

O DITO PELO NÃO-DITO: MEDIAÇÃO EDUCATIVA NO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE NITERÓI

Caroline Alciones de Oliveira Leite
UFF

ISSN 2316-6479

Resumo

A respeito da noção de mediação, esta pesquisa discute a aplicação deste conceito no trabalho desenvolvido pela Divisão de Arte e Educação do Museu de Arte Contemporânea de Niterói bem como sua origem no campo educacional. No processo da pesquisa, foram realizadas reuniões com a equipe educacional e acompanhamento de mediações-educativas desenvolvidas com o público. Observamos a metodologia empregada pelo museu com atenção especial ao discurso dos guias-educadores diante da perspectiva de discussão da dimensão educativa e do conceito de mediação adotados pela instituição. Por fim, foi possível compreender que antigas práticas são rebatizadas e procuram revigorar a práxis museológica, reafirmando objetivos institucionais consolidados.

Palavras chave: mediação; visitas guiadas; educação; Museu de Arte Contemporânea de Niterói.

Abstract

Regarding the notion of mediation, this study discusses the application of this concept in the work of the Division of Education Arts and the Museum of Contemporary Art of Niteroi and its origin in the educational field. In the research process, the educational team meetings were held, as well as mediation and monitoring of educational-developed with the public. We observe the museum methodology with special attention to the discourse of educators as guides for the discussion of the educational dimension and the concept of mediation adopted by the institution. Finally, we understand that old practices are renamed and attempting to reinvigorate museological praxis, reaffirming consolidated institutional goals.

Keywords: mediation; guided tours; education; Museum of Contemporary Art in Niteroi.

1 Introdução

Para refletir acerca do museu enquanto espaço no qual processos de aprendizado ocorrem, o conceito de mediação se apresenta contundentemente. Este artigo investiga a questão da mediação no contexto do Museu de Arte Contemporânea de Niterói (MAC-Niterói). Nossa pesquisa contou com o amparo da referida instituição que gentilmente nos recebeu para reuniões, nas quais o trabalho

da Divisão de Arte Educação do museu nos era exposto¹, e também nos permitiu o acompanhamento do trabalho de mediação desenvolvido pela divisão educativa.

O termo “mediação” parece bastante arraigado no trabalho da instituição, que enfaticamente corrige qualquer tentativa de emprego da antiga expressão “visita guiada”, repelida como impositiva, hierárquica e de conotações turísticas, não dando conta de expressar o trabalho educativo do museu. Assim, fomos apresentados a outra possibilidade de nomenclatura – “mediação educativa” – considerada redundante, pois segundo as teorias, mediação pressuporia educação, sendo, portanto, dispensável a palavra “educativa”, reduzindo-se a expressão à “mediação”.

A correção que apregoa o termo “mediação” torna evidente questões que dizem respeito não somente à nomenclatura em si, mas ao porquê de seu uso e a como a ideologia que comportam se aplica no cotidiano do museu. A instituição parece compreender um caráter educativo em uma atividade que varia entre uma e duas horas e cujos desdobramentos tendem ao desconhecido. Os grupos, invariavelmente observados como uma massa única, têm suas singularidades e seus conhecimentos prévios desconsiderados por quem conduz o processo de mediação. Como então associar tais práticas a um projeto educacional que se pretende distante do observado em um passeio turístico? Se não se trata de uma atividade guiada, também não parece distar de um projeto educacional estruturado “primeiramente através de narrativas construídas pelas exposições do museu; e em um segundo momento, através dos métodos utilizados para comunicar essas narrativas” (HOOPER-GREENHILL, 2001, tradução nossa) que consideram os visitantes como massa homogênea cuja percepção seria coletiva.

O nome da educação e sua aura de coletividade parecem justificar o discurso institucional de benefícios à sociedade, quando as individualidades deveriam ser percebidas com respeito ao coletivo e não negligenciadas pelo discurso daquilo que sugere o politicamente correto. Em que medida poderíamos pensar em uma visita em grupo e mediada uma vez que a percepção é isolada por mais que a construção de conhecimento seja socialmente situada? Se o individual é artificialmente transformado em coletivo, parece haver a instauração de um processo que impositivamente guia os mais distintos olhares a uma mesma perspectiva artificial.

1 A estrutura funcional do setor é composta por quatro educadores, uma coordenadora, outros dois profissionais que resolvem questões peculiares ao setor, além de uma equipe de pesquisa que administra a biblioteca do museu. Há ainda aproximadamente trinta monitores ou estagiários de galeria que se revezam entre dias úteis e finais de semana; os estagiários ocupam a função de monitores, qual seja, primar pela ordem do lugar e pela conservação das obras. Os monitores passam por um processo de seleção e de treinamento; contudo, ao longo de sua jornada de trabalho/estágio, os monitores não ficam em contato direto com a divisão educativa. Alguns dos estagiários/monitores recebem treinamento e se tornam educadores com possibilidade de contratação pela instituição.

2. Por uma pedagogia crítica

A esse respeito, Paulo Freire, educador e filósofo do movimento Pedagogia Crítica, sinalizou a existência do “educador bancário”, aquele que sabe o que depositar nas mentes dos indivíduos considerados como recipientes vazios (ou quase), desconsiderados enquanto subjetividades, idiosincrasias e conhecimentos prévios. Nesse universo apontado por Freire, ao educando cabe a escuta dócil e a aceitação compulsória de tudo que lhe é endereçado. Some-se a isso o fato de que os conteúdos exibidos e/ou abordados em uma exposição de arte são parte de decisões institucionais. Mesmo quando essas escolhas parecem contemplar demandas do público, ainda assim cabe aos visitantes não mais que o silêncio obsequioso diante daquele que detém o poder da palavra, o poder de dizer e de desdizer dentro da rotina das visitas guiadas.

Um mediador que assume a figura do educador como referencial para se relacionar com a obra de arte parece contribuir para uma dinâmica de manutenção de uma distância entre aquele que sabe, e que detém o poder de determinar o que é e o que não é, e aqueles que pouco sabendo precisam estar atentos à escuta das grandes revelações que o museu tem a oferecer, ilustrando que “é sempre na manutenção da cesura que a escuta se exerce. Escuta de um discurso que é investido pelo desejo, e que se crê – para sua maior exaltação ou maior angústia – carregado de terríveis poderes”. (FOUCAULT, 2006, p. 13) Com o auxílio de Michel Foucault podemos refletir sobre aspectos desse sistema educacional dos museus de arte, em cujos rituais se demarca aqueles que falam e aqueles que escutam, determinando “os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa[ndo] enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção”. (FOUCAULT, 2006, p. 39) Todos os papéis são preestabelecidos e controlados nesta dinâmica institucional, enquanto a ordem é garantida através da ordem do discurso que reforça a diferenciação entre aqueles que falam e os que escutam.

3. Inovações (?)

O revigoramento da instituição que se busca imprimir através de suas atividades educacionais se assemelha às mudanças sugeridas pelo artista francês Daniel Buren a respeito das transformações no campo social da arte – “a vocação daquilo que está na superfície é ser incessantemente transformado; e, enquanto a base não é afetada, é óbvio que nada é fundamentalmente – basicamente –

transformado”. (BUREN apud CRIMP, 2005, p. 139) A compreensão de haver um certo ou um errado em se tratando de arte se revela no discurso de seus guias, como quando ao adentrar o salão principal do MAC-Niterói, diante de uma exposição temporária, o guia sugeriu que o grupo passasse livremente pela exposição e, ao final, recorressem aos encartes que se encontravam nos bancos no centro do salão para saberem se haviam pensado “certo ou errado”.

Nesses processos educativos, parece se tomar por empréstimo o nome *educação*, suas ideias e seus conceitos, em prol de um vago desenvolvimento humano, fundamentado em discursos inconsistentes de supostos benefícios para a sociedade. A aplicação desses conceitos se apresenta frágil e inconsistente, se não fictícia, na tentativa de assentar sua relevância no campo da arte e da educação, buscando banir palavras como “guia” e “guiada” de um repertório conceitual, as quais, no entanto, permanecem francamente presentes nas práticas institucionais.

O conceito de *mediação* empregado por instituições museológicas, entre as quais o MAC-Niterói, se define como uma espécie de ponte entre artista/obra de arte e público. Essa ponte pretensamente constituída pelo museu viabilizaria o acesso a bens culturais. O setor educativo promoveria e facilitaria a relação entre obra e público através de seus “educadores”, aqueles que personificam em palavras e gestos o projeto de mediação da instituição. Ao conjeturar sobre mediação, é prática corrente dos setores educativos dos museus de arte recorrer, em sua fundamentação teórica, a Lev Vygotsky, conforme pudemos verificar no MAC-Niterói. Contudo, esse conceito proveniente da educação parece ser aplicado a partir de uma compreensão dicionarizada do termo, absolutamente distante dos processos de aprendizado relacionados à ciência cognitiva, conforme preconizado por Lev Vygotsky.

Ao estudar o desenvolvimento cognitivo em contextos sociais e culturais, Lev Semyonovich Vygotsky, teórico russo que viveu na primeira metade do século XX, sugeriu que a mudança no desenvolvimento do indivíduo tem raiz na sociedade e na cultura. (2001, p.15) Ao pesquisar o desenvolvimento da mente infantil e de seus processos de aprendizado, considerando a relação com o ambiente social e cultural ao qual o indivíduo está exposto, Vygotsky cunhou o conceito de *mediação*. Ressalte-se que os estudos do teórico russo se concentram no desenvolvimento cognitivo em associação com a linguagem.

Vilson Jose Leffa, doutor em Linguística Aplicada e professor da Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, em referência a Vygotsky, afirma que “a aprendizagem, para ocorrer, não precisa necessariamente da presença do professor; pode dar-se através da mediação de um artefato cultural,

socialmente situado”. (2003, p. 37) Neste sentido, todo processo de aprendizado estaria pautado na interação social, tendo como foco não o professor, enquanto aquele que provê o conhecimento, mas o aluno e a interação que se estabelece com o meio e com o artefato cultural. Assim, se a presença de um professor é dispensável no processo de aprendizado, por correlação a figura do mediador ou do educador do museu não parece ser fundamental para o processo de interação do indivíduo com a obra de arte. A mediação em Vygotsky, ao contrário da mediação como proposta na instituição museológica, prevê um ambiente livre e desafiador para o indivíduo, sendo este o foco do processo bem como a relação estabelecida com o entorno. Tal realidade parece extremamente distinta da prática observada nas visitas guiadas que analisamos.

4. Metodologia ou roteiro?

Quanto à metodologia educativa empregada na atividade de mediação nos salões do MAC-Niterói, foi-nos asseverado não haver um roteiro pré-estabelecido a ser seguido pelos guias-educadores, haveria apenas anotações e orientações metodológicas para a prática. Mesmo o momento de estudo dos educadores seria um processo individual com eventuais momentos de troca em grupo. A visita guiada-mediada seria construída e desenvolvida a partir da curiosidade do visitante e das questões por ele formuladas, conferindo à atividade um caráter espontâneo e democrático por permitir que todos participem. No entanto, as visitas guiadas nos revelaram um discurso forjado, uma vez que pudemos observar a repetição dos mesmos conceitos, situações e sugestões de abordagem em diferentes visitas na mesma instituição, mesmo quando guiadas por educadores distintos.

Ao observarmos o que para nós seria um roteiro da visita-mediada da instituição, a questão da arquitetura do museu se apresentou e foi afirmada como parte de uma metodologia e não como um roteiro. As visitas se iniciavam com uma discussão a respeito do MAC-Niterói como obra de arte. Foi-nos relatado que o trabalho educativo desenvolvido com crianças tem uma abordagem fortemente relacionada à arquitetura, o que se justifica em uma espécie de ludicidade e na necessidade de se trabalhar com um contexto concreto, com a materialidade do museu. Contudo, todas as faixas etárias que se propunham à visita-mediada invariavelmente se deparavam com as mesmas explicações sobre a arquitetura do museu.

A discussão-palestra a respeito do projeto arquitetônico do museu, suas peculiaridades, sua relação com o entorno e com a cidade, apregoava o quão especial e o quão interessante aquele monumento é para a sociedade. A arquitetura de Oscar Niemeyer é a primeira obra de arte com a qual os visitantes

se deparam – o museu como uma obra de arte. Antes do momento seguinte, um dos guias nos afiançou que aquele acesso pelo qual passávamos com ar e cores tipicamente nobres “é para todos”. Contudo, a questão que não se desfaz insiste em querer saber quem integra efetivamente esse “todos” e o quão inclusivo esse pronome indefinido pode ser.

Era chegado, então, o momento dos avisos. A liturgia do que era permitido ou proibido nos espaços se assemelhava a manuais de instruções. Restrições informadas, proibições aceitas, as visitas são iniciadas depois do último adendo – aquele era um espaço de diálogo no qual se queria ouvir as questões e opiniões da audiência.

No diálogo-monólogo que se estabelecia durante as visitas, os guias-educadores se esforçavam em exercícios de indagações, como que a tentar educar o público, quase em uma metodologia à moda da maiêutica socrática. Se em *Mênon* Platão relata a busca de Sócrates por demonstrar o quanto o escravo sem estudos era capaz de desenvolver raciocínios matemáticos a partir das perguntas-estímulos endereçados por Sócrates, para as quais as respostas pareciam estar contidas nas próprias indagações, de forma similar no museu as respostas já são dadas nas próprias perguntas: “é bonito?”; “gostou?”; “agulha faz o quê?”; “hoje na sociedade que a gente vive, [...] a gente não se submete à tortura...?”; “não te dá aquele prazer...?”; “estão vendo como a arte serve para discutir os assuntos do dia-a-dia, do cotidiano?”; “ficou à vontade?”; “mas ficou à vontade?”; “dá vontade de voltar?”; “legal. Ficou à vontade também?”; “a arquitetura impressiona?”; “você notaram que na maioria das vezes...?”; “deu para perceber isso?”².

Neste debate em torno dos limites e das orientações das práticas das visitas guiadas, podemos recuperar o diálogo registrado em nossa pesquisa no qual se reafirmava o trabalho de mediação e a correspondente reação de uma professora visitante:

[Guia-educador]: A gente aqui pega carona no Paulo Freire, por isso que a gente fala que a visita não é guiada, é uma mediação.

[Professora visitante]: Ah, mas já reparou que se a gente não for com um guia, a gente não vê nada do que você falou e pensa que arte é só jogar tinta ali e pronto.

Pode-se questionar em que obra de Paulo Freire o guia fundamentava sua assertiva, uma vez que em *Pedagogia do Oprimido*, por exemplo, Freire adverte que “um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a

2 Essas citações e as seguintes são fruto das anotações registradas nas sucessivas visitas ao Museu de Arte Contemporânea de Niterói durante o processo de pesquisa.

outra [, sendo] as pautas dos opressores.” (1987, p. 18) As prescrições feitas pelos guias-educadores ao selecionar as exposições e as obras a serem contempladas na visita agem, por exclusão, sobre outras que poderiam ser objeto de curiosidade, como demonstrado por uma visitante em seu desapontamento: “a gente não olhou aquilo ali”. A “mediação” sugerida pelo guia-educador guarda semelhanças explícitas com a noção de prescrição observada por Paulo Freire. Caberia também o questionamento quanto aos critérios que pautam as escolhas manifestadas pelos guias-educadores.

Quanto à intervenção da professora, podemos inferir que sem a companhia do “mediador” o grupo teria impressões distintas, os desdobramentos das discussões seriam outros, revelando que a presença do guia é fundamental e indispensável para “aquela” percepção da obra, para “aquela” leitura do que se vê. A “correta” compreensão da obra somente seria possível a partir do protagonismo daquele que se (re)conhece como educador. Contudo, é na instabilidade dos (des)encontros e das situações em que o controle parece se perder que se encontra oportunidade para construir conhecimento de forma autônoma, indo à busca de informações e interpretações singulares. Prescrever, conduzir e narrar não significam o mesmo que mediar. Tanto a mediação quanto a educação nos termos propostos pelo museu parecem incorrer no risco de legitimar a distância entre artista / obra de arte e público através de um discurso que alonga a crença na indispensabilidade da presença de alguém a intermediar o processo de fruição da arte, desconhecendo-se a dimensão educativa inerente à arte, negligenciando-se o fato de que

a eficácia da arte não consiste em transmitir mensagens, dar modelos ou contramodelos de comportamento ou ensinar a decifrar as representações. Ela consiste sobretudo em disposições de corpos, em recorte de espaços e tempos singulares que definem maneiras de ser juntos ou separados, na frente ou no meio, dentro ou fora, perto ou longe. (RANCIÈRE, 2012, p.55)

5. No limiar da palavra

No sentido da prescrição, podemos observar os apontamentos dos educadores-de-museu como um direcionamento do olhar muito semelhante ao de um guia turístico, fazendo uso de dêiticos como em: “olha esse aqui”; “esse trabalho *aqui*”; “essa obra vai discutir *isso*”; “*nesta* tela, a gente vê a presença...”; “*aquilo* é...”. A dêixis dos pronomes demonstrativos, dos advérbios de lugar e das contrações de preposição com pronomes demonstrativos mais do que situar o

lugar de determinado objeto, indicam o lugar para o qual o olhar do público deve se dirigir. Todos esses demonstrativos são permeados por comandos sutis.

Outros comandos são construídos a partir de verbos em seu modo imperativo e que, inevitavelmente, direcionam o olhar e o caminhar da audiência para onde se quer: “*vamos por aqui*”; “*parem aqui*”; “*olhem para ali*”; “*eu quero que vocês olhem...*” *vocês vão percorrer com o olhar*”; “*chega aqui todo mundo*”; “*junta aí... o que que isso tem a ver com o dia-a-dia?*”; “*pensa nisso*”. E em meio a tantos comandos, a prescrição de “*grava esse nome oh...*” – mas por quê? Atrás do guia-educador, seguia um grupo a escutar as narrativas à semelhança da imagem das crianças que seguiam o flautista de Hamelin – hipnotizados – em uma espécie de aderência, pois “adesão verdadeira [seria] a coincidência livre de opções”. (FREIRE, 1987, p. 97) Contudo, em meio a tantas prescrições, uma pareceu extremamente pertinente – “façam esse exercício, duvidem do que vocês estão olhando” – poderíamos ainda acrescentar por nossa conta – “duvidem das narrativas que ouvimos”.

Diante do impacto de suas próprias palavras, por vezes, o guia-educador parecia se dar conta de que sua voz era a predominante, senão a única a ser ouvida naquele espaço cujo acordo teria previsto um diálogo. Como se a ausência de palavras significasse que algo estava errado, os guias-educadores acabavam por preencher o espaço com suas falas e opiniões muitas vezes demarcadas por verbos de ligação em modo *imperfectum* e que denotavam atributos como se fossem a mais legítima forma de verdade: “é muito interessante”; “aquilo é...”; “mas o que é legal é que assim...”; “é isso que esses trabalhos aqui todos estão dizendo”; “é o que representa...”; “a gente tem que olhar, perceber, [...] por isso que é legal compartilhar”; “o Brasil era muito atrasado”; fragmentos de frases dos guias-educadores que narram uma história que, mais do que uma opinião própria, refletem os objetivos e as missões da instituição.

É curioso notar que a palavra liberdade emergiu no discurso de todos os guias-educadores do MAC-Niterói. Tal quimera era contextualizada enquanto promessa-concessão para aqueles que fossem fortes o suficiente para aguardar, em concordância com as regras do local, o momento em que o guia dissesse: “aqui, eu vou deixar vocês livres”; “agora vocês podem ficar livres e depois a gente conversa”; “no final, vocês podem ir para as outras exposições de forma livre”. Mas talvez nem mesmo os guias se sintam livres o suficiente. Alguns guias-educadores pareciam até mesmo preocupados com nossa presença, como se estivessem sob vigilância, não somente endereçando-nos olhares e sorrisos entre uma fala e outra, ou mesmo tecendo comentários com a audiência sobre as prováveis linhas anotadas em nosso caderno de pesquisa.

6. Considerações finais

O estudo realizado nos permitiu observar e refletir sobre a dimensão educativa apregoada pelas instituições museológicas, tendo o MAC-Niterói como foco desta pesquisa. O (re)batismo de mediação não apaga a atividade das visitas guiadas, mas busca conservar a ordem da instituição e revigorar seu funcionamento e sua posição com aquilo que se nomeia de diálogo com a sociedade.

Impressiona a constatação de que, mesmo em meio à diversidade de possibilidades de narrativas em se tratando de diferentes guias, de situações diversas propiciadas por audiências distintas, a afinidade entre as narrativas se manifesta até mesmo em nível vocabular, evidenciando a existência de um roteiro a ser seguido pelos guias-educadores. A dimensão do acaso que busca um ideal democrático de participação na mediação a partir das questões levantadas pelos visitantes se rarefaz tanto quando verificamos a repetição das questões abordadas pelos guias-educadores, e seus discursos, quanto pelo silêncio da audiência que se compraz com a fala dos guias-educadores. Os comandos, as perguntas formuladas e as opiniões expressas pelos guias-educadores nos direcionam à identificação de sua atividade com o tão rechaçado termo “visita guiada”.

Referências bibliográficas

BEMVENUTI, Alice. *Museus e educação em museus: história, metodologias e projetos, com análises de caso: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul*. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. 326 p.)

CAMPOS, Márcia. *MAC de Niterói: práticas, relatos e impressões de um espaço vivenciado*. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Belas Artes, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. 101 p.)

CRIMP, Douglas. 2005. *Sobre as ruínas do museu*. Trad. Fernando Santos e Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel. 2006. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola.

FOUCAULT, Michel. 2011. Outros espaços. In: Motta, Manoel Barros (org.). *Michel Foucault – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 411-422.

FREIRE, Paulo. 1987. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2013.

HOOPER-GREENHILL, Elean. 2001. *The Re-Birth of the Museum*. University of Leicester (Department of Museums Studies: publicação on-line).

LEFFA, Vilson J. 2003. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Nicolaidis, Christine et. al. (orgs.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL. p. 33-49.

RANCIÈRE, Jacques. 2012. Paradoxos da arte política. In: *O Espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes. p. 51-81.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. 1991. *A formação social da mente*. Trad. Monica Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/bpp>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. 2001. Pensamento e palavra. In: *A Construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Minicurrículo

Caroline Alciones Oliveira Leite é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes da Universidade Federal Fluminense. Graduada em Letras pela UFRJ e em Produção Cultural pela UFF, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UFF. Integra o grupo de pesquisa CNPq Arte e Democracia: produção e circulação da arte na contemporaneidade, sob coordenação do Dr. Luiz Sérgio de Oliveira.