 2021), incentivando a interdisciplinaridade e continuidade do trabalho.

As maletas didáticas trabalham com o conceito de museu portátil, com o objetivo de pensar a mediação para além do espaço da instituição. Um exemplo é o projeto *Big Valise* (Figura 9), executado em 2022 pelo Museu Thyssen-Bornemisza (Madrid, Espanha). A maleta se divide no que foi chamado *caixas território*, as quais foram produzidas por instituições parceiras de maneira que pudessem ser manipuladas separadamente, ampliando as possíveis temáticas abordadas.

Figura 9

Big Valise



Nota. Big valise em utilização nas salas expositivas do Museu Thyssen-Bornemisza. Fonte: Museo Thyssen-Bornemisza. (s.d). <https://www.educathyssen.org/recursos/popup/19115>

Para o projeto, foram selecionados dois artistas que possuem obras pertencentes à coleção do museu, Kurt Schwitters e Joseph Cornell, e o objetivo era que o próprio projeto direcionasse a execução de uma “obra de arte em processo” (Brandau, A. A. & Gutiérrez, G. M., 2022). Além da ideia de museu portátil, a iniciativa buscou trabalhar conceitos relacionados à colaboração, território, pertencimento e objetos cotidianos, sendo a maleta em si o resultado da interação educativa entre museu e escola. Assim, o pensamento educativo expandido para a atuação em sala de aula coloca-se como um desafio para os setores educativos, exigindo uma visão expandida dos educadores, além de uma abertura dos museus para o trabalho conjunto com outras instituições.

É possível, portanto, estabelecer uma diferenciação entre materiais de mediação desenvolvidos para uso dentro do museu, com objetivos educativos e de ampliação do acesso, e materiais desenvolvidos para uso expandido, normalmente em sala de aula. Para tal, boas escolhas nos tipos de recursos, assuntos abordados e materiais utilizados são essenciais.

Entretanto, também é possível manter os princípios de ampliação e flexibilização dos tipos de uso e de apresentação, de maneira que seja possível abranger a maior variedade possível de públicos. Ferreira (2014) apresenta uma investigação específica acerca do uso de *objetos mediadores* em museus. O termo compreende duas categorias de objetos que podem ser utilizados:

1. Objetos projetados pelo museu com o objetivo de mediar direta ou indiretamente a relação com o visitante: websites, catálogos, conteúdos educativos e a própria arquitetura;
2. Objetos trazidos pelo visitante e que, baseando-se em Svabo (2010), não foram feitos especificamente para o uso na exposição: telemóvel, câmara fotográfica, cadernos, etc.; podendo também terem sido disponibilizados pelo museu: livros, materiais de escrita, áreas de descanso, etc. (Ferreira, 2014, p. 6).

A partir de tal concepção, Ferreira (2014) apresenta o conceito de *espaços inbetween*, que são caracterizados por espaços de transição criativa nos quais ocorre uma integração entre a experiência individual do público e o espaço do museu (Ferreira, 2014, p. 5). Nesses espaços, a mediação atua como elemento potencializador na criação de novas relações que abrem caminho para a criatividade.

Tendo em vista que os *espaços inbetween* atravessam e são atravessados por sensações, experiências e outros componentes internos ao visitante, Ferreira (2014) defende que a criação de ferramentas com o objetivo de facilitar a exploração criativa de exposições é uma estratégia importante, principalmente tratando-se de exposições de alta complexidade. De acordo com a autora, “se o espaço/terreno de uma exposição é rico e complexo e o espaço interior de um visitante/participante é também rico e complexo, o potencial para uma visita criativa é grande” (Ferreira, 2014, p. 5).

Dessa maneira, mesmo que os dois espaços possuam suas complexidades características, é a interseção entre ambos que gera o surgimento de novas relações. O espaço criativo é, portanto, incentivado pelas próprias mudanças na lógica de interação que podem ser estimuladas e, assim, existem com maior facilidade. Os projetos de mediação são, portanto, únicos, pois além de serem desenvolvidos com objetivos específicos de acordo com os públicos e objetos mediados, são constantemente modificados por interferências dos visitantes que os utilizam.

De acordo com Aidar et al. (2016), ao formular uma ação educativa é essencial reconhecer os atravessamentos sociais e culturais tanto da instituição quanto do público frequentador ou potencial. Dessa maneira, é possível traçar os objetivos, necessidades, habilidades a serem desenvolvidas e resultados esperados. Por essa razão, é necessário que sejam criados considerando sua própria mutabilidade, de maneira a incorporar a participação do público na própria lógica do museu, considerando seus desejos, necessidades e interesses, acolhendo o que pode surgir ao longo das ações (Aidar et al., 2016).

A mediação como ferramenta de equilíbrio entre o estímulo sensível e o incentivo crítico é uma mediação baseada na presença, na abertura e na criatividade. Ao mesmo tempo em que se busca o rompimento da concepção de museu como espaço de experiência a partir da lógica capitalista, elitista e produtivista, considera-se vivências que necessitam da presença nesse espaço específico para ocorrerem. O foco no corpo e na sua relação com o espaço possibilita corresponder ao próprio propósito do objeto de arte de fazer sentir e fazer pensar.

Por um lado, a inserção desmedida e sem orientação de tecnologias e estímulos pode comprometer esse pensamento crítico. No entanto, quando mediado adequadamente, é possível proporcionar um aumento de possibilidades de escolha e promover a autonomia do visitante (Ferreira, 2014). Esse trabalho deve buscar a personalização da visita, de modo que cada um se aproprie também dos objetos mediadores de maneira a cruzá-los com suas próprias experiências.

Dessa maneira, a atenção às individualidades se torna um importante fator para o estímulo da autonomia dentro dos museus e da ampliação da percepção estética. A utilização de dispositivos que orientam e interceptam as opiniões e discursos dos observadores formam, hoje, o sujeito que é resultante dessa relação de corpos e dispositivos (Braga, 2021, p. 91).

Repensar a mediação é fundamental para fortalecer abordagens mais democráticas e inclusivas pautadas na realidade social e cultural do público dos museus de arte. Como argumenta Rubiales (2015), a busca de significado para o encontro entre o indivíduo e objetos que representam o desconhecido, seja de informações ou expressões artísticas, ocorre a partir de ações de aprendizagem que requerem processos cognitivos, sensoriais e emocionais que podem ser enriquecidos progressivamente. Assim, a mediação e a própria relação com a arte se potencializam na medida em que proporcionam a ampliação de suas próprias abordagens.

Nesse sentido, ver o museu como um lugar de escuta, experimentação e diálogo potencializa a experiência estética e cognitiva de cada visitante por meio do seu repertório crítico. Para que seja possível, as ações educativas social e culturalmente inclusivas permitem que seja projetado um espaço de encontro entre corpo, arte e pensamento que faça pulsar e reverberar em ações que saiam do museu e interfiram positivamente na sociedade.

Conclusão

O conceito de experiência esteve presente ao longo de toda esta dissertação, sendo um termo amplamente discutido. Sua utilização é frequente nas produções sobre arte moderna e contemporânea mas, ainda assim, permanece com uma imprecisão conceitual que, longe de ser um obstáculo, é justamente o que proporciona a multiplicidade de interpretações e debates sobre o tema. Diferentes perspectivas teóricas, como Dewey (1912), Deleuze (2011), Larrosa (2021) e Foster (2015), evidenciam ser um termo que pode ser pensado e discutido por meio de diferentes abordagens que sejam atravessadas por contextos históricos, sociais e subjetivos. Por meio da sensibilização, ultrapassar os limites estéticos da arte e direcioná-la ao pensamento crítico a partir da ampliação de nossa própria realidade, pode ser considerado uma experiência proporcionada pelo contato por meio da mediação cultural. Olhar atentamente para o nosso meio sociocultural por meio da arte já é, em si, uma experiência.

Na contemporaneidade, a percepção crítica da arte torna-se essencial, não só potencializando o entendimento de trabalhos que são estruturados em debates contemporâneos, mas conduzindo para a formação de novos repertórios, gerando deslocamentos perceptivos que contribuem para a formação dos visitantes. Como afirmam Aidar et al., (2016), o “entendimento da arte como expressão induz a narrativas relacionadas a conceitos de cidadania, cultura e identidade cultural” (p. 142).

Nesse sentido, a mediação cultural questiona a si própria quando se expande nos espaços *inbetween* a partir do conhecimento integrado das relações que podem ser estabelecidas dentro do espaço museal. Para isso, além da orientação e estímulo ao pensamento crítico, é necessário reconhecer e respeitar a individualidade de cada visitante, estimulando seu repertório prévio e propondo conexões com os conteúdos apresentados. Como propõe Ferreira (2014), esse processo demanda uma escuta ativa e uma mediação que respeite as particularidades de cada indivíduo.

Nesse contexto, os dispositivos sensoriais surgem como ferramentas de enriquecimento das abordagens educativas e de ampliação das possibilidades de acesso. A estética, aqui, deixa de estar restrita à noção tradicional de beleza e de apreciação, passando a ser compreendida como interação e percepção sensorial, elementos indissociáveis da experiência. Essa combinação abre espaço para que a relação estética ocorra de maneira mais integrada e subjetiva, possibilitando que o indivíduo se reconheça em relação ao todo. Por meio do diálogo, é possível proporcionar um equilíbrio entre a crítica e a experimentação de sensações, tendo em vista que, no momento

em que colocamos nossos pensamentos em palavras, ocorre uma produção de sentido que pode ser articulada coletivamente.

Ter sua existência como fenômeno consciente, ainda, permite perceber as sensações do próprio corpo por meio de uma atenção intencional, assim como aquelas que pode-se provocar no outro. Estímulos como a linguagem, os sons e as imagens, interagem com o ambiente do museu e podem ser potencializados pelo uso de dispositivos de concentração sensorial, os quais foram exemplificados ao longo deste trabalho. Esses dispositivos não apenas materializam a construção teórica discutida, mas oferecem possibilidades para ações educativas mais inclusivas e diversas, sendo possível apropriar o nível de interatividade de maneira que seja condizente com os objetivos da instituição.

Para a sua confecção e implementação, é necessário realizar um trabalho colaborativo entre os diferentes setores institucionais, atingindo os âmbitos de comunicação, educação, recepção, acessibilidade, entre outros, de maneira que se alinhem à realidade da instituição e à diversidade de públicos. Por meio da ampliação da atuação educativa, os museus favorecem o fortalecimento de abordagens mais democráticas e inclusivas, de maneira a romper com modelos tradicionais, baseados apenas em oralidade e visualidade, permitindo que sejam oferecidas experiências mais complexas e inclusivas. É, ainda, imprescindível considerar a individualidade dos visitantes e ter em vista a mutabilidade dos recursos, de maneira que se adaptem às diferentes abordagens, considerando a variedade de interesses e necessidades que podem surgir ao decorrer da prática educativa.

Nesse processo, é essencial que as instituições de arte e cultura reconheçam seu papel social como agentes na construção de uma sociedade mais equitativa. Para isso, é necessária uma constante revisão de práticas e discursos, que rompam com padrões estruturais e sigam se atualizando. Ao abrir-se para um diálogo facilitado com o público, considerando diferentes saberes, experiências e vivências, o museu pode tornar-se um espaço de acolhimento e participação, permitindo que se modifique pela interferência dos frequentadores e fortalecendo vínculos com a comunidade. Essa abordagem amplia não apenas o alcance das ações educativas, mas coloca o museu no papel social de espaço de acolhimento para a construção coletiva.

É importante destacar que a mediação cultural, por si só, já é uma importante estratégia de democratização do acesso. No entanto, compreendê-la como parte de instituições em constante transformação, aberta à diversificação de formatos e linguagens, é essencial para

garantir o direito à fruição do patrimônio cultural. Quando articulada entre os objetivos educativos dos museus e as práticas escolares, fortalece-se o senso de pertencimento e o direito de acesso aos ambientes culturais desde os primeiros anos de formação.

Por fim, a criação e o uso de dispositivos de apoio sensorial requer um conhecimento aprofundado do público, sendo sua efetividade dependente do compromisso institucional com a diversidade e multiplicidade das formas de interação. A mobilização pela ampliação das atuações institucionais deve ser compreendida como uma missão coletiva, de maneira que só se concretiza quando há o compromisso com a diversificação de linguagens, formatos e estratégias de interação, reafirmando o museu como um espaço que proporciona o encontro, a reflexão e a transformação social.

Referências

- Aidar, G., Chiovatto, M., & Amaro, D. R. (Eds.). (2016). *Entre a ação cultural e a social: museu e educadores em formação*. Pinacoteca de São Paulo. <https://pinacoteca.org.br/conteudos-digitais/educativo/publicacoes/>
- AirParfum. (n.d.). *Scented Gloves: Museo del Prado*. <https://airparfum.com/scented-gloves-museo-del-prado/>
- Barbosa, A. M. (2009). Mediação cultural é social. In A. M. Barbosa & R. G. Coutinho (Orgs.), *Arte/educação como mediação cultural e social* (pp. 13–22). Editora UNESP.
- Barbosa, A. M., & da Cunha, F. P. (Orgs.). (2010). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. Editora Cortez.
- Baudrillard, J. (1981). *Simulacros e simulação*. Relógio d'Água.
- Benjamin, W. (1955). A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In W. Benjamin, *Sobre arte, técnica, linguagem e política* (pp. 71–113). Relógio d'Água.
- Bienal de São Paulo. (2018). *Convite à atenção*. Bienal de São Paulo. <https://bienal.org.br/biblioteca/page/4/>
- Brandau, A. A. & Gutiérrez, G. M. (2022, 25 fevereiro). *Big Valise*. educaTHYSSEN. <https://www.educathyssen.org/profesores-estudantes/musarana/big-valise>
- Caillet, E. (2009). Políticas de emprego cultural e o ofício da mediação. In A. M. Barbosa & R. G. Coutinho (Orgs.), *Arte/educação como mediação cultural e social* (pp. 71–84). Editora UNESP.
- Centre for Excellence in Universal Design. (n.d.). *The 7 principles*. <https://universaldesign.ie/about-universal-design/the-7-principles>
- Centro de Arte Moderna Gulbenkian. (n.d.). *Caderno de Campo*.
- Coutinho, R. G. (2009). Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In A. M. Barbosa & R. G. Coutinho (Orgs.), *Arte/educação como mediação cultural e social* (pp. 171–186). Editora UNESP.
- Deleuze, G. (2011). *Francis Bacon: lógica da sensação* (Trad. J. M. Justo). Orfeu Negro. (Obra original publicada em 1981).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 3) [Trads. A. Guerra Neto, A. L. de Oliveira, L. C. Leão & S. Rolnik]. Editora 34.
- Dewey, J. (1912). *Arte como experiência* (Trad. V. Ribeiro). Martins Fontes.

- Diaz, L. (2022, 28 setembro). *O que é intertextualidade e como ela aparece no Enem*. Terra. https://www.terra.com.br/noticias/educacao/enem/o-que-e-intertextualidade-e-como-ela-aparece-no-enem,70b4409b5379447d8ad8cbfedb0b2161dn414rpr.html?utm_source=clipboard
- Foster, H. (2015). *O complexo arte-arquitetura* (Trad. C. Euvaldo). Ubu Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fundação Bienal de São Paulo. (2018). *33ª Bienal de São Paulo: Afinidades Afetivas - convite à atenção* (Curadoria: G. Pérez-Barreiro). Fundação Bienal de São Paulo. <https://bienal.org.br/biblioteca/page/4/>
- IBRAM - Instituto Brasileiro de Museus. (2025). *Acessibilidade em Museus*. <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/268>
- ICOM Portugal. (2022, 30 setembro). *Nova definição de museu*. <https://icom-portugal.org/2022/09/30/nova-definicao-de-museu-2/>
- ICOM Portugal. (s.d.). *Quem somos*. Recuperado 18 de outubro de 2025, de <https://icom-portugal.org/icom-portugal-quem-somos/>
- Julien-Casanova, F. (2009). Comentários sobre mediação cultural. A prática de um modo-modelo e suas atualizações: as intervenções de tipo conversacional em presença direta. In A. M. Barbosa & R. G. Coutinho (Orgs.), *Arte/educação como mediação cultural e social* (pp. 105–120). Editora UNESP.
- Larrosa, J. (2021). *Tremores: escritos sobre experiência* (Trad. C. Antunes e J. Wanderley Geraldi). Autêntica.
- Lima, J. D. de S. (2009). Trocando experiências: a aventura moderna revisitada na proposta de mediação da mostra Acácio Gil Borsó e os artistas Vicente do Rego Monteiro e João Câmara. In A. M. Barbosa & R. G. Coutinho (Orgs.), *Arte/educação como mediação cultural e social* (pp. 141–160). Editora UNESP.
- Malraux, A. (1965). *O museu imaginário* (Trad. I. Saint-Aubyn). Edições 70.
- Marandino, M. (Org.). (2008). *Educação em museus: a mediação em foco*. Geenf/FEUSP. <http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2012/10/MediacaoemFoco.pdf>
- Mendes, J. A. (1999). *O papel educativo dos museus: evolução histórica e tendências actuais*. *Didaskalia*, 29 (1-2), 667-692. <https://doi.org/10.34632/didaskalia.1999.1455>
- Mora, A. B. (2021). *Nem novo, nem meu, mas valioso: diretrizes para o projeto de maletas didáticas sob a óptica do design de serviços com base na avaliação da experiência do usuário* (Tese de doutoramento). UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/223279>
- Museo Nacional del Prado. (2022, 4 de abril). *La esencia de un cuadro. Una exposición olfativa* [Vídeo]. <https://www.museodelprado.es/actualidad/exposicion/la-esencia-de-un-cuadro-una-exposicion-olfativa/07849a71-d9b0-faeb-94c1-689f2614f8d0>

- Museo Thyssen-Bornemisza. (s.d.). *'Big valise' en las salas del museo*. <https://www.educathyssen.org/recursos/popup/19115>
- Read, H. (1943). *Educação pela arte* (Trad. A. M. Rabaça e L. F. S. Teixeira). Edições 70.
- Rose, D., Gravel, J & Gordon, D. (2014). Universal Design for learning: an introduction. https://www.researchgate.net/publication/288259632_Universal_design_for_learning
- Rubens, P. P. & Brueghel el Viejo, J. (1617–1618). *El Olfato* [Óleo sobre tela]. Museo Nacional del Prado, Madrid, Espanha. <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/el-olfato/adff981e-a317-4152-9e04-05ada13be226>
- Rubiales, R. (2015, 29 set). *Espaços hipertextuais: breve nota sobre museus de arte*. Creative Commons. <https://pinacoteca.org.br/conteudos-digitais/educativo/textos-de-referencia/>
- Silva, S. G. (2009). Para além do olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal. In A. M. Barbosa & R. G. Coutinho (Orgs.), *Arte/educação como mediação cultural e social* (pp. 121–140). Editora UNESP.
- Svabo, C. (2010). *Portable objects at the museum* (Tese de doutoramento). Roskilde Universitetscenter. <https://forskning.ruc.dk/en/publications/portable-objects-at-the-museum>
- Taylor, D. (2013). *O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas* (Trad. E. L. Reis). Editora UFMG.
- Tojal, A. (2011, 20 jan). *Ação educativa inclusiva em museus de arte: programa educativo para públicos especiais*. Encontro Internacional Diálogos em Educação, Museus e Arte. <https://pinacoteca.org.br/conteudos-digitais/educativo/textos-nae/>
- Tourinho, I. (2009). Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana. In A. M. Barbosa & R. G. Coutinho (Orgs.), *Arte/educação como mediação cultural e social* (pp. 269–284). Editora UNESP.
- Vergès, F. (2023). *Decolonizar o museu* (Trad. P. E. Duarte). Orfeu Negro.
- União Europeia. (2019). *Diretiva (UE) 2019/882 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 17 de abril de 2019, relativa aos requisitos de acessibilidade de produtos e serviços*. Jornal Oficial da União Europeia, L 151, 70–115. <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2019/882/oj/eng>