

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Gabriela Bon**

**Tese de Doutorado**

**DISCURSOS E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO EM ESPAÇOS MUSEAIS  
NO BRASIL E NA ESPANHA:  
BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL,  
MUSEO DEL PRADO E ESPACIO FUNDACIÓN TELEFÓNICA**

**Porto Alegre  
2016**

**Gabriela Bon**

**DISCURSOS E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO EM ESPAÇOS MUSEAIS  
NO BRASIL E NA ESPANHA:  
BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL,  
MUSEO DEL PRADO E ESPACIO FUNDACIÓN TELEFÓNICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Analice Dutra Pillar

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

**Porto Alegre  
2016**

#### CIP - Catalogação na Publicação

Bon, Gabriela

Discursos e Práticas de Mediação em Espaços Museais no Brasil e na Espanha: Bienal de Artes Visuais do Mercosul, Museo del Prado e Espacio Fundación Telefónica / Gabriela Bon. -- 2016.

147 f.

Orientadora: Analice Dutra Pillar.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Educação. 2. Artes Visuais. 3. Educação Museal. 4. Mediação. 5. Discursos e Práticas. I. Dutra Pillar, Analice, orient. II. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer a todos que contribuíram de algum modo, nestes quatro anos, para a realização desta tese, em especial:

A todos os colegas, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo convívio e aprendizado;

À minha querida orientadora, segunda mãe, amiga, conselheira e exemplo de mulher, Analice Dutra Pillar, por todos os ensinamentos, generosidade, encorajamento e afagos;

À professora María Acaso pela orientação, pela recepção calorosa e motivação durante o período de nove meses de Estágio de Doutorado Sandúiche realizado na Universidad Complutense de Madrid (UCM), em Madrid, na Espanha;

Às professoras Dra. Ana Mae Barbosa, Dra. Umbelina Barreto, Dra. Rejane Reckzieguel Ledur e Dra. Luciana Loponte, que acompanharam este trabalho desde seu projeto, fazendo parte das Bancas Examinadoras, pelas leituras, exemplos de profissionalismo e dedicação;

Aos setores educativos do Museo del Prado, do Espacio Fundación Telefónica e da Bienal de Artes Visuais do Mercosul por possibilitarem refletir sobre os discursos das instituições e os trabalhos realizados na mediação com diferentes públicos;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de Doutorado, a qual foi essencial para a realização desta tese, bem como pela bolsa de Doutorado Sanduíche, que possibilitou um estágio na Universidad Complutense de Madrid, o qual muito contribuiu para a minha formação no curso de doutorado;

Às professoras Dra. Maria Lília Dias de Castro e Dra. Maria da Graça Krieger pelo incentivo para realizar os cursos de mestrado e de doutorado;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) que acompanharam de perto a elaboração deste trabalho, em especial a Solange Gabre, colega e amiga, com quem pude compartilhar todos os momentos desta tese.

A Márcio Santiago pelo companheirismo na vida, amor incondicional, carinho, entusiasmo, incentivo e diligência nas correções.

A meu sogro, José Ivan de Sousa Santiago, minha sogra, Maria Socorro Sales Santiago, e minha cunhada, Aline Sales Santiago, pela acolhida calorosa que recebi durante a escrita desta tese;

À toda minha família, em especial à minha querida mãe, Jurandira Bon, por todo seu amor, atenção, cuidado, paciência e incentivo e a meu pai, José Luiz Bon, que, infelizmente, não pôde estar presente na finalização desta etapa.

A meus sobrinhos queridos, Hellen Adriano Bon e Thiago Adriano Bon, pelo carinho e compreensão.

*Como então viver plenamente o tempo? Primeiro, no meu entender, parece necessário encontrar não só aquilo que nos resulta interessante ou estimulante, mas aquilo que nos preocupa, que há muito tempo nos envolve, no que estamos realmente metidos. E isso, segundo estou aprendendo, não se consegue sozinho. Precisamos nos colocar em uma atitude de aprendizagem, o que quer dizer uma circulação de afetos e ideias através de nós e de outras pessoas na prática. Precisamos que o que pensamos ressoe fora de nós mesmos, se conduza, se transforme, nos faça mover por sentimentos profundos e que mude nossa atitude corporal.*

Rita Ponce de León  
Entrevista aos participantes do *workshop* do material educativo  
da 32ª Bienal de São Paulo, realizado em 2015.  
(VOLZ; PRATES, 2016, p.16)

## RESUMO

Esta tese buscou investigar as relações entre os discursos e as práticas de mediação em projetos educativos, tanto de instituições mais tradicionais, quanto de instituições dedicadas à Arte Contemporânea, no Brasil e na Espanha. As instituições selecionadas foram o Museo del Prado e o Espacio Fundación Telefónica, na Espanha, e a Bienal de Artes Visuais do Mercosul, no Brasil. A escolha de tais espaços foi feita pela possibilidade de um acompanhamento continuado: na Bienal de Artes Visuais do Mercosul, devido à minha participação no setor educativo em várias edições do evento; no Museo del Prado e no Espacio Fundación Telefónica, por ter, durante o estágio de Doutorado Sanduíche, realizado visitas regulares com especial atenção às ações educativas desenvolvidas nessas instituições. A concepção de discurso adotada não se resume à missão da instituição disponível em seus estatutos, mas está presente em todos os seus fazeres, seja no design de suas exposições ou nas suas escolhas curatoriais, ou, ainda, sob a forma de impressos, palestras e eventos públicos, cursos de formação internos para seus profissionais, propagandas veiculadas em meios de massa e materiais digitais disponibilizados na internet. Ressalta-se que este último veículo tem se constituído como uma potente forma de divulgação dos fazeres das instituições. Isto se deve ao fato de que, muitas vezes, o contato através da internet é a primeira aproximação de um visitante com uma instituição, seja através do design e dos conteúdos de seu site, seja através de postagens nas redes sociais da própria instituição ou, ainda, dos comentários de outros visitantes acerca de suas próprias experiências. Dessa forma, a concepção de práticas de mediação engloba desde a estrutura do percurso, o tempo destinado, o tipo de roteiro, a postura do mediador, a leitura das imagens e o modo como são segmentados os grupos. Os fundamentos teóricos envolvem questões da educação na pós-modernidade, em especial os trabalhos de Lyotard e Bauman; os estudos situados na interface da arte, da educação e da leitura de imagem (BARBOSA; PILLAR; ACASO); as pesquisas da semiótica discursiva (FONTANILLE); e os regimes de interação e sentido (LANDOWSKI). A metodologia utilizada foi baseada na descrição e análise proposta pela teoria semiótica discursiva quanto aos regimes de interação e sentido. Os resultados apontam que, em relação aos discursos das instituições há predominância dos regimes de programação e de manipulação, em especial de estratégias de sedução; no que tange às práticas, o Museo del Prado está baseado no regime de programação; já no Espacio Fundación Telefónica e na Bienal de Artes Visuais do Mercosul observam-se ações nos regimes do ajustamento e do acidente. As conclusões evidenciam que as relações entre os discursos e as práticas de mediação no Museo del Prado alinham-se no regime da programação; no Espacio Fundación Telefónica e na Bienal de Artes Visuais do Mercosul os discursos transitam entre os regimes da programação e da manipulação, mas nas práticas de mediação também são observados os regimes do ajustamento e do acidente. A pesquisa revela, portanto, que há uma consonância entre discursos e práticas no Museo del Prado e uma dissonância entre discursos e práticas no Espacio Fundación Telefónica e na Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

**Palavras-chave:** Educação. Artes Visuais. Educação Museal. Mediação. Discursos e Práticas.

---

BON, Gabriela. **Discursos e práticas de mediação em espaços museais no Brasil e na Espanha: Bienal de Artes Visuais do Mercosul, Museo del Prado e Espacio Fundación Telefónica.** Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2016. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

---

## ABSTRACT

This thesis aimed to investigate the relationship between the discourses and practices of mediation in educational projects developed by traditional institutions and those ones dedicated to Contemporary Arts in Spain and in Brazil. The selected institutions were *Museo del Prado* and *Espacio Fundación Telefónica* in Spain and *Bienal de Artes Visuais do Mercosul* in Brazil. The choice of these spaces was based on the possibility of continuous monitoring: I had participated in the educational sector at *Bienal de Artes Visuais do Mercosul* for several editions, and I had made regular visits at *Museo del Prado* and *Espacio Fundación Telefónica* during my Doctoral Sandwich program, focusing on educational activities developed by such institutions. The concept of discourse adopted by the said institutions is not limited to the mission stated in their by-laws, actually it is present in all their actions: from the exhibition designs, including the printed materials, to the curatorial choices; from the lectures and other public events to the internal training courses for their staff; from the advertisements aired in mass media to the digital materials available on the Internet, which has become a powerful means for divulging the institutions' actions. Most of the times, the visitor's first contact with an institution occurs either through its website design and content or through other visitors' postings and comments on their own experiences. Therefore the concept of mediation practices ranges from the route structure, including its schedule and the kind of script, to the mediator's posture, including image reading and how the groups are segmented. The literature review involves education issues in postmodernity, in particular the studies of Lyotard and Bauman; the studies of the interface of art, education, and image reading (BARBOSA; PILLAR; ACASO); the researches about discursive semiotics (FONTANILLE); and the interaction and sense regimes (LANDOWSKI). The methodology applied was based on the description and analysis proposed by the discursive semiotic theory in relation with interaction and sense regimes. The results show that regarding the institutions' discourses the predominance lies on programming and manipulation regimes, especially when it comes to seduction strategies; in relation with practices, *Museo del Prado* is based on programming regime; on the other hand, *Espacio Fundación Telefónica* and *Bienal de Artes Visuais do Mercosul* are based on adjustment and accident regimes. The conclusions show that the relationship between discourses and practices of mediation at *Museo del Prado* align with programming regime; at *Espacio Fundación Telefónica* and *Bienal de Artes Visuais do Mercosul* the discourses range from programming to manipulation regimes, but adjustment and accident regimes are also observed during the practices of mediation. However, the research reveals a consistency between discourse and practice at *Museo del Prado* and an inconsistency between discourse and practice at *Espacio Fundación Telefónica* and *Bienal de Artes Visuais do Mercosul*.

**Keywords:** Education. Visual Arts. Museum Education. Mediation. Discourses and Practices.

---

BON, Gabriela. **Discourses and practices in museological spaces from Brazil and Spain: Bienal de Artes Visuais do Mercosul, Museo del Prado and Espacio Fundación Telefónica.** Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2016. (PhD Thesis). Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

---



## RESUMEN

Esta tesis objetivó investigar las relaciones entre los discursos y las prácticas de mediación en los proyectos educativos, tanto en instituciones más tradicionales como en las que se dedican al arte contemporáneo en Brasil y en España. Las instituciones seleccionadas fueron el Museo del Prado y el Espacio Fundación Telefónica, en España, y la Bienal de Artes Visuales del Mercosur, en Brasil. La elección de estos espacios se hizo frente a la posibilidad de un seguimiento continuo: en la Bienal de Artes Visuales del Mercosur, debido a mi participación en el sector de la enseñanza en varias ediciones del evento; en el Museo del Prado y en el Espacio Fundación Telefónica, por haber realizado, durante la etapa de pasantía de Doctorado en el Exterior, visitas periódicas con especial atención a las actividades educativas desarrolladas en estas instituciones. El concepto de discurso adoptado no se limita a la misión de la institución disponible en sus estatutos, sino que está presente en todos sus hechos, ya sea en el diseño de sus exposiciones o en sus decisiones curatoriales o, incluso, en forma de productos impresos, conferencias y actos públicos, cursos de formación interna para sus profesionales, comerciales emitidos en medios de comunicación y materiales digitales disponibles en Internet. Interesa destacar que este último vehículo se ha establecido como una poderosa forma de divulgación de los hechos de las instituciones. Esto se debe al hecho de que, a menudo, el contacto por internet es la primera aproximación de un visitante con una institución, ya sea a través del diseño de los contenidos de su sitio, ya sea a través de publicaciones en las redes sociales de la institución o, por otra parte, sea por los comentarios de otros visitantes acerca de sus propias experiencias. Por lo tanto, la concepción de las prácticas de mediación incluye desde la estructura de ruta, el tiempo asignado, la modalidad de la visita, la postura del mediador, la lectura de las imágenes hasta la forma de segmentación de los grupos. Los fundamentos teóricos implican los temas de educación en la posmodernidad, especialmente las obras de Lyotard y Bauman; los estudios ubicados en la interfaz de arte, de la educación y de la lectura de imágenes (BARBOSA; PILLAR; ACASO); las investigaciones de la semiótica discursiva (FONTANILLE); y los regímenes de interacción y sentidos (LANDOWSKI). La metodología utilizada se basa en la descripción y en el análisis propuesto por la teoría semiótica discursiva sobre los regímenes de interacción y sentido. Los resultados muestran que, en relación a los discursos de las instituciones, hay predominancia de los regímenes de programación y de manipulación, en especial las estrategias de seducción; con respecto a las prácticas, el Museo del Prado se basa en los regímenes de programación; ya en el Espacio Fundación Telefónica y en la Bienal de las Artes Visuales del Mercosur se observan acciones en los regímenes de ajustamiento y del accidente. Las conclusiones muestran que la relación entre los discursos y las prácticas discursivas de mediación en el Museo del Prado están alineadas en el régimen de la programación; en el Espacio Fundación Telefónica y en la Bienal de Artes Visuales del Mercosur los discursos se mueven entre los regímenes de la programación y de la manipulación, pero en las prácticas de mediación también se han observado los regímenes de ajustamiento y de accidente. La investigación revela, así, que existe una concordancia entre el discurso y la práctica en el Museo del Prado y una disonancia entre los discursos y las prácticas en el Espacio Fundación Telefónica y en la Bienal de las Artes Visuales del Mercosur.

**Palabras clave:** Educación. Artes visuales. Educación en museos. Mediación. Discursos y prácticas.

---

BON, Gabriela. **Discursos y prácticas de mediación en espacios museológicos en Brasil y en España: Bienal de Artes Visuales del Mercosur, Museo del Prado y Espacio Fundación Telefónica.** Porto Alegre: FACED / UFRGS, 2016. (Tesis). Programa de Postgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

---

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha de tempo das duas principais bienais de Artes Visuais brasileiras: a Bienal Internacional de Arte de São Paulo e a Bienal de Artes Visuais do Mercosul .....	24
Figura 2 - Proporção de mediadores entrevistados em relação a sua participação na Bienal de Artes Visuais do Mercosul .....	73
Figura 3 - Imagens do Moodle Bienal.....	83
Figura 4 - Site da Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul .....	85
Figura 5 - Imagens de alguns materiais impressos da 9ª Bienal do Mercosul .....	86
Figura 6 - Imagens de alguns materiais impressos do Museo del Prado.....	91
Figura 7 - Imagens de alguns digitais do Museo del Prado .....	94
Figura 8 - Imagens do material para visitas em família do Museo del Prado.....	98
Figura 9 - Detalhe do carrinho para o roteiro “ <i>Imaginar la divinidad</i> ” .....	103
Figura 10 - Detalhe do carrinho para o roteiro “ <i>Los objetos hablan</i> ”.....	103
Figura 11 - Detalhe do carrinho para o roteiro “ <i>Escenarios. El espacio en la pintura</i> ” .....	103
Figura 12 - Detalhe do carrinho para o roteiro “ <i>Visiones del cuerpo</i> ” .....	103
Figura 13 - Sede da Fundación Telefonica .....	107
Figura 14 - Materias da “ <i>Escuela de Educación Disruptiva</i> ” .....	114
Figura 15 - Materiais educativos da Fundación Telefónica .....	117

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 Justificativas.....	19
1.2 Delineamento do Problema.....	23
1.3 Objetivo .....	32
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>34</b>
2.1 Questões da educação na pós-modernidade.....	34
2.2 A mediação em exposições de Artes Visuais.....	45
2.3 O fenômeno das mostras bienais de Artes Visuais.....	48
2.4 A leitura de imagem das produções de Arte Contemporânea.....	50
2.5 Desafios da educação em museus .....	53
2.6 O discurso e os regimes de interação e sentido .....	56
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>68</b>
3.1 As instituições.....	68
3.2 <i>Corpus</i> de análise .....	70
3.3 Procedimentos e Análise dos dados.....	71
<b>4 ANÁLISE.....</b>	<b>72</b>
4.1 Bienal de Artes Visuais do Mercosul .....	72
4.2 Museo Nacional del Prado.....	89
4.3 Espacio Fundación Telefónica.....	107
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
5.1 Discussão dos resultados.....	123
5.1.1 Bienal de Artes Visuais do Mercosul.....	123
5.1.2 Museo del Prado .....	124
5.1.3 Espacio Fundación Telefónica .....	126
5.2 Conclusões .....	128
5.3 Implicações pedagógicas.....	131
5.4 Desdobramentos.....	132
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
<b>LISTA DE ARQUIVOS .....</b>	<b>145</b>

## APRESENTAÇÃO

Paralelamente à formação em Artes Plásticas (Bacharelado em Artes Plásticas, com habilitação em História, Teoria e Crítica de Arte pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), passando pelos campos da Museologia (Especialização em Museologia e Patrimônio Cultural na UFRGS) e da Educação (Mestrado e Doutorado em Educação na UFRGS), atuei no mercado de Artes Visuais, desenvolvendo trabalhos pedagógicos voltados para a mediação em espaços museais de Artes Visuais.

Em 2004, como mediadora e orientadora na Oficina de Arte da exposição “Ado Malagoli: Tradição e Modernidade<sup>1</sup>”, realizada no Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli – MARGS, em Porto Alegre (RS), trabalhei no desenvolvimento de atividades pedagógicas e também na confecção de dispositivos de acessibilidade para deficientes visuais, sob a supervisão do professor Dr. Francisco Marshall (UFRGS). Nesta exposição, além da criação e fundamentação teórica das atividades da Oficina, atuei diretamente no atendimento ao público visitante.

De 2005 a 2013, estive envolvida com a formação de mediadores para a Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul (FBAVM)<sup>2</sup>, participando da preparação teórica e prática de mediadores para diferentes edições do evento Bienal de Artes Visuais do Mercosul, o que compreendia organização, motivação e supervisão da equipe, desenvolvimento e produção de atividades lúdico-pedagógicas para mediação, adaptação dos espaços expositivos alocados para acessibilidade universal.

---

<sup>1</sup> A exposição teve a coordenação geral de Francisco Marshall, curadoria de Blanca Brites e José Augusto Avancini e ocorreu de 28 de julho a 19 de setembro de 2004.

<sup>2</sup> A Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, criada em 1996, e com sede na cidade de Porto Alegre (RS) “é uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, que tem como missão desenvolver projetos culturais e educacionais na área de artes visuais, adotando as melhores práticas de gestão e favorecendo o diálogo entre as propostas artísticas contemporâneas e a comunidade. Nos anos ímpares, a Fundação promove o evento Bienal do Mercosul, reconhecido como o maior conjunto de eventos dedicados à arte contemporânea latino-americana no mundo, oportunizando o acesso à cultura e à arte a milhares de pessoas, de forma gratuita”. (FUNDAÇÃO Bienal do Mercosul. Quem somos. Disponível em: <<http://www.fundacaobienal.art.br/site/pt/fundacao-bienal/quem-somos>>. Acesso em 20 maio 2016).

Em 2009, exerci a função de formadora de mediadores, nas modalidades presencial e a distância, para a 7ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Nessa edição, sob a coordenação da professora Dra. Umbelina Maria Duarte Barreto (UFRGS), fui vice coordenadora de Educação a Distância do Curso de Formação de Mediadores e Professores-Mediadores, possibilitado por uma parceria firmada entre a FBAVM e a UFRGS, a qual permitiu a utilização da Plataforma Virtual de Aprendizagem *Moodle Institucional* por cerca de 200 candidatos ao trabalho de mediação. Além disso, fui simultaneamente assistente do Projeto Pedagógico da 7ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, bem como exerci atividades de auxílio na coordenação das equipes de supervisão e de mediação.

Em 2011, trabalhei no Curso de Formação de Mediadores da 8ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, como assistente técnica, ministrando atividades de sensibilização para acessibilidade universal, curso de instrumentalização para Educação a Distância (EAD) e administração da Plataforma Virtual de Aprendizagem *Moodle Bienal*.

A partir das experiências relatadas, em especial aquelas que propiciaram meu contato com os principais projetos educativos voltados para as Artes Visuais da cidade de Porto Alegre/RS, a saber, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli, a Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, o Santander Cultural e o Museu Iberê Camargo, tornou-se importante fazer uma reflexão mais profunda sobre o trabalho de mediação em espaços museais de Porto Alegre, o que resultou na minha dissertação de mestrado intitulada “Mediação profissional em instituições museais de Porto Alegre: interações discursivas” (BON, 2012).

Entre 2010 e 2012, durante a pesquisa de mestrado, foi possível discutir com um grupo de pessoas envolvidas com o processo de mediação em espaços museais na cidade de Porto Alegre, tentando compreender melhor o papel do mediador e sua inserção no sistema discursivo de uma exposição de arte. A dissertação apresenta uma reflexão pontual, com base no referencial da teoria sociosemiótica, em especial nos regimes de interação e sentido propostos por Landowski (2004; 2009), acerca dos discursos dos mediadores. Para isto, foi necessário, em primeiro lugar, elencar as instituições em que esta função era tratada como uma atividade contínua, e não como um curto estágio (inferior a três meses), com remuneração e pressupondo um estudo

constante tanto acerca da mediação, quanto dos objetos em exposição. Os mediadores e coordenadores das duas principais instituições que desenvolvem a prática da mediação de forma profissional na cidade de Porto Alegre, a saber, o Museu Iberê Camargo e o Santander Cultural, foram entrevistados em diversas sessões, durante a pesquisa.

Os depoimentos foram coletados por meio do método do Grupo Focal, uma abordagem da pesquisa qualitativa que consiste em debater com os participantes um tema proposto pelo pesquisador responsável pela investigação. Tais depoimentos constituíram o *corpus* de análise da pesquisa. A partir dos direcionamentos apontados por minha orientadora, professora Dra. Analice Dutra Pillar, foi possível perceber quais eram os regimes de interação e sentido mais frequentes nos discursos dos mediadores, ao evidenciar o que diziam acerca da instituição em que estavam inseridos, da sua própria formação, das suas perspectivas profissionais e da sua consciência em relação aos objetivos do trabalho com o público visitante.

Os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas apresentaram um panorama da situação profissional da mediação nas duas instituições pesquisadas e mostraram como se dão as relações de interação e sentido nas práticas de mediação inseridas nos múltiplos discursos de uma exposição nessas instituições.

Ainda, as entrevistas realizadas durante a pesquisa de mestrado apontaram uma nova questão de pesquisa acerca da formação inicial destes mediadores e das suas possibilidades de leitura de imagem. A partir dos discursos dos mediadores nos dois espaços selecionados, o Museu Iberê Camargo e o Santander Cultural, foi possível perceber a ampla influência dos cursos de formação de mediadores oferecidos pelas distintas edições da Bienal de Artes Visuais do Mercosul para a constituição do perfil destes profissionais. Em diversos momentos de suas falas foi possível constatar a estreita ligação entre os direcionamentos teóricos dos Projetos Pedagógicos das Bienais, em especial o da 6ª Bienal, com os direcionamentos atuais das instituições. Como exemplo, é possível citar alguns trechos das entrevistas:

[...] tu não entras sem ter passado pela Bienal / [...] é totalmente baseada na 6ª Bienal, no projeto educativo da 6ª Bienal, que é o avanço em relação a isso aqui na cidade. / [...] a maioria dos mediadores do primeiro grupo, [...] eles são da 6ª e o nosso próprio curador pedagógico era da 6ª Bienal. / [...] Se

existe alguma referência ainda acaba sendo a da Bienal. / [...] Acho que a maior referência é a Bienal, mesmo, que oferece um baita de um curso que eu sempre gostei. Só o da 7ª que eu não curti muito, mas o da 6ª, nossa... / [...] É uma função nova que foi criada. Mas eu acho que em Porto Alegre isto é acentuado porque a gente tem poucos [cursos de formação de mediadores], fora a Bienal. (BON, 2012, p. 80-113).

Quando questionados acerca de seus referenciais teóricos e de como se dava a leitura de imagem, geralmente a resposta apontava para aquilo que foi apreendido dos cursos de formação de mediadores da Bienal de Artes Visuais do Mercosul, sem que houvesse clareza acerca dos aportes teóricos que estas formações efetivamente ofereciam. Assim, a partir desta pesquisa foi possível perceber que os mediadores eram pouco conscientes de suas concepções de mediação em arte, as quais eram baseadas em grande parte no discurso da Fundação Bienal, muito mais do que em um discurso pessoal, formado pelo entrecruzamento de diversas concepções.

Ainda sob o efeito das descobertas realizadas durante a pesquisa de mestrado, iniciei o doutorado em 2012, com forte necessidade de continuar investigando o discurso dos mediadores, porém relacionando-o com o discurso da instituição em que estes profissionais estão inseridos. Minha ideia inicial era focalizar especificamente a estrutura e os registros presentes na Plataforma Virtual de Aprendizagem da 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, da qual fui administradora em 2013. Ainda com esta ideia, entre novembro de 2014 e julho de 2015, fiz Estágio de Doutorado Sanduíche, com uma bolsa CAPES<sup>3</sup>, na Universidad Complutense de Madrid, na Espanha, sob a orientação da professora Dra. María Acaso López-Bosch. Buscava, então, relacionar a proposta de uma educação disruptiva elaborada por María Acaso, baseada no estudo de meta e microdiscursos, com o processo de formação dos mediadores da 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul. À parte os seminários que assisti na universidade, durante todo este período fiz várias visitas a museus, espaços expositivos e cursos, com especial atenção às ações educativas desenvolvidas em instituições dedicadas a exposições de Artes Visuais. No entanto, seja na universidade ou nas instituições que visitei, algo sempre me provocava algum

---

<sup>3</sup> Bolsista CAPES – Processo nº BEX 5734/14-2 - CAPES Foundation, Ministry of Education of Brazil, Brasília – DF 70040-020, Brazil

desconforto: a relação entre a prática e o discurso acerca dos projetos educativos. Esta inquietação permaneceu ao retornar ao Brasil.

Considerando as experiências relatadas, é possível perceber que minha trajetória profissional e acadêmica é estreitamente ligada de forma teórica e prática às áreas de Arte, Educação e Comunicação. No entanto, meu trabalho em tais campos se deu de forma isolada, em instituições distintas e com diferentes enfoques. A partir de meu ingresso na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo pude, pela primeira vez, focar minhas preocupações no trabalho de mediação, como um campo profissional em desenvolvimento, mas já reconhecido como tal. No mestrado focalizei a mediação profissional, porém sem abordar diretamente o discurso formal das instituições acerca de seus respectivos projetos educativos e a relação com a sua efetivação no processo de mediação, tema que constitui o objeto de estudo desta pesquisa de doutorado.

Além desta apresentação, esta tese está estruturada em seis capítulos, sendo que no primeiro capítulo, Introdução, são apresentadas as justificativas, o delineamento do problema e o objetivo do trabalho.

No segundo capítulo, Fundamentos Teóricos, são apresentadas algumas questões sobre as particularidades da Educação na pós-modernidade, seguida de uma breve exposição sobre as problemáticas da mediação em exposições de Artes Visuais. A seguir, tratamos do surgimento do fenômeno das mostras bienais de Artes Visuais e, no tópico seguinte, fazemos uma breve abordagem sobre a leitura de imagem das produções de Arte Contemporânea. Por fim, exploramos alguns dos desafios da Educação em museus e tratamos do discurso e dos regimes de interação e sentido.

No terceiro capítulo, Metodologia, apresentamos as instituições escolhidas, nosso *corpus* de análise e os procedimentos e análise dos dados.

No quarto capítulo, Análise, apresentamos as questões de mediação na Bienal de Artes Visuais do Mercosul, no Museo Nacional Del Prado e no Espacio Fundación Telefónica.



No quinto capítulo, Considerações Finais, trazemos a discussão dos resultados, as conclusões, as implicações pedagógicas e os desdobramentos futuros suscitados pela pesquisa.

Nas Referências, trazemos todos os materiais, impressos ou digitais, utilizados no trabalho sob forma de citação direta ou apenas utilizados na pesquisa.

Por fim, na Lista de Arquivos, elencamos todos os materiais utilizados das três instituições pesquisadas em formato “pdf”. Uma cópia dos arquivos encontra-se em formato “pdf” na *pendrive* que acompanha a versão impressa, bem como no repositório digital da UFRGS – Chasque Box, pois alguns são de difícil acesso nos sites e outros tiveram seus endereços alterados ao longo da pesquisa.

## 1 INTRODUÇÃO

Educação. Artes Visuais. Arte/Educação. Arte contemporânea. Museus de Arte. Espaços expositivos de Artes Visuais. Bienal de Artes Visuais. Belas Artes. Educação Artística. Mediação. Formação de mediadores. Campos de estudo, temas e conceitos por si só tão complexos que, quando reunidos, podem parecer, à primeira vista, desordenados ou até mesmo sem uma relação direta. Esta sensação de confusão pode nos acometer por estarmos habituados a seccionar as áreas de conhecimento para facilitar o estudo acadêmico.

Experiências educativas e/ou estéticas frente a uma obra de arte não respeitam, no entanto, estas fronteiras entre diferentes campos. Ao tratarmos de Educação e de Arte não basta dissecar experiências educativas *stricto sensu* em espaços museais, sem levar em consideração o contexto sociocultural de cada sujeito e sua inserção em todos estes universos correlacionados. Pesquisar estes temas requer, então, um olhar atento sobre uma vivência ativa que envolve várias instâncias atentando às suas relações, às sutilezas, imprecisões e ambivalências.

É neste contexto de formação de mediadores para uma exposição de arte de grande porte, de visitas tanto a museus tradicionais quanto a espaços expositivos de arte no Brasil e na Espanha, bem como de estudos acadêmicos que atravessam diversas áreas, que esta pesquisa se situa. Não na fronteira entre um tema e outro, mas imersa, indo de uma margem à outra, mergulhando em um e em outro tema ao mesmo tempo, visitando instituições estrangeiras e brasileiras, tendo por foco a análise destes distintos contextos seja como coordenadora de um curso de formação de mediadores na modalidade a distância, como pesquisadora, como visitante e como arte-educadora, concomitantemente.

Assim, esta pesquisa originou-se do desejo de trabalhar com Educação, Arte e Mediação juntos, uma vez que, ao longo de minha trajetória pessoal anterior ao mestrado, estes campos de atuação foram percorridos em paralelo. Somente a partir de minha dissertação de mestrado, pude trabalhar com questões que envolvem a formação de mediadores em museus de Artes Visuais de forma mais aprofundada. E agora, na pesquisa de doutorado, o foco está nas relações entre os discursos e as

práticas nos projetos educativos, tanto de instituições consideradas mais tradicionais, quanto de instituições dedicadas à Arte Contemporânea.

Cabe destacar que por discurso entendemos não somente a missão da instituição disponível em seus estatutos, mas tudo que está presente em seus fazeres, seja no design gráfico, expográfico ou digital de suas exposições ou nas escolhas curatoriais, ou, ainda, sob a forma de impressos, palestras e eventos públicos, cursos de formação internos para seus profissionais, propagandas veiculadas em meios de comunicação de massa e materiais digitais disponibilizados na internet. Ressaltando-se que este último veículo tem sido uma potente forma de divulgação dos fazeres das instituições. Isto se deve ao fato de que, muitas vezes, o contato através da internet é a primeira aproximação de um visitante com uma instituição, seja através do design e dos conteúdos de seu site, seja através de postagens nas redes sociais da própria instituição ou, ainda, dos comentários de outros visitantes acerca de suas experiências.

Com o crescente desenvolvimento tecnológico ocorrido nas últimas décadas nas áreas da informática e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), novas formas de ensino/aprendizagem se beneficiaram dos recursos digitais disponíveis. Nesta esteira, tanto as universidades, quanto as instituições dedicadas à exposição de Artes Visuais têm se utilizado bastante dos recursos digitais para fins didáticos. Nas universidades, a educação a distância vem sendo utilizada para cursos de todos os níveis (extensão, graduação e pós-graduação *latu e stricto sensu*) nas instituições dedicadas às Artes Visuais, tanto para cursos de formação de profissionais quanto para a formação de público (seja nos treinamentos de mediadores, seja para a promoção de uma exposição específica ou, ainda, para a divulgação de acervo junto a professores, profissionais da área e público interessado).

Mesmo que ainda persista alguma desconfiança da população em geral em relação ao uso da internet, é inegável que tanto a Educação a distância, quanto a utilização dos recursos digitais vem se expandindo exponencialmente e que as instituições estão aprimorando constantemente suas estratégias de uso para estes recursos, seja para fins publicitários, seja para fins educativos. Atualmente, é possível afirmar que praticamente toda instituição, seja ela privada ou pública, possui mais de um canal de comunicação digital disponível e acessível de forma aberta na internet.

Para vermos os horários de atendimento ou mesmo o número de telefone de uma instituição, em geral, buscamos estes dados na internet. Não buscamos mais o telefone em uma lista telefônica impressa, vamos direto para *web* onde a maioria das informações institucionais, como endereço, telefone, redes sociais, e-mail, horário de funcionamento, missão e serviços oferecidos já estão disponíveis ao público.

Em relação às práticas de mediação, o que interessou investigar foram os modos como às ações educativas eram propostas, qual a estrutura do trabalho em relação à mobilidade do percurso, duração e conteúdos abordados nas diversas atividades, adaptação de roteiros, grupos atendidos, postura do mediador e como era instigada a leitura das imagens.

Assim, nesta tese o foco está nas relações entre os discursos e as práticas de mediação em diferentes espaços museais do Brasil e da Espanha, analisando em cada um deles se há relações entre discursos e práticas e como estas se efetivam.

## **1.1 Justificativas**

A realização desta pesquisa sobre o discurso das instituições acerca de seus respectivos projetos educativos e a relação com a sua efetivação no processo de mediação justifica-se pela necessidade de: 1) analisar um certo descompasso observado entre discursos contemporâneos e práticas de mediação que não acompanham tais discursos; 2) aprofundar estudos acerca dos regimes de interação e sentido entre discursos e práticas de mediação; 3) investigar por que nos espaços museais a tecnologia disponível para comunicação com o público acaba sendo mais um canal de informação do que de interação.

A partir das experiências empíricas nas exposições da Bienal de Artes Visuais do Mercosul e depois, de modo mais sistemático, na pesquisa realizada no mestrado, bem como na Bienal de Artes Visuais do Mercosul — em suas diferentes edições — e em espaços museais na Espanha, em especial, no Museo del Prado e no Espacio Fundación Telefónica observei o entrelaçamento de diversos discursos. Durante o processo de mediação em uma exposição de arte é necessário atentar que o que

chega ao público é uma equalização entre os discursos da instituição como um todo, da museografia, dos curadores, do projeto educativo, dos artistas, além do discurso pessoal de cada mediador o qual é ampliado a cada nova experiência. Assim, a maneira como se dá a formação do mediador e sua relação de trabalho com a instituição poderá influenciar na maneira como ele irá se relacionar com o público.

No Brasil, os cursos para formação de mediadores costumam ser promovidos pelas próprias instituições que coordenam e exibem as mostras. Já na Espanha, existem coletivos de profissionais que prestam serviços de mediação através de empresas de gestão cultural tais como a MirArte, a Magma Cultura, Pedagogías Invisibles ou a ArteAlcance, além de instituições que prestam consultoria pedagógica aos projetos educativos de outras instituições, como por exemplo a Fundación “La Caixa”, que oferece seus serviços para diversos museus.

Atualmente, no Brasil, além dos cursos pontuais e para poucos candidatos oferecidos pelos museus, são as mostras de maior porte de algumas cidades brasileiras como São Paulo, Curitiba, Salvador e Porto Alegre que oferecem cursos para um número maior de candidatos e para os quais há muita procura. A 31ª Bienal de São Paulo ofereceu um curso presencial com 200 vagas para educadores, estagiários e profissionais, no período de 15 de abril a 11 de junho de 2014, no Parque Ibirapuera e em outras instituições culturais da cidade de São Paulo. No site institucional da mostra não há menção da modalidade a distância e, segundo resposta da Fundação Bienal para uma internauta, não há previsão desta modalidade nem mesmo para os cursos de professores, como houve na edição anterior (BIENAL DE SÃO PAULO, 2014a, *on-line*).

A Bienal Internacional de Curitiba 2013 ofereceu um curso presencial, em sete módulos, com carga horária total de 12h, uma turma no mês de maio e outra no mês de junho de 2014. As atividades ocorreram no Solar do Barão e no Auditório da Secretaria de Estado da Cultura de Curitiba, na cidade de Curitiba (PR). O número total de vagas oferecidas não consta no site da mostra, mas estima-se que não seja um número muito expressivo, uma vez que apenas 13 mediadores trabalharam no evento (BIENAL INTERNACIONAL DE CURITIBA, 2013, *on-line*).

A 3ª Bienal da Bahia promoveu um curso com 350 vagas para mediadores, no período de 25 de janeiro a 27 de abril de 2014, no Auditório da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia, em Salvador (BA) e seu público alvo eram pessoas maiores de 18 anos, com ensino médio concluído ou em curso (BIENAL DA BAHIA, 2014, *on-line*). Sendo que deste total foram selecionados 150 mediadores para trabalharem na mostra.

A 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul ofereceu 200 vagas para mediadores, sendo 150 vagas na modalidade presencial e 50 na modalidade a distância, de 17 de maio a 31 de outubro de 2013. As ações aconteceram presencialmente em diversos pontos da cidade de Porto Alegre, além disso, algumas atividades do Programa Redes de Formação ocorreram também em outras cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul, bem como nas cidades de origem dos mediadores a distância. Foram feitas 1300 inscrições no curso, sendo que destas inscrições 650 candidatos preenchem os requisitos exigidos. Assim, do total de inscritos foram selecionados 170 para participar do curso de formação. Posteriormente, ao final da formação, 132 foram selecionados para atuar no evento, sendo que 116 fizeram o curso presencial e 16 na modalidade a distância.

Diferentemente do que acontece no Brasil, o Museo del Prado contrata mediadores através de coletivos de mediadores profissionais. Estes grupos funcionam através de um sistema cooperativo, onde profissionais já formados participam como profissionais liberais e trabalham por hora avulsa em diversos museus simultaneamente. Ou seja, os profissionais possuem uma formação acadêmica, geralmente em Artes Visuais, e estudam o conteúdo de diversas exposições para as quais o seu grupo dará suporte. Assim, um mediador pode ter agendamento um dia em um museu e no dia seguinte mediar uma turma em outro museu diferente. Neste sistema, parece não haver espaço para muitas horas de estudo ou para um aprofundamento teórico contínuo em relação aos temas de uma mesma exposição, já que o profissional precisa dar conta de muitas exposições simultaneamente. Ademais, este museu utiliza a consultoria da Fundación “La caixa”, que é uma instituição especializada no desenvolvimento de projetos educativos. A partir dos direcionamentos básicos do museu, esta fundação estabelece as bases conceituais gerais para o projeto pedagógico, cria os materiais educativos, define um número

determinado de roteiros e descreve quais são as obras que devem ser trabalhadas com cada faixa etária ou tipo de grupo. A equipe do museu fica encarregada de gerir os materiais produzidos, de gerenciar o agendamento das visitas dentro dos moldes estabelecidos e de supervisionar o trabalho do coletivo de mediadores contratado.

O Espacio Fundación Telefónica atualmente possui um projeto educativo baseado na ideia de Escolas Criativas através da metodologia do cozinheiro catalão Ferran Adrià. O objetivo desta metodologia é transformar a forma de ensinar e de aprender através da criatividade e da inovação. Neste sentido, mantém diversos projetos voltados tanto para a discussão dos usos das novas tecnologias, quanto para as artes, como a Escuela de Educación Disruptiva, criada em 2013, sob a coordenação de María Acaso. Este projeto busca dar suporte aos professores que visam construir um novo paradigma para a Arte/Educação através do que sua coordenadora denomina uma rEDUvolution<sup>4</sup>. Com relação ao sistema de mediação, esta instituição se utiliza principalmente de estagiários do curso de Bellas Artes. Estes mediadores, de modo geral, estão em final de curso de mestrado em Educação Artística e buscam aprofundar os conhecimentos da exposição de forma a utilizá-los como experiência prática para o trabalho de conclusão de curso.

A partir destas constatações interessa estudar a relação entre os discursos e as práticas de mediação em instituições que promovem a formação e/ou se constituem como parâmetro de referência de um grande número de profissionais, pois são estas instituições que acabam por balizar os chamados modelos de boas práticas que serão adotados por outras instituições. Cabe destacar que muitos dos mediadores que atuam nas instituições de referência, seja no Brasil ou na Espanha, trabalharão em diversos espaços ao longo de suas carreiras, de modo que seus discursos e práticas irão reverberar sobre outros projetos.

Uma segunda justificativa para a realização desta pesquisa diz respeito à discrepância observada entre os discursos das instituições e as práticas de mediação que ocorrem nos eventos. Apesar dos discursos contemplarem abordagens

---

<sup>4</sup> María Acaso (2013, p. 11) explicita que “o termo rEDUvolution condensa mediante a hibridização dos termos revolução e educação a necessidade de realizar uma mudança real naqueles lugares destinados a que a educação aconteça”. Para mais detalhes, ver ACASO, María. rEDUvolution: hacer la revolución en la educación. Madrid: Paidós, 2013. ACASO, María. rEDUvolution: hacer la revolución en la educación. Madrid: Paidós, 2013.

contemporâneas em relação à mediação, a estrutura do percurso segue um mesmo padrão quanto ao tempo, o tipo de roteiro, a postura do mediador, a leitura formal das imagens e a segmentação de grupos. Assim, interessa nesta tese investigar essas relações entre discursos e práticas de mediação em diferentes espaços museais a partir dos regimes de interação e sentido propostos pela teoria semiótica discursiva, a saber, os regimes de programação, manipulação, ajustamento e acidente.

E, ainda, poderia justificar esta investigação acerca do estudo das relações entre discursos e práticas de mediação considerando que nas missões das instituições há uma proposta de escuta do público através da disponibilização de muitos canais de comunicação (redes sociais e mensagens) nos quais o público poderia interagir com o museu. Esses canais de comunicação enviam informações para o público em geral, mas as informações demandadas pelo público acabam exigindo uma atenção individualizada. Por este motivo, tais canais usualmente são utilizados apenas para o museu publicizar suas atividades. Assim, apesar das instituições divulgarem esta possibilidade de interação, o que acontece é uma comunicação de uma única via. Todos os canais disponibilizados potencialmente podem tanto receber quanto enviar informações, mas acabam só enviando pois não há uma preparação da instituição para atender as demandas do público que podem ser tanto contribuições quanto solicitação de informações.

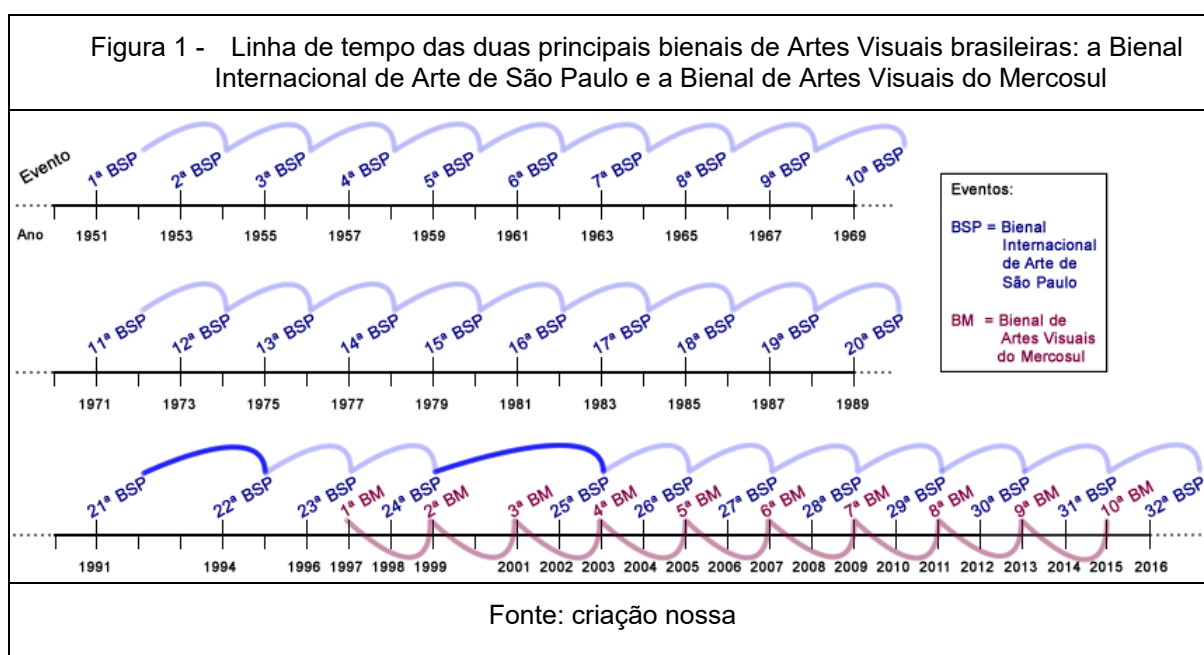
## **1.2 Delineamento do Problema**

Ao buscar analisar as relações entre o discurso e o fazer expositivo de espaços museais distintos, não pretendemos estabelecer uma comparação entre estes espaços, mas analisar em cada um deles o discurso e as práticas de mediação e como essas duas instâncias se articulam. São tipologias diferentes de exposições de arte entre dois continentes o que pode parecer, inicialmente, uma tarefa um pouco alheada, dadas as diferenças culturais, socioeconômicas e institucionais. No entanto, o fazer museológico profissional mantém características comuns, independentemente do local e do tipo de instituição museal. Desta forma, neste trabalho, buscamos comparar o discurso e a prática de mediação de um museu de arte tradicional, um



espaço cultural dedicado à arte e à tecnologia, ambos situados na Espanha, e uma exposição de arte contemporânea bienal realizada no Brasil. As diferenças entre os tipos de espaços museais buscam evidenciar os distintos discursos institucionais que perpassam o fazer museológico, seja no tocante às particularidades do esquema museográfico, nas ações curatoriais e nas atividades pedagógicas postas em prática por cada instituição.

No Brasil, quando nos referimos a exposições de Artes Visuais de maior porte, não lembramos imediatamente dos museus consagrados, mas sim da Bienal Internacional de Arte de São Paulo e da Bienal de Artes Visuais do Mercosul. A primeira é uma das mostras mais antigas do mundo<sup>5</sup>, que acontece periodicamente desde 1951 e, a partir da sua segunda edição, vem ocupando o Pavilhão Ciccillo Matarazzo do Parque do Ibirapuera, na cidade de São Paulo (SP). Sua 32ª edição está prevista para o ano de 2016. Já a Bienal de Artes Visuais do Mercosul é mais recente e acontece desde 1997, ocupando diferentes espaços na cidade de Porto Alegre (RS), dentre estes o Centro Cultural Usina do Gasômetro, os Armazéns do Cais do Porto, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul e o Santander Cultural. A 10ª edição ocorreu no ano de 2015. Através da Figura 1, apresentada abaixo, pode-se observar os anos em que ocorreram as mostras:



<sup>5</sup> A primeira mostra bienal de arte foi a Bienal de Veneza (Itália), inaugurada em 1895, seguida da Bienal de São Paulo, que é a segunda mais antiga do mundo, inaugurada em 1951.

Comparando-se as duas bienais em uma linha de tempo, constata-se que a de São Paulo manteve sua regularidade em anos ímpares, de 1951 a 1991, ou seja, somente até a 21ª edição. Entre esta e a próxima edição, houve um espaço de três anos. Assim, a partir da 22ª edição, o evento passou a ocorrer nos anos pares. Nas duas edições seguintes, a 23ª e a 24ª, o espaço voltou a ser de dois anos. Entre a 24ª e a 25ª edição o intervalo foi maior, de 4 anos. Da 25ª edição até o presente momento, o evento vem mantendo sua regularidade bianual, ocorrendo em anos pares. Já a Bienal de Artes Visuais do Mercosul vem ocorrendo com regularidade bianual em anos ímpares, desde a sua 1ª edição em 1997. Desta forma, os dois eventos vêm acontecendo de forma intercalada, sem que haja sobreposição de duas mostras no mesmo ano.

A primeira edição da Bienal Internacional de Arte de São Paulo aconteceu na esplanada do Trianon, local onde atualmente existe o prédio do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), impulsionada por uma série de ações de fomento à cultura promovida por alguns mecenas, tais como Ciccillo Matarazzo e Assis Chateaubriand. A partir de sua segunda edição, no ano de 1953, passou a ocupar a sede atual no Parque do Ibirapuera. Sua importância no cenário artístico deve-se ao fato de ser a primeira exposição de grande porte de Arte Moderna realizada fora dos eixos culturais europeus ou norte-americanos, consagrando-a como a maior exposição de arte do país (BIENAL DE SÃO PAULO, 2014, *on-line*)

A primeira edição da Bienal Internacional de Arte de São Paulo não dispunha de um setor que se dedicasse exclusivamente às questões educativas, uma vez que em seus primórdios tratava-se de um evento voltado mais para artistas, curadores e demais pessoas com algum tipo de inserção no circuito artístico. No entanto, é possível perceber que já havia uma demanda expressiva do público por algum tipo de ação educativa, conforme nos relata Minerinni Neto:

Frente aos questionamentos trazidos pelos visitantes e a incompreensão manifesta e debatida nas palestras com Lourival Gomes Machado, sem ter organizado uma equipe que pudesse orientar e monitorar o público presente, comissários conduziram visitas nos espaços destinados aos artistas dos países aos quais representavam. Denominados 'passeios explicativos' nos quais se explicava o que é arte moderna, é neste contexto que surgem as primeiras ações educativas na Bienal de São Paulo (MINERINNI NETO, 2014, p.38).

Ou seja, era uma bienal dirigida a um público especializado ou ao menos iniciado e que não tinha um interesse primordial em abranger um público que pudesse ser considerado leigo. Algumas ações pontuais e pouco expressivas foram feitas a partir da segunda edição, mas foi a partir de uma iniciativa do professor e crítico de arte Antônio Santoro Júnior, no ano de 1969, que os trabalhos pedagógicos ganharam mais consistência. Em entrevista, Santoro diz que:

O Setor Pedagógico contava somente comigo e alguns dos meus alunos da Faculdade de Belas Artes que iam lá ajudar a receber o público. No início eu não recebia remuneração e nem quis. Queria apenas discutir as propostas artísticas em exposição na Bienal, o que me deu a oportunidade de acompanhar a montagem das exposições, conversar com os artistas e, assim, adquirir um repertório, para receber os grupos de escolas e professores. (MINERINI NETO; PINTO, 2012, *on-line*).

O professor prossegue explicando que de 1969 a 1979 o setor fundado por ele se fortaleceu e executou vários trabalhos de cunho pedagógico. Ao longo da entrevista, ele informa que não havia cursos para professores, mas que o setor dispunha de *slides* que eram emprestados e que a procura pelas visitas monitoradas costumava ser maior que a demanda. A orientação geral das visitas era feita de forma a salientar aquilo que era considerado importante por ele, como coordenador do projeto, e também pela mídia, visando basicamente despertar a curiosidade dos visitantes. Sobre estas visitas, Santoro comenta:

Analisando hoje, percebo que, na verdade, as monitorias que realizei na Bienal nesse período, misturavam certos aspectos da monitoria técnica com outros, da visita turística. A seleção das obras que seriam dialogadas com o público na Bienal era feita por mim, que escolhia aquelas que chamavam mais a atenção, além de outras que já eram destacadas na mídia como importantes (MINERINI NETO; PINTO, 2012, *on-line*).

Ao longo dos anos, o setor educativo da Bienal de São Paulo foi se especializando e ganhando expressão. Desde a 29ª edição, desenvolve um projeto permanente, conforme explica Barbieri:

A Bienal tem uma trajetória de ações educacionais que sempre estiveram em sintonia com seu tempo propondo investigações de vanguarda. Os projetos educativos acompanham as mostras desde a 2ª edição, em 1953. Esses projetos, porém, eram pontuais, acompanhando as edições bienais. O Projeto Educativo da 29ª teve o privilégio de dar continuidade a suas ações, tornando-

se permanente em 2011, com a exposição Em Nome dos Artistas – Arte Contemporânea Norte-Americana na Coleção Astrup Fearnley. Essa é uma conquista de todos os educadores que já passaram pela instituição e realizaram ações que tiveram grande impacto nessa história (BARBIERI, 2011, *on-line*).

Além das atividades comuns em períodos de mostra, o Projeto Educativo desta Bienal continuou promovendo atividades de discussão *on-line*, encontros de formação de professores e atividades especiais com o intuito de discutir “a essência do trabalho de cada artista e as urgências da vida contemporânea” (BARBIERI, 2011, *on-line*).

Por sua vez, a Bienal de Artes Visuais do Mercosul começa a ser gestada em 1994 através de um anteprojeto para uma Bienal do Cone Sul, feito pela produtora cultural Maria Benites Moreno. De outro lado, artistas locais já debatiam a necessidade da criação de uma exposição local de grande porte. Com o crescimento da discussão em torno da promoção de atividades de responsabilidade social, um grupo de empresários passou a discutir com o governo do estado do Rio Grande do Sul questões de investimentos na área cultural e artística, propondo em 1995 a criação de uma fundação de direito privado. Em 1996, é criada a lei que institui o Sistema Estadual de Financiamento e Incentivo às Atividades Culturais, regulamentada no início do ano seguinte, o que viabiliza a realização da 1ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, em setembro de 1997 (FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL, 2010, *on-line*).

Por ser mais recente e se espelhar na experiência da Bienal de São Paulo, desde a sua primeira edição, a Bienal de Artes Visuais do Mercosul se preocupou com a formação de agentes culturais capazes de promover uma “familiarização do olhar com a arte contemporânea, através da produção artística” (FIDELIS, 2005, p. 159). No entanto, foi somente em sua 6ª edição que surgiu a figura do curador pedagógico, o qual ficou responsável por criar novas estratégias e ampliação das ações pedagógicas da mostra. Em sua 7ª edição, a Bienal de Artes Visuais do Mercosul, totalmente inserida no contexto das grandes exposições de arte contemporânea, também aderiu ao termo “curadoria pedagógica”. Para De Caro, tal curadoria se propunha a

[...] dar visibilidade a propostas educacionais não-formais desenvolvidas de maneira independente por artistas contemporâneos e educadores. Essas propostas pretendem ocupar os espaços vazios deixados no terreno da educação geral e da educação artística em particular e ainda não modificados. (DE CARO, 2009, *on-line*),

Com este propósito, foram definidos diversos programas e eventos relacionados ao tema curatorial principal, além de alterar os direcionamentos da formação dos futuros mediadores, dando maior importância a esta formação, inserindo, inclusive, a possibilidade de formação a distância, o que aumentou significativamente o alcance da formação. Na 8ª edição, os dispositivos para a formação a distância de mediadores foram ampliados e todas as ações curatoriais foram pensadas de forma a criar interlocuções com o Projeto Pedagógico. Na 9ª edição, as ações educativas centraram-se no Projeto Redes de Formação que foi composto por diversas atividades, algumas diretamente interligadas ao curso de formação de mediadores, em uma mescla de ações presenciais e a distância.

Assim, podemos perceber que apesar das diferenças históricas, temporais e estruturais das duas exposições, as ações de cunho educativo da Bienal Internacional de São Paulo e da Bienal de Artes Visuais do Mercosul nos últimos anos tiveram grande repercussão internacional, juntamente com outros projetos de mesmo porte, conforme Acaso,

Esta predileção pelo pedagógico, este êxito repentino, podemos constatá-lo através de outros indícios. As bienais são outro formato que cada vez mais ganha importância: a Documenta 13, em 2007, como a 29ª Bienal de São Paulo, a 6ª Bienal do Mercosul ou a Manifesta 8 (esta última em 2010) desenvolveram projetos pedagógicos com uma posição central na arquitetura destes eventos<sup>6</sup> (ACASO, 2011a, p.30, Tradução nossa).

Esta tendência de valorização dos setores pedagógicos das mostras de grande porte atende às demandas crescentes de formação de público para as Artes Visuais no mundo todo. Além disso, no Brasil, há também a preocupação de reduzir o abismo existente entre o discurso artístico, a formação do professor de artes, o currículo da

---

<sup>6</sup> Esta predilección por lo pedagógico, este éxito repentino, lo podemos constatar a través de otros indicios. Las bienales son otro formato donde cada vez está cobrando más importancia: tanto la Documenta 12, en 2007, como la 29.ª Bienal de São Paulo, la 6.ª Bienal do Mercosul o la Manifesta 8 (esta última de 2010) han desarrollado proyectos pedagógicos con una posición central en la arquitectura de dichos eventos. (ACASO, 2011a, p.30)

educação formal e as demandas destes espaços não formais de ensino e aprendizagem da Arte.

Periodicamente, as cidades de São Paulo e de Porto Alegre têm recebido um grande volume de produções de Arte Contemporânea trazidas de diversas partes do mundo pelas Fundações Bienal de São Paulo e pela Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Estas produções, no entanto, não são de fácil compreensão para a maioria da população e, por este motivo, ambas as instituições investem uma quantidade expressiva de recursos na formação de profissionais capazes de receber o público em suas mostras. Além disso, questões políticas e econômicas também impulsionam esta demanda por Projetos Pedagógicos, uma vez que as mostras recebem verbas através de leis de incentivo fiscal e de patrocínio privado.

O projeto educativo da 29ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo divulgou em seu site que o curso de formação oferecido por esta edição ocorreu em duas etapas, sendo a primeira entre os meses de abril a julho e a segunda entre os meses de agosto a setembro de 2012, para cerca de 500 candidatos, que devem estar fazendo algum curso superior. A equipe do educativo contou com 24 supervisores, 300 educadores, 15 voluntários e 1 curadora (BARBIERI, 2012, *on-line*).

O curso de formação de mediadores oferecido pela 9ª Bienal do Mercosul, ocorreu de maio a novembro de 2013, recebeu 1300 inscrições, sendo 650 inscrições consideradas válidas. Participaram do curso 241 candidatos, sendo 221 candidatos do Rio Grande do Sul, 18 de outros Estados brasileiros e 2 estrangeiros, sendo que 56 participantes acompanharam as aulas através da modalidade a Distância. A equipe do educativo contou com 20 supervisores e 132 mediadores entre estudantes e graduados. (FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL, 2014, *on-line*).

Com relação à visitação, a 29ª edição da Bienal de São Paulo teve 535.356 visitantes, gerou 102 empregos diretos e 2.251 indiretos, contratou 500 estagiários e acolheu 32 voluntários. Além disso, o projeto educativo fez 320.000 atendimentos, sendo 212.000 visitas agendadas, atendeu 21.500 pessoas, entre professores e

alunos, através do projeto Bienal nos CEUs<sup>7</sup>, 34.610 professores nas formações presenciais e teve 3.337 inscritos na modalidade a distância (29ª BIENAL DE SÃO PAULO, 2012, *on-line*).

Com relação à visitação, a 9ª edição da Bienal de Artes Visuais do Mercosul teve 506.803 visitantes, gerou 638 empregos diretos e 836 indiretos e contou com 33 voluntários. Além disso, o projeto pedagógico atendeu 66.109 pessoas, de 2.035 instituições de ensino e provenientes de 173 cidades. (FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL, 2014, *on-line*).

A Bienal de São Paulo, por sua grande abrangência temporal, não possui um relatório público no qual conste uma estimativa dos recursos humanos e materiais mobilizados em suas primeiras edições. A Bienal de Artes Visuais do Mercosul, por ser uma mostra mais jovem, nascida no âmbito das Leis de Incentivo Fiscal, contabiliza de forma sistemática a quantidade de recursos humanos e materiais mobilizados nos últimos 17 anos para promover a mediação em cada uma de suas edições. Entre esses números, cabe ressaltar que: 1.769 jovens receberam formação para atenderem cerca de 5.014.707 visitantes, sendo mais de 500.000 só na última edição, bem como fez o atendimento de 1.229.460 agendamentos escolares. Além disso, ao longo de suas nove edições, foram produzidos 72.500 exemplares de catálogos das mostras e 296.000 exemplares de materiais didáticos para distribuição a instituições de ensino, professores e alunos (FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL, 2014, *on-line*).

Com base nos dados, é possível perceber que estas duas exposições bianuais assumem, com grande intensidade, seu caráter educativo através de programas voltados exclusivamente para o envolvimento de grupos escolares de diversas cidades do Brasil. Paralelamente, essas mostras buscam, cada vez mais, qualificar os profissionais a serem contratados para o trabalho de mediação para os grupos de visitantes.

Cabe destacar que, apesar dos expressivos números divulgados por ambas as instituições em seus relatórios de responsabilidade social, pouco ou quase nenhum

---

<sup>7</sup> Programa em parceria com Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que exibiu videoartes realizadas por artistas que participaram da 29ª Bienal de São Paulo em centros educacionais.

material apresenta as especificidades dos conteúdos abordados nos cursos de formação de mediadores ou de professores. Nesse sentido, destacamos o valioso trabalho de Minerinni Neto que fez uma ampla pesquisa sobre os programas educativos das Bienais de São Paulo em sua tese de doutorado. O autor garimpou e trouxe a público diversos materiais destes cursos que estavam nos arquivos da própria Bienal de São Paulo. Em geral, é divulgado ao público apenas um texto curatorial amplo e dele são selecionados alguns pontos teóricos, os mesmos a serem seguidos pelas equipes pedagógicas. Os textos acerca dos projetos pedagógicos, mesmo quando feitos pelos curadores especificamente destinados a este propósito, mostram as linhas gerais de atuação e os programas de extensão a serem desenvolvidos, mas não detalham os conteúdos programáticos e direcionamentos específicos adotados para as formações de mediadores.

Apesar de haver museus consagrados nestes dois Estados do país, tais como o Museu de Arte de São Paulo (MASP) e o Museu de Arte do Rio Grande do Sul – Ado Malagoli (MARGS), ambos, quando promovem suas formações e projetos pedagógicos, o fazem de forma mais modesta, para um número menor de candidatos e com menos exposição de seus conceitos norteadores para o público em geral. São as bienais, como espaços museais, que vem promovendo formação de mediadores que depois irão atuar em espaços mais tradicionais.

De modo inverso, na Espanha, é o Museo del Prado que possui um projeto educativo de grande visibilidade por ser o museu nacional e de maior importância em termos de arte tradicional no país. Por outro lado, o Espacio Fundación Telefónica é o espaço dedicado à arte e tecnologia que se destaca por questões de inovação na área de educação em arte contemporânea.

Desta forma, podemos dizer que, no Brasil, são os eventos periódicos que acabam por assumir grande importância por possuírem projetos educativos de grande destaque e número de visitas expressivas no país e, na Espanha, são os espaços permanentes que possuem maior relevância em termos de visibilidade e de adesão do público.



Com base nos estudos da semiótica discursiva sobre os regimes de interação e sentido, a problemática que essa tese se propôs a investigar, então, diz respeito às seguintes questões:

Que regimes de interação e sentido estão presentes nos discursos e nas práticas de mediação de um espaço museal? Há consonância entre os regimes de interação evidenciados nos discursos e nas práticas de mediação? Ou discursos e práticas de mediação apresentam diferentes regimes de interação e sentido? Como os discursos e as práticas de mediação se relacionam em diferentes espaços museais?

### **1.3 Objetivo**

Essa pesquisa tem por finalidade, a partir do arcabouço teórico-metodológico da semiótica discursiva, levando em conta a complexidade dos discursos que perpassam uma exposição de arte, estudar a relação entre os discursos e as práticas de mediação em instituições museais de referência no Brasil e na Espanha

Ao considerar as transformações ocorridas na educação, na arte, bem como nas tecnologias da informação, as quais alteraram as formas de publicização dos produtos museais, este trabalho deseja contribuir com uma reflexão acerca das relações entre os discurso e as práticas de mediação, bem como sobre os desafios comunicacionais que se apresentam às instituições museais na contemporaneidade.

A partir do objetivo principal derivam ainda os seguintes objetivos específicos:

(a) observar as estratégias de comunicação utilizadas pelas instituições, levando em consideração as articulações entre os principais dispositivos comunicacionais utilizados por cada instituição: aparato museográfico, materiais digitais e impressos;

(b) verificar o fluxo principal de comunicação pretendida pela instituição a partir de um estudo dos regimes de interação e sentido presentes nos discursos e nas práticas de mediação;

(c) discutir as relações entre a utilização dos canais disponibilizados ao público e suas implicações na construção e nas práticas do projeto pedagógico.

## **2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Para investigar as relações entre os discursos e as práticas de mediação em espaços museais foi preciso considerar questões da educação na pós-modernidade, em especial os trabalhos de Lyotard (2009) e Bauman (2008); os estudos situados na interface da arte, da educação e da leitura de imagem (BARBOSA, 1991, 2002; PILLAR, 2009, 2010; ACASO, 2009a, 2011, 2013), as pesquisas da semiótica discursiva (FONTANILLE, 2007); e os regimes de interação e sentido (LANDOWSKI, 2002, 2004, 2009). Isto porque na mediação em exposições de Artes Visuais se trabalha na confluência dos domínios das Artes Visuais, do Museu e da Mediação Cultural para, finalmente, chegar às especificidades do trabalho de Mediação em Exposições de Artes Visuais.

### **2.1 Questões da educação na pós-modernidade**

O cenário pós-moderno caracteriza-se principalmente pelo acúmulo, distribuição e consumo de informações em larga escala, muito mais do que pela reflexão individual ou a partilha de conhecimento. Com o crescimento da internet, as informações passaram a ser virtualmente acessíveis a todo ser humano em qualquer lugar do planeta. Apesar da quantidade alucinante de dados disponíveis, no entanto, não são todas as informações que possuem acesso público, não são todas as pessoas que possuem condições de acesso a elas. Além disso, nem todo dado gera informação, nem toda informação gera conhecimento, e nem todo conhecimento faz parte de um saber coletivo. Desta forma, a publicização de certas informações pode instaurar diversos discursos relativos a propriedade, transferência e comércio do conhecimento. Para compreendermos melhor este assunto, é preciso revisar Lyotard, quando este distingue o saber do conhecimento na pós-modernidade:

O saber em geral não se reduz à ciência, nem mesmo ao conhecimento. O conhecimento seria o conjunto dos enunciados que denotam ou descrevem objetos, excluindo-se todos os outros enunciados, e susceptíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos. [...] Mas pelo termo saber não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados denotativos; a ele misturam-se

as ideias de saber-fazer, de saber-viver, de saber escutar, etc. (LYOTARD, 2009, p.35-36)

Desta forma, o saber geral estaria ligado à cultura de um povo, a qual é feita de uma grande gama de conhecimentos de várias ordens, no qual se pode incluir o científico, como apenas mais um de seus componentes. Embora o conhecimento científico seja amplamente valorizado em nossa sociedade, ele não é o único tipo de conhecimento possível e nem sempre é o mais relevante de todos. A partir disso, podemos depreender que há diversos tipos de conhecimento que lançamos mão todos os dias, sem percebermos a sua importância. Por exemplo, se não soubermos como obter alimentos para nosso sustento, não importa quanto conhecimento científico tenhamos, este não garantirá nossa existência física. Esta situação pode ser facilmente ilustrada com a chegada a Madri para o Estágio de Doutorado Sanduíche.

Antes mesmo de me apresentar na universidade, foi preciso definir um local para morar, mapear o comércio próximo, conhecer os alimentos disponíveis, entender o valor da moeda local, aprender as regras de sociabilidade, compreender o funcionamento dos transportes, etc. Desta forma, e dependendo do contexto, podemos dizer que o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade em que estamos inseridos pode ser considerado mais importante que toda a gama de outros conhecimentos científicos que possamos adquirir. Além disso, há diversos tipos de conhecimento não sistematizados cientificamente que fazem parte de nossa vida cotidiana. A título de exemplo, podemos citar as diversas dinâmicas sociais utilizadas por uma pessoa em seu dia a dia, dentro de um contexto específico, pois embora as estruturas sociais sejam amplamente estudadas, elas sempre são feitas por amostragem, dada a impossibilidade de se estudar e entabular dados sobre cada indivíduo.

Por este motivo, Lyotard descreve a evolução do pensamento científico como uma das muitas formas de capitalizar e difundir informações de forma organizada, de acordo com preceitos próprios para ser consumido pela sociedade. Seguindo esta lógica, todo tipo de conhecimento passa a ser um bem a ser adquirido e, para tanto, precisa ser formatado, valorado e reconhecido como tal pela sociedade. Conforme o autor,

O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu "valor de uso". (LYOTARD, 2009, p.5)

De outro lado, o autor aponta uma outra forma de saber: o narrativo. Este tipo de saber compete com o científico, por ser regido por pressupostos diferentes e não partilhar dos mesmos mecanismos de comercialização, de instauração e de legitimação. Segundo o autor, é a partir da linguagem que o conhecimento se dá em nossa sociedade, seja através de fábulas ou contos orais, como nas sociedades antigas, seja através da transmissão de ideias em uma conversa informal, da leitura de impressos ou sites, ou ainda da televisão, como fazemos atualmente. A narração, a escuta, a leitura e a interpretação seriam os jogos de linguagem que constituiriam a nossa cultura. A este tipo de conhecimento, também pode-se somar a produção, a observação e a interpretação das imagens estáticas ou em movimento, as quais hoje em dia são amplamente produzidas e consumidas em nossa sociedade. Desta forma, poderíamos dizer que há também um tipo de conhecimento visual, que se instaura a partir dos tipos de imagens que somos capazes de decodificar e interpretar. O conhecimento narrativo e o visual, no entanto, não são reconhecidos da mesma forma que o conhecimento científico. É preciso entender que o reconhecimento e, a consequente valoração de um tipo de conhecimento, depende de mecanismos oficiais de legitimação e de poder em jogo. Desta forma, regras de legitimação do conhecimento científico são bastante específicas e estão totalmente sistematizadas, mas precisam ser dominadas de antemão por quem tenha interesse em entrar no jogo científico. A este respeito Lyotard diz que,

A legitimação é um processo pelo qual um legislador é autorizado a promulgar esta lei como norma. Considere-se um enunciado científico; ele está submetido à regra: um enunciado deve apresentar determinado conjunto de condições para ser reconhecido como científico. Aqui, a legitimação é o processo pelo qual um "legislador" ao tratar do discurso científico é autorizado a prescrever as condições estabelecidas (em geral, condições de consistência interna e de verificação experimental) para que um enunciado faça parte deste discurso e possa ser levado em consideração pela comunidade científica. [...] saber e poder as duas faces de uma mesma questão: quem decide o que é saber, e quem sabe o que convém decidir? O problema do saber na idade da informática é mais do que nunca o problema do governo. (LYOTARD, 2009, p.13-14)

Ainda acerca do conhecimento científico, Lyotard afirma que este se legitima através de um jogo dialético onde os pesquisadores formulam hipóteses e buscam recursos para comprová-las ante seus pares. Neste jogo, o importante é utilizar mecanismos demonstrativos que provem que as pressuposições enunciadas podem ser consideradas verdadeiras dentro dos parâmetros consagrados pela área. Cabe ao pesquisador provar a consistência teórica e prática de seus enunciados, bem como aos enunciatários, a aceitação ou refutação das hipóteses formuladas. Desta forma, segundo Lyotard, o ensino teria papel fundamental neste jogo, pois é a didática quem assegura a reprodução das verdades científicas já legitimadas pelos pares, através deste sistema de argumentação e prova. Assim, a didática:

[...] é diferente do jogo dialético da pesquisa. Resumindo, seu primeiro pressuposto é que o destinatário, o estudante, não sabe o que sabe o remetente; com efeito, é por esta razão que existe algo a se aprender. Seu segundo pressuposto é o de que ele pode aprender e tornar-se um *expert* da mesma competência que seu mestre. (LYOTARD, 2009, p.46)

Podemos compreender, com base em Lyotard, que o discurso científico é formado por um sistema de argumentação e prova entre os pares para ser aceito como legítimo e só depois ser considerado digno de ser transmitido através de um sistema didático de fluxo único, dirigido do *expert* aos estudantes através de um discurso de autoridade. Nesta direção, o discurso científico invalidaria totalmente o discurso narrativo por não considerá-lo imbuído de verdade, uma vez que este último não é regido pelas mesmas regras do jogo científico. Assim, para o cientista, o discurso narrativo seguiria outra mentalidade e seria considerado como:

[...] selvagem, primitivo, subdesenvolvido, atrasado, alienado, feito de opiniões, de costumes, de autoridade, de preconceitos, de ignorâncias, de ideologias. Os relatos são fábulas, lendas, mitos bons para as mulheres e as crianças. Nos melhores casos, tentar-se-á fazer penetrar a luz neste obscurantismo, civilizar, educar, desenvolver. (LYOTARD, 2009, p.49).

Considerando este raciocínio, o conhecimento narrativo, ao qual acrescentamos também o visual, não seria digno de ser levado à escola, uma vez que sequer passou pela instância da legitimação consagrada. Ademais, por possuir um caráter dialético e não ser acabado, além de muitas vezes possuir um fluxo multidirecional, estar em constante adaptação e construção, este tipo de

conhecimento escapa à didática convencional, totalmente articulada para transmitir o conhecimento científico como algo acabado e burilado por um especialista. Desta forma, o sistema de ensino formal não estaria apto a oferecer este tipo de conhecimento, uma vez que o método educativo, em geral, se baseia na transmissão de um discurso científico de autoridade, regido por normas precisas e absolutamente imutáveis. Sem as etapas anteriores de especulação, prova, argumentação e, legitimação, restaria ao ensino apenas a exposição de um saber concluído, excluindo-se qualquer possibilidade de diálogo ou reformulação nesta última etapa. “Nesta perspectiva, o verdadeiro saber é sempre um saber indireto, feito de enunciados recolhidos, e incorporados ao metarrelato de um sujeito que assegura-lhe a legitimidade”. (LYOTARD, 2009, p.63).

Para além das questões de legitimação e de complexidade didática, a imprevisibilidade do conhecimento narrativo e do conhecimento visual, também levam a um outro problema: a dificuldade comercial. Por não ser finalizado, carecer de discussão, envolver processos criativos com tempos variáveis e fluxos multidirecionais de argumentação, este tipo de conhecimento não possui um formato único, o que dificulta a sua comercialização. As incertezas e a variabilidade de estratégias didáticas possíveis de serem aplicadas na busca deste tipo de conhecimento, bem como sua capacidade de inovação, geram desestabilização no sistema educativo convencional.

Atualmente, para que os pais possam saber se os conhecimentos ofertados em determinada escola são considerados suficientes para educação de seu filho, se torna necessário que se fixem parâmetros mínimos. Um padrão de qualidade dentro desta lógica de consumo da educação como um bem a ser adquirido, seja ele ofertado pela iniciativa privada ou estatal, só pode ser obtido quando temos uma planificação de parâmetros e um conseqüente achatamento do que consideramos educação. Assim, nos vemos constantemente buscando medidas, que são obtidas sempre pelo método da amostragem, que respondam a um discurso mais estável: o científico.

Conversar, discutir, argumentar e construir novos conhecimentos com um grupo de alunos é muito mais complexo e trabalhoso para um professor que apenas transmitir algo já formatado. Memorizar os períodos artísticos, por exemplo, é mais simples, incontestável e de fácil verificação do que abordar uma imagem artística tradicional, contrastando-a com uma imagem publicitária em uma discussão aberta.

Assim, mesmo um professor de Artes Visuais, muitas vezes, opta por trabalhar sob a mesma lógica legitimada do discurso de autoridade do *expert*, exatamente igual aos demais professores de qualquer outra disciplina.

Para poder legitimar o seu fazer, o professor acaba optando por formatá-lo utilizando a metodologia tradicional do sistema educativo, baseada na reprodução do discurso científico, tornando-o passível de ser mais um bem de consumo. Nesta direção, os relatos consagrados sobre um determinado tema são reproduzidos continuamente, sob forma de um produto acabado, nos fazendo acreditar terem mais importância que os relatos individuais, independente de seus conteúdos ou relevância. Desta forma, a educação poderia ser considerada como um bem durável e passível de ser comercializado, não sofrendo degradações ou alterações entre o produto inicialmente ofertado e o bem efetivamente consumido. Para Bauman,

Quando considerada como um produto, a educação passa a ser uma coisa que se "obtem", completa e terminada, ou relativamente acabada. [...] como uma aquisição única, em vez de considerá-la uma busca contínua de posses cada vez mais numerosas e ricas que se acrescentariam às já adquiridas<sup>8</sup> (BAUMAN, 2008, p.24-26, Tradução nossa).

Assim, o conhecimento obtido nas instituições legitimadas teriam um alto valor de mercado, na medida que podem ser considerados como algo perene, que deve ser adquirido e conservado pelo indivíduo por toda sua vida. A este respeito, Bauman observa que,

O conhecimento teria valor, uma vez que se esperava que durasse, assim como a educação teria valor na medida em que oferecia o conhecimento de valor duradouro. Quer a julgássemos como um episódio isolado, ou a considerássemos como uma empresa de toda uma vida, a educação devia ser encarada como a aquisição de um produto que, como todos os demais bens, podia e devia ser valorizada e preservada para sempre<sup>9</sup> (BAUMAN, 2008, p.26, Tradução nossa).

---

<sup>8</sup> Cuando es considerada como un producto, la educación pasa a ser una cosa que se «consigue», completa y terminada, o relativamente acabada. (...) como una adquisición única, en lugar de considerarla una búsqueda continua de posesiones cada vez más numerosas y ricas que se agregarían a las ya adquiridas (BAUMAN, 2008, p.24-26).

<sup>9</sup> El conocimiento tenía valor puesto que se esperaba que durara, así como la educación tenía valor en la medida en que ofreciera conocimiento de valor duradero. Ya fuera que se la juzgara como un



É importante destacar que, como já mencionamos, esta noção de conhecimento era baseada na ideia de memorização de pesquisas alheias, já anteriormente chanceladas pelo jogo acadêmico de argumentação e prova pelos pares. Ou seja, na simples reprodução de verdades científicas incontestes até o momento. Neste sistema, basta adquirir um ingresso a um evento ou a matrícula em um curso regular, para assistir ao espetáculo, como um mero espectador, sem realmente envolver-se nele. Desta forma, o aluno pode consumir as aulas, sem ter que participar ativamente dela, basta copiar para decorar o conteúdo trazido de forma simplificada pelo professor, o qual é reforçado pela leitura de apostilas e livros previamente selecionados, e reproduzir o que foi memorizado nas avaliações. Apesar deste ainda ser um esquema didático amplamente comercializado e aceito, a ideia do próprio ato de consumir, o qual foi consagrado na era moderna, se alterou bastante na atualidade. Se antes precisávamos acumular bens duradouros, entre eles a educação sob forma de memorização de conteúdos estanques, agora nos concentramos muito mais no prazer da aquisição, seja de um bem, de uma informação ou de um serviço. Ou seja, não é mais necessário acumularmos os mesmos objetos ou bens por tanto tempo, pois estes são cada vez mais descartáveis e já os adquirimos com a consciência de que eles possuem uma obsolescência programada.

Os telefones celulares, por exemplo, costumam ter uma vida útil de cerca de 12 meses. Após este período, começamos a ter uma sensação de que o aparelho está apresentando dificuldades para executar algumas funções, uma vez que seu software passa a ficar obsoleto em comparação ao novo modelo lançado no mercado anualmente. Passamos a observar que nosso aparelho não executa as funções inéditas dos aparelhos recém lançados, mesmo que nem saibamos ou tenhamos qualquer necessidade real de utilizar estas novas funções. Isso não quer dizer que o nosso aparelho deixou de funcionar ou está com algum tipo de defeito, apenas temos a impressão de que ele está ultrapassado tecnologicamente em comparação ao modelo vigente, amplamente divulgado em todas as mídias que nos cercam cotidianamente.

---

episodio aislado, o bien que se la considerara una empresa de toda una vida, la educación debía encararse como la adquisición de un producto que, como todas las demás posesiones, podía y debía atesorarse y conservarse para siempre (BAUMAN, 2008, p.26).

Quer precisemos ou não de um novo telefone, os grandes lançamentos comerciais das séries de aparelhos numerados<sup>10</sup> nos indicam constantemente que não temos o modelo mais recente, da mesma maneira que ocorre com o automóvel do ano. Para entendermos este fenômeno da obsolescência, basta tomarmos por exemplo uma campanha recente de telefones celulares que possuem uma câmera fotográfica com muitos recursos profissionais e que podem ser utilizados inclusive sob a chuva<sup>11</sup>. Embora a maioria das pessoas não tenha o hábito de fotografar em condições de pouca luz ou ainda de ficarem paradas debaixo de uma grande chuva para mandar mensagens aos amigos, estas possibilidades nos são apresentadas pela campanha como funções revolucionárias e potencialmente indispensáveis aos nossos dias. Cabe destacar que tanto os recursos fotográficos quanto à função de resistência à água já estavam presentes em modelos anteriores desta linha de aparelhos celulares, mas eram exploradas em suas peças promocionais anteriores<sup>12</sup> apenas como “Auto Foco Ultrarrápido” e “Resistente à Água e à Poeira”. Mesmo que objetivamente não tenhamos a menor intenção de nos tornarmos fotógrafos profissionais, a possibilidade de produzir um registro sob forma de uma imagem em todo e qualquer momento ou de podermos nos comunicar até debaixo de água, passa a ser algo bastante sedutor, pois nos produz uma ideia de liberdade absoluta e de preservação de qualquer memória. Assim, muito mais que o aparelho em si, o que nos move atualmente é o prazer da compra de um modelo, considerado até aquele momento, como o mais avançado, mesmo que tecnicamente ele tenha poucas diferenças em relação ao seu predecessor.

Não é o aparelho o objeto de nossa compra, mas a sensação de estarmos em dia com a tecnologia, de estarmos aptos a fotografar na chuva, se assim algum dia desejarmos, mesmo que isto não esteja nos nossos planos atualmente. Da mesma forma, não necessitamos mais acumular dados e informações, e sim comprar um *smartphone*, uma *smartv*, um *tablet* e um *laptop* de última geração para acessarmos

---

<sup>10</sup> Marcas como a Apple e a Samsung, as duas maiores do mercado atualmente, costumam lançar cada vez mais modelos anuais numerados com siglas que marcam sua hierarquia tecnológica: (2007) iPhone; (2008) iPhone 3G; (2009) iPhone 3GS; (2010) iPhone 4 e Galaxy S; (2011) iPhone 4s, Galaxy S2 e Galaxy S2 Lite; (2012) iPhone 5 e Galaxy S3; (2013) iPhone 5c, iPhone 5s, Galaxy S3 Mini e Galaxy S4; (2014) iPhone 6, iPhone 6 Plus, Galaxy S5 e Galaxy S5 mini; (2015) iPhone 6s Plus, Galaxy S6, Galaxy S6 Edge, Galaxy S6 Edge+; (2016) iPhone SE, Galaxy S7, Galaxy S7 Edge.

<sup>11</sup> GALAXY S7: redescubra o que um smartphone pode fazer. Disponível em: <<https://youtu.be/f6dlqPZnmx>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

<sup>12</sup> SAMSUNG Galaxy S5. Disponível em: <[https://youtu.be/Jrn\\_R4vbx2g](https://youtu.be/Jrn_R4vbx2g)>. Acesso em: 12 abr. 2016.

as novas tecnologias e nos sentirmos atualizados, em dia com o nosso mundo. Atualmente, apenas com um comando de voz, podemos acessar a rede mundial de computadores para obter informações sobre quase tudo, sem que este ato se torne um conhecimento duradouro ou passível de se tornar um produto. Uma vez que a informação consultada satisfaça a curiosidade momentânea, esta mesma informação poderá ser rapidamente esquecida, pois logo será substituída por outra.

A partir desta lógica de consumo constante e a intervalos cada vez menores, numa aceleração vertiginosa, muito mais do que o prazer de desvendar algo, de participar de uma experiência de longo prazo, estamos sempre buscando um prazer mais imediato. Precisamos obter qualquer informação que desejarmos, de forma fácil, rápida e sem a necessidade de comprovação de sua veracidade, pois esta mesma informação será desconsiderada em pouco tempo. A este respeito, Bauman diz que,

No turbilhão de mudanças, o conhecimento se ajusta ao uso imediato e é concebido para ser usado uma única vez. Os conhecimentos de uso instantâneo e instantaneamente descartáveis - que aparecem e desaparecem das prateleiras das lojas numa sucessão cada vez mais acelerada -, se tornam muito mais atraentes<sup>13</sup> (BAUMAN, 2008, p.29-30, Tradução nossa).

Assim, podemos dizer que a própria ideia sobre o que é conhecimento se transformou e passou a seguir as mesmas lógicas de comércio dos produtos. E, muitas vezes, para que tenha algum êxito comercial, precisa sofrer adaptações e, ao mesmo tempo, sem deixar de lado os princípios pedagógicos da sociedade em que está inserida, pois não se trata de uma mercadoria comum. Segundo Bauman,

O conhecimento hoje é uma mercadoria; pelo menos ele se fundiu ao molde das mercadorias e é impelido a seguir se formando em conformidade com o modelo das mercadorias [...] Desta forma se enfraquece a ideia de que a educação pode ser um “produto” que alguém ganha e conserva, acumula e

---

<sup>13</sup> En el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez. Los conocimientos listos para el uso instantáneo e instantáneamente desechables de - que aparecen y desaparecen de las estanterías de las tiendas en una sucesión cada vez más acelerada -, resultan mucho más atractivos. (BAUMAN, 2008, p.29-30).

protege e, certamente, já são poucos os que falam de uma educação institucionalizada. <sup>14</sup> (BAUMAN, 2008, p.30-31, Tradução nossa).

Desta forma, para se comercializar o conhecimento, é preciso criar a ilusão de que ele pode ser facilmente adquirido, seja por questões de baixo custo ou de facilidade de acesso. Atualmente no Brasil, podemos comprovar esta tendência pela ampla oferta de cursos de graduação a preços aparentemente baixos (pois possuem um parcelamento a longuíssimo prazo), mas que pretensamente garantem a obtenção do conhecimento e, conseqüentemente a empregabilidade do aluno em pouco tempo. Além destes, também temos o crescimento dos cursos a distância com enfoque na versatilidade das aulas, onde o aluno é levado a acreditar que despenderá pouco tempo e um mínimo de esforço para obter um aprendizado de qualidade. Estas ofertas criam uma falsa sensação de que podemos abarcar a velocidade e acompanhar a transformação das informações geradas a cada dia, obtendo-as de forma facilitada, filtrada e ordenada. Assim, entendemos que o problema da educação parece deslocar-se da dificuldade de obtenção e distribuição de conhecimentos para uma impossibilidade de validação e retenção de um número avassalador de informações. Nessa direção, Bauman nos questiona sobre como podemos lidar com esta situação:

Em todas as épocas o conhecimento foi valorizado por ser uma representação fiel do mundo, mas o que acontece quando o mundo se transforma de uma maneira que continuamente desafia a verdade do conhecimento existente e surpreende constantemente até as pessoas “mais informadas”? [...] o mundo, tal como se vive hoje, parece mais um objeto projetado para esquecer do que um lugar para a aprendizagem<sup>15</sup> (BAUMAN, 2008, p.31-33, Tradução nossa).

Além disso, Bauman nos aponta um paradoxo bastante importante para a educação em nossos dias: é justamente a facilidade de acesso e o grande volume de informações virtualmente disponível que modifica nossa concepção de conhecimento

---

<sup>14</sup> Hoy el conocimiento es una mercancía; al menos se ha fundido en el molde de la mercancía y se incita a seguir formándose en concordancia con el modelo de la mercancía. (...) Así es como se desalienta la idea de que la educación puede ser un «producto» que uno gana y conserva, atesora y protege y, ciertamente, ya son pocos los que hablan a favor de la educación institucionalizada. (BAUMAN, 2008, p.30-31)

<sup>15</sup> En todas las épocas el conocimiento fue valorado por ser una representación fiel del mundo; pero ¿qué ocurre cuando el mundo cambia de una manera que continuamente desafía la verdad del conocimiento existente y toma constantemente por sorpresa hasta a las personas «mejor informadas»? (...) el mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje. (BAUMAN, 2008, p.31-33).

e gera a insaciável necessidade de aquisição de informações. Segundo o autor, precisamos levar em consideração que há uma massa de informação impenetrável, pois, segundo ele, toda informação seria “objetivamente disponível”:

[...] tudo está aqui, acessível agora e ao alcance da mão, sem dúvida, insolente e enlouquecedoramente distante, obstinadamente alheia, mas além de toda esperança de ser integralmente compreendida algum dia. [...] A completa massa de conhecimento em oferta é o principal obstáculo que impede de aceitarmos esta mesma oferta<sup>16</sup> (BAUMAN, 2008, p.43, Tradução nossa).

Por outro lado, a sensação de ignorância e incompetência diante da incapacidade de absorver tantas informações se torna constante, gerando um estado de frustração permanente. Além disso, a falta de especialização em determinada área faz com que o sujeito se sinta esmagado pela abundância de informações altamente especializadas disponíveis. Segundo Bauman,

É negado o direito das pessoas de opinar por si mesmas por falta de competência, mas elas são constantemente golpeadas pelas correntes cruzadas de declarações contraditórias dos *experts*, não há como separar o joio do trigo<sup>17</sup> (BAUMAN, 2008, p.44, Tradução nossa).

Diante deste quadro, percebemos que se torna necessário repensar as estratégias educativas para todos os campos, em especial para as Artes Visuais, desde as suas bases. Precisamos encontrar para nós mesmos novas formas de aprender e ensinar neste mundo supersaturado de informações se queremos ser capazes de preparar os alicerces da educação para as próximas gerações. Assim, o a visibilização e a conseqüente valorização do processo de mediação em espaços expositivos que trabalham com Artes Visuais se torna urgente. Pois nestes espaços, em conjunto com a comunidade escolar, é possível instigar processos de reflexão mais amplos e dinâmicos sobre a vida a partir das obras, para além das leituras canônicas tradicionais. Desta forma, acreditamos que, muitas vezes, através dos

---

<sup>16</sup> (...) todo está aquí, accesible ahora y al alcance de la mano y, sin embargo, insolente y enloquecedoramente distante, obstinadamente ajeno, más allá de toda esperanza de ser comprendido cabalmente alguna vez. (...) La completa masa de conocimiento en oferta es el principal obstáculo que impide aceptar esa misma oferta. (BAUMAN, 2008, p.43);

<sup>17</sup> Y la gente, a la que se le niega el derecho a opinar por sí misma por falta de pericia, pero que es constante mente abofeteada por las corrientes cruzadas de las contradictorias declaraciones de los expertos, no tiene manera de separar la paja del trigo. (BAUMAN, 2008, p.44).

processos de investigação, de discussão, de escuta e de divergência desencadeados pela mediação, mesmo quando ativados por peças bastante tradicionais, podemos estimular um grande número de pessoas tanto a repensar, quanto a agir sobre o cotidiano, alterando de alguma maneira esta cadeia de consumo passivo de informações em larga escala.

## **2.2 A mediação em exposições de Artes Visuais**

A necessidade de intermediação de um profissional em exposições de arte se dá, a princípio, a partir do fim do século XIX, pelas próprias características da produção artística, em função do distanciamento entre as obras e o público, mesmo para aquele considerado iniciado e socialmente aceito (O'DOHERTY, 2002). Com o advento das vanguardas artísticas, cada vez mais os cânones artísticos passam a ser desconhecidos do público e, deste distanciamento, surge a necessidade de uma intermediação que dê conta da leitura destas produções junto ao público.

Em resposta a esta dificuldade comunicativa das Artes e à intensificação do consumo de bens culturais pela classe média neste período, surgem os primeiros profissionais que começam a atuar como “guias de visita” em espaços expositivos. O papel destes profissionais seria o de fornecer uma visão, em muitos momentos, simplificada das intenções do projeto curatorial proposto, descartando ou desconsiderando, na maioria das vezes, possíveis interpretações do público. Posteriormente, este mesmo profissional recebe a denominação de “monitor”, pois os questionamentos do público começam a ser levados em consideração durante as visitas e seu papel passa a abranger a tentativa de fornecimento de resposta aos questionamentos suscitados diante das obras. Atualmente, as denominações mais utilizadas são as de “mediador” ou “educador”, que designariam aquele profissional capaz de atuar como intermediador das diversas instâncias de significação convocadas por uma produção de arte no contexto museal junto ao público. A origem do termo mediador, segundo Ana Mae Barbosa, se deu em sua equipe, no Museu da Arte Contemporânea de São Paulo:

Foi nos fins dos anos oitenta que começamos a usar no MAC/USP o termo mediação cultural para redefinir a inadequada expressão monitoria de Museus. O termo mediação aprendemos com Paulo Freire, que o usava para definir o papel do professor em estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem de modo que professor e estudantes aprendessem juntos. [...] Não falávamos de visita guiada nem de monitoria. Escolhemos trabalhar com o conceito de visita comentada e definir os educadores como mediadores (BARBOSA, 2016, no prelo).

O conceito de mediação em Artes Visuais envolve, então, o estabelecimento de uma interação entre arte e público, através de diferentes dispositivos, sendo o mediador, a pessoa que incita, provoca e estimula esta relação. Os cursos de formação de mediadores para exposições de Artes Visuais são muito poucos no contexto brasileiro, conforme levantamento realizado nos sites de grandes instituições museais do país, como o Museu de Arte de São Paulo (SP), a Pinacoteca do Estado de São Paulo (SP), a Fundação Tomie Otake (SP), o Museu de Arte Moderna de São Paulo (SP), o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (RJ), Museu Nacional de Belas Artes (RJ) e o Instituto Inhotim (MG). Esta escassez de cursos abertos faz com que fique a cargo dos setores educativos a realização de uma formação própria para cada instituição.

A respeito do surgimento dos setores educativos nos espaços expositivos, Ana Mae Barbosa menciona que

[...] no Brasil os primeiros serviços educativos em museus orientando para ver Arte foram organizados nos anos 1950 por Ecylla Castanheira e Sigríd Porto, no Rio de Janeiro. Os departamentos educativos do Museu Lasar Segall e do MAC/USP, a partir do fim da década de 1980, foram muito influentes na formação dos professores de Arte introduzindo-os à condição pós-moderna (BARBOSA, 2009, p.16)

E sobre o papel dos setores educativos dentro das instituições museais ou em espaços expositivos, a autora ressalta que

[...] o prestígio dos departamentos de educação dos museus de arte é muito recente, embora ainda haja enorme resistência por parte dos curadores, críticos, historiadores e artistas à ideia do museu como instituição educacional, o que os leva a considerar os educadores profissionais de segunda categoria (BARBOSA, 2009, p. 14).

Estes profissionais, encarregados da intermediação junto ao público, passaram a ser cada vez mais convocados para trabalhar tanto em mostras itinerantes e temporárias de grande porte, como em instituições fixas com mostras permanentes. No que tange à sua formação, nos espaços institucionais de arte, sejam eles museus, galerias privadas ou centros culturais, a continuidade do trabalho por um longo tempo auxilia na preparação dos mediadores no sentido de dar-lhes experiências produtivas e instigantes junto ao público, bem como a possibilidade de preparação prévia e de pesquisa. Nas mostras bienais este tempo alargado, o qual permite algum aprofundamento, inexistente. Segundo Ana Mae, a área está em expansão, além disso, ela nos relata que

[...] alguns museus e muitos centros culturais vêm se empenhando em oferecer serviços educativos que levem a pensar e que não se restrinjam a meras visitas guiadas ou a oficinas expressionistas de atividades artísticas, que caracterizou o modernismo. Não temos ainda cursos universitários que preparem educadores de museus, centros culturais e exposições. Os próprios educadores vêm se reunindo em redes de discussão e aprimoramento. Os jovens educadores ou mediadores de museus são ávidos por conhecimento e muitas dissertações e teses têm sido defendidas sobre o assunto (BARBOSA, 2016, No prelo).

Atualmente, nas mostras de grande porte, as formações de mediadores ocorrem em mais larga escala. Na última edição das Bienais de Artes Visuais de São Paulo e do Mercosul, como já citado, ocorreu a formação de cerca de 500 profissionais em poucos meses. A atuação deles nas mostras também é rápida, entre dois e três meses. Cabe destacar ainda que muitos destes profissionais que são selecionados para a função de mediadores não possuíam experiências de trabalho com mediação ou eram de áreas correlatas, mas não diretamente ligadas, ao trabalho educativo em Artes Visuais.

No curso de formação de mediadores da Bienal de Artes Visuais do Mercosul soma-se ainda a experiência com a Educação a Distância como forma de criação de redes de conhecimento e relacionamento entre profissionais de diversas áreas e de localidades distintas.



## 2.3 O fenômeno das mostras bienais de Artes Visuais

Com o declínio do circuito acadêmico das artes, no fim do século XIX, a produção das obras modernas instaura também um novo circuito expositivo e valorativo para a circulação da arte. O desenvolvimento industrial deste período propiciou uma nova visão sobre os bens culturais que passaram a ser considerados como produtos a serem adquiridos. Com a mesma lógica de consumo dos demais produtos elaborados em larga escala, instaurou-se um novo mercado de arte que possuía uma demanda por obras novas, para o qual o ineditismo dos movimentos de vanguarda foi bastante oportuno. Desta forma, sem a chancela da academia, os críticos em periódicos especializados passaram a ser os legitimadores da qualidade das obras. Nesse sentido, o surgimento da classe média ansiosa por consumir tanto bens materiais quanto simbólicos contribuiu para o equilíbrio deste novo sistema calcado na opinião dos críticos e curadores que faziam suas apostas tanto em artistas já de alguma maneira conhecidos, quanto em artistas emergentes. Cauquelin faz a comparação do sistema de consumo tradicional com o sistema de consumo das artes, colocando que:

O valor do progresso (progresso científico e técnico, mas também progressão na escala social), do trabalho, que dá acesso à propriedade, o aumento da importância da educação – garantidora de 'situações futuras' – e das boas maneiras (de que fazem parte também o bom gosto e a cultura), tudo concorre para desenhar um modelo que segue estreitamente o esquema tripartite bem conhecido: produção-distribuição-consumo. Esse esquema diz respeito não somente aos bens materiais mas também aos bens simbólicos. Produtores: os fornecedores de matérias-primas, os industriais (grandes e pequenos), mas também os educadores, os intelectuais (científicos e literários), os artistas. Distribuidores: os comerciantes, negociantes, *marchands*. Consumidores: todo o mundo. Sem exceção – pois mesmo o pobre, até o miserável, consome alguma coisa (CAUQUELIN, 2005a, p. 30-31).

É nesse contexto de consumo constante e compressão temporal que as mostras bienais têm o seu papel garantido. Elas propiciam a legitimação e o consumo de imagens em larga escala, todas em um mesmo território, o que possibilita que sejam vistas em um curto espaço de tempo. Nessas mostras, cada visitante ou grupo de visitantes pode ver um grande número de obras, já previamente selecionadas por

curadores reconhecidos em um único dia. Sobre este tipo de sistema de consumo das artes, Cauquelin prossegue dizendo que:

Em um sistema como esse as posições são claras e bem definidas, e se nem todos encontram o seu lugar, ao menos os que encontram estão bem 'encaixados' É ainda necessário que esse equilíbrio possa ser mantido. Para isso, o consumo dos bens deve no mínimo engolir a produção e, melhor ainda, devolvê-la. Nada de tempo morto. É a velocidade contínua, sem interrupção desastrosa para o equilíbrio do conjunto que é, aqui, a lei. Nos dois extremos da cadeia, produção e consumo, lançam-se um desafio permanente. Eles são necessários um ao outro, pois, na qualidade de peça da mecânica, o consumidor é pelo menos tão necessário quanto o produtor; é um cliente, um membro da família, quer esteja atualmente consumindo, quer seja apenas virtual (CAUQUELIN, 2005a, p. 31).

O modelo de uma mostra de grande porte bianual de arte começou com a Bienal de Veneza, a qual recebeu o nome da cidade italiana que a sedia, e que teve sua primeira edição no ano de 1895. Essa, ainda hoje, é a mostra mais importante do gênero e seu modelo foi repetido várias vezes em outros locais. De acordo com Sheikh

Em termos de bienais, a sua origem, copiada e exportada, é a Bienal de Veneza, realizada 52 vezes a partir de 1895, e baseada no conceito dos pavilhões nacionais, ou seja, com (auto)representação nacional, onde cada nação envia obras do(s) seu(s) melhor(es) e mais brilhante(s) artista(s). A Bienal de Veneza existe como uma espécie de Jogos Olímpicos do mundo da arte, inclusive com um primeiro prêmio (SHEIKH, 2011, p.42).

Cabe destacar que a Bienal de São Paulo, por ser a segunda mostra mais antiga do gênero, baseou-se diretamente nesse modelo de representações nacionais. A este respeito, Lorival Machado, diretor artístico do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), instituição responsável pela produção da mostra em 1951, ao definir os objetivos da Bienal de São Paulo, também destacou explicitamente esta relação com a Bienal de Veneza na apresentação do catálogo elaborado para o evento inaugural:

Por sua própria definição, a Bienal deve cumprir duas tarefas principais: colocar a arte moderna no Brasil, não em simples confronto, mas em vivo contacto com a arte do resto do mundo, ao mesmo tempo que para São Paulo buscava conquistar a posição de centro artístico mundial. Era inevitável a referência a Veneza; longe de fugir-se a ela, procurou-se tê-la como uma lição digna de estudo e, também, como um estímulo encorajador (MACHADO, 1951, p.15).

Atualmente, a Bienal de São Paulo se utiliza de um modelo curatorial um pouco diferente, no qual mantém apenas parcialmente a noção de representações nacionais. A mostra tornou-se mais temática, na medida em que a curadoria estabelece um tema central para só depois os curadores adjuntos buscarem peças que se articulem ao mote principal dentro das produções de artistas de diferentes nacionalidades. Os temas são bastante abertos e podem abranger obras de qualquer parte do mundo. Por sua vez, a Bienal de Artes Visuais do Mercosul também se utiliza de um modelo curatorial temático, mas este tema precisa abarcar principalmente obras de artistas latino-americanos. Obras de outros artistas internacionais também são aceitas, desde que dialoguem com o tema principal.

## **2.4 A leitura de imagem das produções de Arte Contemporânea**

Em geral, ao mencionarmos a palavra leitura, pensamos na decodificação de caracteres escritos, ou seja, na possibilidade de apreender o conteúdo de um texto escrito. No entanto as imagens, sejam elas do universo da arte ou não, também são passíveis de uma decodificação, de uma leitura.

Como qualquer tipo de leitura, a leitura de uma imagem pode ser feita em vários níveis, do mais superficial ao mais profundo, levando em consideração as diversas instâncias significativas postas em jogo no ato de leitura, tanto pelo produtor, quanto pelo receptor da imagem. Assim, considerando que a nossa própria existência, o ato de estar no mundo em interação constante com ele, obriga-nos a extrair significados a partir de nossas próprias leituras de mundo, precisamos pensar no processo de significação de uma imagem como um sistema de relações, conforme nos explica Landowski:

Para que o mundo faça sentido e seja analisável enquanto tal, é preciso que ele nos apareça como um universo articulado [...] - como um sistema de relações. (LANDOWSKI, 2002, p. 3).

Desta forma, não podemos apreender uma imagem de forma isolada, ou seja, é impossível pensarmos em leitura de imagem sem levarmos também em

consideração o sujeito que a lê e o universo que o cerca. A este respeito, Pillar diz que:

[...] a leitura de imagem seria a leitura de um texto, de uma trama, de algo tecido com formas cores, texturas, volumes. [...] Ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos [...] O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do que é visto, o que nos é significativo (PILLAR, 2009, p.12-13).

Neste trecho, a autora destaca as articulações entre o sujeito e o objeto, mostrando o quanto a leitura depende tanto do que está posto no objeto em si, quanto das experiências do leitor que produz a significação no ato de ler. A leitura de uma imagem não é algo simples, mas pode ser feita de forma consciente e sistematizada, sem deixar de ser interessante. Logo, no caso da mediação em espaços museais torna-se imprescindível que o mediador tenha conhecimento da História da Arte e da linguagem visual, bem como tenha consciência das relações existentes entre o campo da Arte e o da Cultura Visual. Com esta rede de conhecimentos, este profissional se torna mais perspicaz na diferenciação entre as produções artísticas contemporâneas e as atividades cotidianas. Nessa direção, Acaso contrasta produções visuais em geral com as imagens publicitárias a partir de seus objetivos primários, ao afirmar que “ os produtos visuais informativos têm como objetivo o espaço de informação e os produtos comerciais visuais têm como objetivo produzir a compra de um produto ou serviço <sup>18</sup> (ACASO, 2009a, p.126, Tradução nossa).

Além disso, a autora ressalta que o conceito de Artes Visuais não é estável, que as produções que chamamos de contemporâneas hoje sofreram influências de suas predecessoras e que este conceito sofreu alterações ao longo do tempo e do espaço. E a autora destaca que,

Levando em conta que o conceito de artes visuais não pode ser explicado de maneira universal e nem de forma atemporal, o que diferencia os produtos

---

<sup>18</sup> Los productos visuales informativos tienen como objetivo el espacio de información y los productos visuales comerciales tienen como objetivo producir la compra de un producto o de un servicio. (ACASO, 2009a, p.126).

visuais artísticos do resto, aqui e agora, são dois fatores: em primeiro lugar, a intenção dos artistas em criar um conhecimento crítico que gere um significado pessoal no espectador e, em segundo lugar, a necessidade de criar este produto mediante um novo código <sup>19</sup> (ACASO, 2009a, p.128, Tradução nossa).

Assim, a partir dos trabalhos de leitura de imagem que relacionam a cultura visual e a arte, bem como do próprio caráter das produções contemporâneas que se utilizam de múltiplas linguagens para a produção de sentidos, não é possível se trabalhar em uma mostra de arte apenas com uma leitura formal destas manifestações. Precisamos ter em mente que,

As imagens fazem coisas para serem problematizadas, no mundo em que vivemos, é a linguagem visual o principal sistema que está transformando a realidade, performando nosso corpo, nossas ideias, nossos hábitos [...] Longe de ser um mero instrumento de comunicação, a linguagem visual é uma ferramenta que performa nossa realidade. E, para poder refletir sobre seu poder, os museus de artes visuais (da mesma maneira que a escola, a universidade, ou qualquer outro domínio educativo) têm de começar a assumir o papel de protagonistas do visual na realidade externa ao museu e, para tanto, têm de incorporá-lo dentro de si<sup>20</sup> (ACASO, 2011a, p.34, Tradução nossa).

Assim, muito mais do que ler, um mediador cultural imerso em qualquer contexto expositivo, enquanto produtor de significados em interação com o público, precisa ser capaz de compreender as diversas abordagens e estratégias convocadas pelos processos de leitura de uma imagem. Este processo, que muitas vezes acontece de forma pouco consciente ou sistematizada, deve ser percebido e levado em consideração para que o mediador não se torne um repetidor de discursos curatoriais ou, ainda, um simples animador que instiga o público a manifestar suas impressões pessoais sobre uma obra, utilizando o canal que melhor lhe aprouver. Seja

---

<sup>19</sup> Teniendo en cuenta que el concepto artes visuales no puede ser explicado de manera universal ni de forma atemporal, lo que diferencia a los productos visuales artísticos del resto, aquí y ahora, son dos factores: en primer lugar, la intención de los artistas por crear conocimiento crítico que genere un significado personal en el espectador y, en segundo lugar, la necesidad de crear este conocimiento mediante un código nuevo. (ACASO, 2009a, p.128)

<sup>20</sup> Las imágenes hacen cosas para poner sobre la mesa que, en el mundo en el que vivimos, es el lenguaje visual el principal sistema que está transformando la realidad, performando nuestro cuerpo, nuestras ideas, nuestros hábitos [...]. Lejos de ser un mero instrumento de comunicación, el lenguaje visual es la herramienta que performa la realidad. Y para poder reflexionar sobre su poder, los museos de artes visuales (lo mismo que la escuela, la universidad o cualquier otro enclave educativo) han de empezar a asumir el rol protagonista de lo visual en la realidad externa al museo y, por lo tanto, han de incorporarlo dentro. (ACASO, 2011a, p.34)

verbalizando durante a visita, seja usando os canais digitais disponíveis em cada mostra, as apreensões do visitante precisam ser encaradas como produções de sentido relevantes para que venham a contribuir para suas leituras de mundo, do museu e de si próprio.

## **2.5 Desafios da educação em museus**

Ao se trabalhar com Educação em instituições de Arte é preciso levar em consideração diversos aspectos nas quais o sujeito está inserido. Para podermos nos comunicar e educar em uma instituição museal, precisamos entender melhor o tipo de cultura e de sociedade em que estamos imersos. A este respeito, María Acaso observa que “se pode entender o termo cultura como um conjunto de valores, crenças e significados que configuram a trama social das quais se utilizam as sociedades para dar sentido ao mundo em que vivem<sup>21</sup>” (ACASO, 2007, p.18, Tradução nossa).

Assim, em relação à mediação, é preciso dar sentido ao mundo de forma conceitual e aos nossos fazeres para podermos desenvolver um trabalho efetivamente produtivo que venha a contribuir tanto para nós mesmos, mediadores, quanto para nosso público. Segundo a mesma autora, faz mais de quarenta anos que a educação em museus evoluiu de uma total invisibilidade para uma virada educativa onde a união entre as práticas artísticas e pedagógicas acontece de verdade (ACASO, 2011a).

Apesar de haver um crescente reconhecimento por parte das instituições museais de práticas pedagógicas de mediação e dos projetos gerais dos museus enaltecem o conhecimento produzido por cada sujeito a partir do encontro com os objetos para além de sua aura, culturalmente não estamos preparados para este novo paradigma. Somos acostumados, desde a infância, a receber pacotes prontos de informação e consideramos isso conhecimento. Quando uma exposição nos interpela com questionamentos, nem sempre somos capazes de formular nossas próprias

---

<sup>21</sup> El término cultura se puede entender como un conjunto de valores, creencias y significaciones que configuran el entramado social que utilizan las sociedades para dar sentido al mundo en el que viven. (ACASO, 2007, p.18).

perguntas e de devolvê-las às instâncias de mediação. Nessa perspectiva é preciso pensarmos em respostas para a questão colocada por Acaso “como mudar o paradigma modernista em que a educação está ancorada e conectá-la com a realidade social pós-moderna, transformando o museu de meta para micronarrativa<sup>22?23</sup> (ACASO, 2011a, p. 31, Tradução nossa).”

Em decorrência desta mudança, percebemos que cada vez mais as instituições criam canais digitais para manifestações do público, uma vez que as demais instâncias de produção de uma exposição já possuem seus lugares de fala assegurados através de outros canais tradicionais como catálogos, entre outros dispositivos de escrita dentro da museografia da exposição. Segundo a autora, se torna necessário a realização de projetos no cotidiano dos museus, que trabalhem cada vez mais na intersecção entre a educação, a arte e a tecnologia. Além disso, ela também nos sugere a formação de recursos humanos que desenvolvam competências necessárias à mediação, pessoas que sejam capazes de ouvir os microrrelatos dos visitantes, criando um espaço alternativo para participação e colaboração. Desta forma, fugindo de um trabalho repetitivo em que nos encontramos, gerando situações de prazer e felicidade através de ações profícuas, que partam sempre do que as pessoas possuem, ou seja, de sua cultura. “Por acaso não é assim que queremos trabalhar nos museus, sendo felizes com os públicos, aprendendo com eles, colaborando, aceitando que não somos tão diferentes uns dos outros?”<sup>24</sup> (ACASO, 2011a, p. 32, Tradução nossa).

Por este motivo precisamos diferenciar o peso real ou fictício dos educativos em cada instituição, bem como investigar a relação entre seus discursos e suas práticas. Pois, apesar das missões dos projetos pedagógicos mencionarem sempre a escuta do público, continuamos usando padrões modernistas na construção e

---

<sup>22</sup> María Acaso (2006, p. 30-32) reporta a Lyotard ao refletir sobre os tipos de narrativas como meta ou macronarrativas, aquelas que procuram estabelecer um modelo a ser legitimado; e micronarrativas, as que se opõem a um modelo e nos levam a refletir.

<sup>23</sup> ¿cómo cambiar el paradigma modernista en el que la educación se encuentra anclada y conectar con la realidad social posmoderna, transformando el museo de meta en micronarrativa? (ACASO, 2011a, p. 31)

<sup>24</sup> ¿Acaso no es así como queremos trabajar en los museos, siendo felices con los públicos, aprendiendo de ellos, colaborando, aceptando que no somos tan diferentes los unos de los otros? (ACASO, 2011a, p. 32)

elaboração de nossas produções culturais, mesmo quando utilizamos recursos tecnológicos avançados. As visitas mediadas seguem sendo baseadas na oralidade e no discurso institucional, em que o mediador “[...] segue adotando uma atitude colonial, patriarcal e autoritária em uma sala fechada onde não se pode nem falar em voz alta, nem tocar e em que os corpos dos visitantes adotam uma posição de subordinação estática?”<sup>25</sup> (ACASO, 2011a, p. 34, Tradução nossa).”

Quando nos utilizamos dos recursos de internet, poucas vezes a equipe educativa está envolvida no processo de escuta e resposta ao visitante. Em geral, são as equipes de comunicação que gerenciam estes recursos, retornando informações de ordem prática, reproduzindo as mensagens de apoio à instituição ou ainda não dando qualquer tipo de retorno ao visitante. Dado o volume de questões postas pelos visitantes diariamente, sabemos que uma resposta individual a todo e qualquer questionamento se torna inviável, mas a participação da equipe pedagógica na seleção e na escuta dos visitantes é essencial para que a participação ativa do visitante se concretize. Precisamos atentar ao fato de que mudamos os conteúdos e conceitos utilizados na mediação, mas não alteramos em nada a arquitetura de nosso fazer, pois não capacitamos ou empoderamos nossas equipes para esta escuta ativa. Segundo a autora, precisamos mudar a arquitetura pedagógica de nossas ações se quisermos ir além da superfície, para assumir o ato de olhar como uma ação criativa, tendo em mente que a linguagem visual não é uma estratégia de comunicação e nem de representação, mas um sistema de transformação da realidade que opera de maneira invisível sobre o espectador (ACASO, 2011a). Desta forma, ao alterarmos a arquitetura pedagógica da mediação, passaremos a reconhecê-la como um ato de produção que requer o reconhecimento do visitante como um criador e um interlocutor ativo dentro do sistema de circulação de saberes que participam dos fazeres da instituição.

---

<sup>25</sup> (...) sigue adoptando un rol colonial, patriarcal y autoritario en una sala cerrada donde no se puede ni hablar en voz alta, ni tocar y donde los cuerpos de los visitantes adoptan una posición de subordinación estática? (ACASO, 2011a, p. 34)



## 2.6 O discurso e os regimes de interação e sentido

Esta tese busca analisar a relação entre os discursos e as práticas de mediação em instituições museais de referência no Brasil e na Espanha. Desta forma, é preciso esclarecer o que entendemos por discurso, pois o consideramos sob o ponto de vista de Fontanille, como “conjuntos significantes” (FONTANILLE, 2007, p. 84). Sob esta perspectiva, colocamos em jogo tudo aquilo que produz sentido no público durante a visita a uma exposição de Artes Visuais. Assim, o que se quis analisar foi a experiência de mediação como um todo, não cada um dos elementos isolados, pois neste trabalho o foco está no sistema de relações entre os discursos e as suas práticas. Este enfoque nos permite criar uma contraposição entre a intencionalidade do discurso formal e sua efetivação durante o fazer pedagógico da instituição, manifesto em suas “práticas semióticas”, as quais se constituem como “processos semióticos reconhecíveis no interior do mundo natural e definíveis de modo comparável aos discursos”. (GREIMAS, COURTÉS, 2008, p. 380).

Entendemos o discurso de uma instituição museal como um “produto de uma enunciação” ou seja “um conjunto cuja significação não resulta da simples adição ou combinação da significação de suas partes” (FONTANILLE, 2007, p. 86). Esta concepção implica considerarmos todos os fazeres de uma exposição como uma “situação de comunicação” (GREIMAS, COURTÉS, 2008, p. 167) que põe em prática diversos dispositivos que podem mediar a experiência do público durante uma visita. Entre estes elementos podemos destacar os sites que possuem textos institucionais, as redes sociais, que possuem postagens selecionadas dos visitantes, a museografia, os folders e catálogos com textos curatoriais, os roteiros e concepções adotadas durante as visitas mediadas, entre outros elementos que influenciam tanto na percepção de cada uma das obras expostas, quanto no conjunto de elementos significativos que o visitante terá para formar uma noção da instituição como um todo. Desta forma, o discurso geral de uma instituição museal se faz através de um todo de sentido que pode ser encontrado de forma indicial em diversos elementos simultaneamente, associando-se os diversos textos que atravessam o visitante ao longo de uma visita. Assim, assumimos o discurso como uma

[...] instância de análise na qual a produção, isto é, a enunciação, não poderia ser dissociada de seu produto, o enunciado. [...] interessar-se unicamente pelo produto é interessar-se pelas unidades e buscar generalizá-las para configurá-las em um sistema. [...] o discurso não se contenta em utilizar as unidades de um sistema ou de um código preestabelecido. Essa visão das coisas somente se aplica a um pequeno número de situações marginais e, por fim, de pouco interesse (o código de trânsito, por exemplo). Ao contrário, o discurso inventa incessantemente novas figuras, contribui para redirecionar e deformar o sistema que outros discursos haviam antes alimentado (FONTANILLE, 2007, p.86).

Nesta ótica, entendemos o discurso como o produto dos “atos de linguagem” da instituição (FONTANILLE, 2007, p.89), que tangenciam e atravessam o visitante desde antes da visita, seja por uma pesquisa espontânea a um site, seja pela publicização de seus fazeres nas redes sociais, seja ainda pela imagem prévia que temos desta instituição que é formada por tudo aquilo que nos chega dela inclusive, algumas vezes, através dos depoimentos de outrem.

Ainda, é preciso atentar que cada instituição possui um conjunto de atos de linguagem diferentes, que se utilizam de dispositivos diversos para dar conta da comunicação com o público, produzindo efeitos de sentido distintos em cada visitante, a cada nova experiência. Assim, o que pretendemos aqui é trabalhar com uma “semiótica das situações”, “do vivido”, pensando no discurso como algo amplo, sem distinguir o texto de seu contexto (LANDOWSKI, 2009).

Ademais, é preciso levar ainda em consideração que os efeitos de sentido provocados pelo discurso de uma instituição passam por uma relação entre o sensível e o inteligível, entre aquilo que captamos através de todas nossas estruturas sensoriais, para depois ser compreendido, racionalizado. Em outras palavras, nossa percepção depende da realidade material, dotada de uma “consistência estética” a ser percebida sensorialmente, que depende de nossa própria “competência estética” (LANDOWSKI, 2009, p.18). Assim, a cada nova experiência, uma mesma informação, recebida através dos diversos canais que envolvem o sensível e/ou o inteligível, poderá ainda gerar uma nova percepção do discurso institucional.

De outro lado, o que pretendemos é analisar a forma como o discurso da instituição se relaciona com suas práticas, verificar como o discurso se realiza, como se dão as interações entre os diversos sujeitos envolvidos no ato de enunciação, para além do que é declarado pela instituição. Para tanto, utilizaremos os quatro regimes

de interação e sentido estudados por Landowski (2009) para dar conta de evidenciar as relações entre os discursos das instituições e sua efetivação junto a seu público. Conforme Ledur, esta perspectiva nos leva a perceber que,

[...] a semiótica desprende-se de um *corpus* textual de referência, para descrever um sentido que se dá em ato, tanto nas experiências individuais como nas práticas sociais rotineiras. Ao voltar-se para a descrição e compreensão do modo como o contato ou a presença faz sentido, como é o caso da interação com a arte contemporânea que se constrói em situação, a teoria passa a se apresentar muito mais como uma prática reflexiva do que como um método (LEDUR, 2013, p.140).

Assim, o que Landowski nos propõe é um sistema de interação e sentido que corresponde a modos de agir dos sujeitos entre si e de se relacionarem com o mundo. Conforme Ledur o autor,

[...] retoma os modelos clássicos da semiótica narrativa, propondo o regime de programação sobre as coisas, fundado em certos princípios de *regularidade*, e o regime de manipulação, que põe em relação sujeitos sobre a base de um princípio geral de *intencionalidade*. Ao lado destas primeiras configurações introduz o regime de ajustamento, fundado na *sensibilidade* dos atores envolvidos e, no mesmo plano, o regime autônomo de acidente, regido pelo *acaso*. (LEDUR, 2013, p. 145).

Ponderando que os sujeitos podem se relacionar entre si de muitas formas diferentes, suscitando relações e efeitos de sentido distintos a cada nova interação entre eles e com o mundo que os cercam, se tornou necessário criar um modelo que desse conta desta fluidez constante. Assim, segundo Fechine e Vale Neto,

Landowski configura, a partir da identificação e formalização de relações, quatro regimes de interação que se intercambiam nas distintas práticas sociais ou mesmo em uma única delas, formando um sistema dinâmico que admite deslocamentos de um ao outro, bem como a sua conjugação (FECHINE; VALE NETO, 2010, *on-line*).

Desse modo, estes regimes de interação e sentido podem estar entrelaçados de diversas formas durante uma mesma análise, pois se trata de um sistema vivo, que aceita a intercambiação de relações e a mescla de categorias para uma mesma ação do sujeito. Mais do que um modelo rígido a ser seguido, estes regimes de interação e sentido nos levam a focalizar os sujeitos em ação, de uma forma dinâmica, durante

suas práticas cotidianas. Assim, a construção teórica de Landowski não se detém em uma análise descritiva *in vitro* e nos permite ir um pouco mais além para realizarmos uma pesquisa *in vivo*. Segundo o autor,

Nossos regimes, com efeito, falando metaforicamente, não são caixas, cada uma com seu rótulo, à maneira das de um colecionador de curiosidades que teria decidido que tudo o que ele puder encontrar necessariamente entrará em alguma delas, conformando-se à classificação preestabelecida. Pois, com os objetos das ciências sociais, é por assim dizer a regra: eles "não se conformam" nem a categorias estanques, nem a tipos unívocos. Em vez, portanto, de caixas ou de gavetas para guardar o material, a problemática dos regimes pretende proporcionar-nos instrumentos de ótica, lentes que nos ajudem a distinguir, face à profusão do que se dá a ver, umas articulações pertinentes; quer dizer que, ao estruturarem o real, permitam capturar melhor a pluralidade de seus efeitos de sentido possíveis. (LANDOWSKI, 2008, p.61).

Para o autor, seriam quatro as possibilidades de interação, sendo que estes regimes estariam agrupados em duas possibilidades: de um lado teríamos as formas do sujeito de “estar no mundo” e, de outro, suas formas de agir sobre os objetos ou sobre outros sujeitos (LANDOWSKI, 2009, p.19-20).

Segundo o autor, para dar conta das possibilidades dos seres de operar sobre os objetos, precisamos entender a problemática do “fazer ser”. Da mesma maneira, para que possamos atuar sobre os objetos, é necessário que este esteja predisposto a isso, ou seja, que ele virtualmente contenha um programa ou, ainda, no caso de pessoas, um papel temático. Neste tipo de situação teríamos o regime da programação, calcado nas regularidades, na previsibilidade das coisas. Segundo Landowski, em todas as ações cotidianas podemos encontrar regularidades pressupostas, assim,

Da fábrica ou do laboratório à cozinha, desta forma, programando operações que consistem em tirar partido das regularidades de comportamento – dito de outra forma, dos programas virtuais - próprios dos materiais usados como matéria prima, construímos a cada dia novos objetos de todo tipo, começando por modestas sopas.<sup>26</sup> (LANDOWSKI, 2009, p.22, Tradução nossa).

---

<sup>26</sup> De la fábrica o del laboratorio a la cocina, así es como, programando operaciones que consisten en sacar partido de las regularidades de comportamiento – dicho de outro modo, de los programas virtuales – propia de objetos tomados como materia prima, construimos cada día nuevos objetos de todo tipo, comenzando por modestas sopas (LANDOWSKI, 2009, p.22).

Nessa direção, o que o autor nos diz é que existe uma cadeia pressuposta de ações, mais ou menos estáveis, e passíveis de serem previstas. No caso da sopa mencionada, por exemplo, mesmo não sabendo de que tipo de sopa o autor fala ou de quem irá fazê-la, pressupomos de antemão que algo deverá ser cozido com uma quantidade de líquido para ser considerado como uma sopa. Os ingredientes principais, ou seja, a matéria-prima (alimentos salgados) e as características físicas (caldosa e quente), são aquilo que caracterizam as sopas, de tal forma que, quando algo neste programa é alterado, seja para indicar algum tipo de diferença ou de novidade, é preciso adjetivar a sopa. É por este motivo que, frequentemente nos livros de receitas encontramos algumas sopas denominadas como, por exemplo, “sopa fria” ou “sopa doce de chocolate”. Assim, quando alguém nos oferece uma sopa, mesmo não vendo ou provando o prato, temos algum tipo de ideia do que nos está sendo oferecido.

No tocante ao relacionamento entre as pessoas, no entanto, é mais difícil de termos algum tipo de previsibilidade. A reação de uma pessoa para uma mesma coisa pode diferir muito da reação de outra. Uma frase que formulamos pode ser tomada como uma bobagem sem importância por uma pessoa e, a mesma frase em contexto semelhante, pode ser tida como uma grave ofensa por outra. Por este motivo, Landowski nos diz que,

[...] se nós sabemos exatamente em que temperatura deve ser elevada a água para fazê-la ferver, é mais difícil prever, por exemplo, o exato grau de provocação que será necessário submeter o interlocutor com o qual discutimos para fazê-lo perder a calma e vê-lo ferver de raiva. Só o que já está programado é programável: e é isso que (em princípio) faz a diferença entre os estados da matéria e os "estados da alma"<sup>27</sup>. (LANDOWSKI, 2009, p.22, Tradução nossa).

A questão da previsibilidade das reações, está ligada aos efeitos de sentidos que depreendemos das coisas do mundo. Esses efeitos de sentido, por sua vez, dependem tanto de questões internas do indivíduo, quanto de questões culturais. Nessa direção, algumas frases ou expressões, de região para região em um mesmo

---

<sup>27</sup> [...] si sabemos a ciencia cierta a qué temperatura hay que elevar el agua para provocar su ebullición, es más difícil decir con anticipación, por ejemplo, a qué grado exacto de provocación habrá que someter al interlocutor con el cual discutimos para hacerle perder la sangre fría y verlo hervir de cólera. Solo lo que ya está programado es programable: y eso es lo que (en principio) hace la diferencia entre los estados de la materia y los “estados del alma”. (LANDOWSKI, 2009, p.22).

país, podem ser encaradas de forma totalmente diversa. No nordeste do Brasil, por exemplo, a frase “cala a boca”, mesmo quando dita em tom imperioso e de forma enérgica, é bastante usual e não produz uma reação negativa ao ser dita em uma conversa coloquial. Já no sul do país, exatamente a mesma frase, mesmo quando dita em tom mais suave, poderá ser considerada, muitas vezes, bastante ofensiva e ser tomada como uma agressão por parte do interlocutor.

De outro lado, quando nos deparamos com um papel temático específico, podemos pressupor um certo grau de previsibilidade nas ações do sujeito. Para simplificar bem a situação, vamos tomar como exemplo algumas profissões bastante comuns. Um cozinheiro, por exemplo, costuma cozinhar quando entra em sua cozinha. Mas se este mesmo cozinheiro entra em seu ambiente de trabalho e começa a costurar ou a fazer alguma outra ação diferente de cozinhar, essa ação gerará uma quebra de expectativa no interlocutor que poderá ser encarada de diversas maneiras. São desta ordem os efeitos de humor que, em geral, são construídos em narrativas que se utilizam de papéis temáticos bem definidos e que, a partir da quebra de expectativa, geram surpresa e desencadeiam o riso. No entanto, em uma situação cotidiana, a quebra de expectativa pode gerar muitas outras reações para além do humor, como o estranhamento, a surpresa, a raiva, o medo, etc. Seguindo este raciocínio, uma secretária que não consegue apontar notas pode ser considerada incompetente; um *barman* que faz coquetéis sem álcool pode ser considerado um inovador, um cantor que não saiba falar bem em público pode ser considerado uma fraude, etc. De modo geral, o que esperamos é que um cozinheiro cozinhe bem, uma secretária saiba fazer apontamentos eficientes, que um *barman* faça coquetéis alcóolicos e que um cantor saiba se apresentar adequadamente em qualquer situação pública. Assim, os modos de relação entre os sujeitos seguem um programa de base, aquilo que é esperado por nós, mesmo quando não conhecemos o indivíduo.

Desta forma, usando as palavras de Ledur, podemos dizer que o regime da programação

[...] é fundado na regularidade dos comportamentos considerando todos os tipos de atores possíveis. Preside, em primeiro lugar, nas atividades de tipo tecnológico e refere-se a nossa relação com as coisas e, também, pode sustentar um modo de organização social e política do tipo tecnocrático, no se refere às relações com as pessoas (LEDUR, 2013, p. 146).

De maneira inversa, o regime do acidente estaria calcado justamente na questão da imprevisibilidade e da inconsistência das relações. Este regime pode ser melhor apreendido ao pensarmos que nas relações entre as pessoas costuma haver uma estabilidade mínima de comportamentos, mas não uma constância absoluta. Por este mesmo motivo, muitas vezes somos surpreendidos por um enunciado ou comportamento alheio, que quebra nossa expectativa, ou ainda, assumimos uma proposição com um efeito de sentido diverso daquele que o interlocutor almejava nos provocar ao lançar sua atuação. Em um primeiro momento, esta estabilidade precária nas relações, segundo Landowski, pode nos levar a uma sensação de insensatez no comportamento de outros. Segundo o autor,

Para interagir com o próximo limitando possíveis riscos é necessário ter um mínimo de constância e, portanto, de previsibilidade em seus comportamentos. Mas como, por definição, o próximo não é uma coisa sujeita a regularidades do tipo causal, muitas vezes é difícil ver de antemão em que nível poderiam manifestar-se estas qualidades. Acontece também de nos encontrarmos frente a comportamentos que dependem de motivações tão imprevisíveis que todo prognóstico é impossível à primeira vista. No entanto, mesmo nestes casos, não é impossível descobrir em um plano subjacente um princípio invariável que, revelando as razões para a aparente insensatez dos comportamentos observáveis à primeira vista, pode, no entanto, servir como um ponto de apoio para escolher os procedimentos interativos adequados<sup>28</sup> (LANDOWSKI, 2009, p.32-33, Tradução nossa).

Segundo o autor, também calcado numa certa estabilidade dos comportamentos, teríamos o regime da manipulação. Esta forma de interação se dá quando a situação produz uma “adaptação unilateral”, na qual cada sujeito teria sua “intencionalidade própria”, mas apenas um deles se sujeita à intencionalidade do outro (LANDOWSKI, 2008, p.60). Neste regime, precisamos considerar as ações de um primeiro sujeito, manipulador, que se assegura que o seu interlocutor, sujeito a ser manipulado, possa prever vantagens se fizer aquilo que o manipulador deseja, utilizando-se de estratégias de tentação ou de intimidação, com promessas ou

---

<sup>28</sup> Para intercatuar con el prójimo limitando los riesgos posibles es necesario contar con un mínimo de constancia y, por consiguiente, de previsibilidad en sus comportamientos. Pero como, por definición, el prójimo no es una cosa sometida a regularidades de tipo causal, con frecuencia resulta difícil ver de antemano en qué nivel podrían manifestarse dichas cualidades. Sucede incluso que uno se encuentra frente a comportamientos que dependen de motivaciones tan inaprensibles que todo pronóstico resulta a primera vista imposible. No obstante, incluso en tales casos, no es imposible descubrir en un plano subyacente algún principio invariante que, develando las razones de la aparente sinrazón de de los comportamientos inmediatamente observables, pueda, a pesar de todo, servir de punto de apoyo para elegir los procedimientos interactivos adecuados. (LANDOWSKI, 2009, p.32-33).

ameaças, ou ainda da sedução ou da provocação, para motivar o segundo a agir a seu favor. Segundo Ledur, neste regime é necessário,

[...] atribuir ou reconhecer no outro uma vontade, e a partir daí tratar de influir em suas motivações e suas razões para atuar. Consiste num trabalho político, de persuasão, no consenso entre vontades, tendo como pressuposto sujeitos maleáveis, dotados de inteligência e de uma relativa autonomia (LEDUR, 2013, p.146).

No entanto, este regime de interação carece de um certo tipo de perícia por parte do interlocutor, pois para sermos capazes de prognosticar a reação de outrem para, a seguir, levá-lo a executar algo, necessitamos de algumas informações a respeito do sujeito a ser manipulado. Ou seja, para gerarmos uma situação do tipo “fazer – fazer”, precisamos ir além dos comportamentos regulares do sujeito, precisamos induzir um sujeito “semioticamente competente” a uma ação voluntária (LANDOWSKI, 2009, p 27-28). Assim, o autor nos diz que,

Há aqui um paradoxo: para que o outro nos pareça como manipulável (e não programado), deve-se presumir que as suas ações são *intencionais*, que seu comportamento é *motivado* - e, ao mesmo tempo, é precisamente isso que faz o exercício da manipulação tão delicado. Para prever com precisão a conduta do próximo em uma determinada circunstância, a rigor, seria necessário saber não só o seu ponto de vista sobre a situação considerada, mas também a ordem geral de suas preferências, o seu sistema de valores, e, além disso, os princípios orientadores dos seus juízos, o tipo de racionalidade que o orienta. Tudo isso em conjunto é o que o torna um sujeito semioticamente "competente" e, portanto, um interlocutor tão imprevisível<sup>29</sup>. (LANDOWSKI, 2009, p. 27, Tradução nossa).

A partir do autor, é possível inferir que, para que este regime se estabeleça, é necessário que ambos os sujeitos sejam capazes de participar do jogo de manipulação, pois não se trata de um jogo entre um sujeito ativo e um sujeito totalmente passivo, sem vontade própria. Trata-se de uma interação dinâmica onde

---

<sup>29</sup> Hay ahí una paradoja: para que el otro nos aparezca como manipulable (y no como programado), hay que suponer que sus acciones son *intencionales*, que su comportamiento es *motivado* - y, al mismo tiempo, es precisamente esto lo que vuelve al ejercicio de la manipulación tan delicado. Para prever con precisión la conducta del prójimo en una circunstancia determinada, en rigor haría falta poder conocer no solo su punto de vista en relación con la situación considerada, sino también el orden general de sus preferencias, su sistema de valores, y, más ampliamente aún, los principios rectores de sus juicios, el tipo de racionalidad que lo guía. Es todo esto en conjunto lo que hace de él un sujeto semióticamente "competente", y por lo mismo un interlocutor tan difícilmente previsible. (LANDOWSKI, 2009, p. 27).



atuam, de um lado, um sujeito competente (manipulador) e, de outro, um sujeito motivável (manipulado). Assim, segundo Fechine,

A competência necessária para manipular um sujeito qualquer corresponde a um fazer que o outro queira, ou seja, um *querer fazer* que o conduz ao *fazer-fazer*. Mas, para que um sujeito queira fazer algo – e, efetivamente, o faça – é preciso que o manipulador o faça crer ou saber das vantagens daquele querer e fazer (não importa que o querer e o fazer sejam provocados, objetivamente, por promessa ou ameaça, ou, subjetivamente, por sedução ou provocação. (FECHINE, 2013, p.602).

Para que o mecanismo da motivação seja desencadeado no outro, é necessário que se coloque em ação um jogo de trocas simbólicas que promovem a circulação de “objetos-valor” (GREIMAS, COURTÉS, 2008, p. 346-347), ou seja, qualquer instância de valores, físicos ou simbólicos, que motivam os sujeitos a uma ação. Nesse sentido, Ledur ao falar dos alicerces da manipulação, diz que este regime é,

[...] fundado sobre a lógica da junção, em que o objeto faz a mediação entre os sujeitos, caracterizando, assim, uma relação terciária em que a transição de mensagens, simulacros, depende de um contrato entre eles do qual provem suas motivações. (LEDUR, 2013, p.145-146).

Se o regime da manipulação se encontra fundado em práticas de ação sobre a vontade do outro, o regime do ajustamento vai em direção distinta e se caracteriza por um sistema harmônico de influência bilateral de um sujeito com o outro, e não de um sujeito sobre o outro, através de uma interação por “contato” ou por “contágio”. Neste regime, Landowski nos fala de uma “apreensão estética” da situação e do outro, através da “co-presença”, a qual produz ações recíprocas, ou seja, atos de adaptação constantes entre os sujeitos. Desta forma, o ajustamento é um “processo interacional que se desenvolve em função da descoberta, no ato, de alguma forma de sintonia, por definição mútua, entre as respectivas sensibilidades” (LANDOWSKI, 2008, p.61).

Assim, para que um sujeito possa adaptar-se ao outro, é necessário haver uma apreensão estética, que seria a capacidade dos sujeitos de sentirem-se mutuamente. Neste sistema, um sujeito sente a presença do outro e não se comporta de maneira

reativa ao outro, ambos atuam em conjunto, como “co-participantes” da ação. Segundo o autor,

Nas relações de ajuste, a maneira como um ator influencia o outro passa por caminhos muito diferentes: não mais pela comunicação de objetos autônomos – mensagens, simulacros, valores modais ou objetos de valor – que funcionam como discursos persuasivos, ou dissuasivos, no âmbito de uma lógica de “junção”, mas por contato (“contagioso”) – o qual envolve um problema de “união”. Os interactantes, claro, não perdem a sua competência modal, caso eles a tenham (o que não é absolutamente necessário), mas em todo caso, não é ela que os guia principalmente. Porque a cena já não é aquela em que uma das partes age unilateralmente, para o bem ou por mal, de envolver o outro em seu próprio projeto, mesmo que seja em troca de uma compensação. Temos agora uma interação entre iguais, em que as partes coordenarão as suas respectivas dinâmicas através de um fazer conjunto<sup>30</sup> (LANDOWSKI, 2009, p.48, Tradução nossa).

Assim, podemos inferir que o regime do ajustamento instaura uma lógica de ações convergentes, em que um sujeito percebe o outro de forma integral, entrecruzando a consciência corporal e física dos indivíduos envolvidos. Nas palavras de Ledur, o ajustamento,

Envolve sujeitos dotados de corpo e, por conseguinte, de uma sensibilidade, de um *fazer sentir*. [...] Uma interação que ocorre entre iguais, em que as partes coordenam suas respectivas dinâmicas por meio de fazer conjunto. O que os permite ajustar-se assim um ao outro é a capacidade de sentir-se reciprocamente, que o autor nomeia de competência estésica. Neste regime de interação o sentido depende da intervenção de um com o outro enquanto corpo e como corpo. A interação se fundará sobre o contágio entre sensibilidades [...]. (LEDUR, 2013, p.147)

Cabe destacar que neste tipo de regime não estamos tratando de uma adaptação unilateral, mas sim de um ato conciliatório que desenvolve uma dinâmica própria, se realiza através das percepções de todos os sujeitos envolvidos e

---

<sup>30</sup> En las relaciones de ajuste, la manera como un actor influencia a otro pasa por caminos muy diferentes: no ya por la comunicación de objetos autónomos - mensajes, simulacros, valores modales o objetos de valor - que funcionan como discursos persuasivos, o disuasivos, en el marco de una lógica de la “junción”, sino por medio del contacto (“contagioso”) - lo cual implica una problemática de la “unión”. Los interactantes por supuesto, no pierden su competencia modal, si es que la tienen (lo cual no es absolutamente necesario), pero, en todo caso, no es ella la que principalmente los guía. Porque la escena ya no es aquella en la que una de las partes trata unilateralmente, por las buenas o por las malas, de involucrar a la otra en su propio proyecto, aunque sea a cambio de alguna compensación. Tenemos que ver ahora con una interacción entre iguales, donde las partes coordinan sus dinámicas respectivas por medio de un hacer conjunto. (LANDOWSKI, 2009, p.48).

desencadeia uma ação harmônica que visa atingir objetivos comuns. A esse respeito, Landowski observa que,

[...] nenhum dos atores planifica antecipadamente o resultado exato da interação com seu coparticipante. [...] O objetivo fundamental dos participantes não consiste aqui, para nenhum deles, em fazer que o outro realize um programa preestabelecido em detalhe. A partir do ponto de vista das possibilidades de emergência dos efeitos de sentido inéditos, isto constitui por si só uma libertação!<sup>31</sup> (LANDOWSKI, 2009, p. 51, Tradução nossa).

Em suma, o que Landowski nos enfatiza é que neste tipo de interação a ideia de risco está sempre presente, embora aqui ela admita um valor altamente eufórico, pois não há como obter uma previsibilidade de ações para manipular o outro numa condição que se constrói somente em um ato consensual. Este regime requer um alto envolvimento sensível dos participantes, bem como um grande nível de generosidade recíproca, pois é necessário manter um equilíbrio e uma constância entre os envolvidos. Além disso, é necessário renunciar totalmente a ideia de um programa prévio individual, para evitar que um acabe por submeter o outro ao seu próprio desejo, como no caso da manipulação.

Por fim, cabe destacar que nenhum destes regimes ocorrem de forma isolada em situações de análise de ações cotidianas. Eles costumam sobrepor-se uns aos outros e, desta forma, sua mescla pode produzir configurações variadas de efeitos de sentido dentro de uma mesma situação. A este respeito, Landowski (2009) ressalta que, apesar de convenientes e imprescindíveis no campo analítico, as definições de cada regime jamais serão autóctones no plano empírico. Ou seja, embora as definições dadas pelo autor sejam claras e compreensíveis quando pormenorizadas e exemplificadas por ele, em uma situação concreta de análise, estas descrições dos regimes de interação e sentido tendem a perder um pouco de sua nitidez e a se tornarem um pouco mais difusas. Por este motivo, cabe ao pesquisador clarificar a

---

<sup>31</sup> [...] ninguno de los actores planifica exactamente por adelantado el resultado de la interacción con su coparticipante. [...] El objetivo fundamental de los participantes no consiste aquí, para ninguno de ellos, en hacer que el otro realice un programa preestablecido en detalle. Desde el punto de vista de las posibilidades de emergencia de efectos de sentido inéditos, eso constituye por sí solo una liberación! (LANDOWSKI, 2009, p. 51).

imagem que deseja analisar, enfocando e delimitando com diligência os efeitos de sentido constatados.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 As instituições**

Para investigar as relações entre os discursos e as práticas de mediação em espaços museais do Brasil e da Espanha foram selecionadas três instituições: uma exposição de arte contemporânea de grande repercussão na formação de mediadores (Bienal de Artes Visuais do Mercosul), realizada no Brasil; um museu de arte tradicional (Museo del Prado); e, um espaço cultural dedicado à arte e à tecnologia (Espacio Fundación Telefónica), estes dois últimos situados na Espanha. Um dos critérios para a escolha destas instituições foi que se caracterizassem como diferentes tipos de espaços museais para evidenciar os distintos discursos institucionais que perpassam o fazer museológico, seja no tocante às particularidades do esquema museográfico, seja nas ações curatoriais ou ainda nas atividades pedagógicas postas em prática por cada instituição.

Outro critério para a escolha destas instituições foi a possibilidade de acompanhamento sistemático das práticas de mediação, no Brasil, através da participação na formação de mediadores em diferentes edições da Bienal de Artes Visuais do Mercosul em Porto Alegre e, na Espanha, durante o Estágio de Doutorado Sandúiche, em Madri.

E um terceiro critério foi que os espaços museais tivessem projetos de mediação considerados de referência na área. No Brasil, a Bienal de Artes Visuais do Mercosul é um dos eventos de grande importância na formação de mediadores por possuir um projeto educativo de destaque e com número de visitas expressivas no país. Na Espanha, é o Museo del Prado que possui um projeto educativo de grande visibilidade por ser o museu nacional e de maior importância em termos de arte tradicional no país. Já o Espacio Fundación Telefónica, por ser um espaço dedicado à cultura, à arte e à tecnologia, desenvolve projetos de mediação que se destacam por questões de inovação na área de educação em arte contemporânea.

Assim, constatamos que no Brasil são as mostras periódicas e, na Espanha, são os espaços permanentes que acabam se tornando referência em termos de projetos educativos para outras mostras e espaços museais.

Ao buscar analisar as relações entre os discursos e as práticas de mediação desses espaços museais, não se quer estabelecer uma comparação entre os três espaços, mas analisar em cada um deles como os discursos e as práticas de mediação se articulam. O objeto de pesquisa desta tese foi, então, a relação entre discursos e práticas de mediação em cada um dos espaços museais escolhidos. Para tal, essa tese se baseou numa abordagem qualitativa de pesquisa, enfocando o método do estudo de caso. Cada uma das instituições constituiu um caso, em que analisamos os discursos, as práticas de mediação e os tipos de regimes de interação e sentido presentes em cada uma destas instâncias. Conforme André,

[..] o caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação. (ANDRÉ, 1995, p.31),

Assim, nosso estudo procurou fazer uma descrição equilibrada entre os objetos e as suas relações com o todo, ou seja, focalizou a relação entre os discursos e as práticas das instituições selecionadas. Nessa direção, não se deteve em descrições excessivamente meticulosas de cada fragmento, porém se dedicou a apontar as características dos conjuntos de elementos que possuíam indícios discursivos. Esta estratégia foi utilizada, pois nosso objetivo era trabalhar na perspectiva de Zamboni, que nos diz que, “[...] o ver em sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, de perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado.” (ZAMBONI 1998, p.54).

Desse modo, em cada estudo de caso para conhecer os discursos e as práticas de mediação foi feita uma análise dos materiais disponibilizados nos sites, em programas e em textos produzidos para os projetos educativos. De acordo com Lüdke e André (1986, p.38) “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas

por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. E a respeito dos tipos de materiais a serem analisados, as autoras ressaltam que “são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). Assim, nessa tese, foram mapeados vários documentos escritos para caracterizar os discursos e as práticas de mediação. Ainda, em relação às práticas de mediação foram acompanhados cursos para formação de mediadores, tanto na Bienal de Artes Visuais do Mercosul, em diferentes edições, como no Museo del Prado e no Espacio Fundación Telefônica, os quais forneceram informações a respeito tanto de possibilidades de mediação como da política seguida por cada um dos espaços. Outra fonte valiosa de pesquisa foram os sites oficiais das três instituições, uma vez que estes continham pistas importantes sobre algumas estratégias discursivas postas em prática, ou seja, apontavam para como cada instituição desejava se mostrar para seu público.

### **3.2 Corpus de análise**

O *corpus* de análise dessa tese acerca dos discursos e das práticas de mediação foram as informações que constam nos sites das instituições sobre a missão de cada um dos espaços; os materiais impressos, que incluem folders, catálogos, mapas, materiais educativos; os produtos digitais, ou seja, os textos que estão nos sites e os canais de comunicação disponibilizados (e-mail, redes sociais, aplicativos); e as diretrizes do projeto pedagógico, quanto ao modo de encaminhar a mediação, a formação e a contratação de mediadores. No capítulo seguinte estão analisados cada um dos espaços museais quanto aos documentos mencionados.

### **3.3 Procedimentos e Análise dos dados**

Os procedimentos empregados para análise dos dados enfocando as relações entre os discursos e as práticas de mediação nos casos estudados envolveram, inicialmente, a caracterização de cada uma das instituições, a saber Bienal de Artes Visuais do Mercosul, o Museo del Prado e, o Espacio Fundación Telefónica, destacando seu histórico, a missão expressa nos documentos, os materiais para mediação das exposições, os dispositivos digitais disponíveis, os canais de comunicação e o projeto educativo.

A seguir, foram analisados os discursos e as práticas de mediação quanto aos regimes de interação e sentido evidenciados tanto nos documentos escritos como nas práticas de mediação propostas nos projetos educativos. Os regimes de interação e sentido dizem respeito aos modos como são construídas as relações das instituições com o público que, de acordo com os estudos da teoria semiótica discursiva apresentados no capítulo anterior, podem ser por programação, em que há um plano a ser seguido; por manipulação, em que um contrato é firmado através de estratégias de sedução, intimidação, tentação ou provocação; por ajustamento, em que há uma construção da qual ambas as partes participam; e por acidente, em que algo inusitado acontece modificando o curso previsto.



## **4 ANÁLISE**

A seguir, apresentamos uma descrição das três instituições selecionadas, seguidas da análise da relação entre seus discursos e práticas a partir dos regimes de interação e sentido propostos por Eric Landowski.

### **4.1 Bienal de Artes Visuais do Mercosul**

A cada dois anos, as Fundações Bienal de São Paulo e Bienal de Artes Visuais do Mercosul, fornecem juntas cursos de formação para cerca de 500 pessoas com ou sem experiência com o trabalho de mediação. Ao final dos cursos, uma parte destas pessoas são contratadas como mediadores destas mostras sob a forma de estágio remunerado. Por este motivo, é imprescindível estarem vinculadas a uma instituição de ensino superior. Dessas pessoas que participam dos cursos de formação oferecidos pelas bienais, uma parte não retorna ao circuito das artes e continua seus estudos universitários. Outra parte pequena participa da edição seguinte de uma bienal ou de outras mostras esporádicas de grande porte. Uma terceira parte, no entanto, retorna ao circuito em busca de trabalho em instituições permanentes de suas cidades.

Durante a pesquisa de mestrado intitulada “Mediação profissional em instituições museais de Porto Alegre: interações discursivas” (BON, 2012) constatou-se que na cidade de Porto Alegre a Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul é a matriz formadora destes profissionais. Apesar de ser um evento esporádico e de haver um curso de bacharelado em Museologia na cidade, oferecido pela Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é na FBAVM que 78% dos mediadores entrevistados iniciaram sua formação, conforme mostra a Figura 2, apresentada a seguir. Estes mediadores começaram sua inserção no campo da mediação através dos cursos oferecidos pela Bienal de Artes Visuais do Mercosul e depois foram integrados, em geral ainda como estagiários, nos projetos educativos realizados por instituições permanentes como os museus e centros culturais.

Figura 2 - Proporção de mediadores entrevistados em relação a sua participação na Bienal de Artes Visuais do Mercosul



Tal evidência que pode ser constatada nas entrevistas realizadas na pesquisa de mestrado é bastante instigante ao apontar que um evento esporádico está oferecendo formação a um grande número de mediadores que atuam nas instituições permanentes de Artes Visuais na cidade de Porto Alegre. Muitas vezes, a partir exclusivamente da formação obtida no curso para mediadores da Bienal de Artes Visuais do Mercosul, estes estagiários passam a interagir com o visitante durante os poucos meses de mostra e, depois disso, ingressam no campo de trabalho sem que lhe seja exigido um aprofundamento em sua formação. Cabe destacar que são estes mediadores que recebem os professores nos espaços não formais de ensino e são tomados por eles como *expertises* do campo das Artes Visuais. Ou seja, apesar da pouca formação, os professores confiam suas turmas a estes profissionais, considerados habilitados a fazer leituras das produções de arte contemporânea junto a seus alunos e a refletir acerca das Artes Visuais com o grupo.

Apesar de pouco extensos ou aprofundados, os cursos de formação de mediadores das bienais são os mais conhecidos e procurados pelos jovens que desejam trabalhar com o ensino e a aprendizagem da arte nos espaços não formais.

Cabe destacar que a Bienal de Artes Visuais do Mercosul é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, comprometida com a educação e o fomento à discussão sobre a Arte Contemporânea nos diferentes espaços e níveis de educação. Além disso, ao deflagrar um evento periódico e singular voltado para a arte latino-americana, atua diretamente na formação de público para as Artes Visuais. Desde 1997, realiza mostras que mobilizam grande parte do sistema artístico local. De outro

lado, ao trazer artistas de diversos países, oxigena e mescla tendências internacionais ao cenário local.

O Projeto Pedagógico está presente desde a primeira edição da mostra, tornando-se ação permanente somente no ano de 2008. Com objetivo de possibilitar o acesso ao sistema artístico, atua em colaboração com a comunidade, criando parcerias novas a cada mostra. O eixo central destas parcerias é a utilização de metodologias artísticas como ferramentas educativas. Apesar das evidentes diferenças entre os projetos curatoriais de cada mostra, cabe destacar que o Projeto Pedagógico da Fundação Bienal conta com uma estrutura relativamente estável. Todas as mostras contaram com cursos de formação de pessoal, com uma equipe voltada especificamente para a mediação de grupos e atendimento ao público em geral, com uma coordenação pedagógica própria e com consultores externos. Para além disso, ao longo das edições, mesmo não havendo um plano de carreira ou contratação fixa, grande parte dos profissionais contratados costumam colaborar em várias mostras consecutivas.

Já na 4ª edição da mostra a denominação “mediador” é adotada e o perfil dos profissionais escolhidos para esta função devia incluir algum tipo de formação na área de Artes Visuais ou em áreas consideradas afins. Na mostra seguinte, agregam-se também profissionais de outros campos do conhecimento ao grupo de profissionais encarregados da mediação. Entretanto, é somente na 6ª edição que a figura do curador pedagógico é criada, juntamente com a expansão das ações do projeto. Atualmente, várias exposições de grande porte têm utilizado os termos “curadoria pedagógica”, “ação educativa”, “mediação pedagógica”, “projeto educativo” para designar o conjunto de atividades voltadas às práticas educativas e socializantes presentes em suas ações. Estas práticas educativas envolvem desde a seleção e preparação de mediadores até a criação de cursos, seminários e material impresso a ser distribuído principalmente para professores e alunos.

Na 7ª Bienal, o projeto foi descentralizado e a curadoria pedagógica se encarregou de viabilizar programas de residências no interior do Rio Grande do Sul e em outros estados do Brasil, com o envolvimento ativo das comunidades em que se inseriu. Essa curadoria também promoveu oficinas educativas nos ateliês de vários artistas, moradores de Porto Alegre, permitindo o contato direto de artistas atuantes

no circuito artístico local com grupos de escolares. Nesta edição, a Fundação Bial se estabeleceu como uma instituição de formação tanto de mediadores quanto de público para as Artes Visuais.

A 8ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul se pautou pelo uso de dispositivos pedagógicos de forma ampliada, uma vez que o projeto curatorial como um todo era tratado como Projeto Pedagógico. Todas as ações curatoriais foram pensadas de forma a criar interfaces com o projeto pedagógico.

Já a 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul se caracterizou pela formação diversificada das anteriores, se utilizando amplamente dos procedimentos artísticos no cenário educativo. A noção de uma grande rede de educadores promovendo ações simultâneas, em diferentes locais, com diferentes temas e enfoques para gerar um organismo vivo e criativo, foi o mote do Projeto Pedagógico nesta edição.

Além disso, com a inserção da modalidade a distância nos cursos de formação da Bienal de Artes Visuais do Mercosul, os mediadores da cidade de Porto Alegre e região metropolitana passaram a ter a possibilidade de conviverem com mediadores de outros lugares. Assim, o intercâmbio de ideias entre os mediadores, o qual permeava o curso desde a 6ª edição com a curadoria pedagógica de Luis Camnitzer, ficou mais evidente. No curso de formação de mediadores para a 7ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, quando foi feita a primeira experiência com a formação na modalidade Educação a Distância (EAD), dos 43 inscritos para o curso a distância, 25 permaneceram até o final da formação e foram considerados aptos para o trabalho durante a mostra. No curso de formação da 8ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, dos 89 inscritos ao longo de todo o período de formação, 73 participaram efetivamente do curso de formação, sendo que dentre estes, 48 foram considerados aptos para o trabalho durante a mostra. No curso de formação para a 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, dos 56 inscritos para o curso de formação nesta modalidade, 35 foram considerados aptos para o trabalho durante a mostra. Cabe destacar, no entanto, que nem todos os mediadores considerados aptos para o trabalho durante a mostra efetivamente puderam ou desejaram trabalhar como mediadores. Em alguns casos, as dificuldades financeiras ou a ausência temporária de suas cidades de origem impediu a vinda à Porto Alegre, além de questões pessoais de alguns mediadores. No caso da 9ª Bienal, por exemplo, apenas 18 mediadores na modalidade Educação a

Distância puderam ser contratados e efetivamente trabalharam durante todo o período da mostra. No entanto, os outros inscritos que não trabalharam como mediadores, interagiram com os demais dentro da plataforma, trocando ideias ou criando relações paralelas aos conteúdos do curso, tanto de afeto quanto de pesquisa.

Estes mediadores que participaram totalmente a distância durante a formação, se comunicaram através do ambiente virtual de aprendizagem comum a todos os integrantes da formação, estabelecendo vínculo com a equipe local, mesmo antes de estarem presencialmente na cidade. Assim, tanto os mediadores presenciais conversavam sobre a realidade de Porto Alegre, quanto os mediadores a distância traziam depoimentos de suas respectivas localidades. Dessa maneira, foi possível perceber que a inserção da Educação a Distância na formação dos mediadores criou uma rede de trocas sobre a mediação, mais ampla e diversificada que nas edições anteriores.

Considerando que desde a 5ª edição da mostra venho acompanhando diretamente o Projeto Pedagógico das Bienais de Artes Visuais do Mercosul, sua influência na formação dos mediadores em todo o estado do Rio Grande do Sul, somado à temática de minha dissertação de mestrado, algumas inquietações foram surgindo ao longo da pesquisa que não puderam ser sanadas em função das características temporais e metodológicas que aquele nível de estudo possui.

Verificou-se, portanto, que o início da formação da maioria dos mediadores entrevistados na pesquisa de mestrado se deu no curso de formação de mediadores da Bienal. Além disso, diversos entrevistados participaram de mais de uma edição da Bienal como mediadores e, após a mostra, foram contratados pelas instituições em que se encontram hoje. No caso do Santander Cultural, vale salientar que é sempre ocupado com uma das mostras da Bienal a cada dois anos, diferentemente do Museu da Fundação Iberê Camargo que ainda não recebeu nenhuma mostra. Outro fato importante é que os profissionais que atuam na mediação nas mostras do Santander Cultural, durante o evento, trabalharam como supervisores ou assistentes de supervisão de outros mediadores para a Bienal e podem, inclusive, continuar exercendo a função de mediador, uma vez que costumam ser contratados pelo Santander Cultural em turno inverso.

Cabe destacar também que mesmo tendo experiência em mediação ou sendo ex-mediadores, todos os profissionais envolvidos no Projeto Educativo da Bienal de Artes Visuais do Mercosul devem participar de um novo curso para mediadores a cada edição. Desta forma, interagem ex-mediadores com alunos sem experiência em mediação em um grande grupo durante o curso e em grupos menores durante a mostra. Some-se a isto o fato de que tanto os mediadores experientes quanto os inexperientes são provenientes de áreas e níveis de formação distintas.

Outro fator de criação de diversidade no curso foi a implementação da plataforma virtual de aprendizagem Moodle, a partir da 7ª edição da Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Através desta ferramenta de Educação a Distância, alunos do interior do Rio Grande do Sul, bem como de outros estados do Brasil, puderam interagir com as pessoas que estavam realizando o curso na modalidade presencial, sem sair de suas cidades de origem até o início do período de trabalho na mostra.

A cada curso de formação, convidados distintos são chamados a cada aula, criando atividades desenvolvidas na sede do curso e adaptadas para os alunos que estavam participando na modalidade a distância, gerando assim interações entre alunos, curadores, palestrantes convidados e integrantes do Projeto Pedagógico. Para dimensionar a diversidade de pessoas abrangida em cada curso em que a modalidade a distância esteve presente, os cerca de 200 mediadores de cada edição puderam interagir com as seguintes pessoas:

(a) no Curso de Formação de Mediadores e Professores-mediadores para a 7ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, além dos curadores Victoria Noorthoorn, Camilo Yáñez, Marina De Caro, Artur Lescher, Mario Navarro, Laura Lima, Lenora de Barros, Erick Beltrán e Bernardo Ortiz, com os seguintes convidados: Julio Lira, Lorena Avellar, Tatiana Henrique, Jorge Menna Barreto, Sergio Lulkin, Flavio Gonçalves, Fernando Mattos, Paula Krause, João de Ricardo, Tatiana Rosa, Maria Helena Bernardes, Viviane Loss, Adilso Corlassoli, Larissa Kautzmann, Maria Cláudia Bombassaro, Ekin, Miriam Benigna, Fabíola Damin, Maria Aparecida Aliano, Artur Lescher, Fernanda Albuquerque; bem como com os seguintes integrantes do Projeto Pedagógico: Mônica Hoff, Ethiene Nachtigall, Umbelina Barreto, Gabriela Bon, Estevão Haeser, Jorge Bucksdricker e Ana Lígia Becker;

(b) no Curso de Formação de Mediadores para a 8ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, além dos curadores José Roca, Pablo Helguera, Alexia Tala, Cauê Alves, Paola Santoscoy, Fernanda Albuquerque e Aracy Amaral, com os seguintes convidados: Jessica Gogan, Luiz Guilherme Vergara, Rika Burnham, Guilherme Teixeira, Eduardo Veras, Geo Britto, Mara Pereira, Eugenio Dittborn, Carlos Pasquetti, Marina Camargo, Vitor Ramil, Alicia Herrero, Amir Parsa, Oliver Kochta, José Adão Barbosa, Gabriela Aidar, Amanda Tojal, Marcos Vilela, Cida Aliano, Germana Konrath, Eduardo Saorin, Maria Helena Cavalheiro; bem como com os seguintes integrantes do Projeto Pedagógico: Mônica Hoff, Ethiene Nachtigall e Gabriela Bon.

(c) nas palestras do Curso de Formação de Mediadores do Programa Redes de Formação para a 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, além da curadora Sofía Hernández Chong Cuy, com os seguintes convidados: Eduardo Bueno, Sundar Sarukkai, Simone Ferraz, Lucia Torres, Edson de Souza, Paulo Tavares, Tania Sausen, Aurélien Gamboni, Flavia Charão, Marcia C. Barbosa, José Ricardo Buscke de Oliveira, Ana Laura López de la Torre, Rualdo Menegat, Cecília Volkmer Ribeiro, Hope Gingsburg, Graziela Kunsch, Rodrigo Guimarães Nunes, Thiago Araújo, Beto Shwafaty, Edgar Orlaineta, Malak Helmy, Fernanda Laguna, Mario Garcia Torres, Nicolás Bacal, José Luis Blondet, Rubia Salgado, María Acaso, Michel Zózimo, Eduardo Balbinot, Sam McAuliffe, Guillermo Faivovich, Nicolás Goldberg; nos laboratórios de mediação, com os convidados: Margarita Kremer, Gleucemir Rodrigues Macuxi Wapichana, Lula Sampaio Tukano, Valquíria Prates, Cayo Honorato, Ana Lígia Becker, Luciano Coronet Laner, Roger Kichalowsky, Mara Pereira Luiz Guilherme Vergara, Jessica Gogan, Jorge Menna Barreto, Janaína Melo, Helena Moschoutis, Federico Testa, Jorge Bucksdricker, Ana Cristina Meneghetti e Raquel Ribeiro dos Santos Arada; bem como com os seguintes integrantes do Projeto Pedagógico: Mônica Hoff, Potira Preiss, Diana Kolker, Rafael Silveira e Gabriela Bon.

A partir das atividades ocorridas presencialmente e coordenadas por diferentes convidados a cada aula (curadores, palestrantes convidados ou integrantes do Projeto Pedagógico), os alunos a distância passaram a integrar um grupo participativo nas

aulas através de chats e de transmissão simultânea. Assim, um curso que iniciou com a função de instrumentalizar mediadores para a mostra, passou a transformar a concepção da arte das pessoas envolvidas, estejam elas presentes fisicamente ou virtualmente nas aulas. Ao longo dos anos, os alunos do curso se tornaram multiplicadores desta forma de ver a Arte e a Educação, criando rizomas nos quais um ex-mediador indica outra pessoa para participar do curso, tendo em vista que isso mudou a vida deste primeiro aluno e a ampliação desta rede se intensificou com o uso da metodologia da Educação a Distância. Muito mais do que um trabalho temporário, os candidatos, de modo geral, demonstram interesse em uma formação que lhes agregue experiências pessoais e profissionais mais amplas. Quando indagados no formulário de inscrição ou em entrevistas pessoais sobre o motivo de desejarem ser mediadores da 9ª edição da Bienal de Artes Visuais do Mercosul, muitas respostas apontam para a importância do amplo espectro de experiências que seriam promovidas ao longo de toda a formação, compreendida como algo que se iniciaria no curso de formação de mediadores por cerca de cinco meses e meio (de 17 de maio a 31 de outubro de 2013), se intensificaria durante a mostra por cerca de dois meses (13 de setembro a 10 de novembro de 2013) e não se esgotaria após este período. Como exemplo, selecionamos alguns extratos dos 1307 questionários preenchidos para inscrição no curso de formação da 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

Os extratos abaixo foram selecionados dos questionários preenchidos por mediadores que se candidataram na modalidade a distância:

Animo-me a participar desta formação de mediação principalmente por saber a importância que tem a Bienal do Mercosul para o cenário da Arte Contemporânea, mas o que mais me chama a atenção é a formação completa e o caráter profissional que esta mostra dá para o seu projeto pedagógico.

Estes últimos anos a partir das participações em projetos culturais venho desenvolvendo pesquisas na área da arte educação, especificamente na área da mediação, e com a participação na última Bienal do Mercosul estas pesquisas se intensificaram, assim como experiências que somaram muito na minha vida.

Tenho muita vontade de voltar a trabalhar como mediador na bienal, pois foi uma experiência única que me fez conhecer mais de arte contemporânea do que em minha graduação, além dos grandes amigos que conheci e pessoas incríveis, estar no meio da produção contemporânea e ajudar as pessoas a terem essa experiência estética é algo maravilhoso.



Tenho amigos que trabalharam como mediadores na última Bienal e todos falaram que vale muito a pena, contavam sobre sua experiência empolgados e falavam, por exemplo, sobre como era interessante ouvir o público, redescobrir com eles um trabalho ou mesmo ouvir as associações que eles faziam. Nós conversávamos bastante a respeito e eu pensava "Eu também quero!".

Tive dois amigos que na época trabalharam nela [na mediação da 8ª Bienal] e durante essa semana os acompanhei, notando a satisfação e crescimento pessoal/profissional de ambos. Já havia em mim o interesse em ser mediadora da Bienal do Mercosul por ela contemplar a arte dentro da América do Sul, continente que sou apaixonada, por ela acontecer em um estado diferente do que eu moro e isso me proporcionar crescimento e experiências profissionais/pessoais positivas, e quando passei esse período de 2011 em Porto Alegre, eu só tive mais certeza disso e minha vontade só aumentou.

Tenho conhecidos que trabalharam, em edições anteriores, na Bienal de Artes Visuais do Mercosul e relataram a experiência como ímpar para sua formação pessoal e profissional. ]

Eu já trabalhei como mediadora [da 8ª Bienal] e foi uma das experiências mais bonitas profissionalmente e pessoalmente, pois me proporcionou uma vivência rica com diferentes pessoas e ideias. Instigar os interessados à interpretação e escutá-los nas suas compreensões foi o que eu mais gostei de todo o processo.

Como acabo de terminar a pós em Pedagogia da Arte e estive em contato com colegas que foram mediadores em outras bienais achei que seria uma experiência diferente e agregadora ao meu trabalho de atriz, arte educadora e contadora de histórias.

As respostas dadas a esta mesma questão pelos mediadores inscritos na modalidade presencial também destacam interesses semelhantes:

O curso de formação de mediadores [da Bienal do Mercosul] é riquíssimo tanto no que diz respeito ao aprendizado sobre a organização de uma bienal, quanto ao aprofundamento no tema da bienal.

Uma grande amiga que foi mediadora na última Bienal compartilhou muito da experiência dela comigo. Acredito que possa ser, para mim, uma grande oportunidade de aprender muito e repassar esse conhecimento de alguma forma. Tenho muita vontade de fazer o curso de mediação para aprender mais e assim poder repassar esse conhecimento para diferentes pessoas e de diferentes maneiras.

Desejo através da mediação me aprimorar profissionalmente obtendo maior experiência em minha área de formação.

Gostaria de participar do curso de formação, pois irei realizar a cobertura da Bienal para o caderno Panorama e Viver do Jornal do Comércio, dessa forma é importante estar presente como uma tentativa de aprofundamento das obras e artistas, bem como compreender, com maior clareza, a linha curatorial desta edição e estar em contato com os curadores desta proposta.

Gostaria de ser mediador desta edição da Bienal, pois tive grandes experiências na última edição e fiz ótimas amizades! Aprendi muito e dei um novo rumo na minha vida!

Sem dúvidas experiências que tive no ano de 2011 em que participei como mediadora da 8ª Bienal do Mercosul é o que mais me motiva a estar presente novamente nesta edição. Os conhecimentos trazidos pelos diálogos durante o curso e as experiências de cada uma das mediações realizadas enriqueceram e aprimoraram a minha atuação profissional e humana.

Gostaria de realizar o curso de mediadores, pois a última experiência que tive com a bienal (em 2011), foi muito válida em termos de expansão de ideias e compreensão dos valores de uma bienal e da mediação. Acredito que viver esta experiência, novamente, me seja importante como educadora e artista.

Tive vários colegas que participaram e recomendaram muito o projeto sinalizando que é uma experiência única no ramo das artes, da mediação, da educação e da cultura em nível internacional.

Cabe destacar que nenhum questionário apresentou comentários ou perguntas sobre o longo período de preparação não remunerado, remuneração pouco expressiva durante a mostra ou a grande dedicação necessária para o trabalho. Por este motivo, nas entrevistas pessoais, foi solicitado que os entrevistadores colocassem estas questões e salientassem as reais condições de trabalho na mostra, já que uma quantidade expressiva de cartas de interesse destacava o desejo dos candidatos em realizar especificamente o curso. Dos mais de 300 candidatos chamados para entrevista de seleção ao curso de mediadores, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância, apenas 10% se mostrou surpreso com estes fatores ou intimidado com as demandas do trabalho.

Assim, partindo da concepção lançada por Luis Camnitzer durante a 6ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul de que o “Museu é uma Escola”<sup>32</sup>, o discurso de formação de mediadores e, conseqüentemente a construção do discurso geral da Bienal do Mercosul, se constituiu ao longo das edições seguintes em torno da ideia de uma ampla interação entre as pessoas, em uma conversa não hierarquizada, em que várias vozes concorrem para conformar um discurso em constante construção.

---

<sup>32</sup> Embora o artista só venha a materializar a instalação em 2013, este conceito já estava bastante evidente em seu trabalho como curador na época. A obra surgiu da discussão com um diretor, o qual lhe afirmou que estavam trabalhando em um museu e não em uma escola. A partir disso, o artista inseriu a frase sobre uma imagem da fachada deste mesmo museu. Desde então, a obra “O museu é uma escola: o artista aprende a se comunicar; o público aprende a fazer conexões” já foi apresentada em mais de 15 grandes museus pelo mundo e, no Brasil, foi exibida na fachada de vidro do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), de 27 de fevereiro a 05 de junho de 2016, como parte da mostra “Educação como matéria-prima”.

Seguindo essa lógica de interação, durante a formação da 9ª Bienal, cerca de 150 professores foram incorporados à plataforma virtual de aprendizagem Moodle Bienal (Figura 3). No entanto, apesar da possibilidade de acesso a todos os conteúdos gerados para os mediadores na plataforma, estes professores tiveram pouquíssima interação. No Relatório de Responsabilidade Social é ressaltada a participação de professores e a riqueza de atividades e contextos envolvidos, o que na prática não se efetivou. Isso pode ser observado no Relatório quando traz os dados do Projeto Pedagógico:

Em uma iniciativa inédita da Bienal do Mercosul, nessa edição o Projeto Pedagógico abriu um processo de seleção para que professores pudessem participar das atividades educativas a distância. Através da plataforma EAD, os professores selecionados tiveram acesso aos conteúdos das atividades presenciais e de uma série de textos, atividades, aulas e exercícios práticos com o foco nos temas da 9ª Bienal. A seleção buscou contemplar um grupo diverso, que em seu conjunto pudesse representar distintas cidades, áreas de atuação, níveis de escolaridade e tipo de instituição de origem. Ao total foram selecionados 150 professores (FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL, 2013, *on-line*).

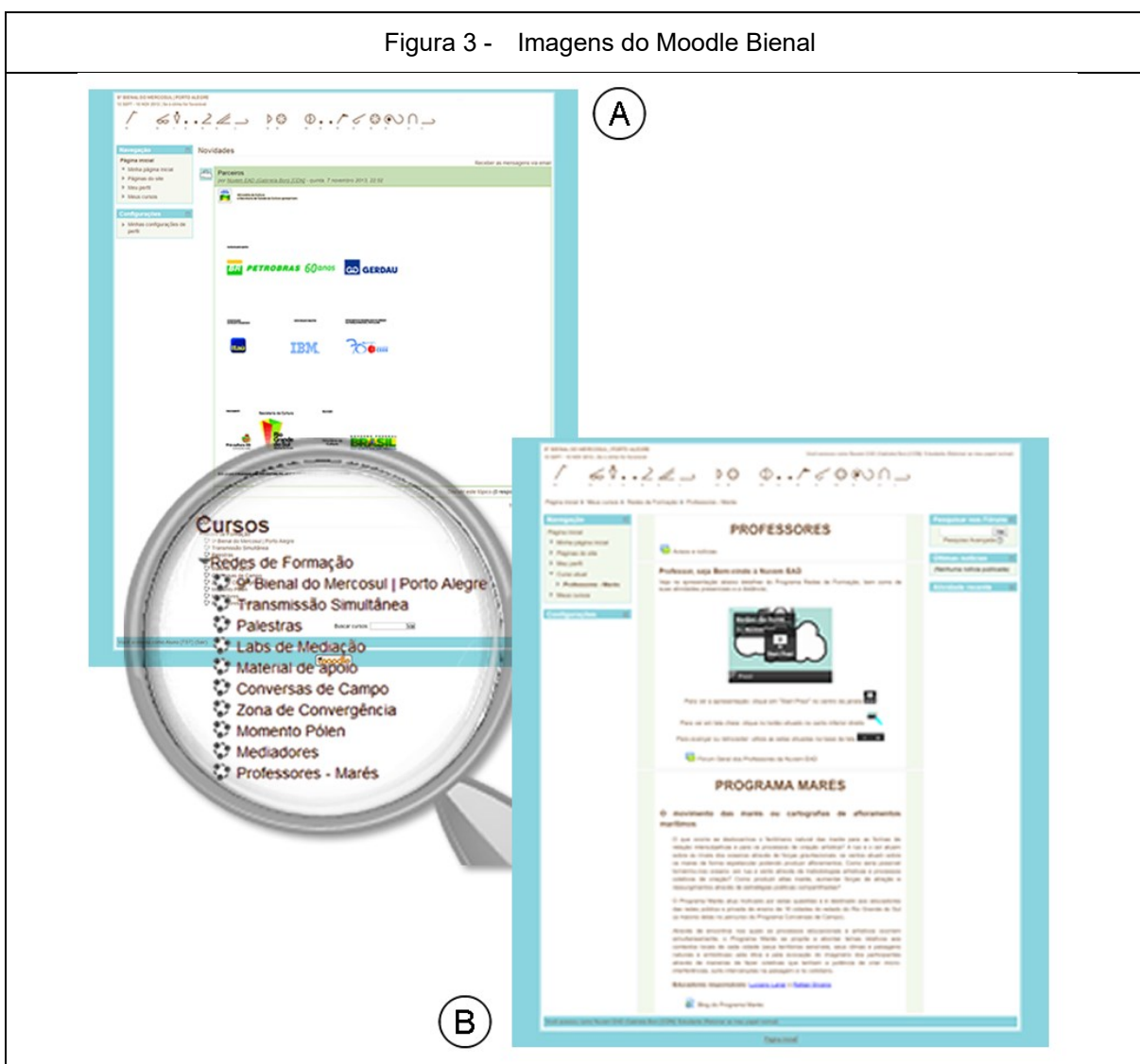
Inicialmente, foram abertas apenas 50 vagas para professores na modalidade a distância, mas como as inscrições superaram 350 candidatos, foi necessário abrir mais vagas, contratar sete tutores a distância para tentar suprir a demanda inesperada. Apesar dos esforços para incorporar estes professores nas discussões, eles foram inseridos em um curso já em andamento e sem uma preparação de material específico para este grupo. A maioria dos professores se limitou a entrar no ambiente, visitar rapidamente as páginas disponíveis e, ocasionalmente, baixar alguns arquivos em formato “pdf”. A dinâmica frenética das conversas nos diversos fóruns concluídos ou em andamento não geraram interesse por parte dos professores. É importante destacar que o espaço construído com exclusividade para os professores se resumia a um Fórum de Avisos e notícias, uma apresentação em Prezi<sup>33</sup> dando as boas-vindas aos professores e demonstrando as diversas possibilidades da plataforma, uma descrição sucinta do programa Marés, que consistia em um conjunto de atividades presenciais executadas em diversas cidades do Rio Grande do Sul, e de um link para o Blog deste mesmo programa presencial. Por este motivo, dos 150

---

<sup>33</sup> Disponível em <https://prezi.com/fs8phy8brvkm/redes-de-formacao-9a-bienal-do-mercosul-porto-alegre>)

professores inscritos, apenas 59 deles acessaram a plataforma. Destes, 41 professores tiveram menos de 10 acessos e apenas 19 tiveram acessos superiores a este número. Somente estes 19 professores podem ser considerados como participantes do curso e apenas 2 deles tiveram acessos superiores a 100 e puderam ser considerados como participantes ativos dentro das dinâmicas gerais da formação dos mediadores. Ou seja, apenas 1% dos professores inscritos na plataforma teve uma participação efetiva no curso, interagindo de formas diversas, seja postando seus comentários e imagens, ouvindo e conversando com os demais integrantes do curso ou apenas assistindo às transmissões simultâneas das aulas presenciais.

Figura 3 - Imagens do Moodle Bial



(A) Página inicial do Moodle Bial (<http://www.fundacaobial.art.br/ead>)

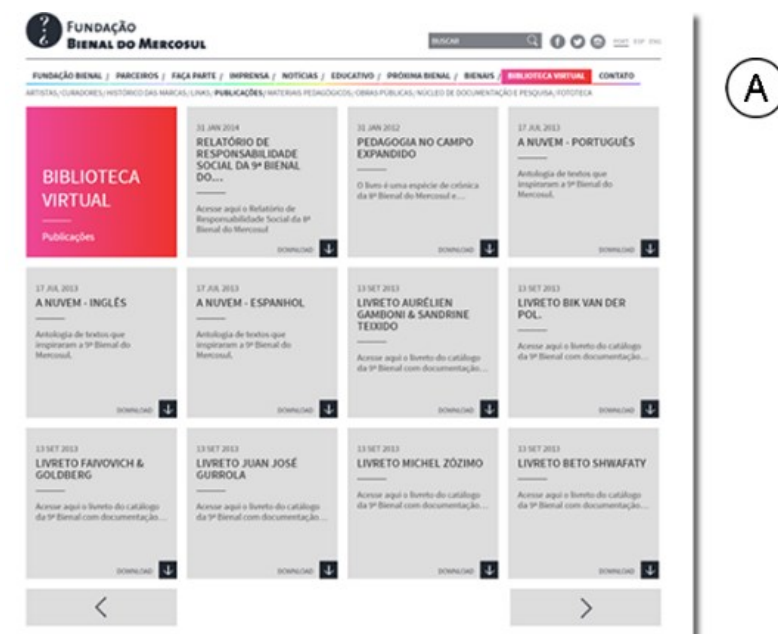
(B) Página do Curso de Professores do Moodle Bial

Fonte: imagens do site disponível em <<http://www.fundacaobial.art.br/ead>>

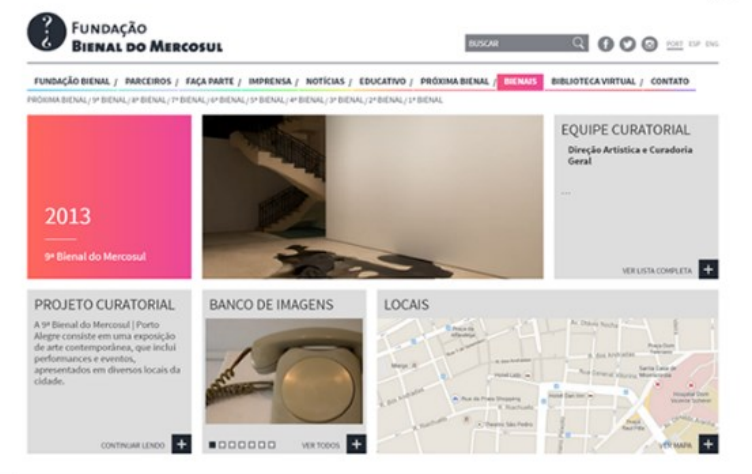
Com relação à mediação durante o período do evento, esta dura entre 1h hora e 1h30min, é feita em grupos de no máximo 30 alunos acompanhados de um responsável e é gratuita. Durante o agendamento da visita, as escolas públicas de Porto Alegre e região metropolitana podem agendar também seu traslado em um ônibus da Fundação Bienal do Mercosul. Este transporte garante o trajeto de busca das turmas e de retorno até a escola de origem. Em casos de turmas muito grandes, acima de 30 alunos, os grupos são divididos, de forma a haver no mínimo um professor ou responsável por cada grupo e não ultrapassar o número máximo de alunos. Estes professores ou responsáveis devem permanecer junto de sua turma durante todo o percurso e, ao final da visita, recebem o material pedagógico impresso da edição. Cabe destacar que as turmas costumam ser recebidas por um dos supervisores do espaço para conferir os dados informados no ato do agendamento, bem como receber instruções de segurança em relação ao espaço museal em que se encontram e, por fim, serem apresentados ao mediador que irá acompanhar o grupo. A seguir, os mediadores costumam estabelecer um diálogo introdutório com o professor e com a turma para estabelecerem um roteiro conjunto, através da percepção das necessidades do grupo, estabelecendo acordos e gerando vínculos. Desta forma, não existe um roteiro prévio ou qualquer tipo de programa a ser seguido de antemão.

Com relação ao site da Fundação Bienal, este possui um ampla Biblioteca Virtual com materiais de diversas mostras anteriores. Este site, entretanto, não possui indexadores suficientes, muitos links estão fora do ar ou materiais foram retirados. Além disso, cada mostra acaba por construir um site do evento. A 9ª Bienal, por exemplo, possuía um site bastante rico e com muitos textos interessantes, o qual, não se encontra mais no ar e atualmente podemos ver apenas um pequeno resumo da mostra através do site institucional (Figura 4).

Figura 4 - Site da Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul



(A)



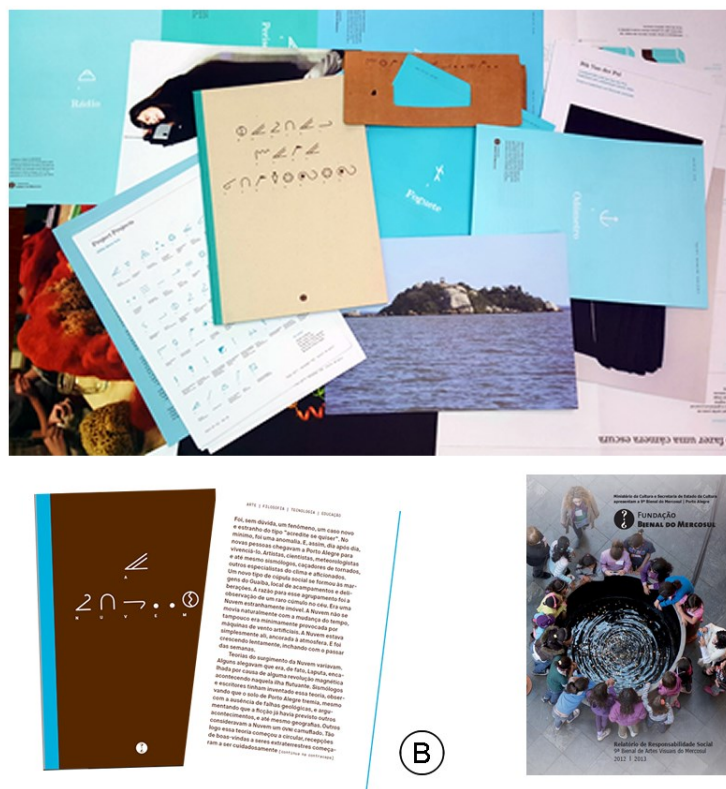
(B)

- (A) Biblioteca Virtual da Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul  
(<http://www.fundacaobienal.art.br/site/pt/biblioteca-virtual/publicacoes>)
- (B) Página de registro da 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul  
(<http://www.fundacaobienal.art.br/site/pt/bienais/9-bienal>)

Fonte: imagens do site disponível em <<http://www.fundacaobienal.art.br>>

Com relação aos materiais impressos produzidos na 9ª Bienal, podemos destacar o “Manual para curiosos”, “A Nuvem”, o “Press Kit” e o “Relatório de Responsabilidade Social” (Figura 5)<sup>34</sup>. Os dois primeiros foram feitos para serem distribuídos ao público durante a mostra, o terceiro, para ser distribuído à imprensa com um resumo das atividades pretendidas e do tema da mostra, já o quarto material, é sempre feito após a mostra para dar conta dos dados quantitativos e programas realizados.

Figura 5 - Imagens de alguns materiais impressos da 9ª Bienal do Mercosul



- (A) Imagem dos vários formatos que compõe o “Manual para Curiosos”. FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. Manual para Curiosos: 9ª Bienal do Mercosul. Porto Porto Alegre: 2013.
- (B) Capa e primeira página de “A Nuvem”. FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. A Nuvem: uma antologia para professores, mediadores e aficionados da 9ª Bienal do Mercosul. Porto Porto Alegre: 2013.
- (C) Capa do “Relatório de responsabilidade social”. FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. Relatório de responsabilidade social: 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul 2012/2013. Porto Porto Alegre: 2013.

Fonte: arquivo pessoal da autora

<sup>34</sup> Estes materiais encontram-se disponíveis em: <<https://chasquebox.ufrgs.br/data/public/a623fb.php>>

O “*Manual para Curiosos*” foi o material pedagógico distribuído aos professores que visitaram a mostra e não se restringiu a um guia didático com atividades ou roteiros pré-estabelecidos. Muito ao contrário, este foi um material aberto, bastante em consonância com o mote curatorial que explorava a relação da arte com a ciência e de ambas com a vida cotidiana, que continha curiosidades sobre a construção de equipamentos científicos, detalhes da construção da fonte das letras utilizadas no projeto gráfico, imagens e, textos sobre algumas obras. Segundo a curadora geral da mostra, este é um material premeditadamente diferente na medida em que,

Este rico e, propositalmente, não convencional material educativo – sugestivamente denominado Manual para curiosos – é uma das várias instâncias pelas quais a 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre compartilha ideias e trabalhos de artistas contemporâneos. Além de apresentar a obra de alguns dos artistas incluídos nesta Bienal, contempla instrumentos de diversos tipos inventados ao longo do tempo. O conjunto possibilita múltiplas maneiras de experimentar o nosso entorno de forma mais criativa e crítica; e também pode, e assim nós esperamos, favorecer a imaginação e até mesmo criações tangíveis do que ainda está para ser visto, experimentado ou inventado (CUY, 2013, p.5).

Outro material bastante interessante produzido por esta edição da mostra, foi o material intitulado “*A Nuvem*”<sup>35</sup> por se tratar de uma “chuva de ideias” que foram se formando durante o período de gestação do programa educativo. Segundo a curadora de base, o objetivo deste material foi,

[...] servir como material de investigação, leitura e deleite para educadores, mediadores, artistas e público curioso e aficionado da arte, a presente antologia constitui uma intensa chuva de ideias. Consiste numa viagem científico-literária – da lua à cosmologia indígena; da natureza às telecomunicações; das revoluções da ciência às éticas da curiosidade; dos satélites à crise ecológica; dos desastres naturais à arte – que anuncia o campo de pensamento com o qual se relaciona a 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre. Entendida como uma rede, materializa-se como uma publicação de caráter transversal com muitos inícios, inúmeros meios e infindáveis fins. (HOFF, 2013, p.15).

Já o “*Press Kit*” e o “*Relatório de Responsabilidade Social*” são materiais mais publicitários, com textos pouco aprofundados. O primeiro visa servir de base para jornalistas, principalmente para pequenas notas em jornais e sites. O segundo, se

---

<sup>35</sup> Este material foi produzido em volumes separados para os seguintes idiomas: português, espanhol e inglês.



restringe a dar números, tabelas e enumerar as atividades consideradas mais importantes. Cabe destacar que a Bienal de Artes Visuais do Mercosul é executada com verba proveniente de Leis de Incentivo Fiscal e, por este motivo, precisa dar conta das cifras gastas e do retorno para a sociedade. Além disso, como o próprio nome do material ressalta, ele serve de referência às empresas que participam da gestão da mostra em relação ao que está sendo revertido em termos de benefícios sociais.

Assim, com base nos discursos e nas práticas educativas desenvolvidas ao longo dos últimos cursos de formação de mediadores, podemos perceber um amplo esforço da equipe em se adaptar aos curadores e, ao mesmo tempo, tentar desenvolver uma formação cada vez mais ampla e interessante. Isso se alinha com o discurso institucional na medida em que a Fundação, cada vez mais, tem se esforçado para valorizar e dar visibilidade às ações educativas. Nesse sentido, podemos destacar o regime do ajustamento, uma vez que a cada mostra temos novos curadores, novos temas, artistas distintos e a mostra também ocupa diferentes espaços da cidade. Tanto a equipe pedagógica, quanto as equipes administrativas e curatoriais, precisam estar sempre se auto ajustando umas às outras, gerindo suas necessidades em relação ao contexto da nova mostra, num constante desafio.

De outro lado, os produtos digitais parecem não acompanhar as necessidades dos visitantes e, tampouco, das equipes internas. Não há participação da equipe educativa ou plano de atuação para gerir os veículos digitais durante a mostra. Cada participante do curso, de forma geral, passa a ter outras funções durante a mostra e acaba por acumular um número muito grande de mensagens não respondidas, dada a velocidade e afluxo de público nos espaços físicos. Durante as bienais, os espaços digitais utilizados durante os cursos de formação de mediadores ficam estagnados, embora contenham um grande potencial comunicativo. Além disso, a plataforma virtual, por escolhas administrativas da Fundação, não permite acesso de visitantes, o que restringe a sua potencialidade de uso. De outro lado, o site da Fundação, apesar de conter material rico, possui muitos links quebrados, o que dificulta bastante a pesquisa, e não é atualizado de forma eficiente. Para ilustrar a situação, atualmente está no ar como “Próxima Bienal” a 10ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, que ocorreu em 2015. Esta já deveria estar como “Bienais anteriores” e haver alguma informação sobre a 11ª Bienal, a qual, certamente, já está sendo gestada pela

Fundação. Além disso, os sites individuais das mostras são desativados e muitas informações são perdidas. Desta forma, os materiais digitais da Bienal parecem estar bastante calcados no regime do acidente e, criando falsas expectativas e não dando conta da potência educativa que todos estes recursos possuem.

Os materiais impressos da 9ª Bienal do Mercosul possuem um riquíssimo recorte conceitual, relacionando arte, vida e ciência, que estava alinhada com as propostas curatoriais. O *“Manual para Curiosos”* em especial, tem um formato dinâmico que acompanha o conceito proposto e serve de aporte para as atividades do professor, sem, no entanto fixar um roteiro ou atividade específica. Este material se parece muito mais com uma caixa de ideias e sugestões, que deixa para o professor a possibilidade de realizar um trabalho criativo articulando as obras expostas com a vida cotidiana dos alunos. Além disso, *“A Nuvem”* traz textos bastante interessantes que serviram de base para o pensamento dos curadores, sem serem textos curatoriais propriamente ditos. Nesse sentido, estes materiais estariam ligados ao regime do ajustamento, por poderem se ajustar às necessidades do professor e, subsidiá-lo para fazer um trabalho mais autoral e aberto com seus alunos. Além disso, estes materiais têm um formato que manipula o interlocutor tanto por sedução, devido às estratégias gráficas e estéticas utilizadas; como por provocação, ao gerarem curiosidade sobre seu título e também por se apresentarem em envelopes com materiais com variadas configurações.

## **4.2 Museo Nacional del Prado**

O Museo Nacional del Prado é o mais importante museu da Espanha. Foi fundado sob o patrocínio do rei Fernando VI, em 19 de novembro 1819, com o nome de Museu Real de Pinturas. Apesar de ter sido fundado pela monarquia, o Museo del Prado foi inspirado no modelo iluminista do Museu do Louvre e seu objetivo, desde a sua fundação, foi o de “trazer para a luz os tesouros artísticos conhecidos até o momento e só desfrutados por um grupo muito reduzido de pessoas pertencentes à realeza, à aristocracia ou à Igreja” (PANCORBO, 2011, p.9). De certa forma, pode-se dizer que até hoje os mesmos princípios perpassam todas as ações do museu.

Inclusive nos documentos legislativos oficiais da instituição, o mesmo intuito ainda pode ser percebido. Segundo o artigo 3, da Lei 46/2003, de 25 de novembro, reguladora do Museo Nacional del Prado, resumidamente, os objetivos do museu atualmente são: (a) garantir a proteção e conservação do patrimônio histórico espanhol; (b) exibir suas coleções de forma ordenada e adequada à contemplação e à pesquisa; (c) fomentar e garantir o acesso ao público, facilitando o estudo de pesquisadores; (d) Impulsionar o conhecimento e difusão das obras e da identidade do patrimônio pertencente ao museu, favorecendo o desenvolvimento de programas de educação e de divulgação cultural; (e) desenvolver programas de pesquisa e formação de pessoal especializado em parceria com outras instituições; e (f) oferecer serviços de consultoria, estudo e informação ao Estado (ESPAÑA, 2015, *on-line*).

Sempre com foco na promoção do patrimônio artístico espanhol, por sua vez o Departamento Educativo do museu tem a função de projetar, organizar, gerir e realizar atividades educativas e culturais. Seu objetivo é promover o conhecimento sobre o acervo do museu e as exposições temporais a todo tipo de público. Desenvolve atividades para crianças, jovens, famílias e programas culturais variados, através de ferramentas didáticas, que buscam adaptar a linguagem da investigação científica e acadêmica desenvolvida sobre suas coleções às distintas necessidades de cada grupo de visitantes (PROGRAMAS EDUCATIVOS, 2015, *on-line*).

O museu investe bastante em diversos materiais para mediação das exposições, em especial para serem usados nas mostras permanentes. Nesse sentido, possui uma grande gama de materiais impressos, tais como: guias (gerais da coleção, de bolso e de sala), folders (de instruções para os audioguias, de roteiros com mapas destacando obras-primas, de exposições temporárias e permanentes, de programação educativa, de cursos ou eventos abertos ao público), além de uma ampla coleção de livros monográficos e temáticos (Figura 6).

Figura 6 - Imagens de alguns materiais impressos do Museo del Prado



- (A) Guias de Visita (material disponível para compra na loja e quiosques do Museu)<sup>36</sup>
- (B) Poster de exposição temporária (material gratuito disponível na respectiva sala de exposição)<sup>37</sup>
- (C) Folders de Programação (material gratuito disponível nos pontos de atendimento ao visitante)<sup>38</sup>
- (D) Folders de exposições temporárias (material gratuito disponível nas respectivas salas de exposição)<sup>39</sup>
- (E) Plantas baixas do Museu destacando obras-primas (material gratuito disponível nos pontos de atendimento ao visitante)<sup>40</sup>
- (F) Guias de Sala (material disponível para compra em máquinas de auto atendimento nas respectivas salas de exposição)<sup>41</sup>
- (G) Folders de divulgação diversos: Cartão Presente e Curso de Verão promovidos pela Fundação de Amigos do Museu; Pesquisa de opinião (material gratuito disponível nos pontos de atendimento ao visitante)<sup>42</sup>

Fonte: arquivo pessoal da autora

Além destes materiais tradicionais, o museu tem investido bastante em dispositivos de mediação digitais, tais como: sites e *hotsites*<sup>43</sup>, manutenção de redes sociais, catálogos, dossiês em formato pdf, enciclopédia virtual “*Enciclopedia del Museo del Prado*” e vídeos. Além disso, o museu tem desenvolvido *apps*<sup>44</sup> oficiais, a partir de projetos de digitalização do acervo em altíssima resolução, através de parceria com Google Earth como: “*La Guía del Prado*”, “*Second Canvas Museo del Prado*” e “*Photo Prado*” (Figura 7). O conjunto de todos estes dispositivos, segundo Javier Pantoja, atual chefe da área de desenvolvimento digital do museu, em sua fala acerca da evolução comunicativa dos recursos digitais da instituição, durante o evento

---

<sup>36</sup> JIMÉNEZ-BLANCO, María Dolore; PORTÚS, Eulália Zamarrón (Eds.). O guia do Prado. 2.ed. Madrid: Museo Nacional del Prado, 2011. p. 8-17. [18 cm X 24cm]. / SAENZ, Antonio Trinidad de. Guia de visita: Museo Nacional del Prado. Madrid: Museo Nacional del Prado. 2007. [11cm x 17 cm] / OBRAS Maestras del Prado. Folder para Audioguía. Museo Nacional del Prado. Madrid: 2015, Museo Nacional del Prado. [21cm x 29cm]

<sup>37</sup> LA OBRA Invitada: Miguel Ángel Buonarroti – San Juanito. Madrid: Museo Nacional del Prado, Fundación Casa Ducal de Medinaceli, Fundación Amigos Museo del Prado, 2015. Poster de exposição. 31 de mar. / 28 jun. 2015. Museo Nacional del Prado. [29cm x 42cm]

<sup>38</sup> PROGRAMA de Actividades: Primavera. Museo Nacional del Prado. Madrid: 2015, Museo Nacional del Prado. Folder de Progamação. Abr. / Jun. 2015. [10cm X 21cm] / PROGRAMA de Actividades: Otoño. Museo Nacional del Prado. Madrid: 2014, Museo Nacional del Prado. Folder de Progamação. Out. / Dez. 2014. [10cm X 21cm] / ÁREA de Educación. Calendario de Diciembre 2014. Museo Nacional del Prado. Madrid: 2014, Museo Nacional del Prado. Folder de Progamação. Dez. 2014. [10cm X 21cm] / ÁREA de Educación. Calendario de Julio 2015. Museo Nacional del Prado. Madrid: 2015, Museo Nacional del Prado. Folder de Progamação. Jul. 2014. [10cm X 21cm]

<sup>39</sup> SPANISH Drawings from the Hamburger Kunstahalle: Cano, Murillo and Goya. Madrid: Museo Nacional del Prado, 2014. Folder de exposição. 30 out. / 8 fev. 2014. Museo Nacional del Prado. [10cm X 21cm] / VISTAS Monumentales de Ciudades Españolas: El pintor romántico Genaro Pérez Villaamil. Madrid: Museo Nacional del Prado, 2015. Folder de exposição. 17 dez. 2014 / 6 set. 2015. Museo Nacional del Prado. [10cm X 21cm] / 10 PICASSOS del Kunstmuseum Basel. Madrid: Museo Nacional del Prado, 2015. Folder de exposição. 18 mar. / 14 set. 2015. Museo Nacional del Prado. [10cm X 21cm] / LAS ÁNIMAS de Bernini: Arte en Roma para la Corte Española. Madrid: Museo Nacional del Prado, 2015. Folder de exposición. 06 nov. 2014. / 8 fev. 2015. Museo Nacional del Prado. [10cm X 21cm]. / EXPOSICIÓN Accesible: Hoy Toca el Prado. Madrid: Museo Nacional del Prado, 2015. Folder de exposición. 20 jan. / 28 jun. 2015. Museo Nacional del Prado. [10cm X 21cm]

<sup>40</sup> PLANO del Museo (Español). Madrid: Museo Nacional del Prado, 2015. Planta baixa do Museu. [10cm X 21cm]

<sup>41</sup> SERRALLER, Francisco Calvo. Obras Maestras. Madrid: Fundación Amigos del Museo del Prado, 2010. Guia de Sala. [10cm X 15cm] / PORTÚS, Javier. Velázquez. Madrid: Fundación Amigos del Museo del Prado, 2011. Guia de Sala. [10cm X 15cm] / RUIZ, Leticia. El Greco. Madrid: Fundación Amigos del Museo del Prado, 2011. Guia de Sala. [10cm X 15cm] / MARQUES, Manuela B. Mena. Goya: Pinturas Negras. Madrid: Fundación Amigos del Museo del Prado, 2011. Guia de Sala. [10cm X 15cm] / MARQUES, Manuela B. Mena. Goya. Madrid: Fundación Amigos del Museo del Prado, 2010. Guia de Sala. [10cm X 15cm]

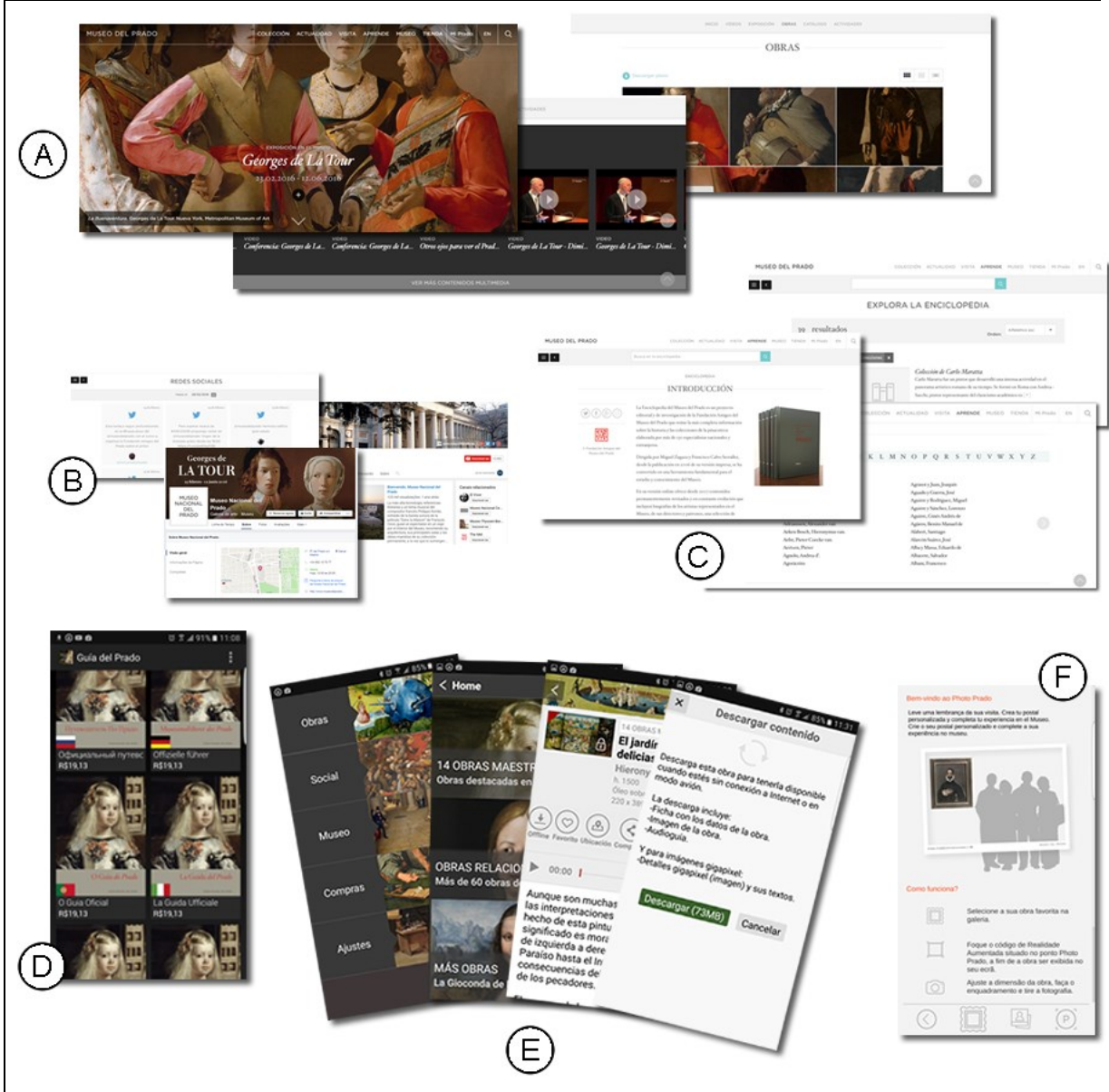
<sup>42</sup> CARNET Regalo. Madrid: Fundación Amigos del Museo del Prado, 2015. Folder de divulgação. [10cm X 21cm] / COMUNICAR El Arte: Curso de Verano. Madrid: Fundación Amigos del Museo del Prado, Universidad Complutense de Madrid, 2015. Folder de divulgação. [10cm X 21cm] / TU OPINIÓN nos Interesa. Madrid: Museo Nacional del Prado, 2015. Folder para Pesquisa de Opinião. [10cm X 21cm]

<sup>43</sup> *Hotsites* são pequenos sites temáticos, conectados ao site principal, dedicados exclusivamente a uma única exposição ou evento.

<sup>44</sup> App é a forma reduzida da palavra inglesa “*application*” que designa programas aplicativos para celulares.

intitulado “*Comunicar el arte: Nuevas estrategias para la difusión de los museos*”, buscam modular a imagem que as pessoas possuem do museu, com consciência do peso que a marca da instituição carrega, sem desprezar o inconsciente coletivo, através de estratégias comunicativas que visam fazer fluir a comunicação de dentro para fora. Para isso, sua equipe colocou em prática um plano de atuação a longo prazo (2013-2016), com o objetivo de aumentar o conhecimento sobre a coleção e sobre as principais atividades do museu, criar comunidades de usuários através de fluxos de conteúdos nas redes sociais de forma diária e constante, direcionando o público através de links entre os canais oficiais do museu (PANTOJA, 2015, Comunicação oral). Ainda segundo Pantoja, o trabalho com o site do museu despendeu grande esforço da equipe no sentido de não se tornar uma mera coleção de páginas, mas sim uma rede de informações acerca de tudo que envolve o museu. Nesse sentido, buscou usar menos menus e mais imagens do acervo, simplificou as páginas de grande acesso, enfatizou o uso do buscador baseado em web semântica, passou a deixar as etiquetas dos conteúdos bastante visíveis, pois estas ajudam o usuário a localizar mais materiais sobre um tema semelhante, a partir da ampla indexação feita nas bases de dados do museu (PANTOJA, 2015, Comunicação oral).

Figura 7 - Imagens de alguns digitais do Museo del Prado



- (A) Página inicial do site do Museu e páginas do Hotsite da exposição atual disponíveis em <https://www.museodelprado.es> e <https://www.museodelprado.es/actualidad/exposicion/georges-de-la-tour-1593---1652/c5c86bb6-04fa-4bd5-9847-912ba0081d8b>
- (B) Divulgação de postagens selecionadas a partir das redes sociais do museu disponíveis em <https://www.museodelprado.es/actualidad/redes-sociales> e páginas do museu no Facebook e Youtube, respectivamente
- (C) Páginas da Enciclopedia del Museo del Prado disponível em <https://www.museodelprado.es/aprende/enciclopedia>
- (D) Página inicial do app “La Guía del Prado” que permite comprar a versão virtual do guia geral do museu em diversos idiomas. Disponível gratuitamente no Itunes e Google Play.
- (E) Páginas do app “Second Canvas Museo del Prado” que permite baixar para o celular obras em altíssima resolução. Disponível gratuitamente no Itunes e Google Play.
- (F) Página inicial do app “Photo Prado” que permite criar cartões postais com realidade aumentada para compartilhamento nas redes sociais. Disponível gratuitamente no Itunes e Google Play.

Fonte: arquivo pessoal da autora

De outro lado, em parceria com a "*Fundación 'la Caixa'*", desde 2009 o museu oferece o projeto "*El arte de educar*", com o objetivo principal de difundir a Arte entre o público jovem, buscando atender às demandas de professores e de alunos, ao oferecer uma diversidade de tipos de visitas às coleções do museu. Inicialmente voltado para a educação básica, desde 2015, o programa também se destina à educação infantil. Atualmente, o programa conta com seis modalidades de visitas, entre visitas independentes, ou seja, sem a presença da equipe do museu, e mediadas, as quais contam com um mediador profissional contratado pelo museu (EL ARTE DE EDUCAR, 2015, *on-line*). Ainda segundo o site do museu, as visitas mediadas por educadores são dirigidas especialmente aos grupos escolares de todos os níveis obrigatórios do sistema educativo espanhol. Por não haver uma correspondência exata com o sistema educacional brasileiro, neste texto usaremos também a idade esperada do aluno para cada nível, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1: Síntese do sistema educativo espanhol<sup>45</sup>

ETAPA	CICLO	CURSO	IDADE
Educação Infantil	1º ciclo	1º	0
		2º	1
		3º	2
	2º ciclo	4º	3
		5º	4
		6º	5
Educação Primária	1º ciclo	1º	6
		2º	7
	2º ciclo	3º	8
		4º	9
	3º ciclo	5º	10
		6º	11
Educação Secundária Obrigatória (ESO)	1º ciclo	1º	12
		2º	13
	2º ciclo	3º	14
		4º	15

<sup>45</sup> Quadro elaborado a partir dos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, Cultura e Esporte do Governo da Espanha no organograma do sistema educativo espanhol, baseado na LOMCE (Ley Organica para la Mejora de la Calidad Educativa, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre).



Bachillerato / Ciclo formativo de Grau Médio	1º	16
	2º	17
		18

Fonte: SISTEMA EDUCATIVO, 2014, *on-line*

O projeto “*El Arte de Educar*” prevê seis modalidades de visitas em grupos: (1) “*libres*”, dirigidas a todos os grupos escolares da educação básica, ou seja, alunos de 6 a 18 anos; (2) “*en familia*”, destinadas a pequenos grupos familiares com crianças a partir de 8 anos; (3) “*taller*”, voltadas inicialmente a escolares a partir do 2º ciclo da educação infantil até o 1º ciclo da educação primária, ou seja, crianças de 3 a 7 anos; (4) “*dinamizadas*”, indicadas do 3º ano da educação primária até o 4º ano da educação secundária, ou seja, crianças de 8 a 15 anos; (5) “*autónomas*”, igualmente indicadas do 3º ano da educação primária até o 4º ano da educação secundária, e (6) “*comentadas*”, recomendadas para alunos do *bachillerato*, ou seja, jovens de 16 a 18 anos (EI ARTE DE EDUCAR, 2015, *on-line*).

As “*visitas libres*” são dirigidas a todos os grupos escolares da educação básica, ou seja, alunos de 6 a 18 anos, acontecem todo o ano, tem uma duração recomendada de 1h e 30 minutos, não possuem acompanhamento de um educador do museu, devem ser mediadas pelo professor, são gratuitas para grupos de até 30 alunos e devem ser agendadas com até 24h de antecedência. Estas visitas acontecem de forma autônoma, mediadas pelo próprio professor do grupo, o qual é estimulado a descarregar do site do museu, ao final do processo de agendamento, um material educativo em formato “pdf”, intitulado “*Dossier para Profesores Hablemos de Arte*”<sup>46</sup>. Este dossiê, no entanto, é indicado apenas a professores de alunos entre 8 e 15 anos (do 3º ano da educação primária até o 4º ano da educação secundária), conta com recursos didáticos e com dicas para o professor, tais como: formas de trabalhar a mediação de obras de arte, como organizar uma visita a um museu, formas de construir um diálogo com as obras, recomendações durante a visita, sugestões de três temas diferentes para roteiros alternativos, além de um roteiro principal com obras-primas e exercícios frente a estas obras. O objetivo deste caderno é fornecer subsídios para que o grupo dialogue em frente às obras, fornecendo informações e

<sup>46</sup> Arquivo (MP01) Hablemos de Arte.pdf, disponível em: <<https://chasquebox.ufrgs.br/data/public/a623fb.php>>

fazendo perguntas-chave com vistas a aprofundar os temas considerados como indispensáveis para cada um dos roteiros propostos (HABLEMOS de Arte, 2009).

As “*Visitas en familia*” são destinadas a pequenos grupos familiares com crianças a partir de 8 anos, podem ser feitas o ano todo, em qualquer dia da semana, não possuem uma duração determinada, não contam com o acompanhamento de um educador do museu, devem ser mediadas por um adulto do grupo, são gratuitas, não necessitam de agendamento prévio e não possuem um número de participantes mínimo ou máximo pré-definido. O objetivo deste tipo de visita é estimular que os grupos familiares com crianças desenvolvam um roteiro autônomo, no qual os adultos devem direcionar as crianças a seguirem os percursos previamente planejados pela equipe do museu. Para tanto, é distribuído gratuitamente, em diversos pontos de informação e nos pontos de recepção de visitantes, um kit impresso para cada família (Figura 8) mesmo que haja diversas crianças em um mesmo grupo familiar. O objetivo deste tipo de distribuição é que as crianças desenvolvam a atividade em conjunto com os demais membros da família, apesar do material estimular também atividades solitárias de desenho e colagem. Este material<sup>47</sup> é composto basicamente por um caderno em forma de sanfona com uma proposta de percurso, planta do museu e adesivos. O texto do material fornece as regras de um jogo de caça ao tesouro, dicas textuais e recortes de imagens que destacam alguns detalhes de cada obra a ser localizada de forma lúdica dentro da exposição.

Para este tipo de visita, há duas possibilidades de roteiro:

- (a) “*Contar historias*”, que pretende enfatizar as diferentes formas de uma narrativa pictórica, através dos trabalhos de artistas como Memling, Patinir, El Bosco e Goya; e
- (b) “*Mirar sin parar*”, que busca posições corporais mais dinâmicas para a observação das obras de El Greco, Tintoretto, Rubens e Leone Leoni.

---

<sup>47</sup> Arquivo (MP02) Juego de pistas.pdf, disponível em: <<https://chasquebox.ufrgs.br/data/public/a623fb.php>>

Figura 8 - Imagens do material para visitas em família do Museo del Prado



- (A) Capa do material<sup>48</sup>
- (B) Folha de adesivos
- (C) Mapa do museu com indicação de roteiro
- (D) Vista posterior do material

Fonte: arquivo pessoal da autora

As “*visitas taller*” foram inicialmente pensadas para escolares a partir do 2º ciclo da educação infantil até o 1º ciclo da educação primária, ou seja, crianças de 3 a 7 anos. Desde 2015, os primeiros anos da educação infantil, ou seja, crianças de 1 a 3

<sup>48</sup> JUEGO de Pistas: actividad familiar. Madrid: Museo Nacional del Prado, Obra Social: Fundación “la Caixa”, 2015. [16cm X 31cm]

anos, foram incluídos no projeto (NOTA DE PRENSA, 2015). Assim, estas visitas são oferecidas no período de outubro a junho, de segunda a sexta-feira, possuem uma duração média de 1h e 30min, são acompanhadas por um educador da equipe do museu, custam 60 euros por grupo de até 30 alunos e devem ser agendadas até o dia 20 do mês anterior ao pretendido para a visita. Estas visitas têm como objetivo apresentar o que é um museu de forma geral e quais são as particularidades do Museo del Prado, bem como valorizar o patrimônio artístico espanhol. Nesta modalidade, o museu oferece dois tipos de roteiro, com dois itinerários cada. São, no total, quatro opções de roteiros pré-determinados apoiados por um material didático específico para cada um, distribuídos ao professor. Os dois primeiros roteiros, (a) “*Dime quién eres*” e (b) “*Dime qué llevas*”, são acompanhados do material impresso “*Una aventura en el museo*”<sup>49</sup> e os dois últimos, (c) “*Ordena una familia numerosa*” e (d) “*Ordena una familia y sus relaciones*”<sup>50</sup>, são acompanhados do material impresso. Estes dois grupos de roteiros possuem os seguintes temas:

- Para os alunos de 3 a 6 anos há dois percursos possíveis: (a) “*Dime quién eres*” e (b) “*Dime qué llevas*”, ambos visam trabalhar questões relativas ao retrato individual na História da Arte, estes percursos enfatizam os aspectos formais da cada obra selecionada e do momento histórico de sua produção, bem como destacam a personalidade e a posição social dos retratados. No site do museu, atualmente estes percursos possuem agendamento disponível apenas para escolares a partir dos 3 anos, mas cabe destacar que estes dois percursos foram também adaptados para os primeiros anos da educação infantil e possuem recursos específicos para esta faixa etária.
- Para os alunos de 6 a 7 anos há outros dois percursos possíveis: (c) “*Ordena una familia numerosa*” e (d) “*Ordena una familia y sus relaciones*”, ambos dispõem-se a trabalhar os retratos coletivos ou de família, explorando principalmente a composição da obra, através do

---

<sup>49</sup> Arquivo (MP03) *Una aventura en el museo.pdf*, disponível em: <<https://chasquebox.ufrgs.br/data/public/a623fb.php>>

<sup>50</sup> Arquivo (MP04) *Érase una vez - História del museo.pdf*, disponível em: <<https://chasquebox.ufrgs.br/data/public/a623fb.php>>

ordenamento dos personagens, destacando suas posições sociais, relações familiares e de poder.

As “*visitas dinamizadas*” são indicadas para grupos do 3º ano da educação primária até o 4º ano da educação secundária, ou seja, crianças e adolescentes de 8 a 15 anos, são oferecidas no período de outubro a junho, de segunda a sexta-feira, possuem uma duração média de 1h e 30min, são acompanhadas por um educador da equipe do museu, custam 60 euros por grupo de até 30 alunos e devem ser agendadas até o dia 20 do mês anterior ao pretendido para a visita. Estas visitas têm como objetivo explorar um tema de forma transversal através de uma seleção de obras. São, no total, quatro opções de roteiros pré-determinados apoiados por um material didático específico para cada um, distribuídos ao professor, com os seguintes temas:

- O roteiro (a) “*Visiones del cuerpo*” investiga a mudança da visão de si mesmo e dos outros através das representações do corpo. Reflete sobre o conceito de beleza e sobre a transmissão de emoções através do corpo humano. Este roteiro é acompanhado do material intitulado “*Dossier para profesores 1: Visiones del cuerpo*”<sup>51</sup>.
- O roteiro (b) “*Los objetos hablan*” considera a pintura como um tipo de documento histórico material e imaterial. Ressalta alguns objetos cotidianos, seus usos e significados em cada época para mostrar que podem desempenhar funções diferentes em cada momento histórico. Este roteiro é acompanhado do material intitulado “*Dossier para profesores 2: Los objetos hablan*”<sup>52</sup>.
- O roteiro (c) “*Escenarios. El espacio en la pintura*” mostra como a representação do espaço foi tratada ao longo dos séculos na Arte ocidental. Além das questões formais e plásticas das diversas técnicas de perspectiva, destaca a relação mutável do homem com seu meio.

---

<sup>51</sup> Arquivo (MP05) *Visiones del cuerpo.pdf*, disponível em: <<https://chasquebox.ufrgs.br/data/public/a623fb.php>>

<sup>52</sup> Arquivo (MP06) *Los objetos hablan.pdf*, disponível em: <<https://chasquebox.ufrgs.br/data/public/a623fb.php>>

Este roteiro é acompanhado do material intitulado “*Dossier para profesores 3: Escenarios. La representación del espacio*”<sup>53</sup>.

- O roteiro (d) “*Imaginar la divinidad*” explora como foram representadas algumas divindades religiosas ocidentais ao longo da História da Arte e a influência que cada uma exerceu em seu respectivo cenário histórico, político e social. Destaca os recursos técnicos e narrativos de cada obra, para refletir sobre a importância do poder das imagens em nossa cultura. Este roteiro é acompanhado do material intitulado “*Dossier para profesores 4: Imaginar la divinidad*”<sup>54</sup>.

As “*visitas comentadas*” são recomendadas para alunos do “*bachillerato*”, ou seja, jovens de 16 a 18 anos, são oferecidas no período de outubro a junho, de segunda a sexta-feira, possuem uma duração média de 1h e 30min, são acompanhadas por um educador da equipe do museu, custam 60 euros por grupo de até 30 alunos e devem ser agendadas até o dia 20 do mês anterior ao pretendido para a visita. Estas visitas têm como objetivo aprofundar os conhecimentos dos alunos acerca da Arte, da História e da Cultura, a partir das obras consideradas como as mais importantes da coleção do museu. Nesta modalidade, o museu oferece diversos roteiros, distribuídos em três grupos temáticos intitulados “*Obras Maestras*”, “*Monográficos*” e “*Temáticos*”, entre os quais os professores podem selecionar o mais adequado, de acordo com seus interesses didáticos. No entanto, somente para o grupo, intitulado “*Temáticos*”, há dois materiais didáticos dirigidos aos professores: “*Dossier para profesores: La escultura clásica en el Museo del Prado*”<sup>55</sup> e “*Dossier para profesores: La mitología a través de las colecciones del Museo del Prado*”<sup>56</sup>. Ambos os materiais encontram-se no formato pdf e podem ser baixados gratuitamente no site do museu, mesmo antes do agendamento da visita. São, no total, dez opções de roteiros pré-determinados, subdivididos da seguinte forma:

---

<sup>53</sup> Arquivo (MP07) Escenarios.pdf, disponível em: <<https://chasquebox.ufrgs.br/data/public/a623fb.php>>

<sup>54</sup> Arquivo (MP08) Imaginar la divinidad.pdf, disponível em: <<https://chasquebox.ufrgs.br/data/public/a623fb.php>>

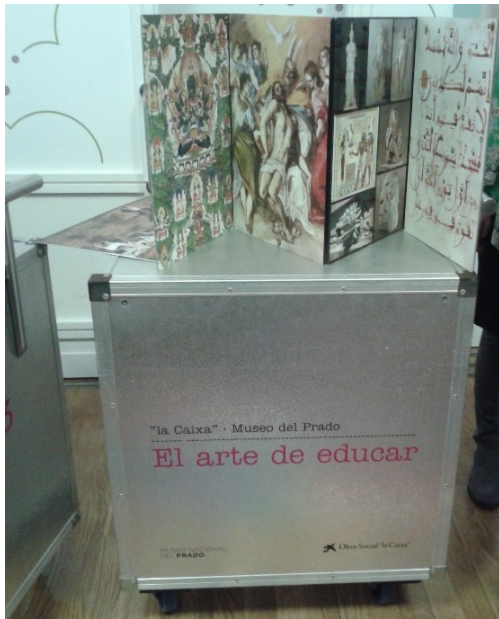
<sup>55</sup> Arquivo (MP09) La escultura clásica.pdf, disponível em: <<https://chasquebox.ufrgs.br/data/public/a623fb.php>>

<sup>56</sup> Arquivo (MP10) La mitología a través de las colecciones del Museo del Prado.pdf, disponível em: <<https://chasquebox.ufrgs.br/data/public/a623fb.php>>

- O grupo de roteiros “*Obras Maestras*” conta com três opções, cada uma destacando os quadros considerados obras-primas de cada um dos pintores: (a) *El Greco*, (b) *Velázquez* e (c) *Goya*.
- O grupo de roteiros: “*Monográficos*” conta com duas opções, destacando todas as obras presentes no acervo do museu dos pintores: (d) *Velázquez* e (e) *Goya*.
- Já o grupo de roteiros intitulado “*Temáticos*” possui seis opções: (f) *Escultura clásica*, (g) *Pintura medieval*, (h) *Renacimiento*, (i) *La mitología a través de las colecciones del Museo del Prado*, (j) *Historia y Arte en la España del siglo XVII* e (k) *El siglo XIX en España*.

Cabe destacar, com relação aos educadores que fazem as mediações para escolares neste museu que, em sua maior parte, são educadores externos, contratados através de um sistema de cooperativa, como a Magma Cultura: servicios culturales, proyectos culturales, consultoria cultural, que, apesar de possuir uma equipe de profissionais especializados e com ampla experiência em mediação cultural (MAGMA CULTURA, 2014, *on-line*), não possuem dedicação exclusiva ao museu ou à pesquisa de suas coleções. Estes profissionais recebem treinamento no museu com vistas a executar os roteiros previamente propostos, seguindo percursos fixos e com materiais já definidos no projeto “*El Arte de Educar*”, com pouca abertura para a adaptação ou a criação de novos dispositivos. As “*visitas dinamizadas*”, por exemplo, se utilizam de carrinhos com materiais previamente impressos para desenvolver exclusivamente as atividades propostas nos materiais distribuídos aos professores. São quatro carrinhos (Figuras 9 a 12), um para cada roteiro: (a) “*Imaginar la divinidad*”, (b) “*Los objetos hablan*”, (c) “*Escenarios. El espacio en la pintura*” e (d) “*Visiones del cuerpo*”. Os carrinhos são equipados com materiais didáticos específicos, conforme as imagens seguintes

Figura 9 - Detalhe do carrinho para o roteiro "Imaginar la divinidad".



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 10 - Detalhe do carrinho para o roteiro "Los objetos hablan".



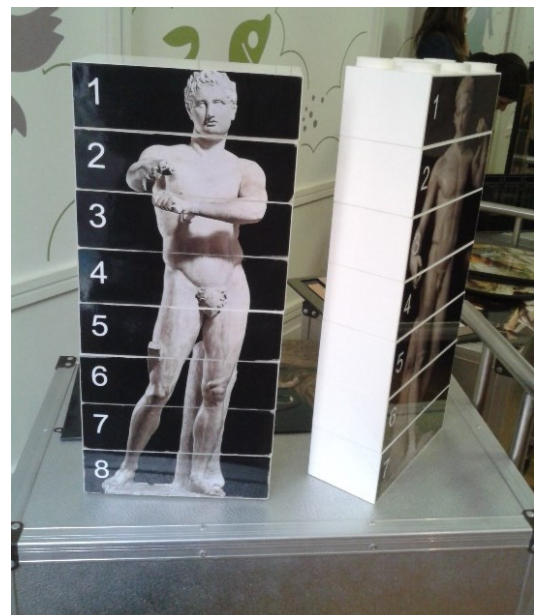
Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 11 - Detalhe do carrinho para o roteiro "Escenarios. El espacio en la pintura"



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 12 - Detalhe do carrinho para o roteiro "Visiones del cuerpo"



Fonte: arquivo pessoal da autora



Conforme informação recebida durante a apresentação destes materiais no 18DEAC<sup>57</sup>, o mediador é treinado para executar as tarefas pré-definidas para cada roteiro, não devendo ultrapassar o tempo previsto. Além disso, cada mediador se torna perito em um roteiro, não sendo capacitado para trabalhar com outras obras ou fazer outros roteiros. Ou seja, se um mediador é chamado para executar um roteiro, não poderá fazer outros roteiros com turmas diferentes ou, ainda, mesclar os temas entre os roteiros, mesmo se isso se fizer necessário ao grupo.

No Museo Nacional del Prado, observou-se que o discurso presente na missão e estatutos do museu evidencia um discurso da instituição extremamente forte, ligada aos objetivos de um governo monárquico e de caráter iluminista. Assim, em muitos pontos, fica claro que o Museu se considera como uma grande enciclopédia da arte que deve ser apenas consultada por seu público, sem estar aberta a proposições que possam vir de fora para dentro. No tocante à museografia, em cada detalhe do prédio, há uma tentativa de confirmação da força e da riqueza do país aos estrangeiros. Além disso, existe a forte preocupação com a divulgação e conservação do patrimônio histórico aos cidadãos menos ilustrados. Assim, o museu parece não fazer questão de promover um espaço para as narrativas dos visitantes, sejam eles espanhóis ou estrangeiros. Em relação ao perfil do público visado pela instituição, se destaca a centralidade no cidadão de Madri, não havendo demonstração de interesse no público estrangeiro, apesar deste ser o maior público das mostras. Em 2014, segundo o Instituto de Turismo da Espanha, 58,4% dos visitantes (1.451.575 pessoas) eram estrangeiras e 41,6% eram espanhóis (1.032.496 personas) e, dos espanhóis, apenas 18,2% (450.515 pessoas) eram da Comunidade de Madrid (CARACTERIZACIÓN DE LOS VISITANTES, 2014, on-line).

Desta forma, podemos inferir que o discurso do museu está bastante calcado no regime da programação, pois desenvolve seu calendário com base em suas premissas e não abre grandes brechas para o acaso ou a voz dos visitantes. Além disso, o museu se esforça por manipular o visitante de duas formas principais. Em primeiro lugar, manipula seu público por intimidação, ao se colocar como o bastião da alta cultura espanhola e frisar a autoridade de seus curadores em todos os textos

---

<sup>57</sup> A 18ª Jornada dedicada aos Departamentos de Educação e Ação Cultural de Museus (18DEAC - Jornadas de Museos), aconteceu de 26 a 28 de novembro de 2014, nas dependências do Museo del Prado.

escritos. Além disso, seduz pela beleza e qualidade do espaço expositivo, bem como pela venda de produtos com a marca do museu, tanto na loja, quanto nos quiosques presentes em muitas salas estrategicamente colocadas como espaços de ligação entre as exposições.

No que tange à mediação, percebemos que os mediadores, de modo geral, são treinados para utilizar apenas um dos carrinhos utilizados para carregar os materiais até as salas expositivas, que só podem ser usados para fazer um roteiro fixo cada. Em conversas informais com os mediadores, não percebemos disposição para tratar outros temas, ver outras obras, adequar às demandas da turma ou do trabalho previamente desenvolvido pelo professor. Em geral, a segmentação do grupo se dá exclusivamente pela faixa etária, sem solicitar maiores informações durante o agendamento prévio. Além disso, os mediadores possuem contratos externos e não possuem vínculo com a instituição. Por participarem de cooperativas e fazerem trabalhos de mediação em mais de uma instituição, percebeu-se um espaço bastante restrito para o desenvolvimento de uma pesquisa mais aprofundada das obras menos destacadas no museu e uma predominância de roteiros envolvendo apenas as obras-primas da coleção. Além disso, o projeto pedagógico como um todo, por ser feito por uma fundação externa, nos pareceu deixar pouco espaço para o imprevisto ou a inserção das narrativas dos visitantes. Assim, constatamos que a mediação nesta instituição se apresenta como um produto bem acabado, com valor monetário específico e totalmente legitimado. Durante o acompanhamento de algumas visitas, nos pareceu que o museu considera a leitura de suas obras-primas como um saber acabado, sem necessidade de experimentação ou construção de novos efeitos de sentido em contato com o público. Mais uma vez, evidenciamos que o regime da programação se destaca na mediação feita pela instituição. No entanto, cabe ressaltar aqui, que a manipulação por sedução também está presente na mediação, em especial no excelente acabamento e projeto gráfico dos materiais de mediação, dos carrinhos e do ambiente dedicado ao atelier do museu.

Em relação aos materiais digitais, percebemos que há algumas possibilidades de dossiês para descarregar no site do museu. No entanto, alguns são de difícil acesso, outros só podem ser descarregados após a marcação da visita e ainda outros, foram retirados dos links antigos. O museu também possui vários aplicativos para

celular, no entanto, quando o visitante tenta utilizá-los dentro da sala de exposição, em geral, é admoestado pelos seguranças, embora, um destes *apps* seja feito para que seja usado em frente às obras. Percebemos, ainda que há muitos canais de interação com público, porém com poucas possibilidades de resposta, conforme informações orais recebidas pela equipe do educativo do museu, durante a 18ª Jornada dedicada aos Departamentos de Educação e Ação Cultural de Museus. Além disso, durante o curso de verão “Comunicar el arte” o chefe da área de desenvolvimento digital do museu (PANTOJA, 2015, Comunicação oral) forneceu detalhes sobre o fluxo comunicativo e estratégias de publicização do museu, ressaltando sempre o ponto de vista institucional, sem a preocupação com uma escuta atenta ao público. Percebemos ainda que os canais digitais disponibilizados pelo museu não se configuram como fóruns de discussão, não há estímulo através de enquetes ou outra forma de interação que possa produzir uma participação mais ativa do público. Para fazer a medição de público, o museu usa basicamente as questões utilizadas durante a venda dos ingressos (sexo, procedência e idade). Assim, percebemos, mais uma vez que o regime de interação e sentido dos recursos digitais também está calcado em uma programação, que gera fluxos de dentro para fora do museu, sem que o público tenha um grau de participação mais efetivo nesses canais.

Em relação aos materiais impressos dispostos por todo museu para retirada gratuita ou para a compra nos quiosques presentes em muitas salas estrategicamente colocadas como espaços de ligação entre as exposições, percebemos que, da mesma forma que nos recursos anteriores, o regime de programação está presente, pois todos seguem trazendo o discurso curatorial, as obras-primas e um design gráfico semelhante. Apesar disto, há um grau de manipulação por sedução bastante evidente, pois os impressos são sempre de excelente qualidade, feitos de papel requintado e impressão impecável.

### 4.3 Espacio Fundación Telefónica

A Compañía Telefónica Nacional de España (CNTE) é uma empresa de telecomunicações, com 92 anos, fundada em 19 de abril de 1924, presente em 21 países e atualmente é uma das maiores companhias do setor no mundo. Em 1998, esta empresa criou a Fundación Telefónica, sediada no prédio histórico onde a própria companhia foi fundada, na capital espanhola (Figura 13). A CNTE também desenvolve atividades relacionadas à arte e cultura digital em outros 14 países onde a Fundación Telefónica possui outras sedes: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Peru, Uruguai e Venezuela.

Figura 13 - Sede da Fundación Telefónica



(A) Fachada da Fundación Telefónica, situada na Rua Gran Vía, número 28, Madri, Espanha.

(B) Fachada lateral, entrada do Espacio Fundación Telefónica, situado na Rua Fuencarral, número 3, Madri, Espanha.

(C) e (D) Vistas internas do primeiro piso do Espacio Fundación Telefónica.

Fonte: colagem feita a partir de fotos do arquivo pessoal da autora e de fotos do site da Fundación Telefónica. (ESPACIO FUNDACIÓN TELEFÓNICA, 2016, *on-line*)

A Fundación Telefónica está sediada na cidade de Madrid, no edifício que foi o primeiro arranha-céu da Espanha, e é considerado como um dos prédios mais emblemáticos da arquitetura do princípio do século XX no país. Concluído oficialmente em primeiro de janeiro de 1930 para abrigar a sede da CNTE, foi o edifício mais alto da Europa na época e tinha o objetivo de seduzir os acionistas da companhia (ESPACIO FUNDACIÓN TELEFÓNICA, 2016, *on-line*).

Segundo a nota para imprensa publicada na época de sua inauguração, este espaço é um lugar para “[...] debate, reflexão, comunicação e encontro em uma localização única e emblemática, que dá continuidade às vanguardas históricas e abre o diálogo à nova maneira participativa da cultura<sup>58</sup> (ESPACIO FUNDACIÓN TELEFÓNICA, 2016, *on-line*, Tradução nossa).

Alavancado pela ideia de ser um espaço aberto a todos e voltado para o fomento da criatividade, da inovação e da tecnologia, o Espacio Fundación Telefónica se define como

[...] um expoente da cultura do século XXI, uma cultura que supõe uma maneira participativa de ver e de construir o conhecimento, a arte e a tecnologia, contribuindo a criá-la e aproximá-la da sociedade. Na verdade, o intercâmbio técnico-artístico que abriu a modernidade determina o espírito e a gênese do Espacio Fundación Telefónica, que apresenta uma visão emocionante das vanguardas do século XX, verdadeiro caldeirão de progresso tecnológico e novos modos de comunicação até o surgimento da Internet e dos *smartphones* e a revolução da vida social que envolve um percurso mais reflexivo e interativo da história deste processo que segue incontrolável<sup>59</sup> (FUNDACIÓN TELEFÓNICA | ESPAÑA, 2016, *on-line*. Tradução nossa).

Além de ser a sede administrativa principal da Fundación Telefónica e possuir uma loja no primeiro piso, este prédio histórico possui uma entrada lateral que dá

---

<sup>58</sup> [...] debate, reflexión, comunicación y encuentro en un emplazamiento único y emblemático, que da continuidad a las vanguardias históricas y abre un diálogo a la nueva manera participativa de la cultura. (ESPACIO FUNDACIÓN TELEFÓNICA, 2016, *on-line*).

<sup>59</sup> [...] un exponente de la cultura en el s. XXI, una cultura que supone una participativa manera de ver y hacer el conocimiento, el arte y la tecnología, contribuyendo a crearla y a acercarla a la sociedad. De hecho, el cambio tecno-artístico con el que se inauguró la modernidad determina el espíritu y la génesis del Espacio Fundación Telefónica, que plantea una apasionante visión desde las vanguardias del siglo XX, verdadero crisol del avance tecnológico y los nuevos modos de la comunicación, hasta la irrupción de la Red y el smart phone y la revolución de la vida social que conlleva, más un recorrido reflexivo e interactivo de la historia de este proceso que continúa imparabile. (FUNDACIÓN TELEFÓNICA | ESPAÑA, 2016, *on-line*).

acesso à seus andares superiores, disponíveis para visitação pública Cabe destacar que o Espacio Fundación Telefónica foi inaugurado somente em 8 de maio de 2012, El Espacio Fundación Telefónica e que conservou a estética original do prédio mesclando-a com recursos contemporâneos, numa área de 6.370 metros quadrados, distribuídos em quatro andares. Esta parcela do prédio abriga o Espacio Fundación Telefónica, que possui várias salas para desenvolver atividades de atelier, um auditório multiuso e diversas salas expositivas onde são enfocados o diálogo entre a Arte e as TICs. (ESPACIO FUNDACIÓN TELEFÓNICA, 2016, *on-line*).

A missão desta instituição é “melhorar as oportunidades de desenvolvimento das pessoas através de projetos educativos, sociais e culturais, adaptados aos desafios do mundo digital<sup>60</sup>” (FUNDACIÓN TELEFÓNICA | ESPAÑA, 2016, *on-line*. Tradução nossa). Esta fundação desenvolve projetos focalizados nos âmbitos da educação digital, cultura contemporânea e voluntariado, através de diversas parcerias institucionais, sempre enfatizando o uso solidário das novas tecnologias e o empoderamento do cidadão. Além disso, com o objetivo de aumentar o impacto de suas ações, procura desenvolver modelos de intervenção social que possam ser aplicados também por outras instituições.

Em relação à educação, esta fundação se propõe a analisar as novas tendências educativas, para compreender suas consequências nos processos pedagógicos e, posteriormente, aplicar estes conhecimentos em comunidades menos favorecidas. O objetivo de suas ações é explorar novas possibilidades para inspirar os educadores a transformar a sociedade. Nessa direção, a instituição afirma que

[...] aposta no desenvolvimento da educação, impulsionando projetos dirigidos a fortalecer a igualdade de oportunidades educativas entre as pessoas através de metodologias inovadoras. Deste modo, Fundación Telefónica, sob a abordagem do projeto “Desafíos Educación”, se somou ao movimento global “Design For Change”, cujo objetivo é oferecer às crianças a oportunidade de colocar em prática suas próprias ideias para mudar o mundo a partir de seu próprio entorno [...]. Explorar e Inovar para transformar.

---

<sup>60</sup> [...] mejorar las oportunidades de desarrollo de las personas a través de proyectos educativos, sociales y culturales, adaptados a los retos del mundo digital. (FUNDACIÓN TELEFÓNICA | ESPAÑA, 2016, *on-line*).

Apostamos na qualidade educativa como veículo de transformação social<sup>61</sup>  
(FUNDACIÓN TELEFÓNICA | ESPAÑA, 2016, *on-line*. Tradução nossa).

Esta instituição também se dedica a aproximar a sociedade da cultura contemporânea, bem como a mobilizar seus colaboradores a participarem de atividades solidárias que respondam às necessidades sociais, através do sistema de voluntariado. Além disso, busca ampliar as competências dos jovens para aumentar suas oportunidades profissionais, em especial aqueles em situação de vulnerabilidade social.

Atualmente, a Fundación Telefónica possui três metas principais: impulsionar o acesso à educação e ao conhecimento; melhorar a qualidade da educação através do uso das TICs nos modelos pedagógicos; e, por fim, gerar e divulgar conhecimentos. Para atingir esses objetivos, desenvolve três projetos principais: Aulas Fundación Telefónica; Escuelas Amigas e o Portal Educared. No primeiro, desenvolve um modelo de formação docente através do fomento de uma comunidade virtual de educadores internacional. No segundo, busca conectar virtual e presencialmente, professores e alunos de diversos países, através do trabalho colaborativo entre eles, o qual é dinamizado pelos voluntários da fundação. No terceiro, mantém um site alimentado por equipes de 14 países com o resultado de mais de 200 projetos criados em rede. Segundo a própria fundação, este portal “[...] oferece o melhor repositório de experiências e propostas pedagógicas inovadoras para o uso no trabalho diário de sala de aula. Um lugar, em suma, para professores, pais e alunos inovadores<sup>62</sup>” (FUNDACIÓN TELEFÓNICA | ESPAÑA, 2016, *on-line*. Tradução nossa).

O projeto Aulas Fundación Telefónica desenvolve um programa que busca potencializar o conhecimento e a formação de professores através de um modelo

---

<sup>61</sup> [...] apuesta por el desarrollo de la educación, impulsando proyectos dirigidos a fortalecer la igualdad de oportunidades educativas entre las personas a través de metodologías innovadoras. De este modo, Fundación Telefónica, bajo su enfoque de proyectos Desafíos Educación, se ha sumado al movimiento global Design For Change, cuyo objetivo es ofrecer a los niños la oportunidad de poner en práctica sus propias ideas para cambiar el mundo partiendo de su propio entorno (...). Explorar e Innovar para transformar. Apostamos por la calidad educativa como vehículo de transformación social. (FUNDACIÓN TELEFÓNICA | ESPAÑA, 2016, *on-line*).

<sup>62</sup> [...] ofrece el mejor repositorio de experiencias y propuestas pedagógicas innovadoras para su aplicación en el trabajo diario de clase. Un espacio, en definitiva, para los profesores, padres y alumnos más innovadores. (FUNDACIÓN TELEFÓNICA | ESPAÑA, 2016, *on-line*).

pedagógico de formação contínua. Além disso, através da ideia de redes de colaboração, um grupo de expoentes internacionais do campo da educação servem de apoio contínuo aos participantes da rede. Nesse sentido, além de disponibilizar um grande número de publicações<sup>63</sup> em formato “pdf” para professores, pais e alunos, faz ciclos de atividades que atuam na intersecção entre as áreas da educação, da arte e da tecnologia.

Atualmente, várias atividades do Espacio Fundación Telefónica seguem a metodologia do cozinheiro catalão Ferran Adrià que sugere uma espécie de monitoramento destinado a fomentar as etapas do processo de imaginação para o desenvolvimento de “*Escuelas Creativas*”. O objetivo deste projeto é que as escolas possam usar esta metodologia para gerar planos de estratégia e organização de suas instituições; que os professores se sintam aptos a fomentar a criatividade e a inovação; e que os alunos tenham uma nova experiência de pensamento. Para participar deste projeto, as escolas são convidadas a utilizar os materiais disponíveis no site para gerar programas de ação próprios e a fazerem parte de uma rede de troca de experiências.

Ademais, o Espacio Fundación Telefónica possui uma exposição permanente sobre a história da CNTE e das telecomunicações e desenvolve diversas exposições temporárias com temas que misturam a cultura contemporânea, as artes e a tecnologia. Cada exposição temporária é acompanhada de um ciclo de debates e de materiais pedagógicos disponíveis para *download* em seu site. Outra atividade essencial para o espaço é a criação de ciclos de palestras ou debates sobre temas contemporâneos da educação ou da tecnologia.

Com relação às práticas de mediação, a instituição realiza mediação em grupos, principalmente para escolares de qualquer etapa, com até 30 visitantes, com duração de 50 minutos, de segunda à sexta-feira, das 10h às 20h, as visitas são gratuitas mediante reserva por e-mail. Além disso, o espaço disponibiliza a possibilidade de vistas comentadas sem reserva prévia, com inscrição 15 minutos antes do início de cada visita. Estas visitas comentadas também duram cerca de 50

---

<sup>63</sup> Publicações disponíveis para descarga em <<https://espacio.fundaciontelefonica.com/descargas>>



minutos e acontecem todos os dias da semana, por volta das 12h. Conforme o site da fundação,

As visitas guiadas são uma maneira interativa para desfrutar, aprender e viver novas experiências com as nossas exposições. Os passeios são para o público em geral e para instituições educacionais<sup>64</sup> (FUNDACIÓN TELEFÓNICA ESPAÑA, 2016, *on-line*. Tradução Nossa).

Há três possibilidades de visita, sem roteiros totalmente pré-determinados, ou seja, passando pela exposição toda ou parte dela, de acordo com a solicitação do grupo. O primeiro tipo de visita é sobre a história das Telecomunicações, o segundo sobre o Espacio Fundación Telefónica e, um terceiro tipo envolve, individualmente, cada uma das exposições temporárias em cartaz. O objetivo destas visitas é aprofundar o conteúdo de cada mostra, se adequando ao perfil e necessidades do grupo. Este último tipo de visita costuma ter atividades práticas em horários especiais e ciclos de debates que se estendem por todo o tempo de duração da mostra. (FUNDACIÓN TELEFÓNICA | ESPAÑA, 2016, *on-line*).

Um ciclo de atividades que cabe destacar é a “*Escuela de Educación Disruptiva*” (EED), coordenado por María Acaso, inaugurada em dezembro 2013. Composto por seis encontros mensais a cada ano, o objetivo desta proposta é reunir pessoas interessadas em construir uma educação mais arrojada e condizente com o paradigma contemporâneo, através de sessões teóricas e práticas em que são concebidas novas metodologias para a sala de aula. Assim, segundo o site da Fundación Telefónica

[...] a EED nasceu com o objetivo de gerar um espaço de reflexão tanto teórica quanto prática a partir do qual professores em exercício, estudantes, pesquisadores bem como qualquer pessoa interessada em fazer esta mudança de paradigma, tenha as ferramentas necessárias para realizá-lo<sup>65</sup> (FUNDACIÓN TELEFÓNICA | ESPAÑA, 2016, *on-line*. Tradução nossa).

---

<sup>64</sup> Las visitas guiadas son una forma interactiva de disfrutar, aprender y vivir nuevas experiencias con nuestras exposiciones. Los recorridos son para el público general y para las instituciones educativas. (FUNDACIÓN TELEFÓNICA, 2016, *on-line*).

<sup>65</sup> [...] la EED nace con el objetivo de generar un espacio de reflexión tanto teórico como práctico a partir del cual docentes en activo, estudiantes, investigadores así como cualquier persona interesada en realizar este cambio de paradigma, tenga las herramientas adecuadas para llevarlo a cabo. (FUNDACIÓN TELEFÓNICA | ESPAÑA, 2016, *on-line*).

A primeira sessão da EED2014 aconteceu em 14 de dezembro de 2013 e debateu as ideias principais do livro rEDUvolution: hacer la revolución en la educación (ACASO, 2013) e teve a participação de Clara Megías, diretora de arte do livro rEDUvolution, do artista Joan Fontcuberta, de Pedro Sarmiento, coordenador do projeto La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje (LÓVA), e de Carla Boserman, especialista em “relatogramas”.

A segunda sessão, intitulada “*Alíate con él*”, aconteceu em 25 de janeiro de 2014 e debateu o papel da tecnologia, enfocando o uso de *smartphones*, como ferramenta de produção de significados na sala de aula e a necessidade de uma educação narrativa e visual.

A terceira sessão, intitulada “*Enrédate, las redes sociales como herramienta*”, aconteceu em 22 de janeiro de 2014, e centrou-se no papel das redes sociais como instrumento de transposição do tempo e do espaço na educação formal.

A quarta sessão, intitulada “*Habitar el aula*”, aconteceu em 22 de março de 2014 e buscou formas de transfigurar os espaços educativos formais em lugares habitáveis e bonitos para que eles possibilitem uma experiência em que o ensino se torne algo mais aprazível.

A quinta sessão, intitulada “*¿La evaluación mata la educación?*”, aconteceu em 24 de maio de 2014, e buscou retirar a avaliação do centro dos processos educativos. Além disso, buscou incorporar o conceito de investigação qualitativa como princípio disparador de sistemas de avaliação mais criativos.

A sexta e última sessão deste ciclo, intitulada “*Comida para aprender*”, aconteceu em 21 de junho de 2014, e investigou a importância da alimentação para o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, abordou-a tanto como um processo biológico, quanto como um elemento de celebração.

A segunda edição da EED aconteceu em 2015 e, ao participar de todas as sessões, pude acompanhar o desenvolvimento do evento, sempre em duas etapas. Na primeira, das 10h às 14h, havia uma atividade no auditório do Espacio Fundación Telefónica, para o qual havia sempre a distribuição de um “detonante” (Figura 14) que consistia em um objeto disparador de ideias acerca do conteúdo da sessão. A seguir,

das 14h às 15h, acontecia uma refeição coletiva oferecida pela instituição no saguão do auditório. Das 15h às 17h havia sempre uma ou mais atividades práticas que aconteciam nas salas de atelier próximas ao auditório. Cada sessão contava com a coordenação da professora María Acaso, com convidados e membros da equipe educativa do espaço e era assistida por um bom número de professores e de interessados em questões educativas, que variava a cada sessão.

Cabe destacar que para esta segunda edição se formou uma “equipe de professores inovadores” que participaram ativamente durante todas as sessões, desenvolveram as atividades de encerramento do ciclo, atividades práticas e auxiliaram convidados nas atividades de atelier, bem como desenvolveram o Blog da EED para documentar todas as sessões.

Figura 14 - Materias da “Escuela de Educación Disruptiva”

(A) Site da Espacio Fundación Telefónica com documentação das sessões da Escuela de Educación Disruptiva. Disponível em: <<https://espacio.fundaciontelefonica.com/evento/escuela-de-educacion-disruptiva-2016>>

(B) Blog da EED. Página da Sessão 1 de 2015. Disponível em: <<https://eed.fundaciontelefonica.com>>

(C) Imagens de alguns objetos usados como detonantes durante as sessões da EED2015..

Fonte: foto do arquivo pessoal da autora e imagens de sites.

A primeira sessão, intitulada *“Pedagogías corporales: no pensamos con la cabeza pensamos con el cuerpo”*, aconteceu em 31 de janeiro de 2015. Esta sessão buscou pensar nas possibilidades de atuação do professor através de sua presença em sala de aula enfocando gestos, postura e estética corporal. Esta sessão contou com as seguintes convidadas: Inés Sanguinetti, bailarina e coreógrafa, que tratou do movimento do corpo como ferramenta de trabalho em sala de aula. A professora de comunicação audiovisual, Virginia Luzón, tratou da comunicação verbal e suas possibilidades invisíveis; Katrien Oosterlinck, dançarina e artista performática, desenvolveu uma atividade prática que misturou a dança e a performance para desenvolver metáforas visuais na sala de aula.

A segunda sessão, intitulada *“De Rubens a Damien Hirst: el arte contemporáneo como herramienta didáctica”*, aconteceu em 28 de fevereiro de 2015. Esta sessão buscou trazer subsídios para o trabalho com arte contemporânea na sala de aula. O professor, curador e artista plástico Luis Camnitzer, tratou de questões de arte relativas ao ensino e aprendizagem tanto na universidade, como em exposições de arte contemporânea; os artistas visuais e professores Marta de Gonzalo e Publio Pérez Prieto, investigaram o olhar colonizador que o professor de artes pode imprimir ou desconstruir junto a seus alunos; por fim, os artistas e educadores Camila San Jinés e Manuel Santana, através de uma atividade prática intitulada “Karaoke Power Point” desenvolveram o improviso, potencializaram os processos de leitura de imagem e promoveram situações de quebra de padrões didáticos.

A terceira sessão, intitulada *“Salir del armario: pedagogías queer y otras formas de abordar la identidad en los contextos educativos formales”*, aconteceu em 29 de março de 2015. Esta sessão buscou repensar os padrões estéticos aos quais o corpo do aluno e do professor são submetidos e abordou as questões de gênero nas instituições de ensino formais. A escritora e professora de Arte e Cultura Digital, Remedios Zafra abordou questões de identidade, feminismo e gênero no século XXI; o sociólogo e especialista em transexualidade Lucas Platero, falou de identidade de gênero e sexualidade na sala de aula; como finalização, a educadora e ativista de gênero, Patricia Raijenstein, desenvolveu a atividade intitulada “Azul, rosa ou branco?” para evidenciar questões sexistas que podem permear o trabalho do professor de forma inconsciente.

A quarta sessão, intitulada *“(dis)CAPACIDADES: ¿Cómo integrar a las personas con capacidades especiales en el aula?”*, aconteceu em 25 de abril de 2015. Esta sessão se concentrou nos desafios da integração dos estudantes com necessidades especiais em sala de aula. O professor Gerardo Echaíta, defendeu que são as instituições que são deficientes, e não as pessoas; a especialista em dislexia Montserrat García, debateu a importância da diversidade no processo de ensino e aprendizagem; por fim, a professora Rosa Aparicio, demonstrou diversos aplicativos voltados para o trabalho com alunos com necessidades especiais.

A quinta sessão, intitulada *“Del libro de texto a Youtube, pasando por el Cinexin: el lenguaje audiovisual como herramienta de comunicación en las aulas”*, aconteceu em 9 de maio de 2015. Esta sessão fomentou o trabalho com a linguagem audiovisual em sala de aula não só como fonte de prazer e entretenimento, mas como ferramenta de desenvolvimento de um pensamento crítico visual. O cineasta e escritor Gerardo Tudurí, mostrou seu projeto colaborativo de cinema sem autor; as cineastas e professoras Núria Aidelman e Laia Colell, discutiram formas de inclusão de narrativas visuais não hegemônicas na escola como base para a geração de um pensamento crítico; na última atividade, Gerardo Tudurí e Eva Fernández realizaram processos básicos para a produção de um vídeo coletivo sob o título “Eu também posso ser Steve Spielberg”.

A sexta e última sessão, intitulada *“Autogestión ‘Arritmias pedagógicas’”*, aconteceu em 13 de junho de 2015. Esta sessão se concentrou em discutir as mudanças pedagógicas e oferecer modelos organizativos e metodológicos alternativos para o professor de artes. O diretor escolar, Ángel Serrano, polemizou a questão da igualdade de condições na distribuição dos recursos entre os alunos como forma de oportunizar o prazer e conhecimento em sala de aula; o professor César Bona, defendeu o respeito, a escuta atenta, o pensamento crítico e a atitude positiva como ferramentas didáticas; o professor Pablo Nacenta destacou a ideia de despertar vocações individuais como forma de evitar o desinteresse dos alunos. Para finalizar o evento, nesta sessão, os participantes da EED se dividiram em dois blocos simultâneos, para participar de duas atividades práticas. No bloco 1, aconteceu uma atividade sobre recursos teatrais e sensoriais, com Alejandra Barbarelli e Adelaida Castro Navarrete; e uma atividade que utilizou a mágica para promover o interesse e

facilitar a aprendizagem de matemática, com José María de la Torre Maroto e Carlos Pastor Paz. No bloco 2, a primeira atividade fomentou a ideia da criação de personalidades fantásticas para o professor de artes e, a segunda, estimulou a criação de ferramentas didáticas não convencionais. Ambas as atividades foram desenvolvidas em parceria por María Valls e Leticia Flores.

Cabe destacar que esta edição da EED contou com um espaço digital denominado “*Blog da EED*”<sup>66</sup>, para documentação das atividades, desenhado por Clara Megías, mas este só ficou disponível ao final do ciclo. E apesar de ter sido denominado *blog*, trata-se de um site, uma vez que não possui a estrutura de conversação por tópicos ou outras ferramentas de interação características deste tipo de gênero digital. Além disso, o site da Fundación Telefónica disponibiliza um grande número de materiais para descarregar em formato “pdf”<sup>67</sup>, conforme a Figura 15.

Figura 15 - Materiais educativos da Fundación Telefónica



- (A) Foto do livro em formato impresso: ACASO, María (Coord.) Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales. Madrid: Ariel, Fundación Telefónica, 2011.
- (B) Página para descarga do livro em formato “pdf”: ACASO, María (Coord.) Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales. Madrid: Ariel, Fundación Telefónica, 2011.
- (C) Página para descarga do livro em formato “pdf”: ACASO, María; MANZANERA, Paloma (Coords.). Esto No Es una Clase: Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales. Madrid: Ariel, Fundación Telefónica, 2015.
- (D) Página para descarga dos Materiais da exposição Ferran Adrià: auditando el proceso creativo em formato “pdf”.
- (E) Páginas do *app* “Espacio Fundación Telefónica” que possui agenda geral e audioguía da exposição permanente da instituição. Disponível gratuitamente no Itunes e Google Play.

Fonte: foto do arquivo pessoal da autora e imagens de sites.

<sup>66</sup> <https://eed.fundaciontelefonica.com>

<sup>67</sup> <https://espacio.fundaciontelefonica.com/descargas>

Os sites, tanto o site do Espacio Fundación Telefónica, que se presta a manter uma espécie de agenda com as exposições em cartaz, quanto o site da Fundación Telefónica, que se propõe a elencar todas as atividades da fundação, para além daquelas ligadas ao fazer expositivo, possuem um grande número de materiais em formato “pdf” para o visitante interessado descarregar. No entanto, os sites são um pouco confusos, com uma profusão de informações e materiais que, muitas vezes geram uma certa sensação de vertigem ou confusão. Outro aspecto negativo, foi que, durante o período de construção desta tese, percebemos que os endereços de alguns materiais foram alterados duas vezes. Com relação aos materiais mais comuns, podemos dizer que a Fundación costuma editar vários livros voltados para a Educação na contemporaneidade, tais como as obras “Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales” e “Esto no es una clase: investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales”, ambos coordenados pela professora María Acaso, entre outros. No site também encontramos muitos livros voltados para o uso das TICs na Educação. Outra particularidade é que vários destes livros possuem versão impressa distribuída gratuitamente na Fundação, mediante solicitação justificada por e-mail. Além disso, todos os livros em formato “pdf” possuem sistema de leitura de voz, o que aumenta a acessibilidade dos materiais.

Com relação às exposições, as matérias mais comuns são: “*Para saber más*”; “*Conecta escuela*”, “*Cuaderno de profesores*” e “*Guía didáctica de actividad*”. Cabe destacar que nem todas as exposições possuem todos estes materiais. Algumas exposições possuem apenas um material sucinto, com uma nota à imprensa. Todos estes materiais podem ser descarregados gratuitamente no site.

O material intitulado “*Para saber más*” como o próprio nome sugere, costuma trazer referências externas variadas sobre a exposição, em geral links para outros textos, sites e hotspots, além de mostrar aplicativos e vídeos relativos ao assunto. Ou seja, este material serve para elencar fontes bibliográficas e digitais para que o visitante aprofunde os conteúdos da exposição.

Já o material intitulado “*Conecta Escuela*” serve de guia para as instituições de ensino sobre todos os tipos de visitas e atividades, bem como as formas de se inscrever em cada uma delas. Além disso, este material descreve as atividades possíveis para cada faixa etária.

O “*Cuaderno para profesores*” busca fornecer recursos e assessoramento aos docentes. Nesse sentido, traz uma apresentação do material, seguida de um pequeno elenco de perguntas e conselhos ao professor sobre atividades que podem ser feitas antes da exposição, depois faz uma ampla análise das obras expostas, sempre enfatizando a exploração da mostra de uma maneira criativa, a seguir, elenca uma série de percursos possíveis, criando roteiros para diversas faixas etárias, porém sem direcionar excessivamente o professor e, por fim, enumera referências semelhantes às encontradas no material “*Para saber más*”.

O material intitulado “*Guía didáctica de actividad*” traz projetos de longo prazo para serem desenvolvidos na escola. Não se resume a uma única atividade pós exposição, muito ao contrário, traz uma série de possibilidades de relação entre o tema da exposição e a vida dos alunos. O objetivo mais comum nestes materiais é envolver a escola em processos criativos e dinâmicos que possam alterar a forma como os alunos se relacionam com as TICs.

No Espacio Fundación Telefónica, observou-se que o discurso da instituição é totalmente voltado para a interação entre os campos da Educação, da Arte e das TICs. Há também uma forte inclinação para a busca de novas tecnologias, mecanismos que desenvolvam a criatividade e a transferência tecnológica para pessoas em situação de vulnerabilidade. A museografia do espaço é bastante diferente do convencional, mesmo estando dentro de um prédio histórico, pois há uma mistura de chapas de aço nas colunas, com equipamentos de madeira crua (bancos ou mesas), vãos nas escadarias e um grande elevador de vidro. Com estes materiais, as exposições que, em geral, possuem equipamentos digitais (Televisores, computadores, *tablets*, *smartphones*, óculos de realidade virtual, etc.) ganham um aspecto bastante contemporâneo. A partir disso, percebemos uma forte tentativa de manipulação por sedução, pois o ambiente altamente tecnológico costuma causar um deslumbramento nos visitantes. Com relação ao perfil do público, não foi possível determinar o número de visitantes médio anual, uma vez que o espaço não disponibiliza estas informações no seu site e tampouco respondeu por mensagens eletrônicas.

Com relação à mediação, percebemos que a instituição é bastante aberta, recebe grupos de forma a manter um diálogo mais próximo, buscando incluir as necessidades de cada grupo no roteiro. Além disso, em função de possuir uma equipe



pedagógica engajada, os mediadores parecem envolver-se bastante no trabalho e na pesquisa sobre cada nova exposição. Em conversas pessoais, alguns mediadores pareceram estar totalmente imersos nos assuntos das mostras vigentes e bastante empolgados com as atividades práticas por eles desenvolvidas. Desta forma, é possível perceber que o regime de interação e sentido presente nas relações entre o público e a mostra era o do ajustamento. Tanto os mediadores quanto o grupo de professores inovadores da Escuela de Educación Disruptiva pareceram querer construir sentido para as mostras e para a vida em conjunto com seus públicos.

Os materiais digitais oferecidos pela Fundación Telefónica são muito interessantes e há uma profusão deles no site. No entanto, o site é um pouco confuso e ora estamos no site da Fundación e ora pulamos para o site do Espacio. Apesar da confusão gerada por esta falta de objetividade sobre onde e como encontrar os materiais desejados, os materiais são riquíssimos e construídos de forma a trazer subsídios para que o professor construa a sua própria mediação, sem trazer mapas ou roteiros fechados. As atividades propostas, de modo geral, possuem ligação com o cotidiano e procuram se adequar às propostas do próprio professor. Os materiais do site, muito mais que fornecer informações sobre as obras, buscam fazer com que o professor passe a incorporar as TICs no seu dia-a-dia. Assim, percebemos que a Fundación Telefónica busca manipular seu público tanto por estratégias de sedução com o uso da TICs, como por provocação, pois mesmo trazendo tarefas simples, cotidianas, desafiam o professor a levar para a turma algo mais divertido e instigante que o usual.

Com relação aos canais de comunicação, se percebeu que não há um fluxo comunicativo do público em geral com a Fundación. Apenas os envolvidos diretamente com os projetos parecem poder inserir materiais nos sites. Até mesmo o Blog da EED é um espaço fechado e, apesar do nome, se configura como um site de registro das atividades e não como uma plataforma de aprendizagem multidirecional, conforme anunciado por Clara Megías durante a última aula do ciclo da EED2015. Os e-mails, redes sociais e aplicativos também não parecem se configurar como canais de educação, pois apenas informações de ordem práticas são enviadas pela instituição. Em tentativas pessoais de enviar contribuições sobre as mostras, nenhuma resposta foi recebida. Ademais, em contato direto com os mediadores,

percebemos que a equipe do educativo não costuma ter acesso aos muitos e-mails que chegam na caixa postal geral.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa tese foi, a partir do arcabouço teórico-metodológico da semiótica discursiva, levando em conta a complexidade dos discursos que perpassam uma exposição de arte, analisar as relações entre os discursos e as práticas de mediação em três espaços museais distintos e de referência na formação de mediadores no Brasil e na Espanha. As três instituições foram, no Brasil, a Bienal de Artes Visuais do Mercosul, uma exposição de arte contemporânea; e na Espanha, o Museo del Prado, um museu tradicional, e o Espacio Fundación Telefónica, um espaço cultural dedicado à arte e à tecnologia. A escolha destas instituições teve como critérios: 1) serem tipos diferentes de espaços museais; 2) possibilitarem o acompanhamento sistemático de suas práticas de mediação, durante o Estágio de Doutorado Sandúiche, em Madri, e através da participação na formação de mediadores em diferentes edições da Bienal de Artes Visuais do Mercosul; 3) possuírem projetos de mediação considerados de referência na área.

O quadro teórico de referência para análise das relações entre os discursos e as práticas de mediação em cada uma das instituições fundamentou-se nos estudos sobre os regimes de interação e sentido da teoria semiótica discursiva, a saber, os regimes de programação, manipulação, ajustamento e acidente. A problemática que essa tese se propôs a investigar diz respeito as seguintes questões: que regimes de interação e sentido estão presentes nos discursos e nas práticas de mediação de um espaço museal? Há consonância entre os regimes de interação evidenciados nos discursos e nas práticas de mediação? Ou discursos e práticas de mediação apresentam diferentes regimes de interação e sentido? Como os discursos e as práticas de mediação se relacionam em diferentes espaços museais?

A metodologia adotada filia-se à abordagem qualitativa de pesquisa, enfocando o método do estudo de caso. Cada uma das instituições constituiu um caso e através da análise de documentos e da participação em cursos de formação, analisamos os discursos, as práticas de mediação e os tipos de regimes de interação e sentido presentes em cada uma destas instâncias. Por discurso entendemos não apenas a missão da instituição disponível em seus estatutos, mas também todos os seus fazeres. E as práticas de mediação englobaram tanto a análise documental sobre os

projetos educativos como os cursos de formação para mediadores enfocando a estrutura do percurso, o tempo destinado, o tipo de roteiro, a postura do mediador, a leitura das imagens e o modo como são segmentados os grupos. Assim, o corpus de análise incluiu as informações que constam nos sites das instituições sobre a missão de cada um dos espaços; os materiais impressos, que incluem folders, catálogos, mapas, materiais educativos; os produtos digitais, ou seja, os textos que estão nos sites e os canais de comunicação disponibilizados (e-mail, redes sociais, aplicativos); e as diretrizes do projeto pedagógico, quanto ao modo de encaminhar a mediação, a formação e a contratação de mediadores.

## **5.1 Discussão dos resultados**

Assim, nas três instituições estudadas, encontramos pontos de convergência de ações e de discursos, bem com muitos distanciamentos.

### **5.1.1 Bienal de Artes Visuais do Mercosul**

Na Bienal de Artes Visuais do Mercosul, com base nos discursos e nas práticas de mediação, podemos perceber um amplo esforço da equipe de mediadores em se adaptar aos curadores e, ao mesmo tempo, em tentar desenvolver uma formação cada vez mais ampla e interessante. Isso se alinha com o discurso institucional na medida em que a Fundação tem se esforçado para valorizar e dar visibilidade às ações educativas. A análise evidenciou, aqui, uma relação entre discursos e práticas de mediação baseada no regime de interação por ajustamento. Tanto a equipe pedagógica, quanto as equipes administrativas e curatoriais mostraram se auto ajustar umas às outras, gerindo suas necessidades em relação ao contexto de cada nova mostra, num constante desafio.

De outro lado, os produtos digitais disponibilizados parecem não acompanhar as necessidades dos visitantes e, tampouco, das equipes internas. Não há participação da equipe educativa ou plano de atuação para gerir os veículos digitais durante a mostra. Cada participante do curso de mediadores, de forma geral, passa a ter outras funções durante a mostra e acaba por acumular um número muito grande de mensagens não respondidas, dada a velocidade e o afluxo de público nos espaços físicos. Durante as bienais, os espaços digitais utilizados nos cursos de formação de mediadores ficam estagnados, embora contenham um grande potencial comunicativo. Além disso, a plataforma virtual, por escolhas administrativas da Fundação, não permite acesso de visitantes, o que restringe a sua potencialidade de uso. De outro lado, o site da Fundação, apesar de conter material rico, possui muitos links fragmentados, o que dificulta bastante a pesquisa, e não é atualizado de forma eficiente. Ademais, os sites individuais das mostras são desativados e muitas informações são perdidas. Desta forma, os materiais digitais da Bienal parecem estar bastante calcados no regime do acidente, ao criarem falsas expectativas e não darem conta da potência educativa que todos estes recursos possuem.

Os materiais impressos da 9ª Bienal do Mercosul possuem um riquíssimo recorte conceitual, relacionando arte, vida e ciência, o que estava alinhado com as propostas curatoriais. Esses materiais estariam ligados ao regime do ajustamento, por poderem se ajustar às necessidades do professor e, subsidiá-lo para fazer um trabalho mais autoral e aberto com seus alunos. Além disso, estes materiais têm um formato que manipula o interlocutor tanto por sedução, devido às estratégias gráficas e estéticas utilizadas; como por provocação, ao gerarem curiosidade.

### **5.1.2 Museo del Prado**

No Museo del Prado observou-se que o discurso presente na missão e estatutos do museu evidencia uma instituição ligada aos objetivos de um governo monárquico e de caráter iluminista. Em muitos pontos, fica claro que o museu se considera uma grande enciclopédia da arte a ser consultada por seu público, sem estar aberta a proposições que possam vir de fora para dentro. No tocante à

museografia, em cada detalhe do prédio, há uma tentativa de confirmação da força e da riqueza do país. A análise nos levou a inferir que o discurso do museu está calcado no regime da programação, pois desenvolve seu calendário com base em suas premissas e não dá voz aos visitantes. Além disso, o museu se esforça por manipular o visitante de duas formas principais. Em primeiro lugar, manipula seu público por intimidação, ao se colocar como o bastião da alta cultura espanhola e frisar a autoridade de seus curadores em todos os textos escritos. E, ainda, seduz pela beleza e qualidade do espaço expositivo, bem como pela venda de produtos com sua marca.

Nas práticas de mediação, os mediadores, de modo geral, são treinados para seguir um roteiro fixo utilizando apenas um dos carrinhos com os materiais de uma determinada sala expositiva. Em conversas informais com os mediadores, não percebemos disposição para tratar outros temas, ver outras obras, adequar às demandas da turma ou do trabalho previamente desenvolvido pelo professor. Em geral, as segmentações dos grupos se dava exclusivamente pela faixa etária, sem solicitar maiores informações durante o agendamento prévio. Além disso, os mediadores possuem contratos externos e não possuem vínculo com a instituição. Por participarem de cooperativas e fazerem trabalhos de mediação em mais de uma instituição, percebeu-se um espaço bastante restrito para o desenvolvimento de uma pesquisa mais aprofundada das obras menos destacadas no museu e uma predominância de roteiros envolvendo apenas as obras-primas da coleção. Além disso, o projeto pedagógico como um todo, por ser feito por uma fundação externa, nos pareceu deixar pouco espaço para o imprevisto ou a inserção das narrativas dos visitantes. Assim, constatamos que as práticas de mediação nesta instituição se apresentam como produtos bem acabados. Evidenciamos que o regime da programação se destaca na mediação feita pela instituição. No entanto, cabe ressaltar aqui, que a manipulação por sedução também está presente, em especial no excelente acabamento e projeto gráfico dos materiais de mediação, dos carrinhos e do ambiente dedicado ao atelier do museu.

Em relação aos materiais digitais, percebemos que há alguns dossiês que podem ser descarregados do site do museu. No entanto, alguns são de difícil acesso, outros só podem ser descarregados após a marcação da visita e ainda outros, foram retirados dos endereços antigos. O museu também possui vários aplicativos para

celular, no entanto, quando o visitante tenta utilizá-los dentro da sala de exposição, em geral, é admoestado pelos seguranças, embora, um destes *apps* seja feito para ser usado em frente às obras. Percebemos, ainda que há muitos canais de interação com público, porém com poucas possibilidades de resposta. Para fazer a medição de público, o museu usa basicamente as questões utilizadas durante a venda dos ingressos (sexo, procedência e idade). Assim, o regime de interação e sentido dos recursos digitais também está calcado em uma programação, que gera fluxos de dentro para fora do museu, sem que o público tenha um grau de participação mais efetivo nesses canais.

Em relação aos materiais impressos dispostos por todo museu para retirada gratuita ou para a compra nos quiosques presentes em muitas salas estrategicamente colocadas como espaços de ligação entre as exposições, percebemos que, da mesma forma que nos recursos anteriores, o regime de programação está presente, pois todos seguem trazendo o discurso curatorial, as obras-primas e um design gráfico semelhante. Apesar disto, há um grau de manipulação por sedução bastante evidente, pois os impressos são sempre de excelente qualidade, feitos de papel requintado e impressão impecável.

### **5.1.3 Espacio Fundación Telefónica**

No Espacio Fundación Telefónica, observou-se que o discurso da instituição é totalmente voltado para a interação entre os campos da Educação, da Arte e das TICs. Há uma forte inclinação para a busca de novas tecnologias, mecanismos que desenvolvam a criatividade e a transferência tecnológica para pessoas em situação de vulnerabilidade. A museografia do espaço é bastante diferente do convencional, mesmo estando dentro de um prédio histórico. A partir disso, percebemos uma forte tentativa de manipulação por sedução, pois o ambiente altamente tecnológico costuma causar um deslumbramento nos visitantes.

Com relação à mediação, percebemos que a instituição é bastante aberta, recebe grupos de forma a manter um diálogo mais próximo, buscando incluir as

necessidades de cada grupo no roteiro. Em função de possuir uma equipe pedagógica engajada, os mediadores envolvem-se no trabalho e na pesquisa sobre cada nova exposição. A análise evidenciou que o regime de interação e sentido presente nas relações entre o público e a mostra era o do ajustamento. Tanto os mediadores quanto o grupo de professores inovadores da “*Escuela de Educación Disruptiva*” pareceram querer construir sentido para as mostras e para a vida em conjunto com seus públicos.

Os materiais digitais oferecidos pela Fundación Telefónica são muito interessantes e há uma profusão deles no site. São materiais riquíssimos e construídos de forma a trazer subsídios para que o professor construa a sua própria mediação, sem trazer mapas ou roteiros fechados. As atividades propostas, de modo geral, possuem ligação com o cotidiano e procuram se adequar às propostas do professor. Os materiais do site, muito mais que fornecer informações sobre as obras, buscam fazer com que o professor passe a incorporar as TICs no seu dia-a-dia. Assim, percebemos que a Fundación Telefónica busca manipular seu público tanto por estratégias de sedução com o uso da TICs, como por provocação, pois mesmo trazendo tarefas simples, cotidianas, desafiam o professor a levar para a turma algo mais divertido e instigante que o usual.

Com relação aos canais de comunicação, se percebeu que não há um fluxo comunicativo do público em geral com a Fundación. Apenas os envolvidos diretamente com os projetos podem inserir materiais nos sites. Os e-mails, redes sociais e aplicativos também não parecem se configurar como canais de educação, pois apenas informações de ordem prática são enviadas pela instituição. Ademais, a equipe do educativo não costuma ter acesso aos muitos e-mails que chegam na caixa postal geral.

Cabe destacar que nosso objetivo não foi apenas o de apontar as diferenças entre os discursos e as práticas, mas sim de analisar o complexo jogo entre os regimes de interação e sentido encontrados. Os resultados apontam que, em relação aos discursos das instituições há predominância dos regimes de programação e de manipulação, em especial de estratégias de sedução; no que tange às práticas, o Museo del Prado está baseado no regime de programação; já no Espacio Fundación Telefónica e na Bienal de Artes Visuais do Mercosul observam-se ações nos regimes do ajustamento e do acidente. Portanto, nos três espaços analisados, havia um



grande número de interações por programação e por manipulação, esta última envolvendo tanto estratégias por intimidação, relativas à autoridade institucional, quanto por sedução, através dos materiais e das possibilidades de interação oferecidas.

## 5.2 Conclusões

De modo geral, as instituições museais analisadas se declaram publicamente inclusivas e interativas, informando que consideram as opiniões e informações de seus visitantes e que as recebem em fluxo contínuo, através dos diversos canais de comunicação disponíveis. No entanto, apesar dos muitos canais abertos, sejam eles digitais ou não, as instituições não promovem um grande número de espaços de escuta efetivos, uma vez que geralmente não há uma equipe própria para responder às demandas dos visitantes. Quando há equipe, esta é sempre muito reduzida e se limita a destacar algumas postagens dos visitantes que podem ser consideradas mais relevantes, em geral, escolhendo aquelas que estão de acordo com os interesses institucionais. Desta forma, ao invés de problematizar as variadas interpretações e gerar novos conhecimentos ou questionamentos junto com os visitantes, a instituição apenas impõe seus pontos de vista, reafirma a importância de determinadas obras e repete o discurso curatorial de forma simplificada, ao se apropriar da fala de alguns visitantes que se coadunam com o ponto de vista vigente, mas se utilizam de uma linguagem mais coloquial.

Quando a instituição informa ao público que possui várias ferramentas de interação, esta declaração provoca uma sensação de pertencimento no público. Faz com que ele se sinta incluído na exposição como um ser ativo e tão digno de ser ouvido quanto os *experts* em arte. Mexe com a vaidade do visitante que se sente tão convocado a se expressar quanto o artista, o qual, pelo senso comum, é tido como alguém mais importante que o seu público. Esta possibilidade de interação, mesmo não sendo realizada plenamente, se transforma em uma ferramenta de manipulação por sedução, uma vez que promete colocar o público no mesmo patamar de importância dos demais atores de uma exposição de arte. No entanto, quando esta

interação não acontece, ela serve muito mais para seduzir o público do que para realmente ouvi-lo. Ademais, ao selecionar apenas algumas postagens com conteúdo análogo ao da instituição, manipula o público a pensar que este discurso é partilhado por todos, que não há outras possibilidades válidas de discussão e a autoridade do discurso curatorial é mais uma vez reforçada.

Em geral, as instituições analisadas nesta tese, possuem ferramentas digitais bem acabadas, sejam elas sites, redes sociais ou aplicativos próprios, porém não possuem um grande número de pessoas capazes de receber as proposições dos visitantes para fomentar discussões profícuas. Neste sentido, potencialmente, existe a possibilidade de um diálogo real, mas sem que haja resposta frequente por parte da instituição, a interação não se concretiza e não gera debates. No Museo del Prado o fluxo comunicativo é de dentro para fora, ou seja, o museu se preocupa mais em publicizar suas ações do que em debater com seus visitantes. Na Fundação Telefónica, a comunicação ocorre entre os visitantes que são estimulados a conversarem entre si através das redes sociais e também a baixar materiais do site. Nas Bienais do Mercosul, os mediadores são convocados a conversarem entre si, com artistas, curadores e educadores, porém em ambiente fechado e sem acesso público. Os professores são inseridos em sua plataforma sem um planejamento adequado às suas necessidades e, portanto, gerando um ambiente esvaziado e subaproveitado.

Em algumas situações, estas instituições museais parecem interagir com seu público da mesma forma que várias empresas brasileiras o fazem quando disponibilizam *call centers* precários para seus clientes, apenas para cumprir a legislação vigente. Nestes casos, as empresas não prestam um serviço adequado pois demoram muito para atender qualquer tipo de demanda, possuem poucos e mal treinados atendentes ou, muitas vezes, dão respostas inócuas às solicitações feitas. É como se as instituições museais disponibilizassem os recursos de comunicação, mas não se interessassem realmente por conversar de igual para igual com seus públicos. Utilizam recursos de última geração para manter o *status* da instituição, para palestrar sobre seus fazeres, porém sem ouvir efetivamente seu público.

Cabe destacar que esta estratégia de manipulação parece satisfazer tanto ao campo da museologia, quanto aos campos da Educação e da Arte Contemporânea.

De um lado, ao não realizar-se plenamente, mantém a sacralidade do discurso curatorial e, de outro, ao disponibilizar muitas ferramentas potencialmente interativas, cria a ilusão de um discurso colaborativo, aberto e em constante construção. Assim, a instituição cria um produto totalmente fechado e tradicional, passível de ser consumido no exato tempo destinado à visita mediada, sem correr riscos de ter seu discurso contestado em qualquer tempo, mas com uma interatividade apenas pressuposta e uma aparência contemporânea. Esta experiência mantém o público em uma situação passiva, pois não lhe permite reclamar da falta de interação. Sempre que houver alguma demanda, as instituições dizem que bastará enviá-la por um dos muitos canais disponíveis. A resposta individual e privada a cada visitante, no entanto, poderá demorar muito ou nem ser enviada. Este mecanismo desmobiliza o indivíduo e cria uma falsa sensação no público em geral de eficiência e interatividade, uma vez que não terá noção do encaminhamento das demandas individuais. A este respeito, Acaso nos traz um questionamento muito interessante, dentro de um material editado pela própria Fundación Telefónica:

[...] não é, em muitos casos esse virtuosismo tecnológico uma maneira de reproduzir em formato virtual o que departamentos de educação [dos museus] faziam anteriormente no papel?<sup>68</sup> (ACASO, 2011a, p.37, Tradução nossa)

Quando lançamos mão dos recursos digitais, será que não precisamos atualizar também a maneira como pensamos nossas ações? No caso das três instituições analisadas, não seria interessante introduzir fluxos comunicacionais de fora para dentro, levando em consideração de forma muito mais efetiva a coparticipação do visitante?

---

<sup>68</sup> [...] ¿no es en muchos casos este virtuosismo tecnológico una forma de reproducir en formato virtual lo que los departamentos de educación antes hacían en papel? (ACASO, 2011a, p.37)

### 5.3 Implicações pedagógicas

O trabalho ideal nos espaços deveria incluir a participação do visitante não só como fonte de discurso dentro do museu, mas também como fonte criadora no desenho dos próprios projetos curatoriais e educativos. Obviamente não é possível ouvir um a um os visitantes de todas as instituições, mas o potencial da internet poderia ser utilizado para desenvolver projetos, promover uma pesquisa contínua que englobasse a todos, não só os mediadores ou professores. Todos os visitantes podem contribuir para os fazeres de uma exposição, não apenas como voluntários em tarefas consideradas pouco atrativas, como costuma acontecer em algumas instituições brasileiras, mas também no pensamento conceitual das mostras. Além disso, os educadores podem usar as ferramentas digitais para contrapor os discursos hegemônicos das instituições com atividades que liguem o cotidiano das pessoas, da mesma forma que os materiais educativos produzidos pelo Espacio Fundación Telefónica e Bienal de Artes Visuais do Mercosul já estão fazendo. No entanto, com os recursos digitais podemos fomentar muitas narrativas que descentralizem o pensamento acerca das exposições, bem como tornar público estes outros relatos, com o mesmo grau de importância entre si e em relação aos especialistas. Conforme Acaso,

Na conjunção entre a arte, a tecnologia e os museus, a colaboração é um vértice central na execução dessa mudança que estamos experimentando. As referências a este conceito são constantes em quase todos os textos de teóricos que escrevem sobre educação e arte no momento, e na maioria dos casos, a ferramenta de colaboração eficaz é a tecnologia. Mas em quantas instituições esta aposta na colaboração está sendo executada de uma forma real? Em quantos centros a tecnologia não deixa de ser mais uma ferramenta de gestão ou de exposição? Não seria agora o momento de usar a tecnologia para criar canais de comunicação verdadeiramente interativos para que o público se insira nos processos de seleção, concepção e de construção das atividades do museu?<sup>69</sup> (ACASO, 2011a, p.35. Tradução nossa).

---

<sup>69</sup> En la conjunción del arte, la tecnología y los museos nos encontramos con lo colaborativo como un eje central en la ejecución de este giro que estamos viviendo. Las referencias a este concepto son constantes en prácticamente todos los textos de los teóricos que escriben sobre educación y arte en estos momentos, y, en la mayoría de los casos, la herramienta para conseguir una colaboración eficaz es la tecnología. Pero ¿en cuántas instituciones esta apuesta por lo colaborativo se está ejecutando de manera real?, ¿en cuántos centros la tecnología no deja de ser una herramienta de gestión o de exposición?, ¿no sería ahora el momento de utilizar la tecnología para generar canales de

Ao considerar todos os fatores expostos, pensamos ser necessário que estas instituições comecem a pensar mais nos seus espaços de escuta, alterando a arquitetura dos usos dos seus dispositivos digitais, bem como estratégias de mediação em geral. Estas alterações pressupõem alterar as formas como os sujeitos se relacionam entre si e com a exposição, ou seja, os regimes de interação e sentido dentro de cada experiência. Não é intenção dessa tese fornecer uma forma específica a ser seguida. O que sugerimos apenas é que as instituições comecem a se interrogar sobre a efetividade de suas ações e a consonância delas com seus discursos institucionais.

#### **5.4 Desdobramentos**

Lembramos, ainda, que as TICs também podem auxiliar nos processos de criação conceitual e nas práticas dos departamentos educativos das instituições. As criações e opiniões dos visitantes podem contribuir com o desenho e desenvolvimento de ações educativas de forma a retirar o paternalismo de muitos projetos que pensam sempre em levar o conhecimento às comunidades carentes, como se estas também não fossem produtoras de cultura e de conteúdos digitais.

Além disso, durante as atividades práticas de mediação, é possível desencadear trabalhos em parceria, deixando que o público desenvolva atividades para além das paredes das oficinas das instituições. Seja registrando práticas com materiais artesanais produzidos em outros locais, seja produzindo conteúdos digitais, cada vez mais, se torna necessário valorizar o visitante através das TICs, uma vez que nos espaços físicos das instituições isso seria inviável. Assim, a produção do visitante poderá efetivamente ser vista como uma parte do trabalho de criação muito importante da exposição e não apenas um apêndice que pode ser desconsiderado ou fixado em um canto da parede dos ateliers.

---

comunicación verdaderamente interactivos de manera que los públicos se inserten en los procesos de selección, de diseño y de construcción de las actividades del museo? (ACASO, 2011a, p.35)

As produções discursivas e audiovisuais dos visitantes já integram em parte os projetos educativos e figuram como algo importante nos discursos gerais das instituições. No entanto, precisamos passar urgentemente do discurso às práticas, utilizando todos os meios disponíveis de forma eficiente e sem paternalismo, realmente aceitando e valorizando a potência criativa de todos os envolvidos na experiência expositiva.

Em síntese consideramos, que os sites, redes sociais e aplicativos não deveriam servir só para a publicização dos fazeres da instituição. Estes veículos são potentes ferramentas que podem alterar toda a dinâmica de interação e sentido dentro das instituições. O que propomos é a reconstrução das práticas para um alinhamento com os discursos institucionais, pois não desejamos substituir os discursos já consagrados dos artistas ou dos curadores. Em direção oposta, o que propomos é inserir mais relações de ajustamento no cotidiano dos museus, pressupondo uma copresença dos sujeitos. Desta forma, se o museu interagir com seu visitante e perceber suas necessidades, este último, por sua vez, poderá interagir com o museu de forma dinâmica e harmônica. Acreditamos que esta relação realmente interativa só poderá ser atingida quando os veículos de comunicação dos museus deixarem de ser geridos exclusivamente pela equipe de comunicação e difusão da instituição. Cabe destacar que não desejamos monitorar conversas, mas sim ouvir atentamente nosso público para fomentar discussões e criar efeitos de sentido em conjunto. Advogamos em favor de uma comunicação de fluxo múltiplo, em que as equipes educativas, de difusão, administrativas e curatoriais empenhem-se de forma sincrônica e não hierarquizada na experiência constante de ouvir, valorizar, responder, fomentar, conversar, criar e recriar sentidos em conjunto com seu público.

Além disso, plataformas virtuais de aprendizagem podem ser utilizadas de maneira muito profícua para integrar o público. Não vemos este tipo de veículo como um simples gerenciador de conteúdos ou ferramenta para formar mediadores para as exposições de arte. É preciso inverter esta lógica de ações colonizadoras que acreditam em levar as tecnologias ou a arte à um público pretensamente carente, pois são as instituições que necessitam do público para dinamizar suas ações. Consoante a isso, os instrumentos digitais podem ser usados de muitas outras formas, através de recursos abertos a todo público interessado em discutir e criar novos efeitos de

sentido sobre a Arte em conjunção com o cotidiano. Devemos possibilitar discussões para que os espaços museais gerem novos efeitos de sentido *com* os visitantes e não *para* os visitantes.

Por fim, esperamos este estudo possa instigar as instituições a pensarem as relações entre seus discursos e práticas de mediação na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

29ª BIENAL de São Paulo: gestão e contribuições à sociedade. Disponível em: <<http://youtu.be/c91hTjYhcwg>>. Acesso em: abr.2012.

ACASO, María. **rEDUvolution**: hacer la revolución en la educación. Madrid: Paidós, 2013.

ACASO, María. **Pedagogías invisibles**: el espacio del aula como discurso. Madrid: Catarata, 2012.

ACASO, María. Del paradigma modernista al posmuseo: seis retos a partir del giro educativo ¿Lo intentamos? In: \_\_\_\_\_. (org.) **Perspectivas**: situación actual de la educación en los museos de artes visuales. Madrid: Ariel Fundación Telefónica, 2011a. p. 30-37.

ACASO, María. De la invisibilidad al giro educativo. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Perspectivas**: situación actual de la educación en los museos de artes visuales. Madrid: Ariel Fundación Telefónica, 2011b. p. 161-169.

ACASO, María. **El lenguaje visual**. Barcelona: Paidós, 2009a.

ACASO, María. The museum as a platform for the transformation of toxic pedagogy. In: **Presentations and communications of the I International Congress Museums in education**: training museum educators. Madrid: Fundación Thyssen, 2009b. p. 474-486.

ACASO, María. **La educación artística no son manualidades**. Madrid: Catarata, 2009c.

ACASO, María. **Esto no son las Torres Gemelas**: cómo aprehender a leer la televisión y otras imágenes. 2. ed. Madrid: Catarata, 2007.

ACASO, María; ELLSWORTH Elizabeth. **El aprendizaje de lo inesperado**. Madrid: Catarata, 2011.

ACASO, María; MANZANERA, Paloma (Coords.). **Esto no es una clase**: investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales. Madrid: Ariel, Fundación Telefónica, 2015.

ALLEN, Felicity (Ed.). **Education**. London: Whitechapel Gallery/Cambridge MIT Press, 2011.

ALMEIDA, A. M.: O contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de arte. **História, Ciências, Saúde: Manguinhos**, v. 12 (suplemento), p. 31-53, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.



ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BARBIERI, Stela. **Educativo Bienal**. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/FBSP/pt/Educativo/Paginas/Apresentacao.aspx>>. Acesso em: abr.2012.

BARBIERI, Stela. **O projeto educativo da 29ª Bienal de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/FBSP/pt/29Bienal/29Bienal/Paginas/Educativo.aspx>>. Acesso em: abr.2011.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação, medição, ação. **Revista Digital Art&**, 2016. [No prelo]

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como Mediação Cultural em Namoro com as Tecnologias Contemporâneas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 98-112.

BARBOSA, Ana Mae. Educação em Museus: termos que revelam preconceitos. **Caderno de textos Diálogos entre Arte e Público**, n. 1, p. 28-32, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lillian (Orgs.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Senac/Sesc, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane; SALES (Orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane; SALES, Heloísa Margarido. **Artes visuais da exposição à sala de aula**. São Paulo: Edusp, 2005.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Parma, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona: Gedisa, 2008.

BIENAL da Bahia. **Notícias**. Disponível em: <<http://bienaldabahia2014.com.br>>. Acesso em: jun.2014.

BIENAL de São Paulo. **Educativo**: curso para educadores da 31ª bienal. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/post.php?i=624>>. Acesso em: abr. 2014a.

BIENAL de São Paulo. **Exposições**: 1ª Bienal de São Paulo. Disponível em: <<http://bienal.org.br/exposicao.php?i=2266>>. Acesso em: abr. 2014b.

BIENAL Internacional de Curitiba. **Bienal de Curitiba realiza ciclo de palestras para formação de mediadores.** Disponível em: <<http://www.bienaldecuritiba.com.br/noticias/11>>. Acesso em: abr. 2014.

BISHOP, Claire. **Radical Museology or what's contemporary in museums of contemporary art?**. London: Koenig Books, 2013.

BON, Gabriela. **Mediação profissional em instituições museais de Porto Alegre: interações discursivas.** 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BRUNELLI, Maria Teresa. Museus de Arte em Porto Alegre. In: BULHÕES, Maria Amélia. **Artes plásticas no Rio Grande do Sul: pesquisas recentes.** Porto Alegre: UFRGS, 1995. p. 157-167.

BURNHAM, Rika; KAI-KEE, Eliott. **La Enseñanza en el Museo de Arte: la interpretación como experiencia.** Los Angeles: [Cidade do México]: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, Museo Nacional de San Carlos, 2012.

CADERNO do Museu da Vida: O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu. Rio de Janeiro: Museu da Vida, 2002.

CALVO, Ángel. **Historia de Telefónica: 1924-1975.** Madrid: Fundación Telefónica, Editorial Ariel, 2010. Disponível em: <[https://publiadmin.fundaciontelefonica.com/index.php/publicaciones/add\\_descargas?tipo\\_fichero=pdf&idioma\\_fichero=&title=Historia+de+Telef%C3%B3nica%3A+1924-1975.+Primeras+d%C3%A9cadas%3A+tecnolog%C3%ADa+%2C+econom%C3%ADa+y+pol%C3%ADtica.&code=78&lang=es&file=historia\\_de\\_telefonica21.pdf&\\_ga=1.162895676.125844283.1459519590](https://publiadmin.fundaciontelefonica.com/index.php/publicaciones/add_descargas?tipo_fichero=pdf&idioma_fichero=&title=Historia+de+Telef%C3%B3nica%3A+1924-1975.+Primeras+d%C3%A9cadas%3A+tecnolog%C3%ADa+%2C+econom%C3%ADa+y+pol%C3%ADtica.&code=78&lang=es&file=historia_de_telefonica21.pdf&_ga=1.162895676.125844283.1459519590)> Acesso em: ago.2015.

CAMNITZER, Luis. Art and Literacy. **e-flux journal #3.** Disponível em: <<http://www.e-flux.com/journal/art-and-literacy>>. Acesso em: 22 mar. 2016a.

CAMNITZER, Luis. The cracked cup. **e-flux journal #71.** Disponível em: <<http://www.e-flux.com/journal/the-cracked-ming-cup>>. Acesso em: 22 mar. 2016b.

CANTON, Katia. **Do moderno ao contemporâneo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CANTON, Katia. **Novíssima arte brasileira: um guia de tendências.** São Paulo: Iluminuras, 2001.

CANTON, Katia; ARANHA, Carmen Sylvia Guimarães (Orgs.). **Espaços da mediação: estratégias do ensino da arte contemporânea em museus e instituições culturais.** São Paulo: PGEHA/MAC USP, 2011.

CARACTERIZACIÓN de los Visitantes: encuesta a los visitantes del Museo del Prado - Año 2014. Madrid: Ministerio de Industria, Energía y Turismo, Instituto de Turismo de España. Disponível em: <<http://estadisticas.tourspain.es/es-ES/estadisticas/otrasestadisticas/museodelprado/Anuales/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20los%2>>

0Visitantes%20del%20Museo%20del%20Prado.%20%20A%C3%B1o%202014.pdf>. Acesso em: dez. 2014.

CAUQUELIN, Anne. **Frequentar os incorporais**: contribuição a uma teoria da arte contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

CEVALLOS, Alejandro; MACAROFF, Anahi (Eds.). **Contradecirse una misma**: museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde educadoras de la documenta 12. Quito: Fundación Museos de la Ciudad, 2015.

COUTINHO, Rejane Galvão. Questões Sobre a Formação de Mediadores Culturais. In: ENCONTRO da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 18, 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 3737- 3749. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/rejane\\_galvao\\_coutinho.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/rejane_galvao_coutinho.pdf)>. Acesso em: jul.2010.

CURY, Marília Xavier. Os Usos que o Público Faz do Museu: a (re)significação da cultura material e do museu. **MUSAS**: Revista Brasileira de Museus e Museologia, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 86-106, 2004.

CUY, Sofía Hernández Chong. E se o clima for favorável. In: FUNDAÇÃO Bienal de Artes Visuais do Mercosul. **Manual para curiosos**: 9ª Bienal do Mercosul. Porto Alegre: 2013. p. 5-6.

DE CARO, Marina. **Projeto pedagógico**: artistas em disponibilidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.). Micropolis experimentais: traduções da arte para a educação Disponível em: <<http://www.bienalmercosul.art.br>>. Acesso em: dez.2009.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha?**. São Paulo: ed. 34, 1998.

ECO, Umberto; Pezzini, Isabela. **El museo**. Madrid: Casimiro, 2014.

EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. **La educación en el arte postmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

EISNER, Elliot. **El ojo ilustrado**. Barcelona: Paidós, 1998.

EL ARTE de educar. Museo Nacional del Prado. Disponível em: <<http://www.museodelprado.es/aprende>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Posiciones en la enseñanza**: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal, 2005.

ESPACIO Fundación Telefónica. Disponível em: <<http://espacio.fundaciontelefonica.com>>. Acesso em abr.2016.

ESPAÑA. Ministerio de la Presidencia. Agência Estatal Boletín Oficial del Estado. **Ley 46/2003, de 25 de noviembre, reguladora del Museo Nacional del Prado.** Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-21539-consolidado.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

FECHINE, Yvana; VALE NETO, João Pereira. Regimes de Interação em Práticas Comunicativas: experiência de intervenção em um espaço popular em Recife (PE). In: **19º. Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação - COMPÓS**, 2010, Rio de Janeiro. 19º. Encontro Anual da Compós - Rio de Janeiro: Compós, PUC-Rio, 2010. Disponível em: <[http://compos.com.puc-rio.br/media/gt4\\_yvana\\_fechine\\_joao\\_netto.pdf](http://compos.com.puc-rio.br/media/gt4_yvana_fechine_joao_netto.pdf)>. Acesso em jan.2016.

FECHINE, Yvana. Ainda faz sentido assistir à programação da TV? Uma discussão sobre os regimes de fruição na televisão. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Ed.). **As interações sensíveis: Ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski.** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013. p. 589-613.

FERNÁNDEZ, Luis Alonso. **Nueva museología: planteamientos y retos para el futuro.** 2.ed. Madrid: Alianza, 2012.

FIDELIS, Gaudêncio. Os Projetos de Ação Educativa nas Bienais do Mercosul: breve histórico. In: \_\_\_\_\_. **Uma história concisa da Bienal do Mercosul.** Porto Alegre: Fundação Bienal, 2005. p.157-167.

FILIPOVIC, Elena; VAN HAL, Marieke; OVSTEBO, Solveig (Eds.). **The biennial reader: an anthology on large-scale perennial exhibitions of contemporary art.** Bergen, Ostfildern: Hatje Cantz, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2001.

FLÓREZ, Fernando Castro. **Contra el bienalismo: crônicas fragmentárias del extraño mapa artístico cultural.** Madrid: Akal, 2012

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso.** São Paulo: Contexto, 2007.

FONTANILLE, Jacques. **Significação e visualidade: exercícios práticos.** Porto Alegre: Sulina, 2005;

FUNDAÇÃO Bienal de Artes Visuais do Mercosul (Ed.). **Relatório de responsabilidade social: 8ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul 2010/2011.** Disponível em: <[http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Relatorio\\_8Bienal.pdf](http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Relatorio_8Bienal.pdf)>. Acesso em: fev.2012.

FUNDAÇÃO Bienal de Artes Visuais do Mercosul (Ed.). **Relatório de responsabilidade social: 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul 2012/2013.** Disponível em: <<http://www.fundacaobienal.art.br/site/files/responsabilidade-social/relatorio-9a-bienal-responsabilidade-social.pdf>>. Acesso em: nov.2014.

FUNDAÇÃO Bienal de Artes Visuais do Mercosul. **Histórico**. Disponível em: <[http://www.fundacaobienal.art.br/novo/index.php?Itemid=12&id=1231&option=com\\_content&task=view](http://www.fundacaobienal.art.br/novo/index.php?Itemid=12&id=1231&option=com_content&task=view)>. Acesso em: jun.2010.

FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo, **Educativos**: uma história. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/FBSP/pt/Educativo/Paginas/Educativo-da-Bienal.aspx>>. Acesso em: mar.2012.

FUNDAÇÃO Bienal de Artes Visuais do Mercosul. **Biblioteca virtual**. Disponível em: <<http://www.fundacaobienal.art.br/bibliotecavirtual>>. Acesso em: jan.2012.

FUNDACIÓN Telefónica | España. Disponível em: <<http://www.fundaciontelefonica.com/conocenos/la-mision>>. Acesso em abr.2016.

FUNDACIÓN Telefónica. **Así es Fundación Telefónica**. Disponível em: <[http://www.fundaciontelefonica.com/imagenes/prensa/kit/Acerca\\_Fund\\_Telefonica.pdf](http://www.fundaciontelefonica.com/imagenes/prensa/kit/Acerca_Fund_Telefonica.pdf)>. Acesso em: nov.2015.

GANT, Maria Luisa Bellido (Ed.). **Arte y museos del siglo XXI**: entre los nuevos ámbitos y las interseccionismo tecnológicas. Barcelona: Editorial UOC, 2013.

GANT, María Luisa Bellido. **Arte, museos y nuevas tecnologías**. Gijón: Ediciones Trea, 2001.

GREIMAS, Algirdas-Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

GROSSMANN, Martin; MARIOTTI, Gilberto (Orgs.). **Museum art today - museu arte hoje**. São Paulo: Hedra, 2011.

HABLEMOS de arte: propuestas educativas para preparar una visita al Museo del Prado. Madrid: Museo Nacional del Prado, Fundación “la Caixa”, 2009.

HELEGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (Orgs.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

HERAS, Antonio Rodríguez de las. **Metáforas de la sociedad digital**: el futuro de la tecnología en la educación. Madrid: SM Ediciones, 2015.

HERNÁNDEZ, Francisca Hernández. **El museo como espacio de comunicación**. 2.ed. Gijón: Ediciones Trea, 2011.

HOFF, Mônica. De uma chuva de ideias às Redes de Formação. In: FUNDAÇÃO BIENAL de Artes Visuais do Mercosul. **A nuvem**: uma antologia para professores, mediadores e aficionados da 9ª Bienal do Mercosul. Porto Alegre: 2013. p.14-21

HOFF, Mônica. Por um mediador-etc ou a experiência da Bienal do Mercosul. **Caderno de textos diálogos entre arte e público**, v. 2, p. 109-118, 2009.

HOMS, Maria Inmaculada Pastor. **Pedagogia museística**: nuevas perspectivas e tendencias actuales. Barcelona: Editorial Planeta, 2011.

HUERTA, Ricard. DE LA CALLE, Romà (Eds.). **Espacios estimulantes**: museos y educación artística. Valencia: PUV, 2007.

HUERTA, Ricard. **Maestros y museos**: educar desde la invisibilidad. Valencia: PUV, 2010.

HUERTA, Ricard; DE LA CALLE, Romà (Eds.). **Mentes sensibles**. Investigar en educación y museos. Valencia: PUV, 2008.

KRISTEVA, Julia. A linguagem, a língua, a fala, o discurso. In: \_\_\_\_\_. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 2007. p. 9-21.

LANDOWSKI, Eric. **Interacciones arriesgadas**. Lima: Universidad de Lima, 2009.

LANDOWSKI, Eric. Da interação, entre comunicação e semiótica. In: PRIMO, Alex; *et al.* (Orgs.). **Comunicação e Interações**: livro da COMPÓS 2008. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 43-70.

LANDOWSKI, Eric. **Para uma semiótica sensível**. Revista Educação & Realidade, n.30, v. 2, jul/dez, 2005. p.93-106.

LANDOWSKI, Eric. **Passions sans nom**. Paris: PUF, 2004.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LANDOWSKI, Eric; DORRA, Raul; OLIVEIRA, Ana Claudia de. **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo: EDUC, 1999.

LEDUR, Rejane Reckziegel. **Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte**: a experiência estética dos alunos na Bienal do Mercosul sob o olhar da semiótica discursiva. 2013. 231 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LEITE, Maria Isabel; Ostetto, Luciana Esmeralda. **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005.

LOPÉZ, José María Cuenca; CÁCERES, Myriam José Martín. **Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos**. Gijón: Ediciones Trea, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACHADO, Lorival Gomes. Apresentação. In: MUSEU de Arte Moderna de São Paulo. **Catálogo da I Bienal do Museu de Arte Moderna de São Paulo**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1951. p.13-23.

MAGMA Cultura. **Listado de instituciones públicas que han confiado en Magma Cultura**. Disponível em: <<http://www.magmacultura.com/es/clientes>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

MALEUVRE, Didier. **Memorias del museo**: historia, tecnología, arte. Murcia: Cendac, 2012

MARANDINO, Martha (Org.). **Educação em museus**: a mediação em foco. São Paulo: FEUSP, 2008.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008.

MARTINS, Miriam Celeste (Org.). **Mediação**: provocações estéticas. v.1.n1. São Paulo: Instituto de Artes, Pós-Graduação, 2005.

MARTINS, Miriam Celeste (Org.). **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014.

MASACHS, Roser Calaf; MERILLAS, Olaia Fontal; VALLE, Rosa Eva (Orgs.). **Museos de arte y educación**. Construir patrimonios desde la diversidad. Gijón: Trea, 2007.

MATTOS, Yara. **Abracadabra**: uma aventura afeto-cognitiva na relação museu-educação. Ouro Preto: UFOP, 2010.

MINERINI NETO, José. **Educação nas Bienais de Arte de São Paulo**: dos cursos do MAM ao Educativo Permanente. 2014. 448 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MINERINI NETO, José; PINTO, Júlia Rocha. **Entrevista com Antônio Santoro Júnior**. Disponível em: <[http://www.bienal.org.br/FBSP/pt/Educativo/Documents/Educativo\\_NaBienal/04%20-%20Entrevista%20Antonio%20Santoro%20Junior.pdf](http://www.bienal.org.br/FBSP/pt/Educativo/Documents/Educativo_NaBienal/04%20-%20Entrevista%20Antonio%20Santoro%20Junior.pdf)>. Acesso em: mar. 2012.

MONTANER, Josep Maria. **Museos para el siglo XXI**. Barcelona: Gustavo Gili, 2013.

MUSEUMS and Galleries Commission. **Educação em museus**. São Paulo: Edusp, Vitae, 2001. (Série Museologia, 3).

NOTA de prensa. **El Museo del Prado y "la Caixa" amplían el programa "El arte de educar" para llegar a todos los niveles educativos** (Madrid, 2 de octubre 2013). Obra Social "la Caixa". Disponível em: <[http://prensa.lacaixa.es/obrasocial/ampliacion-programa-arte-educar-museo-del-prado-la-caixa-esp\\_\\_816-c-18899\\_\\_.html](http://prensa.lacaixa.es/obrasocial/ampliacion-programa-arte-educar-museo-del-prado-la-caixa-esp__816-c-18899__.html)>. Acesso em: 25 nov. 2015.

O'DOHERTY, Brian. **No Interior do cubo branco**: a ideologia do espaço da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Lisibilidade da imagem. **Revista da FUNDARTE**, Fundação Municipal de Artes de Montenegro, v.1, n.1, p.5-7, jan/jun 2001.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Visualidade, entre significação sensível e inteligível. **Revista Educação & Realidade**, n. 30, v. 2, jul/dez, 2005. p.107-122.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de; (Org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker, 2004.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de; TEIXEIRA, Lucia (Orgs.). **Linguagens na comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

OTT, Robert William. Ensinando Crítica nos Museus. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.113-141.

PANCORBO, Alberto. Breve história do Museu do Prado. In: JIMÉNEZ-BLANCO, María Dolore; PORTÚS, Eulália Zamarrón (Eds.). **O guia do Prado**. 2.ed. Madrid: Museo Nacional del Prado, 2011. p. 8-17.

PANTOJA, Inaiá; MORAIS, Isabela; PONTES, Neila. Mediação cultural em museus: indicações para a transformação do olhar. In: **MUSEUS: patrimônio de todos**. Recife: FUNDARPE, 2010. p.53-59.

PANTOJA, Javier. Del website a Prado on line. Evolución de la identidad digital del Museo del Prado. **Curso de verano Comunicar el arte: Nuevas estrategias para la difusión de los museos**. Universidad Complutense de Madrid; Museo Nacional del Prado. Madrid, 30 jun. a 02 jul. 2015. (Comunicação oral)

PÉREZ, Ángeles Saura. **Innovación educativa con TIC en educación artística, plástica e visual: líneas de investigación estudios de caso**. Sevilla: Editorial MAD, 2011.

PILLAR, Analice Dutra. Contágios entre arte e mídia no ensino da arte. In: **19º Encontro Nacional da ANPAP**, 2010, Cachoeira. Anais do 19º Encontro Nacional da ANPAP. Salvador : EDUFBA, 2010. v. 1. p. 1927-1940.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A Educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.9-22.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: Ana Mae Barbosa. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 71-82.

PILLAR, Analice Dutra. **Criança e televisão: leituras de imagens**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PILLAR, Analice Dutra. A Leitura da Imagem. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: UFRGS, 1993. p. 77-86.

PRADA, Juan Martín. **Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales**. Madrid: Akal, 2012.

PROGRAMAS educativos. **Museo Nacional del Prado**. Disponível em: <<https://www.museodelprado.es/aprende>> Acesso em: 17 nov. 2015.

SACRISTÁN, Ana (Comp.). **Sociedad del conocimiento, tecnología y educación**. Madrid: Morata, 2013.

SANTACANA, Joan; COMA, Laia (Coords.). **El m-learning y la educación patrimonial**. Gijón: Ediciones Trea, 2014.



SERRALLER, Francisco Calvo. **Obras maestras** (guia de sala). Madrid: Fundación Amigos del Museo del Prado, 2010.

SHEIKH, Simon. O que é bienalização? Notas sobre a mediação cultural das finanças globais e sobre a produção de capital cultural global. **Humboldt**, ano 52, n.104, p 41-44, 2011.

SISTEMA Educativo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo.html>>. Acesso em: 20 set. 2015.

UN saber realmente útil. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014.

URTIZBEREA. Iñaki Arrieta (Ed). **La sociedad ante los museos**: publicos, usuarios y comunidades locales. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2014.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. **Educação e Museus**: a dimensão educativa do museu. In: GRANATO, Marcus; SANTOS, Claudia Penha dos; LOUREIRO Maria Lucia de N. M. (Orgs.). Museu e Museologia: Interfaces e Perspectivas. Rio de Janeiro: MAST, 2009. 83-88.

VALENTE, Maria Esther. **Educação em museus**. O público de hoje no museu de ontem. 1995. 208 p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1995.

VOLZ, Jochen; PRATES, Valquíria (Orgs.). **Incerteza viva**: processos artísticos e pedagógicos: 32ª Bienal de São Paulo. São Paulo, Fundação Bienal de São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://materialeducativo.32bienal.org.br>>. Acesso em: abr. 2016.

ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

## LISTA DE ARQUIVOS

Uma cópia dos arquivos mencionados nesta tese encontra-se em formato “pdf” na pendrive que acompanha a versão impressa, bem como no repositório digital da UFRGS – Chasque Box.

Por uma questão de organização, os arquivos foram numerados conforme sua ordem de aparição no texto e codificados de acordo com sua origem: (BM) Bienal de Artes Visuais do Mercosul; (FT) Espacio Fundación Telefónica; e (MP) Museo Nacional del Prado.

### Endereço do repositório:

<https://chasquebox.ufrgs.br/data/public/a623fb.php>

### Referência dos materiais:

[BM01] FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. Manual para Curiosos: 9ª Bienal do Mercosul. Porto Alegre: 2013. [Arquivo (BM01) Manual para Curiosos.pdf]

[BM02] FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. A Nuvem: uma antologia para professores, mediadores e aficionados da 9ª Bienal do Mercosul. Porto Alegre: 2013. [Arquivo (BM02) A Nuvem.pdf]

[BM03] FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. Press Kit da 9ª Bienal do Mercosul. Porto Alegre: 2013. [Arquivo (BM03) Press Kit.pdf]

[BM04] FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. Relatório de responsabilidade social: 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul 2012/2013. Porto Alegre: 2013. [Arquivo (BM04) Relatório de Responsabilidade Social .pdf]

[FT01] ACASO, María (Coord.) Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales. Madrid: Ariel, Fundación Telefónica, 2011. [Arquivo (FT01) Perspectivas.pdf]

[FT02] ACASO, María; MANZANERA, Paloma (Coords.). Esto No Es una Clase: Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales. Madrid: Ariel, Fundación Telefónica, 2015. [Arquivo (FT02) Esto No Es una Clase.pdf]

[FT03] FUNDACIÓN TELEFÓNICA. Ferran Adrià: auditando el proceso creativo - Para saber más. Madrid: 2015. [Arquivo (FT03) Para saber más.pdf]

[FT04] FUNDACIÓN TELEFÓNICA. Ferran Adrià: auditando el proceso creativo - Conecta escuela. Madrid: 2015. [Arquivo (FT04) Conecta escuela.pdf]

[FT05] FUNDACIÓN TELEFÓNICA. Ferran Adrià: auditando el proceso creativo - Cuaderno de profesores. Madrid: 2015. [Arquivo (FT05) Cuaderno de profesores.pdf]

[FT06] FUNDACIÓN TELEFÓNICA. Ferran Adrià: auditando el proceso creativo - Guía didáctica de actividad. Madrid: 2015. [Arquivo (FT06) Guía didáctica de actividad.pdf]

[MP01] DOSSIER para Profesores Hablemos de Arte: propuestas educativas para preparar una visita al Museo del Prado. Madrid: Museo Nacional del Prado, Fundación "la Caixa", 2009. [Arquivo (MP01) Hablemos de Arte.pdf].

[MP02] UNA AVENTURA en el museo. Madrid: Museo Nacional del Prado, Fundación "la Caixa", s/d. [Arquivo (MP02) Una aventura en el museo.pdf]

[MP03] ÉRASE UNA VEZ... Historia del museo. Madrid: Museo Nacional del Prado, Fundación "la Caixa", s/d. [Arquivo (MP03) Érase una vez - Historia del museo.pdf]

[MP04] DOSSIER para profesores 4: Imaginar la divinidad. Madrid: Museo Nacional del Prado, Fundación "la Caixa", 2009. [Arquivo (MP04) Visiones del cuerpo.pdf]

[MP05] DOSSIER para profesores 5: Los objetos hablan. Madrid: Museo Nacional del Prado, Fundación "la Caixa", 2009. [Arquivo (MP05) Los objetos hablan.pdf]

[MP06] DOSSIER para profesores 6: Escenarios. La representación del espacio. Madrid: Museo Nacional del Prado, Fundación "la Caixa", 2009. [Arquivo (MP06) Escenarios.pdf]

[MP07] DOSSIER para profesores 7: Imaginar la divinidad. Madrid: Museo Nacional del Prado, Fundación "la Caixa", 2009. [Arquivo (MP07) Imaginar la divinidad.pdf]

[MP08] DOSSIER para profesores: La escultura clásica en el Museo del Prado. Madrid: Museo Nacional del Prado, s/d. [Arquivo (MP08) La escultura clásica.pdf]

[MP09] DOSSIER para profesores: La mitología a través de las colecciones del Museo del Prado. Madrid: Museo Nacional del Prado, s/d. [Arquivo (MP09) La mitología a través de las colecciones del Museo del Prado.pdf]