

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

“*GANHAR O OLHAR*”:
ESTUDO ANTROPOLÓGICO DE AÇÕES DE MEDIAÇÃO EM EXPOSIÇÕES DE ARTES
VISUAIS

LORENA AVELLAR DE MUNIAGURRIA

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do grau de mestre em
Antropologia Social
Orientador: Prof. Dr. Caleb Faria Alves

Porto Alegre
2006

*Dirão sem dúvida que nada disso é
característico de nossa cidade e que, em suma,
todos os nossos contemporâneos são assim.*

Albert Camus

Agradecimentos

Agradeço a meu orientador, Caleb Faria Alves, pela orientação atenta, dedicada, disponível e inspiradora. Especialmente, pela combinação de amizade e profissionalismo. E pelo sábio dosar da abertura, que me permitiu desenvolver um trabalho próprio, e do norte, que me guiou de maneira segura.

À CAPES pelo financiamento, que foi fundamental quando da escrita e finalização desta pesquisa.

Às equipes de mediadores do Museu de Arte do Rio Grande do Sul, do Santander Cultural, da 4.^a e da 5.^a Bienais do Mercosul, e às suas coordenações e assessorias, pela disponibilidade, abertura e atenção que possibilitaram esta pesquisa.

Aos queridos colegas do grupo de estudo, Grazi Dainese, Helô Gravina, Patrícia Gomensoro e Patrick Laigneau, pela amizade, a troca de experiência e de saberes, o partilhar de diversos momentos. Vocês foram fundamentais, e também uma de minhas maiores conquistas neste curso.

À minha família: mãe, pai, avó, irmãos, sobrinhas, tios e primos, que ao longo deste período demonstraram seu apoio e estiveram presentes de diversas formas. Muito obrigada.

Às minhas muitas pessoas queridas, todas centrais em minha vida:

Rafael Wild, amigo e companheiro que compartilhou esses anos de ciências sociais e de mestrado, e de danças, imagens, histórias e pessoas... Obrigada.

Aline Roza, Waldemar, Ricardo Weber, Janice Martins e Letícia Ponso, amigos queridos que acompanharam muito deste trabalho, e que partilharam de muito mais também.

Aida Leguizamón e Gilda Arrúa, amigas distantes, mas sempre lembradas e presentes.

Arlei Damo, Daniel Etcheverry, Janete Réos, colegas e amigos que colaboraram com materiais, dicas e apoio das mais diversas formas.

Bruno Zorek e Marcos Gräef, pela amizade e afeto certos, e pelo apoio no quando do final deste trabalho, com correção, editoração e impressão.

Mário Guima, mais do que tudo, pelo exemplo de pessoa e de viver. Saudades.

Sumário

Resumo.....	VI
Abstract.....	VII
Introdução.....	1
I.1: <i>Mediação, ações educativas</i> e mudanças na promoção da cultura: “ <i>encontro do público com a arte</i> ”.....	1
I.2: Uma antropologia da arte.....	9
I.3: O trabalho de campo.....	11
I.4: Estrutura da dissertação	13
Capítulo 1. A narrativa da arte contemporânea.....	15
1.1: Formação de mediadores: a iniciação.....	20
1.2: A narrativa da arte contemporânea.....	26
1.3: As idealizações da narrativa da arte contemporânea	42
Capítulo 2. “ <i>Criar público</i> ”: as propostas e o entendimento geral de mediação.....	47
2.1: Espaço institucional, ações educativas e mediação.....	52
2.2: 4. ^a Bienal do Mercosul e o entendimento geral de mediação em Porto Alegre.....	62
2.3: Entendimento geral de mediação, a narrativa da arte contemporânea e a arte-educação.....	71
2.4: A mediação e o olhar: aproximar o público da arte e a etiqueta da visita.....	74
2.5: “ <i>Como despertar esse interesse para o que está do outro lado da 'ponte'? Ah! Isso é magia!</i> ”.....	77
Capítulo 3. “ <i>Ganhar o olhar</i> ”: o fazer da mediação.....	82
3.1: “ <i>Quem gosta de pagodinho?</i> ”: parceria, <i>acionar referências</i> do grupo e criar interesse.....	87
3.2: “ <i>Vocês viram que já estão descobrindo um monte de coisas?</i> ”: valorizar o grupo.....	94
3.3: “ <i>A gente pensava que era fácil, só fazer uns rabiscos!</i> ”: dificuldade técnica e levar o artista “a sério”	106
3.4: Criança também é assunto sério! <i>Dosar</i> assuntos e interesses.....	113

Considerações finais.....	119
Referências Bibliográficas.....	123
Outras referências.....	128
Anexo I – Relação das palestras ministradas no Curso de Formação de Mediadores para a 4ª Bienal do Mercosul.....	132
Anexo II – Qualidades elencadas para a mediação.....	134
Anexo III – Qualidades elencadas para os momentos da mediação.....	135
Anexo IV – Ações apontadas para os momentos da mediação.....	136
Anexo V – Histórico do Santander Cultural e de seu prédio.....	137
Anexo VI – Histórico do Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli e de seu prédio.....	138
Anexo VII – Relação das palestras ministradas no Curso de Formação de Mediadores para a 5ª Bienal do Mercosul. Porto Alegre: 2005.....	141
Anexo VIII – Ficha técnica das exposições e das obras referidas.....	143
Anexo IX – Lista de figuras.....	146

Resumo

O objetivo desta dissertação foi analisar trabalhos de *mediação* levados a cabo em exposições de artes visuais na cidade de Porto Alegre/RS entre 2003 e 2005. A figura do mediador, tradicionalmente pensada como o “guia” que conduz um grupo de visitantes em uma exposição, tem ganhado maior visibilidade em nosso país com a recente proliferação de eventos artísticos destinados a públicos massivos e leigos em arte. A partir de etnografias de cursos de formação de mediadores e dos trabalhos das equipes de mediação de três importantes instituições culturais da cena artística local – 4.^a e 5.^a Bienal do Mercosul, Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli e Santander Cultural – mostro como, apesar de não existir um modelo único, existe sim um entendimento geral de o que deve ser uma ação tal, assim como há um conjunto freqüente de recursos e técnicas disponíveis ao mediador para realizar sua tarefa de *aproximar o público da arte*. Mostro também que este entendimento geral de mediação articula-se com a narrativa dominante nos espaços pesquisados: a narrativa própria à *arte contemporânea*. Diversos valores, noções e referências da *arte contemporânea* se constituem enquanto princípios do que se entende atualmente por mediação, em contraposição à figura tradicional do “guia”. Pesquisar ações de mediação realizadas no cenário artístico contemporâneo foi um modo de discutir questões amplas próprias a este cenário – tais como as concepções de *arte*, *fruição* etc. – a partir de casos concretos e específicos.

Palavras chaves: mediação/monitoria; antropologia da arte; ações educativas em espaços expositivos; arte contemporânea; arte-educação.

Abstract

The purpose of this study is to analyse mediation work carried out in visual art expositions in Porto Alegre City between 2003 and 2005. The figure of mediator, thought traditionally as a “guide” which leads groups of visitors in an exposition has gained more visibility in our country, because of recently increasing artistic events addressed to big and layman public in arts. Through ethnographies of mediators formation courses and activities of mediation teams in three important local culture institutions – 4th and 5th Bienal do Mercosul, Museu de Arte Rio do Grande do Sul Ado Malagoli and Santander Cultural – we can show the existence of a general understanding of how these actions should be, although there’s no a single model of initiative, as well as there is always a set of resources and techniques available to the mediator to *make public closer to art*. We show also that this general understanding of mediation links to prevailing narrative in institutions analysed: narrative peculiar to *contemporary art*. Many values, notions and references of *contemporary art* constitute themselves as principles of what is currently thought as mediation, in opposition to traditional figure of the guide. To research activities of mediation carried out in contemporary artistic scenario was a way to discuss broad issues particular to this context – as conceptions of art, pleasure etc. – through real and specific examples.

Key-words: mediation/monitory; anthropology of art; educational actions in expositions; contemporary art; art-education.

Introdução

I.1: *Mediação, ações educativas e mudanças na promoção da cultura: “encontro do público com a arte”*

A turma, após 50 minutos de atraso, finalmente chegou – eles se perderam e ficaram rodando com o ônibus pelo campus da Universidade de São Paulo (USP). Era um grupo de adultos: homens e mulheres, funcionários da Prefeitura Municipal de Jundiaí; *dos que mais sofrem*, segundo a professora que os acompanhava – porteiros, serventes, etc. Naquele ano – 2004 – haviam participado de um programa de reciclagem centrado em *arte*. Visitar o museu era a atividade de encerramento. A professora comentava, satisfeita, os frutos do programa e a liberação (obtida com dificuldade) para trazê-los à São Paulo, à fim de conhecer o Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC-USP).

Foram divididos em dois grupos. Fiquei com o que acompanhou o mediador chamado Pedro. No *hall* de entrada, após recepcionar e cumprimentar a turma de modo gentil, Pedro sondou se eles já haviam ido a algum museu e perguntou o que era um museu para eles. Um lugar de *coisas antigas*, de *preservar a história* – responderam. Pedro, com o intuito de situar a visita, mencionou que ali no MAC-USP se preservava a *história recente*, a *arte*. Ainda nesta rápida introdução, ele indicou algumas regras da visitação: conversar e dar opinião é importante; não pôr a mão nas obras; não ultrapassar as faixas de segurança; não comer bala nem chiclete; não fazer fotos; anotações, apenas a lápis.

E entramos no museu. “*Aqui é onde está localizada a arte contemporânea; no acervo do museu*”, apresentou Pedro. Estávamos no primeiro espaço, dedicado às obras *mais recentes*, produzidas a partir da década de 80. Paramos junto a uma delas: uma tela pendurada na parede, que representava alguns lápis quebrados e apoiados uns nos outros, com algumas inscrições ou gravuras em suas superfícies.¹ Pedro à frente, junto à tela e ao lado esquerdo do público que se amontoara em uma espécie de semicírculo, iniciou a conversa: tratava-se, segundo ele, de uma obra *tradicional do ponto de vista do material* – era uma pintura.

– *Vamos observar.*

¹ A obra era *A queda dos obeliscos*, de Alex Flemming, 1988, acrílica s/ tela, (270,5 x 210,0 cm), acervo MAC-USP.



Figura 1. *A queda do obelisco*

Depois de aproximadamente um minuto de silêncio, ele perguntou:

– *O que tem inscrito nesses lápis?*

– *Hieróglifos* – respondeu alguém do público.

– *São obeliscos* – continuou o mediador – *Cês sabem o que é? É um símbolo de poder.*

Nesse momento, uma mulher integrante do grupo perguntou: “*Eles [os lápis] não estão quebrados, caindo?*”. A este comentário, Pedro reagiu com uma suave risada de satisfação (que pareceu-me mais dirigida para si próprio que para o público) e disse: “*Isso mesmo: o nome da obra é 'A queda do obelisco'*”.

Fiquei impressionada! Já na primeira obra, estabeleceu-se a dinâmica que (tantas vezes!) ouvi ser uma das mais desejadas e esperadas em uma mediação e em uma leitura de imagem: diálogo público-mediador estabelecido a partir da obra. Pareceu que o público o havia “descoberto” o título a partir do próprio quadro. E aqui é importante ter em mente de que público se tratava: dos que “mais sofrem”, de porteiros e serventes, *a priori* “leigos em arte” que, em sua maioria, nunca haviam entrado em um museu (mas que fizeram um curso de reciclagem centrado em arte). Por isso a risada de satisfação do mediador.

E a conversa seguiu sem demoras. Outra pessoa do grupo deu continuidade à leitura, comentando: “*Escorou um no outro; não caiu totalmente*”. Pedro, estimulando e conduzindo a discussão, perguntou por quê.

– *Porque um segurou o outro.*

– *Existe então um poder que ainda está aí?* – indagou o mediador.

– *Com certeza* – respondem vários.
 – *Desde o Egito, então. O que isso quer dizer?*
 – *Muda as pessoas, mas permanece o poder* – disse um homem do público – *Mas está caindo.*

A discussão, que até esse momento se dava mais entre mediador e público, instaurou-se no seio do grupo: trocaram idéias sobre a situação do poder existente naquele momento, sobre ele estar caindo ou não, e chegaram à conclusão de que ele permanecia: “*Estados Unidos!*”; “*Bush!*”; “*China!*”.

Pedro, que observava a troca de idéias, retomou a palavra. Fez alguns comentários que incorporaram as falas do grupo e, encaminhando para o fechamento da leitura da tela, perguntou:

– *É interessante uma obra como essa?*
 – *Quando você explica...* – disse um homem do público.
 – *Mas eu expliquei?! Foi a colega que falou que eles estavam caindo.*

Novamente, discussão rápida dentro do grupo: frases curtas, avaliando a obra, trocando impressões. A conversa foi interrompida por Pedro que, ante uma frase que lhe chamou a atenção, manifestou-se: alguém havia dito “*Eu colocaria na minha sala*”.

– *A arte contemporânea não é exatamente isso que vai buscar* – retrucou o mediador, referindo-se à avaliação do quadro pautada pelo critério “*colocaria em minha sala*”. E seguiu: *O principal em arte contemporânea é refletir sobre a sociedade, sobre o mundo. Lógico que ela também busca certa beleza, certa maneira de comunicar. Escolham uma outra obra.*

E o grupo escolheu e se dirigiu à obra seguinte: um monte de tule preto sobre um carrinho de mão, no fundo da sala.

Ações de monitoria ou de *mediação* em exposições de artes visuais: é sobre este fenômeno que a presente pesquisa se debruça. A partir do estudo das ações de mediação realizadas em três importantes instituições da cena artística de Porto Alegre/RS – o Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli (doravante Margs), o Santander Cultural e as 4.^a e 5.^a edições da Bienal do Mercosul – busco saber como estas ações são concebidas, como são praticadas e quais os valores e referências nelas mobilizados.

A descrição acima apresenta um momento de uma visita que tive ocasião de acompanhar em outubro de 2004, realizada junto a uma mostra do acervo do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP). Eu fazia então um trabalho de campo exploratório sobre as Ações Educativas de algumas instituições

culturais da capital paulista.² O intuito era conhecer melhor algumas das referências importantes para os trabalhos de mediação que, há alguns anos, começaram a ser desenvolvidos em Porto Alegre, cidade na qual desenvolvi efetivamente minha pesquisa. Escolhi iniciar com esta descrição por se tratar de um exemplo extremamente denso e rico para análise. Se me permitem a metáfora, diria que ela possibilita apresentar com “pinceladas largas” uma série de elementos que veremos surgir ao longo deste trabalho e que são centrais para o entendimento das ações de mediação e do cenário artístico dentro do qual elas ocorrem.

Podemos, por exemplo, identificar várias das técnicas freqüentemente prescritas em uma mediação. É o caso da sondagem ao público para mapear o que seus integrantes sabem ou pensam em relação a algo (sobre a arte, o museu, uma determinada exposição ou uma determinada obra etc.). Também, o de tentar estabelecer o diálogo com o público e de tentar fazê-lo “a partir da obra”, ou o de conduzir a leitura de imagem equilibrando falas do grupo e intervenções do próprio mediador – às vezes o mediador lançando as idéias, outras, ele retomando falas do grupo. Podemos identificar, ainda, outros elementos, tais como discutir o “conteúdo” de uma obra relacionando-o com o cotidiano do público, ou promover que o grupo construa sua própria interpretação sobre a obra. E, também, conhecer algumas das regras freqüentemente presentes em uma visitação (“não tocar”   a mais clássica e conhecida). Finalmente, nessa leitura de imagem, encontramos alguns elementos relacionados   visão de arte própria aos espaços estudados: men o ao *tradicional* e ao *contemporâneo*, ao que a *arte contemporânea* pretende (ela não pretende, por exemplo, um efeito decorativo), a que a arte contemporânea está mais preocupada com *reflexão* do que com *beleza* (e que, contudo, a questão da beleza não está totalmente excluída desse universo).³

Todos esses elementos serão trabalhados nos capítulos subseqüentes (as referências artísticas, no Capítulo 1; as propostas e técnicas de media o, no Capítulo 2). Contudo, o que gostaria de destacar, já nesta introdu o, são elementos outros, que possibilitam delinear o contexto atual dentro do qual as a oes educativas e as media oes ocorrem no Brasil. A partir daquele episódio, podemos vislumbrar uma situa o que   cada vez mais freqüente no país. Qual seja: a veicula o, junto a um *grande público*

² As a oes educativas visitadas foram as do Instituto Cultural Tomie Ohtake, do Itaú Cultural, do MAC-USP, do Museu Lassar Segall, do MASP, da Pinacoteca do Estado de São Paulo, e do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP.

³ Reservo o “itálico” para destacar do conjunto do texto as categorias  micas. Eventualmente, ainda, utilizo esta marca o quando da primeira men o de conceitos dos autores utilizados.

leigo, de certos tipos de produção artística tradicionalmente restritas a poucos, e o recurso à visita mediada como instrumento para viabilizar, facilitar ou qualificar esse *encontro do público com a arte*.

O que a descrição inicial nos mostra? Uma leitura de imagem. Um momento de uma visitação na qual um grupo de pessoas *leigas em arte*, com o auxílio de um mediador, estabelece contato com uma instituição cultural, com uma exposição e com obras artísticas, *descobrimo* títulos, tendo um *papel ativo* na construção de interpretações dos trabalhos, e sendo apresentadas a certos conceitos artísticos e museológicos (museu, acervo, curadoria, arte tradicional, arte contemporânea, estilo, técnica, material, entre outros). Experiências deste tipo acontecem em um contexto de mudança no entendimento da cultura e no modo de promover e difundir determinadas produções culturais, contexto este marcado pela proliferação de instituições e eventos culturais e artísticos no cenário nacional e pela constante participação da iniciativa privada no financiamento, patrocínio e promoção de atividades culturais. Os sentidos atribuídos a essa mudança são diversos e, de modo geral, oscilam entre dois pólos: de um lado, considerar que ela corresponde ao aumento da promoção e fomento da cidadania, dada pela distribuição de bens culturais; e, de outro, que, grosso modo, o aumento de instituições e eventos se dá apenas por interesses econômicos.⁴

A freqüente associação entre *cultura* e *cidadania* possibilita que experiências como a visita de leigos a exposições de artes visuais sejam consideradas como *enriquecedoras* por diversos segmentos da sociedade e têm sido cada vez mais valorizadas.⁵ É comum depararmo-nos com manifestações que afirmam que o *contato com a arte* (a cultura, em geral) *enriquece* a vida das pessoas, favorece a *formação da cidadania* etc.. Seja pela valorização de fato dessa experiência, seja por marketing cultural ou por necessidades operacionais (de gerir um público massivo dentro dos espaços expositivos), o fato é que a *mediação* e as *ações educativas* são cada vez mais pensadas como elementos importantes e necessários em eventos artísticos – em especial, nos que pretendem alcançar grandes números de visitação. A figura do mediador tem assim ganhado visibilidade e se tornado uma constante em espaços expositivos. As

⁴ É comum considerar os investimentos da iniciativa privada na cultura como “meras” estratégias de comunicação empresarial (o que se convencionou chamar de *marketing cultural*) sem preocupação com valores propriamente culturais e artísticos. Esta presença é explicada pelo estímulo gerado por políticas de incentivos fiscais à cultura (SOUSA E SILVA, 2000).

⁵ Tanto governos quanto ONGS ou entidades privadas promotoras de ações culturais associam cultura e cidadania desta forma. Para alguns exemplos, ver: GIL, 2003; IPEA, 2004; UNESCO, 2003.

ações de mediação são, portanto, uma das ações que ganharam força e espaço no novo contexto cultural nacional (como promoção de apresentações, de shows, de concursos, e de outros eventos e atividades artísticos e culturais, além de programas e projetos culturais diversos). A especificidade da mediação em relação a estes outros elementos advém da relação que ela possui com um cenário artístico legitimado e reconhecido, e da posição que ela possui nesse cenário.

Este aumento na promoção de ações de mediação está associado ao referido aumento da promoção de eventos artísticos. No Brasil, vem-se observando o surgimento de fundações culturais ligadas à iniciativa privada e a proliferação de eventos e exposições por elas promovidos (MICELI, 2002; SOUSA E SILVA, 2000). Segundo Sérgio Miceli, tal proliferação está associada à entrada de novos agentes institucionais na cena cultural – por exemplo, grandes grupos econômicos – que passaram a consolidar sua presença na área cultural por meio da criação de fundações e institutos culturais. Esta série de novas instituições culturais passou a integrar, conjuntamente com outras já estabelecidas (muitas delas públicas, como museus e centros culturais) uma rede nacional e internacional de espaços culturais e expositivos, entre os quais existem trocas e circulação de exposições e produções culturais, e também de profissionais, modelos de gestão etc. (MICELI, 2002).

Em Porto Alegre, a partir de meados da década de 90, foram criadas diversas instituições do tipo: a Fundação Iberê Camargo em 1995, a Fundação Bienal do Mercosul em 1996, o Santander Cultural em 2000, o Centro Cultural CEEE Érico Veríssimo em 2002, entre outras. Com o surgimento das mesmas, observou-se também na cena local o incremento de eventos artísticos e, conjuntamente, o surgimento e consolidação de diversas ações educativas na cidade ligadas a estas instituições. A partir do surgimento destas fundações, a cena artística porto-alegrense passou a integrar com maior intensidade o circuito de circulação e trocas do cenário nacional mais amplo. De um lado, as novas instituições disponibilizam espaços que passaram a receber mostras e exposições que divulgam na cena local a produção artística nacional e internacional. De outro, elas também têm promovido exposições itinerantes, que são divulgadas em outras praças do país e no exterior.⁶

É importante destacar que os eventos de artes visuais (como as Bienais) e as

⁶ Para alguns exemplos e maiores informações das programações e atuações das instituições, ver os sites: www.bienalmercosul.art.com, www.iberecamargo.uol.com.br, www.santandercultural.com.br, www.cccev.com.br

instituições culturais promotoras de exposições constituem, na atualidade, espaços centrais do cenário artístico contemporâneo. Segundo o sociólogo da arte francês, Raymonde Moulin, as grandes exposições e eventos internacionais e os museus de arte são algumas das instâncias importantes na construção do valor artístico (MOULIN, 2003).⁷ Para ele, tamanha legitimidade é concedida a estes eventos e instituições graças ao aval de especialistas que nelas atuam (curadores, historiadores e críticos de arte, museólogos etc.) que, com sua participação, homologam o valor artístico, dando-lhes a credibilidade “própria ao plano estético” (MOULIN, 2003, 41). Também Miceli, tratando especificamente do cenário artístico brasileiro e das instituições culturais ligadas à iniciativa privada, refere a centralidade dos eventos promovidos pelas mesmas:

[...] o acesso aos espaços de exposição ou aos elencos de mostras sob o patrocínio desses grandes investidores institucionais passou a constituir um dos elementos básicos de diferenciação para se entender os rumos e as perspectivas de êxito artístico e comercial dos artistas. (MICELI, 2002, 87).

São justamente eventos e instituições desse tipo que costumam contar com departamentos de ação educativa responsáveis pela promoção das visitas mediadas. O quadro mais amplo dentro do qual podemos situar as ações de mediação é, portanto, o da cena artística nacional, que integra por sua vez o cenário artístico internacionalizado.⁸

O momento que a descrição inicial apresenta, portanto, não foi único, nem é algo isolado. Em nosso país, cada vez mais, pessoas fazem visitas mediadas a exposições de arte. Não se trata, contudo, apenas de uma multiplicação em termos quantitativos das ações de mediação. Observam-se também mudanças nas concepções e buscas de qualificação destas ações, decorrentes da atuação de profissionais das artes, da museologia e da arte-educação que as têm tomado por objeto de reflexão e estudo.⁹ A leitura de obra apresentada corresponde a uma determinada forma de recepcionar e conduzir grupos em visitas a exposições de artes visuais que é valorizada por arte-educadores. Trata-se de um modelo atual de monitoria ou de mediação que pensa a

⁷ Segundo Moulin, a participação nos grandes eventos artísticos tornou-se uma etapa obrigatória na carreira artística do duplo ponto de vista da reputação do autor e do preço das obras e também participam na elaboração da hierarquia dos valores estéticos (MOULIN, 2003, 48)

⁸ Segundo Moulin e Miceli, hoje, o cenário artístico é mundializado e de natureza cosmopolita. Ele compõem-se de uma rede internacional de instituições e eventos culturais que realizam entre si trocas e circulações de diversos tipos (de mostras, obras, profissionais, referências, conceitos etc.) pondo em contato diversos cenários locais e nacionais (MOULIN, 2003; MICELI, 2002, 88).

⁹ Alguns exemplos disso são teses e dissertações produzidas na ECA/USP sobre arte-educação e ações educativas dentro de museus e espaços expositivos, que discutem qual é o papel e o alcance de ações do tipo, quais são ou deveriam ser seus objetivos, quais os meios de atingi-los e quais suas dificuldades e limites (FERRARI, 1999; FRANCOIO, 2000; FREIRE, 1990; GRINSPUM, 1991; SANTO, 2001).

tarefa de condução do público em um espaço expositivo enquanto uma *ação educativa*.¹⁰ Este modelo pretende se distanciar da idéia tradicional do “guia” que “explica” a obra e a exposição para um público receptor e passivo. Segundo o entendimento atual, o mediador não deve seguir um roteiro predeterminado, nem ditar a leitura da obra, nem transmitir interpretações pessoais sobre as obras. Tampouco deve transmitir apenas datas e informações históricas e biográficas sobre o artista, o período ou o estilo. Deve, sim, tentar estimular e conduzir leituras e discussões de modo a promover a construção de uma interpretação das obras pelo próprio público.

São necessárias, aqui, algumas considerações quanto à natureza do cenário artístico em questão. Ao estudar essas instituições, estamos nos debruçando sobre fenômenos artísticos próprios à nossa sociedade ocidental contemporânea. No entanto, o sistema artístico integrado por tais instituições não abrange nem inclui toda produção realizada na atualidade no Ocidente que se pretende artística e/ou que é reconhecida em alguma instância enquanto arte. Neste “mundo artístico”¹¹ específico, a produção artística atual reconhecida e legitimada é aquela denominada *arte contemporânea*. A expressão é uma categoria *êmica* que não se refere apenas à cronologia, mas também às características estéticas das obras. Não abrange, portanto, toda a produção de artistas vivos.¹² Destaco ainda que, com o termo *contemporâneo*, refiro-me à natureza das instituições e dos circuitos, e não necessariamente à das obras neles expostas e veiculadas. Mesmo que os objetos artísticos presentes nas exposições sejam, por ventura, próprios a outros períodos ou a outras sociedades, eles são ali apreendidos no âmbito de um conjunto de instituições e sujeitos ligados a um sistema artístico institucionalizado que é propriamente ocidental e contemporâneo.¹³

¹⁰ Em Porto Alegre, utiliza-se o termo *mediação* para denominar a tarefa de condução de grupos de visitantes em exposições de artes visuais. Na maioria das outras cidades do país, utiliza-se o termo *monitoria*.

¹¹ “Mundos artísticos” é um conceito cunhado por Howard Becker, segundo o qual um mundo artístico corresponde a uma rede de relações e de cooperação que inclui o conjunto de pessoas necessárias à produção dos trabalhos tidos por essas mesmas pessoas enquanto arte (BECKER, 1982, 34).

¹² Segundo Moulin, existe um consenso entre os especialistas da área de que o nascimento da *arte contemporânea* teria se dado entre 1960 e 1969 (MOULIN, 2003, 39).

¹³ Sally Price, ao estudar a arte primitiva nos centros civilizados (em museus, coleções, etc), estuda na verdade a mística do conhecedor de arte, que é própria ao Ocidente (PRICE, 2000). Assim também, consideramos que a natureza do fenômeno artístico que a presente pesquisa aborda (se contemporâneo ou não, se ocidental ou não...) é demarcada pela natureza do circuito dentro do qual ele ocorre, e não pela natureza das exposições ou dos objetos em mostra.

I.2: Uma antropologia da arte

Entendo uma antropologia que se debruça sobre fenômenos artísticos não como uma subdisciplina preocupada em criar uma “teoria sobre arte” independente e, sim, como a aplicação das teorias antropológicas gerais e da metodologia própria à área aos fenômenos ditos *artísticos*. Como é mencionado por Clifford Geertz, uma teoria da arte é, ao mesmo tempo, uma teoria da cultura:

A participação no sistema particular que chamamos de arte só se torna possível através da participação no sistema geral de formas simbólicas que chamamos de cultural, pois o primeiro sistema nada mais é que um setor do segundo. Uma teoria da arte, portanto, é ao mesmo tempo, uma teoria da cultura e não um empreendimento autônomo. (GEERTZ, 1997, 165)

A socióloga francesa Nathalie Heinich aponta que, de modo geral, desde a década de 60, as pesquisas sobre arte produzidas nas Ciências Sociais mudaram seu foco, não mais privilegiando o estudo de objetos artísticos propriamente ditos e, sim, o de processos e fenômenos que constituem o que é considerado *arte*. Segundo a autora, ao lançar mão de métodos próprios à área (estatística e etnometodologia) e ao realizar tal transferência de foco, estes trabalhos diferenciam-se de forma mais marcada da Estética e da História da arte, consolidando o estudo da arte *como* sociedade (HEINICH, 2001, 15). Nas ciências sociais brasileiras, também é possível identificar uma produção que pensa os fenômenos ditos *artísticos* como propriamente sociais – ou seja, como resultado de processos e interações sociais no marco de sistemas simbólicos.¹⁴ Trata-se, portanto, de pensar a arte e seus fenômenos correlatos como resultado de relações e configurações sociais, de interação entre sujeitos no marco de sistemas simbólicos e de significados específicos à arte, mas ligados à vida social como um todo. Em suma, como resultado de uma dinâmica específica, porém social.

Para dar conta dessa proposta, a abordagem antropológica da arte aqui assumida parte do referencial de trabalhos anteriores desenvolvidos nas Ciências Sociais como um todo (BECKER, 1982; BOAS, 1996; BOURDIEU, 1996 e 1998a; GEERTZ, 1997; ELIAS, 1995; PRICE, 2000) e também de trabalhos de áreas vizinhas como a História e a Psicologia (BAXANDALL, 1991; GOMBRICH, 1986).¹⁵ Estes trabalhos

¹⁴ Para alguns exemplos de trabalhos do tipo, ver: ALVES, 2003; CAVALCANTI, 1995; DABUL, 2001; MICELI, 2003; MICELI, 1996; SCHWARZ, 1998; WEDEKIN, 2000.

¹⁵ Refiro aqui a produção de Michael Baxandall, historiador, e de Gombrich, que transitou entre a Psicologia e a História da arte, porque eles tiveram grande influência nos trabalhos sobre arte desenvolvidos nas Ciências Sociais. Baxandall, em especial, é referência fundamental para autores como Clifford Geertz (1997) e Pierre Bourdieu (1996).

caracterizam-se pelo esforço em firmar uma abordagem crítica de desnaturalização da arte, contrapondo-se a disciplinas que propunham o estudo da arte fechada sobre ela mesma, como a filosofia estética.¹⁶ Seus autores, de modo geral, pretendiam demonstrar que a arte, a produção artística, o artista, o olhar e a capacidade de apreciação estética são produzidos social e historicamente. Ou seja, são fenômenos sociais que, portanto, devem ser estudados enquanto tais.

Para este trabalho, são especialmente importantes as contribuições de Bourdieu e de Norbert Elias. A principal dimensão das obras destes autores que apreendendo aqui é a da existência de uma dinâmica social de busca pela distinção e reconhecimento, dada dentro de um sistema de interdependências entre sujeitos. Os conceitos destes autores que dão conta desta dinâmica são, respectivamente, o de *campo* e o de *figuração social* (BOURDIEU, 1989a e 1989b; ELIAS, 2001).

O conceito bourdiano de *campo* – conjunto de relações entre posições que configura um sistema com autonomia relativa, com um *habitus*, valores e sistemas de consagração próprios (BOURDIEU, 1996, 1998b e 1998c) – tem sido referência fundamental nos estudos sobre arte, e também o é aqui. Este conceito nos permite pensar a arte como um sistema simbólico que possui uma dinâmica específica, porém não isolada de outras dimensões da vida social (BOURDIEU, 1989a).

Por sua vez, as reflexões de Elias acerca da *figuração social* e da *etiqueta* da sociedade de corte foram centrais para pensar, à luz dos valores do sistema artístico aqui em questão, os comportamentos considerados *adequados* de serem adotados em exposições de arte. Utilizamos, neste trabalho, o termo *valores* em conformidade com o proposto por este autor. Segundo ele: “nossa escala de valores constitui um elo na corrente de interdependências a que estamos submetidos” (ELIAS, 2001, 93).

Quando falo em estudar e compreender os valores artísticos mobilizados nas ações de monitorias, refiro-me assim a esses elos que constroem interdependência entre os sujeitos envolvidos nesse cenário artístico, em função dos quais eles agem e se julgam mutuamente (o que é arte? o que é artista? o que é um encontro legítimo com a obra de arte?), na busca de “uma confirmação dos valores ou do acréscimo de atenção e de importância aos olhos dos outros” (ELIAS, 2001, 94).

¹⁶ Diversos autores referem tal contraposição e a abordagem essencializante da arte pela filosofia estética. Entre eles, podemos citar Howard Becker (1982, 39); Pierre Bourdieu (1996); Clifford Geertz (1997); Norbert Elias (1995); Nathalie Heinich (2001,56).

I.3: O trabalho de campo

Esta pesquisa teve por objeto um conjunto de ações de mediação que integram o cenário de ações educativas em exposições de artes visuais realizadas em Porto Alegre. O trabalho de campo que embasa esta dissertação é constituído principalmente de etnografias da formação de mediadores e do trabalho das equipes de mediação de três instituições culturais da cidade de Porto Alegre/RS: o Museu de Arte do Rio Grande do Sul, o Santander Cultural e as 4.^a e 5.^a edições da Bienal do Mercosul. A maior parte do trabalho de campo realizou-se no ano de 2005, com exceção da etnografia da ação educativa da 4.^a Bienal do Mercosul, realizada ainda em 2003.¹⁷ A caracterização específica dos campos utilizados, das instituições e das mostras específicas trabalhadas, é feita ao longo dos capítulos. Apresento aqui apenas um resumo e uma cronologia geral dos diversos momentos do mesmo.

Na 4.^a Bienal do Mercosul, de julho a setembro de 2003, acompanhei o Curso de Formação de Mediadores para a mostra. De outubro a novembro do mesmo ano, acompanhei a movimentação geral, mediações agendadas e *espontâneas*¹⁸ no Cais do Porto, um dos cinco espaços expositivos da mostra.¹⁹

No Margs, durante dois meses, de julho a agosto de 2005, acompanhei sistematicamente os encontros semanais de estudo e formação do Grupo de Mediadores Voluntários do museu. Nesta instituição, tive a ocasião de presenciar uma reunião da coordenação do grupo com os mediadores novos e o processo de aceitação de alguns candidatos a mediadores. Participei, ainda, de uma viagem de estudos à cidade de Pelotas/RS, além de observar mediações com turmas agendadas. Além dos espaços

¹⁷ Esta etnografia foi base para meu Trabalho de Conclusão no curso de Ciências Sociais da UFRGS, intitulado *4.^a Bienal do Mercosul: produção, reprodução e mediação no campo artístico contemporâneo*, realizado sob orientação do Prof. Dr. Caleb Faria Alves e defendida no início de 2004. Devido ao fato de que a presente pesquisa é um desdobramento desse primeiro trabalho e, principalmente, à centralidade que esta ação educativa teve na consolidação do entendimento geral de mediação aqui apresentado, parte do material empírico do trabalho de campo anterior foi incorporado à presente dissertação.

¹⁸ Mediações espontâneas são aquelas realizadas sem agendamento. Em geral, correspondem a mediações individuais ou com pequenos grupos, dadas quando algum visitante, solicitando informação acerca de determinada obra ou da exposição como um todo, encontra algum mediador disponível, em turma agendada.

¹⁹ A Bienal do Mercosul costuma ocupar diversos espaços da cidade, todos próximos e localizados no centro da mesma. Em sua 4.^a edição, ela ocupou três prédios históricos situados junto à Praça da Alfândega: o Santander Cultural, o Memorial do Rio Grande do Sul e o Margs. E ocupou o centro cultural municipal Usina do Gasômetro e os armazéns A4, A5, A6 e A7 do Cais do Porto, situados junto à orla do Guaíba. O Cais do Porto é o espaço que tinha maior concentração de obras contemporâneas.

“oficiais” de estudo e trabalho, partilhei de conversas, cafés e passeios do grupo ou parte dele.

No Santander Cultural, acompanhei os trabalhos da Ação Educativa da instituição de meados de julho a finais de agosto de 2005. Além de observações de mediações, tive ocasião de acompanhar um encontro de formação de mediadores junto à coordenadora da ação educativa e à assessora pedagógica da mostra em cartaz. Também um encontro de formação de professores para a mostra então em exposição, e um encontro com diretores de escolas da região metropolitana de Porto Alegre que visava promover as visitas agendadas. Ainda, acompanhei o início do processo de treinamento de uma mediadora recém contratada, e diversos almoços e períodos de intervalo com um ou mais integrantes da equipe.

Na 5.^a Bienal do Mercosul, durante dois meses, de agosto a setembro de 2005, acompanhei o Curso de Formação de Mediadores para a mostra. Não cheguei a observar de forma sistemática os trabalhos de mediação realizados durante esta quinta edição do evento, mas fiz algumas visitas a um dos espaços expositivos – novamente os armazéns do Cais do Porto – e presenciei alguns momentos de mediações.

Em todas essas quatro ações educativas, estabeleci contato pessoal com alguns de seus mediadores. Cafés, intervalos, almoços e eventualmente passeios foram, assim, momentos integrantes das etnografias realizadas. Além do acompanhamento sistemático dessas ações educativas, também realizei contatos exploratórios com outras ações educativas – a da Fundação Iberê Camargo/RS²⁰ e diversas da cidade de São Paulo, como já foi mencionado. Na Fundação Iberê Camargo, não cheguei a realizar observação das mediações, apenas realizei entrevistas semi-estruturadas com a coordenadora da Ação Educativa, Mauren de Leon, e com a coordenadora do Projeto de Catalogação, Mônica Zielinsky (que fora coordenadora do curso de formação de mediadores para a 4.^a Bienal do Mercosul). Em São Paulo, tive ocasião de realizar diversas entrevistas e observações.²¹

²⁰ A Ação Educativa do Museu Iberê Camargo não foi objeto de estudo aprofundado nesta pesquisa, mas integra o cenário de ações educativas da cidade de Porto Alegre. Para além do círculo de profissionais em arte-educação – onde é muito prestigiada – ela ainda possui pouca visibilidade, devido aos limites físicos impostos pelo tamanho de sua sede provisória (a casa da viúva de Iberê Camargo). A inauguração de sua sede própria está prometida para o ano de 2006.

²¹ O trabalho de campo exploratório junto a ações educativas da capital paulista foi realizado de 21/10/2004 a 30/10/2004, e incluiu entrevistas semi-estruturadas realizadas com os coordenadores das mesmas e observação de mediações. Foram visitadas as ações educativas do Instituto Cultural Tomie Ohtake, do Itaú Cultural, do MAC-USP, do Museu Lassar Segall, do MASP, da Pinacoteca do Estado de São Paulo, e do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP.

Na realização dessas etnografias, lancei mão prioritariamente das técnicas de observação e de observação participante junto aos espaços de formação, de trabalho e momentos diversos junto aos mediadores (intervalos, cafés, almoços e viagens). Também realizei entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores das ações educativas, e análise de materiais diversos tais como materiais educativos para o público ou para o mediador produzidos pelos departamentos de ações educativas, materiais oficiais das instituições promotoras dos eventos (principalmente da Fundação Bienal do Mercosul e do Santander Cultural), sites das instituições e matérias divulgadas na mídia acerca dos trabalhos de mediação.

1.4: Estrutura da dissertação

No primeiro capítulo, discuto a delimitação do objeto desta pesquisa à luz dos debates da Antropologia Urbana e, em seguida, apresento as referências artísticas próprias ao cenário artístico em questão que informam as propostas de mediação e o fazer dos mediadores. Apesar de grande parte destas referências fazer parte do que é chamado de *História, Teoria e Crítica da arte* e do debate contemporâneo de especialistas da arte, não é possível tomar a História da arte ou a produção destes especialistas como diretamente equivalentes às referências identificadas nos espaços pesquisados. É necessário pensar em termos de apropriações específicas e verificar quais as categorias, os elementos e as histórias particulares deste conjunto mais amplo de referências são acionados no contexto em questão. O objetivo neste capítulo, portanto, não é fazer uma revisão histórica do desenvolvimento do sistema artístico que teria redundado na chamada *arte contemporânea*, nem dar conta da produção especializada da História, Teoria e Crítica da arte. Apenas, delinear o conjunto geral de referências dentro do qual as ações educativas são concebidas e realizadas, de modo a que as descrições e dados etnográficos sobre as mediações propriamente ditas possam ser melhor compreendidos.

No segundo capítulo, apresento inicialmente uma rápida caracterização das instituições cujas ações educativas foram pesquisadas (Margs, Santander Cultural, 4.^a e 5.^a Bienal do Mercosul) e do perfil de suas equipes de mediação. A partir da análise das propostas específicas de mediação em cada uma destas instituições, mostro que, apesar de não existir uma forma ou modelo único de mediação em Porto Alegre, existe um entendimento geral de o que deve ser uma ação tal, assim como existe um conjunto recorrente de técnicas e recursos utilizados. Mostro também que este entendimento geral

é condizente com a narrativa de arte dominante no cenário artístico estudado – a narrativa da arte contemporânea – e que o modelo geral de mediação atual pretende se distinguir da figura tradicional do “guia”.

No terceiro capítulo, a partir das descrições de alguns momentos centrais de determinadas mediações, mostro como os diversos condicionantes à ação de mediação (as referências da arte contemporânea apresentadas no Capítulo 1; as demandas e recursos institucionais específicos e as referências da arte-educação apresentadas no Capítulo 2; a mostra e obras disponíveis e o perfil específico do público) são acionados e trabalhados pelos mediadores em sua busca de *aproximar o público da arte*. A seleção das mediações trabalhadas foi definida a partir da escolha daquelas que, em conjunto, melhor ilustraram a existência de um entendimento geral de o que é mediação, mas, também, como esse entendimento geral é concretizado no fazer dos mediadores a partir de condições dadas específicas e distintas em cada instituição.

Ao longo dos capítulos e nas Considerações Finais, paralelamente à apresentação das propostas, entendimentos e práticas de mediação, faço uma análise dos valores e das concepções sobre *arte* e sobre *fruir arte* próprias ao cenário artístico contemporâneo pesquisado. Mostro como este cenário corresponde a um universo de significação específico, com cosmologia própria que integra noções específicas sobre o que é arte e sobre o mundo e o tempo atualmente vividos.

Capítulo 1: A narrativa da arte contemporânea

No momento de iniciar a escrita deste trabalho, colocou-se a questão de por onde começar. Deveria apresentar primeiro dados relativos à ação de mediação e depois, a partir deles, construir o cenário artístico em questão, de modo a não produzir descolamentos entre a escrita e o detalhamento etnográfico? Mas, se assim fosse, como tornar as descrições das ações de mediação significativas ao leitor sem antes ter colocado as referências que informam todo um *ethos* e uma configuração artística específica dentro da qual acontecem tais ações de mediação?

Contidas nestas perguntas sobre como comunicar algo sobre a *mediação em exposições de artes plásticas* há três questões de fundo, concernentes ao pensamento antropológico. A primeira diz respeito às dimensões “micro” e “macro” de um fenômeno social dado. A segunda, à delimitação do grupo estudado e do objeto de pesquisa. A terceira, à escrita sobre o *outro*.

Em relação à primeira questão, sabe-se que a antropologia preza a análise do micro e que, em grande medida, suas pesquisas têm sido reconhecidas prioritariamente pelo estudo da dimensão “microscópica” da vida social. Contudo, reconhece-se a importância de se levar em conta também o nível “macro”, pois existem determinados condicionantes gerais que precisam ser considerados para uma compreensão adequada dos fenômenos estudados. A questão daí decorrente é: como equacionar o etnográfico com uma contextualização mais ampla que é também necessária para o entendimento de um objeto de estudo específico? Marcio Goldman, por exemplo, ao pensar sobre o fazer da antropologia urbana e refletir sobre a tensão entre particularismo e universalismo presente na tradição antropológica, pergunta: “como conciliar a abordagem microscópica característica da antropologia tradicional com a perspectiva macroscópica exigida pelo estudo de sociedades de grande escala, perspectiva que não deixa de caracterizar igualmente a antropologia tradicional quando esta se esforça por restituir o ‘todo social’ ou a ‘totalidade da cultura’?” (GOLDMANN, 1999, 112).

A segunda questão se refere à definição dos limites de um grupo ou cultura e tem implicações na delimitação e recorte de um objeto de estudo específico. Neste sentido, o problema que se coloca para a presente pesquisa sobre *mediação* é a natureza fluida das fronteiras sociais e culturais nas sociedades complexas e nos espaços urbanos – e os desafios para a análise antropológica que dela decorrem. Dado que não possui um *grupo* claramente delimitado, quais são os limites ou fronteiras do meu objeto de

estudo? Para dar conta dos objetivos a que este trabalho se propõe, deveria privilegiar o estudo das ações educativas ou analisar também o cenário artístico contemporâneo? E dentro deste cenário, a qual nível deveria me ater: o local, o nacional ou o internacional?

Na verdade, a preocupação com as tensões micro-macro, ou particular-universal, estão presentes na disciplina desde os clássicos. A preocupação malinowskiana em perscrutar a totalidade da “vida nativa”, o conceito de “fato social total” de Mauss, construído a partir da manipulação de extenso volume de dados etnográficos, e o desejo de Lévi-Strauss de, a partir da observação empírica, alcançar “realidades profundas” são exemplos disso (MALINOWSKY, 1984; MAUSS, 2003, 311; LÉVI-STRAUSS, 2003, 30).²² Mas, com os estudos de antropologia urbana e de sociedades complexas, essas discussões foram retomadas e aprofundadas. Vários autores da antropologia urbana brasileira se debruçaram sobre esses problemas (CARDOSO, 1986; DURHAM, 1986; GOLDMANN, 1999; VELHO, 1994, 1997a e 1997b).²³ Dentre estas produções, as formulações de Gilberto Velho e o modo como ele se apropria do interacionismo simbólico são de grande proveito para pensar um objeto de estudo como o que aqui se apresenta.

Velho aborda a questão nos termos de um dilema entre unidade e continuidade dos sistemas sociais. Para o autor, este dilema é uma questão central e recorrente na disciplina, e se instaura com especial força nos estudos de sociedades urbanas e complexas (1997a, 7). Segundo Velho, a existência de *tradições diferentes* dentro de uma mesma sociedade coloca o problema da comunicação entre seus grupos e segmentos. Esta comunicação não é nula, mas tampouco absoluta:

Tomando-se como referência qualquer sociedade, poder-se-ia dizer

²² Quanto a essa questão, na antropologia social britânica, por exemplo, é característica a conciliação da tradição empirista do trabalho de campo com a preocupação da reconstituição do conjunto de um sistema social dado (MALINOWSKY, 1984; RADCLIFE-BROWN, 1973; LEACH, 1996). Na antropologia francesa, o conceito maussiano de “fato social total” abriu caminho para “recompôr o todo” social (MAUSS, 2003, 311). Exemplo disso é sua tentativa de, a partir de dados etnográficos sobre o *potlach* e outros tipos de trocas, pensar a troca como um princípio geral presente em distintas sociedades humanas. Por sua vez, mesmo para Lévi-Strauss, cuja produção se caracterizou pela busca da construção de grandes teorias e explicações estruturalistas, a etnologia se dedica a estudar grandes questões (por exemplo, a relação indivíduo e sociedade) a partir de coisas pequenas e cotidianas. Segundo ele, nesse estudo, “não há nada de fútil, nada de gratuito, nada de supérfluo” (2003, 12).

²³ Diversos autores apontam que a origem da dificuldade em equilibrar o nível etnográfico e o geral advém da tradição da antropologia clássica. Ao ter trabalhado prioritariamente com sociedades de pequena escala e culturas relativamente homogêneas, a antropologia clássica tendeu a pensar as culturas ou sociedades enquanto totalidades fechadas, unidades independentes, auto-suficientes e isoladas (CARDOSO, 1986; DURHAM, 1986; GOLDMANN, 1999; VELHO, 1997a, 1997b). Todavia, esta consideração deve ser relativizada, pois, como já foi mencionado aqui, a preocupação com as relações micro-macro e particular-universal está presente na disciplina desde os clássicos.

que ela vive permanentemente a contradição entre as *particularizações* de experiências restritas a certos segmentos, categorias, grupos e até indivíduos e as *universalizações* de outras experiências que se expressam culturalmente através de conjuntos de símbolos homogeneizadores – paradigmas, temas etc. Na realidade, esse é, por excelência, o problema básico da própria existência do que chamamos de *cultura*: o que pode ser comunicado? Como as experiências podem ser partilhadas? (VELHO, 1997a, 18-19).

Tal qual Velho e, assim como ele, inspirada nos trabalhos de Clifford Geertz, concebo a cultura como uma *comunidade de sentidos* e a dinâmica que lhe é própria como um processo de comunicação que requer o compartilhamento em maior ou menor grau de *redes de significado* (VELHO, 1994 e 1997a; GEERTZ, 1978).²⁴ As ações educativas que aqui proponho estudar existem dentro de um contexto urbano e social mais amplo; defrontamo-nos, portanto, com a impossibilidade de pensar a total separação entre os grupos e níveis em questão (arte-educadores, artistas, curadores etc.; e níveis local, nacional e internacional). Ao mesmo tempo, defrontamo-nos também com a inexistência de uma unidade homogênea. O que se observa são distintos graus de familiaridade e de compartilhamento de referências, códigos e valores. As fronteiras entre os grupos, dadas pelo compartilhamento de referências específicas, são, portanto, fluidas – o que propicia uma alta dinamicidade e instabilidade na definição das mesmas.

Quem vive a *illusio* do *campo artístico* e quem não? Quem vive o mundo da *arte contemporânea* e quem não? Seguindo as recomendações de Velho (VELHO, 1994, 25), devido à maleabilidade e fluidez das fronteiras inter-grupais, mais do que construir mapas socioculturais fixistas, interessa pensar a definição das fronteiras dos grupos e do pertencimento aos mesmos enquanto um jogo dinâmico de papéis e de identidade. O desafio que se coloca, portanto, é o de encontrar as continuidades e as discontinuidades no compartilhar de referências: trata-se de pensar as continuidades e discontinuidades entre as “particularizações de experiências restritas” dos sujeitos com os quais tratei de modo mais direto (em especial mediadores e arte-educadores, mas também alguns curadores, artistas, público e outros) e os “paradigmas” homogeneizadores e universalizantes atuais sobre arte.

²⁴ Para formular seu entendimento *semiótico* da cultura, Clifford Geertz inspira-se em Max Weber (GEERTZ, 1978, 15). Weber é referência clássica nas Ciências Sociais como um todo. O seu conceito de *ação social* é definido como uma conduta humana dotada de um *significado subjetivo* dado por quem o executa, o qual *orienta* seu próprio comportamento tendo em vista a ação de terceiros. A explicação sociológica, para Weber, busca *compreender* o caráter social das condutas humanas: ou seja, compreender o sentido, o desenvolvimento e os efeitos da conduta de um ou mais indivíduos referida à do outro. Explicar, numa acepção weberiana, seria portanto captar e interpretar a “conexão de sentido em que se inclui uma ação” (WEBER, 1964, 9 e 18; QUINTANEIRO, 1995, 107).

Para dar conta deste problema de delimitação do grupo e do objeto de pesquisa e de como equacionar a experiência local com um quadro mais amplo e abrangente – que são as referências mais universalizantes da arte –, lanço mão de dois recursos teórico-metodológicos. Um deles já foi apresentado: seguir as redes de compartilhamento de sentidos. Isto significa que, na medida em que a narrativa sobre arte, própria a um cenário artístico mais amplo, informa os conceitos e as práticas de mediação, ela é também objeto desta pesquisa. O outro recurso, inspirado no conceito de *art world* de Howard Becker (1982), é atentar para as redes de relações concretas e objetivas, tanto pessoais quanto institucionais, envolvidas na produção social do objeto em questão – a mediação em exposições de artes visuais. Se, por um lado, só é possível estudar o cenário (um *art world*) a partir de um ponto de observação e de entrada específico, por outro, este ponto apenas é compreensível a partir da (re)construção do cenário como um todo e da posição deste ponto nesse cenário.²⁵ Trata-se, portanto, de estudar um *circuito* de ações educativas que identifique existir em Porto Alegre.²⁶

A terceira questão – como escrever sobre o *outro* – também pode ser pensada com Gilberto Velho e Clifford Geertz como referências. Se pensarmos a possibilidade de *comunicação*, no sentido que Velho dava ao termo – possibilidade de dar a conhecer a alguém um conjunto de referências novo e específico –, pensar a escrita do trabalho equivale a pensá-la em termos propriamente antropológicos: como escrever sobre o *outro*. Segundo Geertz, o que impede a compreensão imediata dos sentidos atribuídos por sujeitos outros às suas ações (ou às ações dos outros, aos objetos e elementos presentes em seu mundo etc.) é a “falta de familiaridade com o universo imaginativo dentro do qual os seus atos são marcos determinados” – ou seja, a falta de familiaridade

²⁵ As Ciências Sociais já chegaram à conclusão de que estes níveis não existem isoladamente um do outro. Assume-se que essa dicotomia entre micro e macro, assim como outras (local e global, indivíduo e sociedade etc.), são resultado de uma operação analítica, mas não dados de realidade. Além das referências já apresentadas de antropólogos que trataram esses temas, é importante destacar a contribuição dos trabalhos de Pierre Bourdieu e de Norbert Elias, que com seus conceitos de *habitus* e de *campo* ou *configuração social* construíram referenciais teóricos que possibilitam operacionalizar análises não dicotômicas (BOURDIEU, 1996a, 1989b; ELIAS, 1994, 1997 e 2001).

²⁶ A Ação Educativa do Museu Iberê Camargo – que também integra este circuito, posto que existem trocas e referências mútuas entre os profissionais ali atuantes e os das outras ações educativas pesquisadas – não será aqui trabalhada. Um estudo que incluísse a análise desta ação certamente seria proveitoso e cooperaria no entendimento do circuito de ações educativas de Porto Alegre e do entendimento de mediação ali presente. O trabalho desta ação educativa, contudo, apesar de ser muito valorizado por integrantes das outras ações educativas, tem ainda pouca visibilidade para além das mesmas: o museu ocupa um espaço físico restrito, na casa da viúva de Iberê Camargo, pequeno e de difícil acesso, não tendo uma visitação massiva como acontece nas outras instituições aqui pesquisadas. Esta situação provavelmente será alterada quando da inauguração da sede própria do museu, prometida para 2006.

com sua cultura específica (1978, 23). O antropólogo, para dar conta de seu objetivo – “o alargamento do universo do discurso humano” – deveria primeiro *apreender* seu objeto (as estruturas de significação a partir das quais as ações humanas têm sentido) para, depois, *apresentá-lo* em uma descrição densa (1978, 20 e 24).

Com essas questões em mente, e para resolver o problema de como dar a conhecer ao leitor o universo das ações educativas e do cenário artístico pesquisado, tentei repassar os diferentes momentos de meu trabalho de campo, de minha trajetória de aproximação à mediação e de pesquisa dessas ações educativas em grandes exposições de arte. Meu intuito com esse exercício foi refletir sobre o que observei e acompanhei, e a pergunta que nele me guiou, a seguinte: o que foi pesquisar mediação?

Muito mais do que estudar o momento da condução de um grupo visitante a uma exposição, pesquisar ações de mediação foi acompanhar mediadores e arte-educadores em uma série de espaços e situações. Foi observar os espaços oficiais de formação de mediadores, tais como cursos, palestras ou grupos de estudo; também espaços informais de trocas de opiniões e informações, sua convivência antes e depois das mediações propriamente ditas, suas conversas durante almoços, cafés e caminhadas até o ponto de ônibus. Foi ainda conhecer alguns dos livros que lêem, alguns dos especialistas que reconhecem, quais as exposições que assistem, que obras gostaram, que palestras lhes agradaram, quais suas opiniões sobre notícias ou comentários feitos às ações educativas etc.. As histórias que ouvi, portanto, não foram apenas sobre mediações; foram também sobre exposições, obras, artistas, curadores e instituições.

Com essa pequena retrospectiva, constatei que, ao pesquisar ações educativas e mediação e freqüentar esses diferentes espaços e momentos, fui *iniciada* em uma série de referências artísticas – adentrei em uma nova província de significado,²⁷ com um conjunto de referências específicas, qual seja, a da chamada *arte contemporânea*. Veremos, ao longo deste trabalho, que estas referências informam o entendimento geral de mediação presente na cidade e são freqüentemente acionadas na prática dos mediadores. Algumas dessas referências da arte contemporânea chegam inclusive a constituir-se enquanto princípios que regem a mediação. É, portanto, fundamental apresentá-las neste trabalho.

²⁷ “Província de significados” é um termo que Gilberto Velho toma de Alfred Schultz, e designa um domínio social específico dentro do qual existe o compartilhamento de sentido e de referências (VELHO, 1994).

Por que, na mediação descrita na introdução, Evandro ficou tão satisfeito quando o público “descobriu” o título da obra? O que ele queria dizer com “*Lógico que ela [a arte contemporânea] também busca certa beleza, certa maneira de comunicar*”? O público não havia falado nem em beleza nem em possibilidade de comunicação: esses foram elementos que o mediador acionou a partir da fala de um integrante do público – “*Eu colocaria na minha sala*”. Qual a relação específica que Evandro estabeleceu entre esses elementos e este modo de avaliação da obra observada? O sentido exato destas falas e ações não está dado de forma imediata. De fato, apenas será possível apreender os sentidos das ações e falas feitas pelos mediadores durante as visitas se soubermos o que eles consideram que é *arte* ou *arte contemporânea*; qual o valor e o sentido desta arte específica em relação a outros tipos de produção artística; qual o *ethos* e a imagem a ela associados; o que se espera de uma obra de arte, do artista, do mediador, do público; etc..

Meu objeto de estudo extrapola, portanto, o que poderia ser entendido enquanto mediação de forma mais imediata. Ele inclui esse quadro referencial, assim como a (re)construção do cenário artístico no qual ela se dá – pois é apenas a partir destes elementos que a descrição de uma leitura de obra tal qual a apresentada pode tornar-se significativa.

1.1: Formação de mediadores: a iniciação

Retomo, então, a idéia que é central: o que foi estudar mediação? Foi uma iniciação em um domínio ou *província de significados* específica: o universo das ações educativas realizadas em grandes exposições de artes visuais voltadas a um público massivo. Neste capítulo, é meu intuito apresentar o conjunto de referências específicas próprio a este domínio. Considero, aqui, o conjunto de referências dominante resultante da convergência dos sentidos das enunciações, falas e ações de diversos sujeitos autorizados (historiadores, críticos e especialistas em arte em geral) durante os cursos de formação de mediadores para as 4.^a e 5.^a edições da Bienal do Mercosul. Lanço mão, portanto, de parte de minha experiência de iniciação. Se utilizo aqui este artifício não é apenas em um sentido metafórico, nem é uma escolha aleatória. Tal escolha se deve a, pelo menos, três motivos.

O primeiro deles é que apresentar a relação intersubjetiva a partir da qual se deu o processo da pesquisa pode ser uma ferramenta para apresentar certos elementos do grupo e objeto estudado – uma vez que parte do trabalho do antropólogo corresponde à

iniciação em um novo universo de sentidos e que, nesse empreendimento, sua subjetividade é uma instrumento de pesquisa (CARDOSO, 1989, 101; DA MATTA, 1978; DURHAM, 1989, 33; GEERTZ, 1978; VELHO, 1997b). O segundo é que, conforme veremos ao longo deste trabalho, a *iniciação no gosto pela arte* é um elemento central no cenário artístico em questão e, em especial, nas ações educativas. (Veremos no próximo capítulo que uma das principais tarefas que se coloca para a mediação é iniciar o público leigo no *gosto* pela arte, no hábito da visitação a exposições e na leitura de obras de arte). O terceiro é que parte importante dos trabalhos de campo que embasam esta pesquisa foram realizados em espaços e momentos de formação de mediadores – formação esta que, para muitos deles, constituiu também sua iniciação nesse conjunto de referências.

O primeiro trabalho de campo que realizei para esta pesquisa foi no Curso de Formação de Mediadores para a 4.^a Bienal do Mercosul, em 2003. Ele constituiu um momento inicial e central no processo do meu adentrar no conjunto de referências próprio ao cenário artístico em questão. Contudo, ele não foi o único: a narrativa sobre arte que pretendo apresentar aqui foi enunciada a todo momento, em diferentes espaços e de diferentes formas, nas falas e ações de diversos sujeitos pertencentes a este cenário (em palestras de especialistas; em textos de História, Teoria e Crítica de arte; nas propostas curatoriais; nos depoimentos de artistas, de estudantes de arte, de mediadores e de arte-educadores; etc.).

Nesse curso, durante três meses, assisti aos encontros semanais junto a um grupo de futuros mediadores.²⁸ Quem eram essas pessoas? Como já foi mencionado, não todos os alunos eram *iniciados* em arte. Estudantes universitários, aproximadamente um terço deles era das Artes Visuais. O resto era de cursos diversos: História, Arquitetura, Artes Cênicas, Letras, Jornalismo, Ciências Sociais, Design, Pedagogia, Psicologia, entre outros. Os estudantes de artes estavam mais familiarizados com as questões tratadas no curso e com o vocabulário empregado, mas não é possível considerar que compartilhassem desse universo de códigos e referências na mesma medida. Dentre os

²⁸ Em trabalho anterior, analisei a proposta de mediação e o Curso de Formação de Mediadores para a 4.^a Bienal do Mercosul (MUNIAGURRIA, 2004). O curso realizou-se entre 23 de junho e 2 de outubro de 2003. Iniciou com aproximadamente 200 alunos, estudantes universitários de áreas afins à proposta curatorial da mostra, divididos em duas turmas – turno manhã e turno noite. Os encontros eram, em geral, semanais, e ocorriam no prédio do Santander Cultural. Foram duas etapas. Uma primeira, mais longa, constituiu-se de palestras ministradas por especialistas nas temáticas propostas para cada encontro. Na segunda, mais curta, tratou-se especificamente de conceitos e técnicas de mediação, sob o formato de aulas práticas. Ao longo deste capítulo, terei ocasião de retomar e aprofundar algumas destas informações. Para os nomes das palestras e dos especialistas convidados para proferi-las, ver Anexo I.

alunos que não eram das artes, muitos não tinham grandes referências sobre arte ou arte contemporânea – foco da exposição. Possuíam sim um perfil específico e desejado: estudantes universitários da área das humanidades que, acreditava-se, tinham algum interesse em arte, mesmo que vago.

Assim como a maioria, eu também não era estudante de artes. Não era *iniciada*, mas já possuía algumas referências sobre o assunto, além de simpatia por arte e por arte contemporânea. Em 2001, fiz um curso de Introdução à arte contemporânea na Casa de Cultura Mário Quintana, ministrado por Janice Martins.²⁹ Por ocasião de um trabalho para uma disciplina de História, li alguns livros sobre arte moderna: *Teorias da arte moderna* de H. B. Chipps, *Conceitos de arte moderna* de N. Stangos, *Realismo, racionalismo, surrealismo...* de F. Briony entre outros (BRIONY, 1998; CHIPP, 1988; STANGOS, 1991). Vinha também, desde a graduação, tentando me familiarizar com a produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFRGS sobre o “sistema das artes” de Porto Alegre via revisão bibliográfica – leitura de artigos, dissertações e teses (BRÄCHER, 2000; BULHÕES 1991, 1992, 1993, 1999 e 2000; CARVALHO, 1994; FERREIRA, 1999; PIETA, 1995; SCARINCI, 1982).

Enfim, nesse curso, a platéia de alunos era constituída por pessoas com graus extremamente desiguais acerca da História da arte e das proposições da arte contemporânea. Não havia, ali, uma comunidade de sentidos instaurada: não todos os integrantes do público compartilhavam das referências próprias ao cenário artístico em questão, ou o faziam em graus desiguais. Eu, por exemplo, tinha noção de algumas questões e referências presentes na arte contemporânea: conhecia os nomes e as linhas gerais de algumas das vanguardas modernistas; sabia da existência de Duchamp e de suas experiências dos *ready-mades*; do ideal de interação do público com a obra; da valorização de novas linguagens, suportes e materiais; do ideal de desconstrução e de desmistificação da arte. Mas, por outro lado, não conhecia a Documenta de Kassel, a mostra de arte contemporânea de maior prestígio no mundo na atualidade. Assim também, não pude apreender diversos nomes, conceitos e histórias específicas mencionadas durante as palestras – vários dos quais, algum tempo depois, soube serem referências centrais e muito conhecidas dentro deste cenário.

Ou seja, eu, assim como muitos alunos do curso, possuía algumas noções sobre arte e/ou sobre arte contemporânea. Mas muitas destas noções correspondiam apenas a

²⁹ Janice Martins é artista plástica, bacharel em pintura e desenho pelo Instituto de Artes da UFRGS.

mapas que Gilberto Velho menciona em seu texto *Observando o familiar*. Segundo o autor, devido à proximidade existente entre diferentes domínios sociais em uma sociedade complexa e à variabilidade dos graus de familiaridade com os mesmos, é comum possuímos mapas sociais que incluem determinados cenários e situações sociais com os quais nos defrontamos em nosso cotidiano, “mas isso não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações” (VELHO, 1997b, 126-127). A existência destes mapas, portanto, não indicava pertencimento ao domínio específico, nem um verdadeiro conhecimento das referências e dos sentidos ali existentes. O curso foi, de fato, o momento de iniciação em arte para diversos mediadores, assim como para mim, constituindo-se em um espaço de aprendizado sobre arte, sobre mediação e sobre *arte contemporânea*.

Vivenciei, portanto, junto a alguns mediadores, esse processo de iniciação; ouvimos as mesmas palestras, fizemos comentários sobre elas, avaliamos os palestrantes, trocamos impressões e opiniões. Posso dizer que o universo ao qual estávamos nos aproximando era extremamente sedutor. E quando falo em sedução, não incorro em subjetivismos; trata-se de um elemento importante dentro deste cenário. Veremos, ao longo deste trabalho, que a *sedução* e a *paixão* são elementos apontados como fundamentais no processo de iniciação no *gosto* pela arte ou de *aprender* sobre arte.

A arte é pensada como um bem universal. Ela é socialmente valorizada e é fonte de prestígio e de distinção (BOURDIEU, 1996a, 1998b, 1998d; BECKER, 1982; PRICE, 2000). Os alunos do curso eram capazes de reconhecer este valor que, a todo momento, era afirmado e reafirmado. E o curso de formação de mediadores para a 4.^a Bienal do Mercosul não frustrou as expectativas. Espaço demarcado de diversas formas como que para privilegiados, ele constituiu a via de acesso não apenas a aulas e palestras ministradas por importantes especialistas em arte de nosso país, mas também a artistas, curadores, museógrafos, processos de montagem das obras e bastidores da produção da mostra Bienal. A impressão por parte dos mediadores de terem acesso a algo especial foi expressa em diversos momentos e situações ao longo do curso, tanto em conversas e comentários durante os intervalos e nas saídas das aulas, quanto em depoimentos dados nas últimas aulas – como o transcrito abaixo:

E outra questão, que eu ia falar, que mesmo se não me pagarem eu trabalho na Bienal. [...] Porque eu acho que tem coisas pra mim,

alguma coisa de mudança na Bienal que fez outro sentido na vida, na minha. (mediadora, Curso de Formação de Mediadores para a 4.ª Bienal do Mercosul/2003)

Nesta, assim como em outras manifestações similares, os mediadores disseram de forma explícita que o curso foi vivenciado como uma *experiência marcante, enriquecedora, de construção e aprendizado*, que acrescentou algo às suas vidas.³⁰

A demarcação do curso como espaço privilegiado se estabelecia a partir do próprio espaço físico e institucional que o abrigava. Os encontros foram realizados no Santander Cultural, importante instituição da cena artística da cidade. Ele está situado na Praça da Alfândega, no “coração de Porto Alegre”, vizinho do Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli e do Memorial do Rio Grande do Sul. Esta localização possui uma centralidade tanto urbanística quanto simbólica. Além de concentrar diversas instituições culturais de prestígio, a Praça da Alfândega também recebe eventos culturais de grande porte na cidade, como a tradicional Feira do Livro de Porto Alegre. O Santander construiu rapidamente um grande prestígio no circuito cultural local, associando sua imagem especificamente à contemporaneidade. Ele atua preferencialmente nas artes visuais, na música e no cinema, veicula produções e debates *contemporâneos* nestas três áreas.³¹ Seu suntuoso prédio, a partir da reforma feita quando o Centro Cultural foi criado, integrou a arquitetura original de estilo neoclássico (seus mármore, grandes galerias internas, vitrais e corrimãos de ferro) a elementos próprios a uma arquitetura e tecnologias de construção mais recentes, como chão de vidro, aço inox, vigas de metal expostas e partes de rebocos aparentes. A sala na qual os encontros se realizavam também era sofisticada, além de confortável: ar condicionado, boa iluminação e sistema de áudio com diversas caixas de som distribuídas pelo espaço; cadeiras de aço inox com forros vermelhos organizadamente dispostas sobre o piso de ladrilho hidráulico, ornatos de gesso nas paredes e forro do teto, janelas altas. Ainda, monitores uniformizados – todos jovens, disponíveis e sérios – que operam o computador, o *data show* ou o projetor de imagens (conforme o caso) – enfim, que garantem a infraestrutura necessária para a aula. Fotógrafos e câmera registram os encontros. No espaço, ainda, *plotters* institucionais do curso e da exposição, apresentando os realizadores e os patrocinadores.

³⁰ Também o trabalho durante a mostra foi vivido desta maneira por vários mediadores – tanto na 4.ª como na 5.ª Bienal do Mercosul. No site da quinta edição da mostra, no link *Especiarias*, é possível encontrar depoimentos de mediadores. Ver o site: www.bienalmercosul.art.com

³¹ Para maiores informações sobre o Santander Cultural, ver o site: www.santandercultural.com.br

Foi nesse espaço que os alunos inscritos no curso, e apenas eles – inicialmente pouco mais de 200 pessoas divididas em duas turmas, uma turno manhã e outra noite – tiveram a *possibilidade* de assistir a palestras de diversos especialistas em arte do país.³² Cabe citar ainda, para o reforço da idéia de exclusividade, que o Santander Cultural é um espaço muito controlado; há sempre algum segurança ou funcionário atento às pessoas ali presentes, a seus fluxos, seus comportamentos e suas ações. Se existe algum tipo de requisito ou restrição no acesso a um determinado evento, ele é cumprido. O crachá de identificação do mediador era, portanto, um elemento importante; não havia possibilidade de alguém que não estivesse inscrito no curso assistir a alguma das palestras.

Levando em conta essa restrição do acesso às palestras e o prestígio dos nomes convidados, entende-se um dos motivos do curso ter sido percebido como um privilégio. A escolha de pessoas gabaritadas, trazidas à cidade pela Fundação Bienal do Mercosul especialmente para ministrar a palestra “exclusiva” para o curso, era um forte demarcador do espaço como privilegiado. O curso, então, era apresentado e vivenciado como algo que dava acesso a um mundo maravilhoso que se descortinava: mais *reflexivo*, mais *crítico*, habitado por pessoas *sensíveis*, *inteligentes* e *propositivas* (os artistas); um mundo pensado como sem fronteiras, posto que “*a arte contemporânea é cosmopolita*” e os artistas – ouvi dizer algumas vezes – “*vivem nos aeroportos*”.

Além desse novo mundo ser *maravilhoso*, os mediadores teriam um papel importante nele. É o que os profissionais, professores e pesquisadores de renome afirmavam: com frequência, diziam que o papel dos mediadores era fundamental, pois seriam eles quem aproximariam o público deste mundo, aproximando-o da arte. Além disso, eles também eram apontados como aqueles que teriam mais condições de aproveitar a mostra bienal. Porque tinham a possibilidade de conhecer a fundo o projeto curatorial, ter contato direto com os curadores e com diversos dos artistas, poderiam acompanhar as reações do público durante a mostra e, principalmente, conviver diariamente com as obras. O curso foi, portanto, um momento e um espaço de muita sedução, e de grande força de cooptação.³³

³² Para nomes dos especialistas que participaram no Curso de Formação para a 4.^a Bienal do Mercosul, ver Anexo I.

³³ O curso de mediadores para a 4.^a Bienal deixou uma ótima impressão entre os alunos e os diversos profissionais que trabalharam na Ação Educativa dessa Bienal. Em diversas ocasiões, mesmo durante a quinta edição do evento, ouvi comentários e elogios a esse curso, que eram contrapostos a críticas feitas ao da 5.^a Bienal, que parece ter satisfeito menos.

1.2: A narrativa da arte contemporânea

Foi nesse clima de sedução que os distintos palestrantes delinearam um quadro geral para a arte contemporânea. Apesar de os temas abordados serem diferentes, e de não haver necessariamente homogeneidade no trato de questões específicas, configurou-se um conjunto de noções, idéias e referências recorrentes. Denominei o conjunto resultante da convergência de enunciações (falas e ações) feitas por sujeitos autorizados (historiadores, críticos e especialistas em arte em geral) de “narrativa da arte contemporânea”.

Considero que esta narrativa aponta para uma cosmologia própria e específica do universo aqui estudado e que ela é dominante no sistema artístico em questão. A partir de sua análise, é possível conhecer como diversos elementos integrantes deste sistema são concebidos. Por exemplo, é possível saber que é atribuída à arte contemporânea uma natureza *desconstrutora, crítica e reflexiva*. Também, que o artista contemporâneo é concebido em oposição à figura do gênio criador e, a obra de arte, em oposição ao objeto *fechado e sacralizado*. Ainda, que a concepção do atual *sistema das artes* é a de um sistema *cosmopolita e unificado*, porém não *homogeneizado*. Ou seja, a partir da análise desta narrativa da arte contemporânea, é possível conhecer a visão de mundo específica ao universo social pesquisado: não apenas noções referentes à arte, mas também noções de tempo e espaço, que conformam um *ethos* e um *habitus* específicos. É o que apresento a seguir.

Porém, antes disso, é necessário fazer algumas considerações de ordem teórico-metodológicas a respeito do conceito de *campo* e da noção de *narrativa* aqui utilizados. É importante ter em mente que os trabalhos de Pierre Bourdieu sobre o campo artístico foram apropriados pelas disciplinas da Arte e que, neste sentido, integram a narrativa contemporânea sobre arte. Esta inclui, por exemplo, as idéias de que o *sistema das artes* é resultante de um processo de gênese e consolidação de um campo com autonomia relativa, de que a consagração dos valores artísticos se dá histórica e socialmente a partir de dinâmicas de legitimação internas que são formas de lutas simbólicas etc..

Devido a essa situação – de algumas idéias bourdianas serem, em níveis distintos, tanto referenciais quanto objetos desta pesquisa – é importante distinguir entre o uso conceitual que faço das mesmas e os momentos em que elas correspondem às apropriações feitas pelos sujeitos e agentes do sistema artístico estudado. Em especial, é necessário atentar aos usos diferenciados do termo *campo*. Esta atenção é importante para evitar uma confusão: a não distinção entre o *campo* enquanto um instrumento

conceitual, heurístico e analítico e o *campo* enquanto dado de realidade, com uma configuração específica de relações concretas e objetivas existentes em um dado local e tempo.

Considero que, no caso da pesquisa aqui proposta, essa confusão equivaleria à naturalização do discurso nativo, *armadilha* contra a qual Eunice Durham previne. Ao discorrer sobre o fazer antropológico na sociedade brasileira, a autora afirma que, devido à fragmentação existente, “o conjunto da sociedade e o movimento que lhe é próprio não podem ser recuperados a partir dos grupos estudados, porque estão fora de seu horizonte de informação e de sua experiência direta” (DURHAM, 1989, 33). No caso da pesquisa aqui proposta, a totalidade do *campo artístico* não está disponível à experiência direta dos sujeitos estudados, o que não impede que eles tenham uma concepção e uma vivência específica dessa suposta totalidade. A noção de narrativa constitui um recurso analítico para evitar o deslize de tomar a concepção de *campo artístico* própria aos sujeitos estudados como dado de realidade. Assumo, portanto, as menções à gênese do campo, ao processo de autonomização e consolidação do mesmo, assim como à existência de um campo ou sistema artístico mundial integrado etc. como elementos da *narrativa da arte contemporânea*.

O uso que faço aqui de narrativa é análogo ao que alguns cientistas sociais aplicaram nos estudos sobre globalização. Diversos autores, frente à constatação de que existem “respostas locais” às “forças globais” e de que a globalização não levou, de fato, a uma homogeneização do mundo e da forma de vivenciá-lo (BOURDIEU, 1998c; SAHLINS, 1997; APPADURAI, 1999, FEATHERSTONE, 1999; HANNERZ, 1999), passaram a tratar a globalização não enquanto processo histórico concreto e, sim, enquanto *perspectiva, mito, grande narrativa* ou *cosmologia* sobre o mundo própria ao Ocidente (BOURDIEU, 1998c; SAHLINS, 1997; APPADURAI, 1999; O. VELHO, 1997). Segundo Otávio Velho, por exemplo, a partir do momento em que a globalização é tomada como um *horizonte de entendimento* nas narrativas a seu respeito, ela se reveste dos elementos de “*exterioridade, superioridade* e (posto que tratada como horizonte) *anterioridade*”. Isto permitiria que ela fosse tratada “como um jogo de linguagem permitido por interconexões concretas, como artefato e ao mesmo tempo como um mito com muitas versões. Mas versões num sentido *forte*, que acentua a inseparabilidade entre o mito e seus usos” (O. VELHO, 1997, 57-58).

Ao lançar mão da noção de *narrativa* nesses termos, portanto, não nego a existência de uma configuração concreta do sistema artístico no nível mundial. Afirmando,

apenas, que a experiência local deste sistema mundial não corresponde à totalidade concreta do mesmo, e que os entendimentos e apropriações dele feitas a partir de locais distintos podem ser diferenciados. Quando falo de uma *narrativa da arte contemporânea*, refiro-me então a um entendimento e uma concepção específicos acerca do estado e da dinâmica geral do *campo artístico* atual que devem ser pensados enquanto idealizações.

Feitas essas considerações, passo agora à apresentação das referências específicas ao cenário artístico estudado, a partir dos cursos de formação das 4.^a e 5.^a Bienais. É importante salientar que as palestras realizadas traziam uma enormidade de temas e elementos que necessariamente foram apreendidos em graus e formas muito diferenciadas pela platéia – até porque muitas das falas pressupunham conhecimentos anteriores sobre História, Teoria e Crítica de arte que não foram apresentados no curso e que nem todos possuíam. Mas algumas idéias centrais foram retomadas pela maioria dos palestrantes e constituem o que aqui chamo de *narrativa da arte contemporânea*.

De modo geral, toda a idéia do *ser contemporâneo em arte* foi construída em contraposição a uma idéia do que foi o *tradicional* e o *moderno* em arte. Um dos elementos mais recorrentes nos discursos dos palestrantes, e que é central nesta narrativa, foi a idéia de *desmistificar a arte*. Tal atitude de *desmistificação* e *desconstrução* é a característica tipicamente atribuída à arte contemporânea, e foi apontada como o ponto fundamental de diferenciação entre ela e o que teria sido a *arte tradicional* ou *moderna*.

É importante atentar para a natureza *ênica* das categorias *contemporâneo*, *tradicional* e *moderno*. O cuidado com a desnaturalização dessas categorias é especialmente importante. Isto porque os sentidos que podemos lhes atribuir são possivelmente muito próximos aos que eles possuem dentro dessa província de significado específica, que é o mundo da arte contemporânea; porém, não são necessariamente idênticos. No cenário estudado, o *tradicional* e o *moderno*, que em certas enunciações se confundem ou equivalem, são concebidos como duas categorias referentes ao *passado*. Na verdade, a *narrativa da arte contemporânea* é uma narrativa atual e específica que, entre outras coisas, define o que teria sido o paradigma de arte *tradicional* ou *moderno*; atribui aos *tradicionais* e *modernos* e também aos *leigos contemporâneos* uma visão mitificada da arte; e pretende se construir em contraposição a tais paradigmas, desconstruindo-os.

O que gostaria de evidenciar é que essa narrativa está estruturada a partir de uma taxionomia nativa, cujo princípio básico de classificação é a oposição *tradicional vs. contemporâneo*. Os palestrantes dos cursos de formação de mediadores para as 4.^a e 5.^a Bienais do Mercosul estavam especialmente preocupados em transmitir a idéia de que houve uma mudança de paradigma na arte, e que ela correspondeu a alterações do mundo e na forma de concebê-lo.

Um aspecto importante dessas mudanças na arte é que elas são concebidas como parte um processo histórico de desenvolvimento da própria arte, em correspondência às mudanças ocorridas no mundo: ou seja, trata-se de uma História da Arte que dialoga com uma História Universal. Um momento especialmente destacado neste desenvolvimento histórico é a *modernidade*. Como exemplo dos enunciados típicos, trago parte de um texto apresentado pela consultora pedagógica da 5.^a Bienal do Mercosul, Suzana Rangel³⁴ durante um dos Encontros de Professores:

A concepção de arte tradicional, e suas formas de ensino, propagaram a visão do belo idealizado, desenvolveram a crença nas habilidades técnicas, entenderam as obras como portadoras de verdades, construíram a idéia do dom e em uma sensibilidade inata, conceberam as formas de representação como análogas ao mundo visível e entenderam a arte como reflexo da realidade.

A partir das vanguardas artísticas do final do século XIX e início do século XX, os pressupostos da Modernidade são rompidos e se instauram outros modos de produzir arte, de ser artista, de pensar sobre arte e de nos relacionarmos com os objetos artísticos. (BIENAL, 2005)

Na narrativa contemporânea de arte, as vanguardas modernas são também *passado*. De fato, nos espaços pautados pela arte contemporânea, o termo *moderno* refere-se sempre à produção artística e ao período histórico que vai aproximadamente do final do século XIX à metade do XX e que inclui movimentos como impressionismo, expressionismo, fauvismo, cubismo, futurismo, dadaísmo, surrealismo, abstracionismo, construtivismo e outros. O novo não é *moderno*; ele é *contemporâneo*. Assim, mesmo que a arte moderna tenha realizado a ruptura com o ideal de representação – o que é tão caro à arte contemporânea e que constitui o legado dessas vanguardas para a mesma – ela ainda corresponderia a um paradigma *tradicional*. Pois seria pautada pelas noções de originalidade, artista criador, gênio criador, inspiração, pureza das linguagens (pintura é pintura, escultura é escultura) etc..

³⁴ Suzana Rangel é arte-educadora, doutora em Educação pela UFRGS.

O trecho anteriormente apresentado do texto de Suzana Rangel é exemplo de como a categoria *moderno* é avaliada diferencialmente segundo o conjunto dentro do qual é acionada. Os pressupostos da *modernidade* são apresentados, no excerto, como *tradicionais*. Contudo, são as vanguardas artísticas do final do século XIX e início do XX, também chamadas de vanguardas modernas, que teriam rompido com os *pressupostos modernos* – o que as aproximaria dos ideais *contemporâneos*. Na verdade, na maioria das enunciações a que tive acesso, as vanguardas modernas são tratadas como um primeiro passo de ruptura com um paradigma tradicional de arte (em especial com o ideal de representação), mas ainda como *tradicional* (pois diversos dos movimentos específicos estavam pautados pelas idéias de progresso, de gênio criador etc.). A ruptura definitiva teria se dado apenas na década de 1960.

A contemporaneidade seria resultado, portanto, dessa mudança dada pela instauração da modernidade e, depois, de outra série de mudanças que em geral é associada a uma *pós-modernidade*. Outro exemplo de enunciado:

A gente sabe que o paradigma anterior era o quadro, era a janela renascentista. Era um tempo congelado, um tempo parado. Um tempo que a gente tinha uma contemplação; uma contemplação do belo, não é. Um mundo pacífico ou pacificado diante dessa representação. Havia uma fruição e havia um entendimento de que o real era possível de ser representado. Havia uma representação do real. A gente sabe que esses paradigmas todos dançaram na contemporaneidade. Nós temos um contínuo de espaço-tempo; a janela... a máxima janela que nós ainda mantemos é a janela do monitor da tv, do monitor do computador. [...] Então houve um estilhaçamento entre a representação e o representado. Houve também a quebra desse conceito de que o mundo era passível de ser representado objetivamente. (Angélica de Moraes, palestrante, Curso de Formação de Mediadores para a 5.ª Bienal do Mercosul/2005)

Qual é, então, a trajetória delineada para o processo de desenvolvimento da arte que acompanhou as alterações do mundo e que levou ao seu caráter *desconstrutor* e à quebra do tão falado *ideal de representação*? Em geral, o ponto de referência inicial é a Renascença. Apesar de haver algumas menções à antiguidade clássica, o *Renascimento* é o ponto lembrado como momento em que diversas das questões centrais para o entendimento da arte moderna e contemporânea ocidental teriam se instaurado (centrais porque a narrativa contemporânea se opõe a elas, e não porque elas as caracterizem).³⁵

³⁵ Como foi dito, o Renascimento é o momento que, em geral, é evocado nas falas dos palestrantes quando eles pretendem falar da questão do ideal da representação da realidade e do paradigma tradicional. Em duas ocasiões durante meus trabalhos de campo, ouvi versões um pouco distintas de uma história que trata deste ideal de representação. Ela relata a disputa que entre dois grandes pintores da Grécia Antiga. O primeiro deles teria pintado uvas tão perfeitas e realistas que alguns passarinhos teriam ido bicar a pintura – sinal de que ele era um grande e habilidoso pintor. O segundo, não querendo

Destas, sempre era destacado o ideal de representação da realidade. Da adoção deste ideal, decorreriam várias outras características. (Por exemplo, a valorização do *realismo* e a não percepção de que ele corresponde a uma convenção específica e não à realidade propriamente dita.)³⁶

E a narrativa segue. A partir das vanguardas modernas do final do século XIX e início do XX, a arte teria rompido com os valores próprios a esse paradigma e, *liberta* da tarefa de representar o real, teria se voltado para si mesma, enveredando para experimentações e pesquisas das linguagens propriamente artísticas – desconstruindo a figura, “*expondo a matéria pictórica*” (por exemplo, evidenciando as pinceladas) ou a “*verdade planar da tela*” (abandonando a perspectiva clássica que tenta criar a ilusão de espaço tridimensional sobre a superfície bidimensional do quadro) etc..³⁷ O desenvolvimento de uma linguagem propriamente artística teria redundado na busca da “*arte pela arte*”, cujo ápice teria se dado com a pintura abstracionista americana da década de 1950 (“*pintura pura*”).

O início da arte contemporânea, em fins da década de 1950 e início da de 1960 (que coincide com o auge da pintura abstracionista americana), é atribuído à atuação de grupos e movimentos que se contrapunham justamente à tendência formalista que embasava as idéias de “*arte pela arte*” e de “*pintura pura*”. Ao retomar o experimentalismo e os conceitos de *anti-arte* próprios aos dadaístas do início do século – em especial as experiências de Marcel Duchamp – movimentos como a *pop-art*, minimalismo, arte conceitual, *op-art*, *earth art* etc., teriam finalmente rompido com o paradigma de arte da modernidade. A arte contemporânea é também apontada como o marco a partir do qual a arte saiu dos espaços fechados e sacralizados como o museu e tornou-se mais *próxima* ao *cotidiano*. Ao ocupar as ruas e a cidade, ao usar materiais próprios ao cotidiano, ao fazer *happenings* e *performances*, ao *desmistificar* a figura do artista e da obra de arte, ela teria passado a ser mais acessível e disponível ao comum das pessoas.

ver sua fama diminuída, teria pintado uma cortina por cima da pintura. O pintor das uvas, ao passar e ver aquela “cortina” cobrindo sua obra, teria dito “Afastem essa cortina para que eu possa ver minhas uvas”.

³⁶ Essa associação do paradigma tradicional aos valores da renascença são ilustrados, por exemplo, com a existência da expressão *janela renascentista*. Trata-se de uma maneira atualmente utilizada para referir a forma como a pintura e, em especial, o quadro, teria sido concebido no paradigma tradicional – como uma representação objetiva de uma parte do real.

³⁷ Estas expressões são do curador geral da 5.^a Bienal do Mercosul, Paulo Sergio Duarte, que teve uma grande participação no curso de formação de mediadores para esta mostra.

Existem alguns artistas, obras, movimentos e eventos que são referências importantes nessa história. Os exemplos específicos eleitos variam segundo o palestrante, mas alguns são típicos. O consenso, sem margem à dúvida, é Marcel Duchamp. Ele foi mencionado pela maioria dos palestrantes do curso, fosse de forma detida, fosse em alguma referência furtiva. Em geral, seu nome e o de sua obra mais lembrada, *A Fonte*, eram mencionados sem contextualização alguma. Falava-se apenas “*A Fonte*” ou “*Duchamp*”, e pressupunha-se que todos sabiam do que se tratava. Quando algum comentário acompanhava a referência, eram sempre adendos tais como “*Todo mundo conhece*” ou “*Como vocês já sabem*”.

Mesmo que a produção deste artista seja do início do século XX, em plenas vanguardas modernistas, o artista francês e suas experiências de *ready-made* constituem um mito fundador para a arte contemporânea. Na palestra que ministrou no curso de formação de mediadores para a 5.^a Bienal do Mercosul, Élida Tessler,³⁸ coordenadora do curso, propôs Marcel Duchamp como o ponto demarcador a partir do qual dividir a História da Arte. “*Marcel do chão*” como um “*chão*”, como um “*ponto zero*”:

A história da arte se constrói. [...] Vocês têm séculos e séculos e muitos mil anos de história da arte que vem desde a caverna de Lascaux. Essa história da pintura já estava lá. E como é que nós vamos conviver com a arte contemporânea tendo essa longa linha diante de nós, e nós ficamos sem tantas referências assim da sua medida? Então qual é o nosso papel hoje? [...] É de colocar uma vírgula: é de colocar uma vírgula nessa longa linha da história da arte. [...] [A] vírgula que eu escolhi pra dividir a história da arte. Essa vírgula é Marcel Duchamp. Pra quem é estudante de artes plásticas, artista ou convive com essa história, ótimo: Marcel Duchamp já é quase o senso comum desse objeto retirado do contexto funcional, ou do cotidiano, pra ser transformado em obra de arte.

A arte contemporânea é pensada de tal modo a partir de Duchamp – ou ele é relido a partir dos valores próprios à arte contemporânea – que os elementos atribuídos a um e ao outro coincidem em grande medida. Citação, apropriação, referência ao cotidiano, experimentalismo, uso de materiais comuns e diversos, idéia de que o público faz a obra com a sua interpretação, *ready-made* e perda da centralidade do *fazer*, idéia de que o que instaura a arte é o ato do artista, crítica ao sistema da arte etc.: as caracterizações normalmente feitas de Duchamp dão conta de vários elementos apontados como próprios e centrais à arte contemporânea.

³⁸ Élida Tessler é artista plástica, doutora pela Universidade de Paris I, e professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFRGS.

Durante o Curso de Formação de mediadores para a 5ª Bienal do Mercosul, o curador geral da mostra, Paulo Sergio Duarte, utilizou obras de Cezanne para ilustrar a quebra com o *ideal de representação da realidade*. A partir desta ruptura, a arte teria se voltado para si mesma e se dedicado à pesquisa de linguagens propriamente artísticas.

Um dos exemplos trabalhados foi uma natureza morta. “*Por que essas frutas não rolam da tela?*”, Paulo Sergio perguntou. “*Porque não são frutas. É pintura. E pintura não rola da tela*”.



Figura 2. *Natureza morta*

Outra obra apresentada como ilustração da quebra com o *ideal da representação*, mencionada com frequência por diversos palestrantes, foi a tela na qual Magritte pinta um cachimbo e escreve, abaixo da figura, “*Isto não é um cachimbo*”.



Figura 3. *Cachimbo*

Mas a grande referência foi, sem margem a dúvidas, Marcel Duchamp e seu “ato criador”: *A Fonte*.



Figura 4. *A Fonte*

A atribuição de elementos e características a cada um dos dois paradigmas – *tradicional* e *contemporâneo* – foi feita sempre com grande facilidade. Às vezes de forma extremamente didática e sistematizada (por exemplo, com listagens). Muitas, de forma implícita. Transcrevo abaixo, como exemplo, uma sistematização apresentada por Susana Rangel no Encontro de Professores anteriormente mencionado. A partir deste quadro, é possível conhecer algumas das características enumeradas para a produção artística respectivamente a cada um destes paradigmas:

Quadro 1.

ESTÉTICA DA MODERNIDADE	ARTE CONTEMPORÂNEA
(século XIX – XX) Impressionismo, Expressionismo, fauvismo, Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Abstracionismo, Surrealismo, Construtivismo, Suprematismo “Vanguarda” Rompimento com o passado Busca do novo Originalidade Expressão Especialização Experimentação Pluralidade de concepções	(Século XX - ?) Pop Art, Op Art, Novo Realismo, Arte Povera, Gafitti, Instalação, Arte Conceitual, Minimalismo, Land Art, Concretismo, etc., etc.. Resgate do passado Fusão novo e antigo Integração Processos cognitivos Reflexão Pluralidade Desconstrução tradições Desmaterialização Polissemia de significados

FONTE: apresentação da Ação Educativa da 5.^a Bienal do Mercosul em Encontro de Professores. POA, 2005.

Além de mudanças na produção propriamente dita, segundo a narrativa contemporânea, houve também uma mudança de *atitude* e de *comportamento* do expectador em relação à obra de arte – o que, veremos, é central para a definição atual da tarefa de mediação. No mesmo encontro de professores, Suzana elencou e apresentou alguns elementos que caracterizariam essas atitudes diferenciadas:

Quadro 2.

Estética tradicional e da modernidade	Pós-modernidade
CONTEMPLAR ADMIRAR SENTIR EXPRESSAR	PENSAR DESESTABILIZAR CERTEZAS QUESTIONAR DESACOMODAR

FONTE: apresentação da Ação Educativa da 5.^a Bienal do Mercosul em Encontro de Professores. POA, 2005.

Vemos que, no paradigma *tradicional* ou *moderno*, o *olhar* seria *contemplativo*, e a relação com a obra de arte corresponderia a *sentir*, *expressar*, *perceber* etc.. Já no contemporâneo, onde não mais importaria a questão da representação e, sim, a da

interpretação, o *olhar* seria *questionador*, e a relação com a obra de arte corresponderia a *pensar, refletir, posicionar-se, criticar* etc..

Sistematizo, no Quadro 3, os principais elementos que vi, nos diversos cursos e palestras de formação ao longo de meus trabalhos de campo, serem atribuídos respectivamente a cada um dos paradigmas em questão.

Quadro 3.

<i>Paradigma tradicional (moderno incluído)</i>	<i>Paradigma contemporâneo</i>
Pureza de linguagens (pintura é pintura, escultura é escultura etc.)	hibridismo, mistura e mestiçagem de linguagens
contemplação	questionamento, crítica
questão da representação	interpretação
questão do belo	questionar e criticar a arte e o mundo
unidade da obra	desmaterialização da obra, obra aberta
gênio criador; criação	artista como alguém que desenvolve um trabalho; processo; o público faz a obra
originalidade	citação, apropriação
talento, habilidade na execução, questão do bem-feito	valorização do processo, da concepção do trabalho
o trabalho expressa a individualidade do artista, a genialidade do artista etc.	o público completa/faz a obra a partir de sua interpretação
universalidade da arte	mitologias individuais – pluralismo
representação (objetiva) do real	polissemia de significados, interpretação
contemplar, admirar, sentir, expressar	pensar, desestabilizar certezas, questionar, desacomodar
permanência da obra	efemeridade
materiais consagrados para a arte (pintura a óleo, mármore etc.)	possibilidade de uso de materiais diversos, de qualquer material
razão, progresso científico, crença no futuro	tratamento de temas sobre problemas sociais, ecológicos e políticos
passividade do expectador diante da obra	interatividade, atitude ativa por parte do público
arte em espaços sacralizados (museu, galerias, salas de exposição)	arte na rua, intervenções urbanas, performances etc.

Com o que foi apresentado até agora, percebe-se que, através das palestras que tratavam de temas próprios à História e Teoria da arte, os mediadores não apenas receberam informações sobre o desenvolvimento histórico da arte. Também foram apresentados a uma forma específica de conceber o mundo e a arte, concepção esta estruturada a partir de duas grandes categorias de classificação e divisão, que são o *tradicional* e o *contemporâneo*. Gostaria de chamar a atenção agora para o fato de que a narrativa apresentada nesses cursos inclui também noções específicas sobre tempo e espaço – como convém à enunciação de uma cosmologia.

Nesse sentido, destaco os títulos atribuídos às duas listas apresentadas no Quadro 2.: *estética tradicional e da modernidade e pós-modernidade*. Percebe-se aí algo que salta aos olhos de imediato ao adentrar no cenário contemporâneo das artes plásticas, e que já havia sido mencionado neste trabalho: o *tempo* que a arte contemporânea vive é o da *pós-modernidade*. A contemporaneidade é pensada às vezes como diretamente equivalente ao que seria uma pós-modernidade; outras, como algum desdobramento da mesma. Isto está posto (seja de forma implícita, seja explícita) nas falas dos palestrantes, nos depoimentos de artistas e em diversos textos indicados nos cursos.

Lembro de um evento que muito chamou minha atenção e que estava associado a este fato. No encontro do curso de formação para a 4.^a Bienal do Mercosul, dedicado ao tema “Bienal: América Latina e contexto cultural”, a palestrante Cláudia Wasserman³⁹ fez referência, em algum momento de sua explanação, à *modernidade*. Uma aluna do curso sentada à minha frente, estudante de artes, desenhava em seu caderno. Sem levantar os olhos do papel nem parar o desenho, ela corrigiu em voz baixa: “*Pós-modernidade*”. O que chamou minha atenção foi um determinado contraste: eu, estudante de Ciências Sociais, aprendera que a pós-modernidade nunca se instaurou de fato: “*No máximo – lembro que dizia um professor meu – existem umas ilhas de pós-modernidade*”. Para ela, estudante de artes, era diferente. Ou seja, tratava-se de uma noção específica de tempo, que assim como não era a mesma da de uma estudante de ciências sociais, tampouco era necessariamente a mesma da dos professores e grupos escolares que visitariam as mostras de arte, nem mesmo da de todos os mediadores que assistiam àquela palestra.

É importante pensar os desdobramentos do que aqui coloco – da arte contemporânea viver a pós-modernidade. Trata-se de um *tempo* que deve ser pensado em termos propriamente cosmológicos. Neste sentido, é mais do que uma afirmação ou uma constatação feita por especialistas. Esta noção de tempo conforma e embasa uma *sensibilidade* e um *ethos* específicos, que são estruturados a partir dessa percepção específica do momento histórico atual.

Assim também, essa cosmologia pressupõe uma determinada noção de *espaço*. O mundo atual é concebido como globalizado ou mundializado – não necessariamente homogeneizado, mas, sim, interligado. O cenário da arte contemporânea, da mesma

³⁹ Cláudia Wasserman é doutora em História e professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação de História da UFRGS.

forma, é concebido como uma unidade: heterogêneo, mas *uno*. É assim que, mesmo afirmando que a produção deste sistema artístico é muito diversificada, fala-se sempre em *a arte contemporânea*, no singular. As informações ou referências próprias a este mundo artístico são pensadas como conformando um conjunto passível de ser apreendido e aprendido. O especialista em arte contemporânea é, justamente, aquela pessoa com grande domínio de informações a respeito do estado atual do sistema (MOULIN, 2003).

É interessante pensar este *tempo* e este *espaço* cosmológicos específicos a partir de um exemplo concreto. A proposta curatorial da 4.^a Bienal do Mercosul e o modo como ela foi trabalhada pela Ação Educativa da mostra parecem ser adequados para tanto. Na palestra que deu aos alunos do curso, a coordenadora do mesmo, Mônica Zielinsky,⁴⁰ mencionou que a proposta curatorial da 4.^a Bienal era *muito contemporânea* e que tinha uma grande integração com as questões históricas do mundo de hoje e com os problemas culturais da América Latina.

Dentre as *questões históricas atuais* presentes no mundo, ela elencou os seguintes elementos: no mundo atual, apesar da disseminação da idéia de globalização e de um planeta unificado, as diversidades estariam reforçadas; o contexto presente é de um capitalismo em decadência; o tipo de vida é centrado no consumo e pautado pelo mercado; a impessoalidade é uma marca na vida atual e as relações entre as pessoas são cada vez mais indiretas e mediatizadas; a tecnologia conduz nossas iniciativas, e tudo é rápido; vive-se o aumento de disparidades econômicas e das tensões sociais dela decorrentes; perdeu-se as raízes e a noção de lugar de origem; vive-se o trânsito interno das culturas, sempre permeado de relações de poder, mas com possibilidade de trânsito; em função da tecnologia, existe uma outra concepção e conotação de tempo.

Em relação à América Latina, Mônica Zielinsky destacou que, apesar desta não estar separada do global, possui problemas e características específicos. Destes, destacou sua posição de dependência e de periferia, e as dificuldades econômicas, políticas e sociais que ela vive.

Na fala da coordenadora do curso, tudo isso integra a *contemporaneidade* vivida no mundo e em nosso continente. E a 4.^a Bienal é *muito contemporânea* por tratar disso:

⁴⁰ Mônica Zielinsky é doutora pela Universidade de Paris I e professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFRGS. Ela foi a coordenadora do Curso de Formação de Mediadores para a 4.^a Bienal do Mercosul e, entre outras participações, proferiu a referida palestra, intitulada: *Bienal: proposta, abordagens e público*.

Então vejam, as questões de identidade, as questões de colonialismo e dependência, são questões muito fortes na cultura da América Latina atual, e são questões que vão permear essa concepção da bienal. As dificuldades econômicas, a idéia de que seria em relação a metrópoles, tudo, todas essas idéias são substrato à concepção da bienal. E também questões políticas, sociais e econômicas que são comuns a todos esses países.

A 4.^a Bienal do Mercosul tinha por tema “Arqueologias Contemporâneas”, e tinha um forte viés político, preocupado em discutir a posição da América Latina no mundo contemporâneo.⁴¹ É em relação a esta proposta curatorial que Mônica falava:

*Quer dizer, vejam, aqueles problemas históricos [gerais] que eu mencionei, mais essas questões específicas da América Latina, compõe um encontro de princípios e são a base dessa bienal. E por outro lado, identifica-se nessa bienal uma existência de uma nova sensibilidade no campo da arte e no campo da cultura. E isso é uma questão que é extremamente presente. **Quando vocês virem, olharem e estiverem em contato com a arte, vocês vão perceber que o mundo mudou. E isso é muito importante que... porque isso passa pela arte. A gente, ao ver as obras contemporâneas, a gente percebe que o mundo realmente mudou e que uma nova sensibilidade está aí, permeando nós todos e as obras com as quais nós convivemos.** (grifo meu)*

A partir deste exemplo, diria que uma exposição de arte propriamente contemporânea é concebida como estreitamente ligada ao mundo e ao tempo vividos atualmente. Esta é outra idéia central e recorrente em cursos de formação, falas, discursos e textos. Nos espaços pelos quais circulei durante o trabalho de campo, a arte sempre foi tratada como que em estreita relação com seu momento histórico. E a idéia decorrente desta concepção é que, uma vez que o mundo mudou, uma produção que mereça o status de *arte* também muda. Os exemplos apresentados pelos palestrantes são claros: segundo um deles, por exemplo, desde o tempo das cavernas, com as pinturas rupestres de Lascaux, “*a arte fala de seu tempo e a seu tempo*”.

Devemos considerar que, mais que uma constatação, a avaliação de que “*a arte está no mundo*” é um pressuposto e um valor, a partir da qual se julga se uma determinada produção é ou não *arte* – sempre em correspondência a como o tempo e o mundo são concebidos. É assim que diversas produções atuais não são consideradas *arte* ou *arte contemporânea*, por serem julgadas como desconexas do tempo e do

⁴¹ Segundo o curador geral, Nelson Aguilar, a proposta da mostra questionava “a ordem do circuito cultural planetário, reforçando a especificidade da arte latino-americana e propondo uma alternativa aos centros artísticos estabelecidos”. Considerava, assim, inverter “a hegemonia hemisférica, afirmando um critério etnocêntrico às avessas”. “O parentesco entre o arqueológico e o contemporâneo” era tido como idéia motriz do evento, “voltando a atenção aos vínculos entre as origens e a situação atual das culturas latino-americanas” – ou seja, uma busca da identidade latino-americana a partir do contemporâneo mas com os olhos nas origens (www.bienalmercosul.art.br).

mundo atuais. Por exemplo, pinturas de vasos de flores ou de paisagens naturais são usualmente consideradas *artesanato* ou arte de má qualidade. Mesmo que elas sejam *bem feitas*, não são *arte*, porque nem a linguagem escolhida (pintura), nem o tema tratado (vasos de flores), nem a forma de tratá-lo (sem crítica, pautado pelo belo) *falam* ao mundo hoje vivido – que é assumido como pós-moderno, fragmentado, midiaticizado, permeado por tensões econômicas, sociais e identitárias etc..

Produções como pinturas ao estilo impressionista, ou pinturas de vasos de flores e de paisagens, são exemplos típicos do que é usualmente considerado *anacronismo*. Critica-se o “separar a arte do mundo”; e mantê-la *presa* aos *valores de outros tempos* seria uma forma de fazê-lo; *clausurá-la* dentro do espaço sacralizado do museu, também. Em contraposição a esta produção atual *anacrônica*, a arte contemporânea estaria mais próxima do mundo – por isto, o *contemporâneo* é considerado mais *interessante, rico e valioso* que o *tradicional*. Esta proximidade se daria a partir de algumas iniciativas, como *colocar a arte na rua* e no *cotidiano*, e *sair dos espaços protegidos* (próprios ao sistema da arte, tais como museus, galerias, salas de exposição etc.). Também, tratar do que seriam *temáticas atuais* (questões de identidades específicas, de violência urbana, de problemas ecológicos, das relações de poder atualmente existentes no mundo etc.) a partir de formas e linguagens *atuais* (linguagens híbridas, com materiais considerados próprios ao cotidiano das pessoas etc.).

Portanto, na narrativa dominante, a História da arte possui um sentido: o de ter redundado na arte contemporânea e no cenário artístico atual.⁴² Contudo, esse desenvolvimento histórico é pensado menos como um processo de *progresso* e mais um acompanhar as mudanças do mundo. Assim, todos os estilos artísticos são válidos e valiosos, mas *em seu tempo*, porque é ali que eles *fazem sentido*. Por exemplo, Paulo Sergio Duarte,⁴³ curador geral da 5.^a Bienal do Mercosul, afirmou no curso de formação para a mostra que não teria sentido construir catedrais góticas na atualidade, assim como tampouco teria sentido (ou valor) continuar fazendo pintura impressionista. O valor que estilos artísticos passados possuem é o de integrar o desenvolvimento da História da arte

⁴² Registro aqui que diversos palestrantes explicitaram seu reconhecimento de que a História da arte, assim como qualquer história, é uma construção feita *a posteriori* e que envolve processos de luta simbólica e de legitimação. Contudo, este reconhecimento não elimina a existência e validade da História da arte, uma vez que ela é instaurada; ele apenas introduz uma variação na dinâmica de construção da mesma, posto que a ação de construí-la passa a ser, muitas vezes, consciente.

⁴³ Paulo Sergio Duarte é historiador e crítico de arte e professor da Universidade Cândido Mendes (RJ).

– e eles são tanto mais valorizados quanto mais se considera sua atuação como central para o processo que redundou na produção artística contemporânea.

Segundo a narrativa da arte contemporânea, portanto, existe *um* determinado estado atual das artes, resultante de *uma* história da arte a ser conhecida, que dá sentido e legitima o estado atual. Esta história da arte e o mundo atual são pensados a partir de duas categorias básicas de divisão: o *tradicional* e o *contemporâneo*. Se, em relação ao passado, estas duas categorias são utilizadas para a delimitação entre o *contemporâneo* e o que é pautado pelo paradigma do *passado*; em relação ao presente, elas são utilizadas para a delimitação de fronteiras entre o que é e o que não é *arte*. É importante assinalar que o funcionamento, o pôr em prática desta taxionomia enquanto efetivo mecanismo de delimitação de fronteiras, apenas é possível uma vez que seus princípios e elementos constituem-se em *valores* próprios ao *ethos* contemporâneo. Como já foi dito, “*A arte está no mundo*” é um valor (apesar de ser usualmente apresentado como uma constatação). Assim também, a idéia de *não idealizar* a arte é um valor: não significa que neste sistema não existam idealizações. O que existe é a idealização de um sistema de arte que não idealize a arte.

Porém, o que acontece quando não se compartilha dessa concepção de tempo e espaço, ou quando não se tem noção de todo esse desenvolvimento artístico, nem dessas referências e conceitos fundamentais à compreensão da arte contemporânea? Ou quando não se sabe quem é Marcel Duchamp, nem que arte contemporânea não deve ser avaliada pelo parâmetro do belo etc.? Algo que os mediadores aprenderam logo no início do curso foi que, em termos de artes, existem *pessoas que sabem de arte* e existem *leigos*.

Em geral, os *problemas* destacados em relação aos *leigos* concernem às atitudes dos mesmos em relação às obras de arte. Vimos alguns exemplos das atitudes criticadas: *contemplar*, avaliar pelo *belo* etc.. Segundo a narrativa contemporânea, esse tipo de atitudes “inadequadas” é resultante da adoção dos valores e noções próprios ao *paradigma tradicional*, a certo tipo de “defasagem” por parte do público. Vejamos, por exemplo, a continuidade da fala de Mônica Zielinsky que apresentamos há pouco, onde ela discorria sobre uma *nova sensibilidade*:

A gente, ao ver as obras contemporâneas, a gente percebe que o mundo realmente mudou e que uma nova sensibilidade está aí, permeando todos nós e as obras com as quais nós convivemos. Só que aí está: muitos não se abrem pra essas questões, muitos ficam com a idéia aquela da sensibilidade de outros tempos e rejeitam a sensibilidade contemporânea. E aí está a importância do trabalho de

vocês com o público, como mediadores, de fazer o público compreender o momento em que vivem e os problemas do seu local de existência. É uma questão extremamente rica que a Bienal vai trazer.

Algumas reações tipicamente atribuídas ao *público leigo* frente à arte contemporânea são *rejeição, incompreensão, desassossego, insegurança* etc.. São estas as *barreiras* próprias ao público apontadas para o mediador como *obstáculos* que ele deve *superar* durante as mediações: atitudes “inadequadas”, assim como o *contemplanar* e o avaliar pelo *belo*, decorrentes do que é concebido como um descompasso da *sensibilidade* do público em relação ao *mundo contemporâneo* e/ou do desconhecimento do código necessário para acessá-la.⁴⁴

Diz-se ao mediador que, se essas barreiras forem superadas, o público poderá estar mais próximo do mundo da arte – este mundo sedutor, apresentado como maravilhoso e enriquecedor, capaz de *acrescentar algo* aos sujeitos e de *modificá-los*. Percebe-se que a distinção entre *leigos* e *conhecedores de arte* é mais um instrumento de sedução e cooptação do mediador para os valores *contemporâneos*. Demarcadas as fronteiras, o mediador é apresentado como estando “do lado” da arte: ele é *próximo* a ela, ele *sabe de arte*, ele *entende arte* – é o que afirmam os palestrantes.

A iniciação, portanto, correspondeu ao lidar com um mundo extremamente sedutor, muito vasto e aparentemente estruturado que, ao mesmo tempo, possui uma enorme imprecisão; correspondeu ao adentrar em um universo onde se compartilham códigos, referências, valores e tomadas de posições em relação aos mesmos. A advertência de Durham, anteriormente mencionada, mostra-se, portanto, útil: na narrativa da arte contemporânea, os elementos e características citados são apresentados como relativos a um conjunto tratado como uma totalidade concreta, como um universal – o que necessariamente remete a uma naturalização.

⁴⁴ Em geral, na narrativa da arte contemporânea, o *entender arte* é associado ao *aceitar* a arte contemporânea. Contudo, existem pessoas que *sabem de arte* – ou seja, que tem acesso às referências da história da arte e ao código específico – mas que não compartilham do *ethos* e da *sensibilidade* próprios à arte contemporânea, nem parecem apreciar especialmente tal tipo de produção artística. A associação do *entender arte* com *aceitar arte contemporânea* deve, portanto, ser pensada tendo em mente os conceitos de poder simbólico e luta simbólica, e ser considerada enquanto uma dinâmica de legitimação da arte contemporânea dentro do campo artístico.

1.3: As idealizações da narrativa da arte contemporânea

As referências e o ideário próprios à arte contemporânea me foram dados em um primeiro momento: quando, na busca de empatia para compreender esse universo específico, eu estava também seduzida pelo jogo de *aprender sobre arte*. Conforme me apropriei destes referenciais, comecei a aplicar a taxionomia *contemporâneo vs. tradicional*, e a experimentá-la na tentativa de distinguir o que seria *contemporâneo* do que seria *tradicional*. Inevitavelmente, também, avaliava o estágio de aprendizado ou incorporação dessas referências e valores por alguns mediadores, através de suas falas e ações, a partir do que eu já *conhecia* sobre *arte*. E fui aguçando minha atenção em relação a quais elementos eram apresentados como *contemporâneos* ou como *tradicionalis* por, principalmente, pessoas autorizadas (curadores, críticos e especialistas em arte).

Tentava, a partir disso, fechar um quadro “coerente” para essas delimitações. No entanto, não consegui: havia sempre algum “contemporâneo” dizendo coisas que me pareciam “idealizações”. Neste sentido, um dos exemplos que mais chamou minha atenção foi o modo como era atribuído um papel ativo à obra de arte na relação espectador-obra: seria ela quem *propõe, fala, demanda* um tempo para sua *fruição* etc.. Havia, ainda, outros exemplos, como a importância atribuída ao fato de o mediador ter *paixão por arte* para obter bons resultados no trabalho de mediar o público, ou enunciados que davam destaque a elementos como *paixão, emoção* e até mesmo *beleza*, que pareceriam mais próximos ao *sentir* (que era atribuído ao paradigma *tradicional*) do que ao *pensar* (atribuído ao paradigma *contemporâneo*).⁴⁵

Até esse momento, fazia um esforço para apreender as categorias *êmicas*. É óbvio que, mesmo neste momento de aproximação e de busca de empatia, eu estava preocupada em manter um olhar distanciado sobre esse cenário e em sustentar uma atitude compreensiva, porém crítica. Mas um estranhamento maior em relação ao discurso e as categorias *êmicas* ainda não havia se dado. Observar sujeitos autorizados que atuavam conforme o que pareciam “idealizações” foi o primeiro elemento do trabalho de campo a propiciar o início de um processo de desnaturalização desse discurso nativo.

Esse processo de estranhamento se acelerou a partir do trabalho de campo junto ao Grupo de Mediadores Voluntários do Margs. A situação do mesmo no cenário de

⁴⁵ A forma como a relação entre obra e público é concebida e o papel atribuído ao mediador nesta relação são discutidos no Capítulo 2.

ações educativas da cidade favoreceu o processo, pois se trata de um grupo muito distinto ao das ações educativas do Santander Cultural ou da Bienal do Mercosul – posto que, além de não priorizar o trabalho com a arte contemporânea, possui outro perfil.⁴⁶ Nas outras ações educativas, atuam mediadores contratados, não todos conhecedores ou estudantes de arte mas, sim, todos universitários de áreas consideradas afins a ela (humanidades). No Margs, os mediadores são voluntários, principalmente mulheres, muitas aposentadas. Em termos de conhecimento sobre arte, as referências da maior parte do grupo são principalmente de arte moderna do Rio Grande do Sul (foco de sua formação e de seus grupos de estudo), assim como o modernismo brasileiro e as vanguardas européias do início do século XX.

A partir da narrativa contemporânea sobre arte, o grupo do Margs seria classificado como *tradicional*. Em relação a ele, integrantes das outras ações educativas apontam a preferência dos mediadores por pintura, a dificuldade ou falta de predisposição e de recursos para trabalhar com linguagens contemporâneas, a não profissionalização etc.. Contudo, muitos dos mediadores do Margs, mesmo não compartilhando do *ethos* próprio à arte contemporânea, emitiam alguns juízos que não pareciam ser propriamente “idealizados”. Por exemplo, demonstram maior naturalidade que os mediadores das outras ações educativas que são estudantes de artes (e que compartilham do *ethos* e do ideário contemporâneo) com o fato de que os artistas devem vender suas obras para viver e poderem ser artistas profissionais.⁴⁷ Percebi ainda que, nas conversas sobre arte entre mediadores do Margs – e eles estão a todo momento falando sobre arte –, também havia menção a nomes de curadores especializados em produções reconhecidas como *contemporâneas*, a exposições ou eventos de arte contemporânea etc.. Eles não são, portanto, alheios aos eventos de arte contemporânea ocorridos na cidade. Alguns poucos integrantes da equipe, inclusive, vêm insistindo na necessidade do grupo passar a estudar mais sobre as produções artísticas contemporâneas, porque, segundo uma mediadora, “*agora, em todo lugar, o que tem é arte contemporânea*”.

⁴⁶ No Capítulo 2, apresento uma maior caracterização das equipes de mediação das distintas ações educativas estudadas, assim como as especificidades institucionais e as propostas específicas de cada uma delas.

⁴⁷ Como foi dito, a narrativa da arte contemporânea também inclui idealizações, e uma delas é a busca de autonomia do campo em relação ao mercado. É esta tensão entre *arte* e *mercado* que recai sobre o artista, e que estava presente em algumas falas e ações de sujeitos “contemporâneos”.

Assim como vi “contemporâneos” dizendo coisas “idealizadas”, passei a ver “tradicionais” com idéias “desconstruídas” sobre arte. O fato de não ser possível fechar definitivamente o conjunto de elementos *tradicionais* ou de elementos *contemporâneos*, evidenciou que estas categorias são generalizações e idealizações próprias à narrativa da arte contemporânea e que não existem em si mesmas. Um determinado elemento não é em si mesmo *tradicional* ou *contemporâneo*: estas categorias apenas assumem concretude na inter-relação dos sujeitos, quando são acionadas situacionalmente. E é a partir destas idealizações que os sujeitos tomam posição uns em relação aos outros.

Deparamo-nos aqui com uma situação parecida à que Edmund Leach trabalhou em seu livro *Sistemas Políticos da Alta Birmânia*. Em sua pesquisa no nordeste da Birmânia, o sistema de categorias *êmicas* foi apresentado ao antropólogo pelos habitantes da região como referentes ao conjunto da sociedade em questão, como uma totalidade concreta, real e dada. A análise feita pelo autor foi a de que as categorias *chan*, *gumlao* e *gumsa*, não deveriam ser pensadas enquanto grupos dados na realidade, mas sim, enquanto idealizações acionadas situacionalmente em um jogo dinâmico de definição de pertencimentos aos grupos identitários (visto que, na prática, elas se interpenetravam) (LEACH, 1996).

É esse o sentido de *idealização* que aplico às categorias *contemporâneo* e *tradicional*. Passa a ser possível, então, compreender a menção à *beleza* ou ao *gostar* feitas por especialistas em arte contemporânea. Se um determinado elemento não é em si mesmo *tradicional* e se este caráter depende de como ele é acionado situacionalmente, é necessário então considerar não apenas sobre *o que* um determinado sujeito fala, mas também *como* ele o faz. Passei a atentar, então, para o fato de que quando “contemporâneos” falavam coisas que poderiam ser entendidas em um primeiro momento enquanto *tradicionais*, existia na verdade toda uma codificação de suas falas e de seus modos.

Excetuando os casos nos quais os palestrantes faziam menção a elementos tais como *beleza*, *sentir* e *expressar* para contrapor-se a eles e para associá-los ao *paradigma tradicional*, eles não podiam tratá-los de qualquer forma ou em qualquer momento. Especialistas ligados à arte contemporânea, em geral, não mencionam estes temas em falas com tom analítico ou teórico – por exemplo, durante suas explanações nas palestras dos cursos. Porém, em momentos mais informais, como os bate-papos que se seguiam às palestras, às vezes surgiam menções a tais elementos, em meio a falas mais pessoais. Tal regramento da fala e dos modos dava-se tanto em função dos temas

que eram tratados, quanto dos espaços onde isso era feito ou de quem eram os interlocutores. Um exemplo deste regramento da fala é o adendo que Paulo Sergio Duarte, curador geral da 5.^a Bienal do Mercosul, fez a seu comentário de ter *gostado* de uma determinada obra: “‘*Gostei*’: *quer dizer, gostei intelectualmente*”.

Trata-se, portanto, da necessidade de uma codificação específica das falas e ações, e não exatamente da interdição completa de certos temas ou assuntos. É possível, sim, falar em beleza ou em gostar. Mas, para não ser desqualificado como alguém que não *entende arte contemporânea*, é necessário fazê-lo de modo a demonstrar que se sabe, por exemplo, que não corresponde avaliar a arte a partir do parâmetro do *belo*. É pela habilidade em lidar com a oposição *tradicional vs. contemporâneo* e em dar conta das referências do sistema das artes e de sua pretensa totalidade que se define o pertencimento e o prestígio de um determinado indivíduo dentro deste sistema. Da mesma forma, não codificar as falas sobre *beleza* ou outros elementos associados *a priori* ao *tradicional*, demonstra o desconhecimento das referências e dos valores próprios à arte contemporânea. Portanto, as falas sobre arte são indicadores do pertencimento e das posições dos sujeitos dentro dessa província de significados específica que é o mundo da arte contemporânea.

Considero proveitoso lembrar, aqui, os conceitos de *habitus* e de *illusio* de Pierre Bourdieu. Segundo o autor, *habitus* é o senso prático interiorizado que permite a alguém antecipar o jogo de um determinado campo (BOURDIEU, 1996b, 42). Para Bourdieu:

Os campos de produção cultural propõem, aos que neles estão envolvidos, um *espaço de possíveis* que tende a orientar sua busca definindo o universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais (freqüentemente constituídas pelos nomes de personagens-guia), de conceitos em “ismos”, em resumo, **todo um sistema de coordenadas que é preciso ter em mente – o que não quer dizer na consciência – para entrar no jogo.** (BOURDIEU, 1996b, 53, grifo meu)

Segundo o autor, é em função deste sistema de coordenadas que os criadores contemporâneos *jogam*, situando-se uns em relação aos outros ao se situarem em relação a ele. Para jogar adequadamente em um determinado campo, é necessário ter o seu *habitus* interiorizado e viver a *illusio* do mesmo. Esta, segundo a definição de Bourdieu, corresponde a “estar preso ao jogo” ou dar importância a um jogo social dado. A *illusio* se opõem, portanto, à idéia de *desinteresse*,⁴⁸ mas também à de *indiferença*:

⁴⁸ O sentido que Bourdieu confere ao termo *interesse* não corresponde ao de interesse instrumental ou econômico. Ao falar em *illusio* ou *interesse*, o autor refere-se à relação de um sujeito, que incorporou o

Podemos estar interessados em um jogo (no sentido de não lhe ser indiferentes), sem ter interesse nele. O indiferente ‘não vê o que está em jogo’, para ele dá na mesma; [...] ele não percebe a diferença. É alguém que, não tendo os princípios de visão e de divisão necessários para *estabelecer as diferenças*, acha tudo igual, dá tudo na mesma. (BOURDIEU, 1996b, 140).

Dizer “*eu colocaria na minha sala*”, avaliar uma obra pela *beleza*, perguntar o que o artista queria *expressar* com sua obra etc. são modos de evidenciar a *indiferença* ou o *desconhecimento* do princípio de visão e de divisão do mundo da arte contemporânea (a oposição *tradicional vs. contemporâneo*). Portanto, são modos de evidenciar o não pertencimento a essa província de significados específica. Trata-se de um jogo de *piscadelas* a partir do qual os sujeitos podem avaliar mutuamente seus pertencimentos, prestígios e posições na hierarquia de *status* do sistema em questão.⁴⁹ Quem partilha dos sentidos específicos a essa província de significados, é capaz de decodificar corretamente o sentido das *piscadelas* feitas pelos outros. Quem não, não percebe a diferença entre um “tique involuntário” e uma “piscadela conspiratória”.

Veremos, adiante, que este jogo de definição de pertencimentos e de posições não se restringe aos especialistas, e que também está presente nas mediações. Ao longo dos Capítulos 2 e 3, a partir da idéia de uma *etiqueta da visitaçao* (relativa à codificação dos modos *adequados* em uma mostra de artes), trabalharei uma dimensão e um caso específicos desse *habitus* e desse jogo. Mostrarei então como diversos elementos próprios à narrativa da arte contemporânea apresentada neste primeiro capítulo informam as propostas de mediação atuais e como esses elementos surgem na prática dos mediadores. Veremos, assim, que sem ter em mente todo esse conjunto de referências, de noções e de valores, não é possível compreender adequadamente as ações de mediação.

habitus e o *ethos* próprios a um campo específico, com esse próprio campo. “... os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social. Isso é o que quero dizer ao falar em interesse: vocês acham importantes, interessantes, os jogos que têm importância para vocês porque eles foram impostos e postos em suas mentes, em seus corpos, sob a forma daquilo que chamamos de sentido do jogo” (BOURDIEU, 1996b, 139-140).

⁴⁹ A menção do jogo de piscadelas é uma referência a Clifford Geertz e a seu texto clássico *Uma descrição densa...* Neste, o autor utiliza uma historieta sobre *piscadelas* para falar de cultura e de compartilhamento de sentidos. Segundo o autor, é a partir da existência de uma comunhão de sentidos dada pela cultura ou “*hierarquia estratificada de estruturas significativas*” que os sujeitos podem diferenciar “tiques nervosos” de “piscadelas conspiratórias”, de “falsas piscadelas” ou de “imitações” e atribuir ao gesto o sentido dado pelo autor do mesmo (GEERTZ, 1978, 14-15).

CAPÍTULO 2: “CRIAR PÚBLICO”: AS PROPOSTAS E O ENTENDIMENTO GERAL DE MEDIAÇÃO

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

Deparei-me com esta pequena história diversas vezes durante meus trabalhos de pesquisa sobre ações educativas.⁵⁰ Em todas as ocasiões ou lugares, ela foi apresentada como uma metáfora que poderia ajudar novos mediadores a pensar o papel da mediação: ajudar a *olhar* – a olhar algo visto pela primeira vez.

A mediação é uma ação que se dá no momento mesmo em que o público está frente à obra – momento a partir do qual, considera-se, pode ou deve ocorrer a *fruição*. Contudo, não existe consenso sobre o que seja esta *fruição*. Trata-se de algo extremamente valorizado no espaço social aqui estudado e que normalmente é pensado como uma *experiência* relativa a uma obra de arte, como *experiência estética*.



Figura 5. *Mediação no Santander Cultural*

⁵⁰ Foram três as ocasiões onde encontrei esta história: em um dos textos indicados no Curso de Formação de Mediadores para a 4.^a Bienal do Mercosul, na fala de Mirian Celeste Martins (uma das coordenadoras deste curso), e no Guia do mediador voluntário do MargS. No Guia do Mediador Voluntário do MargS, a história figura no item Mensagem, e aponta como fonte a aula de Mirian Celeste e o texto trabalhado no curso da 4.^a Bienal do Mercosul (MARGS, 2004). Esta referência é um exemplo da circulação de idéias e noções entre as ações de mediação das distintas instituições pesquisadas.

Mesmo sem existir consenso, pode-se dizer que no contexto das exposições artísticas e ações educativas em questão, todas as referências a que tive acesso sobre o que seja *fruição* (fossem elas explícitas ou implícitas, discursos ou ações), dialogavam com uma determinada idealização a seu respeito – com um ideal de *fruição* e, junto a isso, com um ideal de público. Gostaria aqui de destacar duas características desta idealização da *fruição*. A primeira é que a *fruição* é pensada como algo que ocorre entre *um* sujeito e uma obra ou objeto estético⁵¹ – ou seja, é pensada como uma experiência individual. A segunda, é que existe o pressuposto de que este sujeito seja um *conhecedor* de arte, um iniciado ou alguém de alguma maneira sensível ou próximo à arte.⁵²

Neste capítulo, a partir das propostas das ações educativas, veremos que a mediação tem por função justamente propiciar ou favorecer a *fruição* ou a *experiência estética*. Há, entretanto, um aparente descompasso nestas propostas. O público alvo das ações de mediação não é *individual* nem é *conhecedor* de arte, tal qual pressuposto na idealização da *fruição*; ele é *coletivo* e, em geral, *leigo*. Ou seja, o mediador deve favorecer uma vivência de uma determinada experiência que é idealmente concebida como individual, e seu sujeito, como um *conhecedor* de arte. Todavia, o público em questão é massivo e sem formação em artes.

É importante atentar para especificidades históricas do público e da veiculação das artes visuais. O cenário artístico em questão é herdeiro de uma situação histórica na qual *a arte* (legitimada pelo sistema) era dirigida a um público restrito e era conhecida e consumida quase que exclusivamente por *conhecedores* e iniciados. Em seus estudos sobre a estruturação e institucionalização deste sistema das artes, Pierre Bourdieu analisou como o *campo artístico* foi se fechando sobre si mesmo e se distanciando do chamado “grande público”. Segundo o autor, a gênese e o distanciamento do campo artístico dos demais campos sociais corresponderam a um processo de “autonomização progressiva do sistema de relações de produção, circulação e consumo de bens simbólicos”, no qual o campo emergente se opôs aos campos econômico, político e religioso, ou a quaisquer outras “instâncias com pretensões de legislar na esfera cultural

⁵¹ Neste trabalho, não pesquisei a relação entre as categorias arte e estética, pois não era central ao objeto proposto. Aponto apenas que, no cenário estudado, estas categorias não coincidem nem são sinônimos, e que o debate em torno da definição de ambas é grande.

⁵² Para uma discussão sobre a capacidade de apreciar arte, a figura do *conhecedor* e as idéias de bom gosto ou gosto inato, ver os trabalhos sobre arte e gosto de Pierre Bourdieu e da antropóloga Sally Price (PRICE, 2000; BOURDIEU, 1996a e 1998b).

em nome de um poder ou de uma autoridade que não seja propriamente cultural” (1998b, 99). No entendimento de Bourdieu, a configuração resultante caracterizou um campo de produção *erudita* – ou seja, um campo que produzia para pares.⁵³

... um sistema que produz bens culturais (e os instrumentos de apropriação destes bens) objetivamente destinados (ao menos a curto prazo) a um público de produtores de bens culturais que também produzem para produtores de bens culturais. (BOURDIEU, 1998b, 105)

Ao progredir “por meio de rupturas quase cumulativas com os modos de expressão anteriores” – ou seja, rompendo continuamente com os estilos e códigos artísticos estabelecidos – o campo teria aniquilado “as condições de sua recepção no exterior do campo” (quer dizer, aniquilado as condições de sua recepção no exterior do campo da forma legitimada ou como ela foi concebida para ser apreendida).⁵⁴

Como foi dito, a situação aqui tratada é herdeira do modo como esse sistema artístico se constituiu: a produção veiculada nas exposições é pensada como resultante do desenvolvimento histórico do campo artístico constituído na Europa no século XIX.⁵⁵ Entretanto, atualmente, esta situação apresenta diferenças significativas em sua configuração, das quais nos interessa destacar a forma de veiculação de sua produção e o público existente. Falamos da promoção de grandes exposições de artes visuais voltadas a um público massivo e em geral leigo; ou seja, da divulgação de uma arte herdeira de uma tradição de erudição (e que, ainda hoje, é considerada por muitos como sendo erudita) para o que caracteriza o “grande público”. Apesar disto, no estudo realizado junto aos espaços destas exposições, em diversas ocasiões pude identificar a presença dos ideais de fruição e de público mencionados.

A antropóloga Ligia Dabul, em sua pesquisa sobre práticas e interações sociais em espaços expositivos semelhantes aos aqui estudados, também aponta a existência deste ideal de *fruição* como experiência individual. A partir de seu trabalho de campo, ela mostra como, diferente deste ideal, grande parte do público acorre a estas mostras em grupos (de amigos, familiares, escolares, grupos mediados etc.) e que a fruição e a

⁵³ Na leitura do autor, o campo erudito opõe-se ao sistema da indústria cultural. Diferente do campo de produção erudita, o da indústria cultural produz para não-produtores, “obedecendo à lei da concorrência para a conquista do maior mercado possível” (BOURDIEU, 1998b, 105).

⁵⁴ Segundo o autor, em função destas rupturas sucessivas e da estrutura semi-reflexiva do campo, a obra de arte exige, tanto para sua “criação” como para sua leitura ou fruição, “a referência tácita à história inteira das estruturas anteriores” (BOURDIEU, 1998b, 115-116).

⁵⁵ Para citar apenas alguns trabalhos das Ciências Sociais que estudam o sistema ou campo artístico atual a partir desta associação do mesmo a toda essa História da Arte e, em especial, ao campo que se autonomiza no século XIX: (BUENO, 1996; MICELI, 2002; MOULIN, 2003; WEDEKIN, 2000).

construção de interpretação para as obras se dá também de forma coletiva, a partir da interação entre diversos indivíduos (conversas, trocas de opiniões e impressões etc.) (DABUL, 2005).

Desta situação, o que interessa em especial é a forma como a relação público-obra é pensada. Esta relação é pautada pelo ideal do apreciador de arte individual e pela idéia de *fruição* e de *experiência estética* que pressupõe um *conhecedor*, mesmo o público em questão sendo leigo. Que estas concepções, próprias a uma produção erudita, estejam presentes no cenário artístico aqui analisado traz conseqüências paradoxais, pois coloca em contato termos que, dentro da lógica e da dinâmica ali presentes, seriam opostos ou inconciliáveis: arte e mercado, produção erudita e público leigo. Na verdade, toda a situação de veiculação desta produção artística para um público massivo e não iniciado em arte coloca em questão – e em disputa – o sentido mesmo da *fruição*, da *experiência estética* e, em última análise, da arte. O que significa, para o campo artístico, a realização de grandes exposições de uma arte tida como erudita, promovidas por entidades ligadas ao mercado cultural e voltadas primordialmente a um público massivo e leigo? Ou, ainda, o que significa tentar socializar este tipo de público em uma produção que é tida por muitos como erudita?

Esta tensão é, na verdade, intrínseca ao sistema. Em seus trabalhos sobre o campo artístico, Bourdieu aponta para o fato de que ele não é independente do mercado e que sua constituição fio possível justamente a partir da existência de um mercado próprio (BOURDIEU, 1996a e 1998b).⁵⁶ Contudo, ela é vivida e percebida por muitos especialistas das artes como um risco ou sinal de perda de autonomia do *campo artístico* frente ao *mercado*.⁵⁷ Este encontro entre um público massivo e leigo e uma produção artística com histórico de erudição, e agora veiculada em eventos de massa, é, portanto, um espaço de tensão dentro do sistema artístico estudado. E é justamente no ponto específico deste encontro e desta tensão que o trabalho de mediação se dá.

Por se tratar de um ponto significativo e de um ponto concreto e específico – uma fronteira do campo, na qual se disputam de forma mais evidente as suas delimitações e a natureza dinâmica destes limites –, estudar a mediação é uma forma

⁵⁶ Diversos outros autores cujos trabalhos constituem referências clássicas à antropologia da arte também apontaram a relação entre arte e mercado (BAXANDALL, 1991; BECKER, 1982; ELIAS, 1995; PRICE, 2000).

⁵⁷ Esta é uma questão que muitos especialistas da área se colocam, e que está na base de diversas críticas e acusações feitas a essas grandes exposições – críticas estas que apontam o comprometimento desses eventos com interesses prioritariamente mercadológicos e não artísticos.

privilegiada de estudar o campo artístico, pois possibilita evitar generalizações e abstrações indevidas. Conforme veremos nas propostas oficiais apresentadas neste capítulo, a mediação tem por objetivo justamente favorecer ou facilitar, de alguma maneira, uma *ponte*: favorecer que a *experiência estética* aconteça. Ou seja, ela trabalha com o que está em disputa: o *fruir*. Veremos também que o trabalho do mediador implica primeiramente em *ganhar o olhar*: a preocupação do mediador é fazer o público parar diante da obra e conceder-lhe seu *olhar*. Não se trata, contudo, de qualquer atenção visual. É importante ter em mente que as noções de *olhar*, *experiência estética* e *fruição* presentes nas ações educativas são sempre específicas, sempre dizem respeito a noções particulares dinamizadas nesses ambientes – assim como a noção de *arte*. *Ganhar o olhar*, *renovar o olhar*: trata-se, na verdade, de instaurar um determinado tipo de atitude em relação à obra de arte. Quer dizer, trata-se da definição simbólica de o que é *olhar*.⁵⁸

No contexto das ações de mediação, configura-se portanto uma disputa na ação: será necessário definir (através de lutas simbólicas) se o que ocorre com o público junto às obras e às exposições é ou não *artisticamente* legítimo. Que tipo de experiência se dá junto à obra durante uma visita mediada? Seria esta experiência considerada *artisticamente* válida pelos agentes legitimados? Seria considerada *fruição*? Caso não o seja, é considerada legítima pelos sujeitos autorizados enquanto um estágio no processo de aprendizagem e iniciação no gosto pela arte – e, portanto, não suficiente em si mesma mas, sim, como parte de um processo de formação de público para as artes visuais?

Definir quem frui e o que é *fruir* significa também definir o objeto da fruição e, assim, definir o que é *arte*. A falta de um consenso sobre o que seja *fruição* ou *experiência estética* aponta, portanto, para uma disputa instituída (constituente do sistema) sobre a natureza da obra de arte, do fazer artístico, da fruição e dos mais diversos valores associados à arte.⁵⁹ Na mediação, é possível ver esta disputa em ação a partir de um ponto concreto e específico.

⁵⁸ O *ganhar o olhar* na prática será trabalhado no Capítulo 3, junto às descrições de algumas mediações. Neste capítulo, as referências ao tema serão aquelas presentes nas propostas oficiais de mediação e nos cursos de formação de mediadores.

⁵⁹ Segundo Pierre Bourdieu, “com a constituição de um campo de instituições colocadas em situação de concorrência pela legitimidade artística”, desaparece a possibilidade de um julgamento em última instância. Para o autor, disto decorre uma institucionalização da anomia: a consagração não pode ser obtida senão na e pela própria luta pelo poder de consagração (BOURDIEU, 1996a, 261).

O que faço a seguir, neste capítulo e no próximo, é pensar questões amplas e abstratas tais como *fruição e experiência estética* em arte a partir do estudo etnográfico dos trabalhos de mediação atualmente realizados em grandes mostras de artes visuais. Não se trata de dar conta do que seria a totalidade do sistema ou campo artístico, e tampouco do processo de uma exposição como um todo. Neste sentido, o público não é objeto desta pesquisa, assim como tampouco o são artistas, produtores ou financiadores. Tendo por preocupação última pensar as disputas pela definição legitimada da fruição, o objeto desta pesquisa é o trabalho de mediadores, as lógicas e dinâmicas próprias a este grupo e sua atuação na busca de *ganhar o olhar* do público. Trata-se de saber quais as referências que acionam, assim como quais as condições, demandas e restrições com que têm de lidar, e como fazem isto em suas práticas de mediação.

No capítulo anterior, apresentei as referências próprias à arte contemporânea, condicionante fundamental do trabalho dos mediadores. Agora, trato de outras referências e condicionantes à ação do mediador: o objetivo geral das ações educativas, as situações institucionais específicas de cada equipe de mediação pesquisada (foco e/ou objetivo diferenciado, formações de mediadores distintas, estruturas institucional e dos departamentos de ação educativa específicas, propostas específicas de mediação) e o entendimento geral de mediação existente na cidade (o que é mediar, qual o objetivo da mediação, quais as técnicas e recursos disponíveis para realizá-la etc.). No capítulo seguinte, veremos a partir de descrições de algumas mediações, como e em que medida estes condicionantes são acionados na prática do mediador.

2.1: Espaço institucional, ações educativas e mediação

No cenário nacional de exposições e instituições como as aqui estudadas, os trabalhos de mediação são uma ação a cargo de setores ou departamentos de Ação Educativa. Em geral, cada instituição conta com sua própria ação educativa, com um coordenador e com equipe específicos – parte da equipe pode ser fixa e parte temporária, contratada para exposições e eventos específicos. Na maioria dos casos que conheci, este coordenador é um profissional da área da arte-educação. Em geral, trata-se de profissionais formados nas licenciaturas dos cursos de Artes Visuais, muitos deles com especialização ou pós-graduação nas faculdades de Educação. Há casos em que os coordenadores das ações educativas são profissionais do campo específico da arte –

História e Crítica de arte.⁶⁰ A equipe inclui alunos ou egressos dos cursos universitários de artes ou humanidades. Dos cursos das artes, é comum alunos de Artes Visuais ou Artes Cênicas – não vi estudantes de Música atuando nas ações educativas que tive ocasião de conhecer. Dos cursos de humanas, são freqüentes os alunos de: História, Ciências Sociais, Letras, Filosofia, Psicologia, Comunicação, Pedagogia.

No que se refere à dimensão propriamente educativa das ações destes departamentos, o objetivo é a *formação* de um público (para as artes visuais, para os museus, para os eventos artísticos e, algumas vezes, especificamente para a arte contemporânea).⁶¹ Em geral, o público alvo são grupos escolares. Para dar conta desta tarefa de *formação* ou *criação* de público, uma série de ações são realizadas: cursos ou palestras de formação de professores (visando auxiliá-los no aproveitamento da visita com turma de alunos a uma determinada exposição ou qualificá-los para o uso de recursos visuais em sala de aula); cursos e palestras diversos para o público interessado (sobre História, teoria e crítica da arte, vida e obra de artistas específicos, período específicos, arte-educação etc.); produção de materiais educativos diversos; ação institucional junto a instituições privadas, ONGs e secretarias de educação e de cultura (visando a promoção de exposições ou de visitas mediadas agendadas); realização de visitas mediadas; a própria formação dos mediadores; disponibilização de ônibus gratuito para condução de grupos e turmas escolares em visita mediada agendada etc.. Em geral, é dado destaque e/ou maior valor à formação de professores e às parcerias com a escola, pois a qualificação dos professores seria uma forma de garantir a continuidade da ação realizada no espaço expositivo – visto que o professor possui uma proximidade e convivência maior com os alunos que os agentes das ações educativas. O trabalho de mediação, portanto, é apenas uma dentre várias ações realizadas pelas ações educativas com o objetivo de *criar* público.

⁶⁰ Das ações educativas que tive oportunidade de conhecer pessoalmente, eram coordenadas por arte-educadores: as da Fundação Iberê Camargo (POA), do Margs (POA), do Santander Cultural (POA), da Pinacoteca do Estado de São Paulo (SP), do Museu Lasar Segall (SP), do MASP (SP), do MAC-USP (SP). E eram coordenadas por profissionais da arte: as do Instituto Tomei Ohtake (SP) e da 4.^a e 5.^a Bienais do Mercosul (POA). Contudo, apesar das ações educativas destas duas bienais terem sido coordenadas por profissionais que se identificam como sendo das artes e não arte-educadores, ambas contaram com consultorias específicas de arte-educadores.

⁶¹ É importante lembrar que, além da dimensão educativa, as ações educativas e em especial a mediação têm também uma dimensão que é operacional (de receber, atender e organizar o público massivo dentro do espaço expositivo) e de marketing (da instituição investir em educação, visando a construção de uma imagem pública favorável). Em relação à ênfase em arte contemporânea, dentre as ações educativas que conheci, este era o caso das do Instituto Tomie Ohtake (SP), do Santander Cultural (POA) e das 4.^a e 5.^a Bienais do Mercosul (POA).

A equipe de mediação do Margs. O Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli é um museu público, ligado à Secretaria Estadual de Cultura do Estado. A entrada às exposições é franca. Oficialmente, o foco de atuação desta instituição é a conservação e a divulgação de seu acervo, dentro do qual têm destaque as obras acadêmicas e modernas da arte sul-rio-grandense.⁶² Nos meses nos quais estive em trabalho de campo, o museu abrigava diversas exposições simultaneamente (algumas das quais incluíam obras do acervo). A principal mostra do momento era a *Anima Italiana*.

Coerente com o foco de atuação do museu, a proposta do trabalho de mediação ali realizado está centrada na tarefa de divulgação do acervo e das exposições temporárias (site MARGS, 2004). Nos materiais oficiais do serviço de mediação, a preocupação com o *encontro* do público com a arte é central:

É para **facilitar o encontro** entre visitantes do museu e as obras que estão à sua espera que são organizadas as visitas guiadas. Os monitores não dão aulas, eles apenas procuram **aproximar** os visitantes e as obras para que se entendam e possam conversar. (MARGS, s/d, grifo meu)

A ação de mediação ali realizada possui uma estrutura e uma situação institucional muito diversas das existentes nas outras instituições aqui pesquisadas. Existe no Margs um setor chamado Núcleo de Extensão (doravante, N.E.) que corresponde a um departamento de ação educativa, que é coordenado por Vera Lúcia Machado da Rosa. Ele é o encarregado das ações de extensão e educativas do museu, organiza e coordena ateliês de técnicas artísticas e cursos sobre história da arte, e realiza o agendamento de turmas para as visitas mediadas. Contudo, este núcleo não é o responsável pela coordenação e promoção do trabalho de mediação.

No Margs, as mediações são realizadas pelo Grupo de Mediadores Voluntários do Margs. Trata-se de um grupo auto-gerido, cuja coordenação é eleita anualmente dentre os mediadores. Durante meu trabalho de campo, suas coordenadoras eram Ilita Patrício e Dirce Vargas Zalewsky. O vínculo institucional do grupo é com a Associação de Amigos do Margs (AAMARGS) e não com o N.E. ou com outra instância do museu. Portanto, o Grupo de Mediadores não está inserido em um departamento de ação educativa e não dispõe de diversos recursos que estes departamentos usualmente

⁶² Para maiores informações sobre o Margs e seu acervo, ver o site do museu: www.margs.org.br

disponibilizam aos mediadores (produção de material educativo; assessoria especializada específica para cada exposição, formação de professores etc.).

Como o próprio nome informa, trata-se de uma equipe de mediadores voluntários. São aproximadamente 40 integrantes, a maioria mulheres com mais de 40 anos de idade. As atividades obrigatórias e regulares de um mediador voluntário do Margs é assistir ao encontro semanal (espaço de formação e de estudo do qual trato adiante) e trabalhar um turno por semana no atendimento dos grupos agendados.

Assim como nas outras equipes, a formação do mediador não se restringe aos espaços formais (encontros regulares, cursos e palestras), sendo definitivos os espaços informais (observação do trabalho de outros mediadores, troca de idéias e de experiências etc.). No Margs, a formação dos mediadores compreende principalmente os encontros semanais (todas as segundas-feiras à tarde, no auditório do Museu) e a troca de experiência entre os mediadores do turno correspondente. Além disso, compreende também encontros eventuais com artistas, viagens de estudo, participação em seminários, cursos e palestras promovidos no Margs ou em outras instituições culturais da cidade etc..⁶³ Em termos de História da arte e estilo artísticos, a formação deste grupo está focada prioritariamente na produção artística do Rio Grande do Sul, em especial na arte acadêmica e moderna.⁶⁴

Para integrar o grupo e ter a autorização para realizar mediações, é necessário ser associado à AAMARGS, assistir aos encontros semanais, observar o trabalho de mediadores antigos (designados como tutores) durante aproximadamente dois meses e ser aprovado pela coordenação em um teste de prática de mediação.⁶⁵ Diversos

⁶³ As únicas atividades obrigatórias são os encontros de segunda e a presença no turno de trabalho, mas a maioria participa também de alguma das outras atividades. Apresento aqui alguns exemplos das atividades das quais integrantes do grupo participaram durante meu trabalho de campo. Encontro com artistas: com Zetti Neuhaus, que expunha no momento nas Salas Negras. Cursos e seminários: cursos de História da arte promovidos pelo N.E./Margs; seminário sobre Arte e Mercado com especialistas, artistas e galeristas renomados do país, promovido pelo Santander Cultural. Viagem de estudo e confraternização para a cidade de Pelotas, onde se visitou museus, exposições, a catedral da cidade, além de outros prédios e locais históricos.

⁶⁴ O encontro semanal é o espaço oficial de encontro, debate e formação do grupo. No final do ano de trabalho (em dezembro), é eleito o eixo de trabalho para o ano seguinte, segundo interesse e necessidade dos mediadores. O foco de interesse do grupo é o estudo da produção artística do Rio Grande do Sul, em especial a acadêmica e moderna. A cada encontro, um grupo de dois a três mediadores (eventualmente um mediador sozinho) é responsável pela apresentação do tema. Às vezes o encontro é dedicado à fala de algum convidado (por exemplo, um artista).

⁶⁵ Durante aproximadamente dois meses, os candidatos a mediadores voluntários passam por um período de formação e de observação. Para obter a liberação para realizar mediações, os novos integrantes do grupo devem acompanhar o encontro semanal, integrar a equipe de mediação de um turno específico na semana e, ao cabo do período de observação, ser aprovado em uma avaliação prática.

integrantes do grupo chegaram ao mesmo por convite de amigos que já eram mediadores voluntários.

De fato, a dinâmica interna deste grupo, além de ser a de uma equipe de mediadores, é também a de um *grupo de amigos*, visto que existem relações entre os integrantes da equipe que não se restringem aos espaços e momentos de trabalho.⁶⁶ Trata-se de um espaço de socialização prioritariamente feminino, cuja identidade e unidade é dada pelo gosto pela arte, pelo desejo de aprender mais sobre o assunto e de ter acesso a exposições, palestras e encontros com especialistas e artistas – coisas que o pertencimento ao grupo disponibiliza. Este modelo de equipe de mediação não corresponde ao existente nas outras instituições da cidade nem na maioria das instituições culturais deste tipo no Brasil – idealmente, profissionalizado. Em outros países, contudo, é comum que os trabalhos de mediação sejam realizados por equipes de voluntários.⁶⁷

Apesar de o grupo ser anterior às outras ações educativas aqui estudadas e de atender um número considerável de turmas agendadas, a sua atuação é muitas vezes ignorada dentro do conjunto de ações educativas da cidade. As outras equipes de mediação têm o privilégio da legitimidade conferida pela atuação de especialistas em arte-educação e de serem consideradas, pelo menos em comparação ao Margs, profissionalizadas (porque são remuneradas, contam com a coordenação e orientação de profissionais e especialistas da ação educativa e, no caso do Santander Cultural, é uma equipe fixa).

Contudo, o Grupo de Mediadores Voluntários do Margs está, sim, integrado à rede de ações educativas em exposições de artes visuais da cidade. Além de realizar uma ação de mediação em uma das principais instituições artísticas da cidade e do estado, existem relações institucionais e pessoais que o ligam a pessoas e às ações educativas das outras instituições. Enquanto grupo, participou nos trabalhos de mediação da 3.^a, 4.^a e 5.^a Bienais (o que constitui uma relação objetiva e institucional com as ações educativas destas mostras), assim como do curso de formação de mediadores para a 4.^a Bienal e parte do curso para a 5.^a. Em termos de circulação de

⁶⁶ Vários integrantes do grupo já eram conhecidos e amigos antes de serem mediadores voluntários; outros, estabeleceram laços de amizade a partir do pertencimento ao grupo. Diversos sub-grupos encontram-se com frequência fora dos espaços e momentos obrigatórios, tanto em eventos ligados à arte (exposições, cursos e palestras) quanto em atividades particulares.

⁶⁷ Membros ativos da Associação de Amigos do Margs, referenciando-se em modelos de gestão de museus americanos, consideram proveitoso que diversos tipos de trabalhos realizados dentro do Museu sejam feitos por voluntários.

sujeitos entre as outras ações educativas da cidade e o grupo de mediadores do Margs, existem pessoas que são ou foram coordenadores ou integrantes das outras equipes de mediação e que tiveram a ocasião de trabalhar junto à equipe do Margs em situações excepcionais.⁶⁸ Os integrantes do Margs, ainda, circulam e convivem no circuito próprio a essas instituições e ações educativas e, de modo geral, na cena artística de Porto Alegre, participando de *vernissages*, palestras e seminários, lendo revistas especializadas etc..

Prova de que o grupo do Margs está integrado nesta rede é o fato de que a observação da prática da mediação realizada no museu evidencia que o trabalho ali realizado não é alheio ao entendimento geral de mediação existente na cidade e legitimado pelos profissionais da arte-educação. Há diversas semelhanças em termos dos princípios norteadores da ação e das técnicas utilizadas – o que não quer dizer que não existam diferenças na prática.⁶⁹

Considero que a principal distinção a ser apontada no fazer da mediação da equipe do Margs em relação às outras é que, neste museu, o entendimento de arte adotado pela maioria dos mediadores foi menos pautada pela arte contemporânea do que no Santander ou nas Bienais. Na verdade, o eventual não reconhecimento ou valorização do trabalho realizado no Margs deve ser pensado como decorrente, menos de diferenças objetivas nas realizações das mediações propriamente ditas, e mais da diferença da estrutura institucional deste grupo. O que importa destacar aqui é que, no cenário artístico em questão, a profissionalização dos distintos trabalhos envolvidos no museu e em exposições de arte é algo cada vez mais valorizado no meio (MARSHALL, 2003; SCHMILCHUK, 1990, 80). É possível entender a posição específica que o trabalho de mediação do Margs tem no cenário das ações educativas atuais em função destas duas características principais: não ser um grupo profissional que conta com o apoio de especialistas e não aderir ao entendimento de arte próprio ao da narrativa da arte contemporânea (*profissionalização e arte contemporânea* sendo dois elementos valorizados no cenário artístico atual).

⁶⁸ É o caso das próprias Bienais e também de algumas mostras temporárias que contaram com assessoria pedagógica própria – como a exposição Ado Malagoli: Tradição e Modernidade, realizada em 2004 em comemoração aos 50 anos do museu.

⁶⁹ No Capítulo 3, apresento uma mediação realizada no Margs a partir da qual será possível identificar diversos elementos próprios ao entendimento geral de mediação existente no cenário artístico aqui estudado. Neste exemplo prático, são apontadas algumas semelhanças e diferenças no fazer dos mediadores do Margs se comparado com o das outras equipes de mediação.

Equipe de mediação do Santander Cultural. O Santander Cultural, mantido pelo Banco Santander, é um centro cultural cuja programação das artes visuais tem entrada franca. Desde sua criação no ano de 2000, tem se destacado no cenário artístico da cidade. Seu foco de atuação é a produção artística e cultural contemporânea de três áreas específicas: artes visuais, cinema e música.⁷⁰ Durante o período que realizei meu trabalho de campo, na área das artes visuais, era promovida uma mostra de gravuras de Joan Miró – a *!Mirabolante Miró*.

O Santander conta com um departamento de Ação Educativa permanente, coordenado por Maria Helena Gaidzinski. As atividades desenvolvidas por esta ação educativa são diversas. Além do trabalho de mediação, também é sua responsabilidade realizar a formação de professores e a produção de material educativo a cada nova mostra, assim como a formação dos próprios mediadores. É também o setor de ação educativa que leva a cabo a ação institucional junto a ongs, instituições particulares e secretarias de educação dos municípios da área metropolitana de Porto Alegre para promover o agendamento de visitas mediadas ou para realizar parcerias de diversos tipos. Isso além de ações eventuais junto à programação das áreas de cinema e música etc..

Esta ação educativa conta com infraestrutura e recursos privilegiados. Em termos de espaços dentro do prédio, tem à disposição uma sala para os mediadores e espaços reservados para ateliês, o que possibilita integrar algumas práticas artísticas ou expressivas na mediação. Conta também com os materiais necessários para realizar trabalhos práticos, disponibilizados gratuitamente aos alunos.⁷¹ Assim como com material educativo impresso para distribuição gratuita aos professores com turmas agendadas. Em geral, ela conta ainda com assessoria pedagógica contratada especialmente para a formulação de propostas educativas específicas para cada mostra. Na *!Mirabolante Miró*, esta assessoria estava a cargo de Paola Zordan,⁷² arte-educadora e professora da faculdade de Educação da UFRGS.

Atualmente, a equipe de mediadores é reduzida – sete mediadores durante o período que acompanhei. Ela é fixa, remunerada e constituída exclusivamente por

⁷⁰ Para maiores informações sobre a atuação e a programação do Santander Cultural, ver o site: www.santandercultural.com.br

⁷¹ Na mostra *!Mirabolante Miró*, os trabalhos utilizavam placas de isopor, tinta, papel, borracha, canetinhas coloridas, goivas etc.

⁷² Paola Zordan é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

estudantes ou egressos de cursos de Artes Visuais.⁷³ Alguns destes mediadores tinham experiência anterior à sua contratação pelo Santander. Havia atuado na 4.^a Bienal do Mercosul. Além do conhecimento de técnicas e linguagens artísticas, História e Teoria da arte que já possuem graças a sua formação universitária, realizam formação específica para as exposições promovidas pela instituição. Os períodos entre mostras (de montagem e desmontagem) são ocupados com estudos dirigidos, sobre a proposta curatorial da próxima mostra, sobre os artistas, o período e/ou movimento, sobre as linguagens artísticas envolvidas etc.. Este período de formação costuma incluir reuniões com curadores e/ou artistas, e com a assessora pedagógica para discussão e elaboração da linha de trabalho para a mostra em questão. Durante a exposição propriamente dita, ocorrem ainda alguns encontros com a assessora pedagógica para firmar a linha de trabalho, discutir as reações do público, redefinir alguns aspectos etc. Esta Ação Educativa é, portanto, dentre as estudadas, a que mais se aproxima do ideal de profissionalização mencionado anteriormente – a equipe é remunerada, fixa e especializada em arte.

Em um material educativo, encontramos uma síntese da proposta geral da ação educativa do Santander Cultural:

Estimular a criatividade e a percepção, provocando o público para uma leitura atenta ao novo, instigando a participação, o olhar e a construção de uma postura crítica e formadora, por meio de práticas educativas e sensibilizadoras, envolvendo mediação e oficinas, é a proposta da gestão do Santander Cultural para a Ação Educativa. (Material da exposição *Design'20: formas do olhar*. SANTANDER, 2005b)

São diversos os elementos que podem ser destacados desta proposta. Primeiramente, vemos que o trabalho de mediação e o de oficina ou ateliê são propostos enquanto *práticas educativas e sensibilizadoras*. Através destas práticas, o objetivo da ação educativa é *estimular a criatividade e a percepção*, além de uma *leitura atenta ao novo* – como condiz à ação educativa de uma instituição que tem o foco de sua atuação na arte e nas produções culturais *contemporâneas*. É um objetivo, ainda, promover uma atitude *participativa* por parte do público, assim como um *olhar* e uma *postura crítica*. Vemos surgir aqui algumas idéias que podem ser associadas à narrativa contemporânea e suas referências, em especial a valorização do *novo* e da *postura crítica*.

⁷³ Esta situação é nova no Santander Cultural. Até 2004, a equipe era maior – em média, o dobro – e incluía mediadores oriundos a outras áreas que não apenas as Artes Visuais.

Em outros materiais educativos produzidos pela ação educativa desta instituição, encontramos mais algumas idéias, todas afins as já apresentadas: convidar a olhar, a dialogar e a estabelecer parcerias de interlocução; possibilitar que o público construa sua própria perspectiva da exposição; despertar um olhar; aprofundar olhares à multiplicidade de significados das produções artísticas; promover a construção de um olhar crítico e sensível; promover a construção de uma nova forma de olhar a arte contemporânea.⁷⁴

Assim como todas as proposta de ação educativa e de mediação aqui trabalhadas, a do Santander Cultural concebe a mediação enquanto uma *parceria*, um espaço para *diálogo e interlocução* e tem por princípio que as interpretações devem ser pessoais. Destaco ainda a idéia de *convite*, que pode ser analisada como tendo pelo menos dois significados. Um, o de propor um tratamento polido para o público (respeitoso, simpático, agradável etc.) – as idéias de *diálogo* ou de *conversa* que vimos na proposta do Margs têm também esta dimensão. O outro, é o de convidar o público a se aproximar da arte: a olhar, interpretar, ser mais sensível, mais crítico etc..

As equipes de mediação das 4.^a e 5.^a Bienais. As Bienais de Artes Visuais do Mercosul são mostras de arte contemporânea de grande envergadura e ocupam diversos espaços da cidade. Elas são promovidas pela Fundação Bienal do Mercosul nos anos ímpares, em Porto Alegre.⁷⁵ A Ação Educativa da 4^a Bienal do Mercosul esteve sob coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, e o curso de formação de mediadores para esta edição da mostra esteve à cargo de Mônica Zielinsky. A Ação Educativa da 5^a Bienal do Mercosul, por sua vez, esteve sob coordenação de Mônica Hoff, e o curso, de Élica Tessler.

As propostas de mediação das 4.^a e 5.^a Bienais do Mercosul são próximas do Santander Cultural em vários pontos, mas sua prática apresenta diferenças significativas decorrentes em grande parte das distinções institucionais existentes. Diferente do Margs ou do Santander Cultural, que são instituições com atuação contínua, é um evento que ocorre durante pouco mais de dois meses a cada dois anos.

⁷⁴ Os materiais educativos referidos foram os das exposições: (1) *Impressões: panorama da xilogravura brasileira*; (2) *hiPer relações eletro//digitais*; (3) *Olho vivo*; (4) *!Mirabolante Miró*. (SANTANDER, 2004a, 2004b, 2005a e 2005c)

⁷⁵ Para mais informações sobre a Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul e as diversas edições da mostra, ver o site www.bienalmercosul.art.com

A equipe de mediadores é numerosa. Em suas 4.^a e na 5.^a edições, o tamanho das equipes manteve-se semelhante: aproximadamente 180 mediadores, mais 12 a 15 supervisores, fora a equipe do escritório da ação educativa (coordenação, auxiliares, secretárias etc.). Como mostrei no Capítulo 1, os mediadores eram estudantes universitários de diversos cursos, com destaque para os de artes e de humanidades (Artes Visuais, Artes Cênicas, Letras, História, Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia, Comunicação, Psicologia). Em ambas mostras, os mediadores assistiram a um Curso de Formação de Mediadores promovido pela Fundação Bienal do Mercosul que tratou de História e Teoria da arte, de um lado, e técnicas e conceitos de mediação de outro.⁷⁶

Trata-se, portanto, como já foi dito, de equipes cujos integrantes detinham níveis muito desiguais de conhecimento sobre arte e arte contemporânea. Os alunos dos cursos das artes, por exemplo, já estavam familiarizados em maior ou menor grau com referências próprias à arte contemporânea. Inclusive, a maioria deles (pelo menos aqueles com quem cheguei a estabelecer uma relação de maior proximidade) tinham incorporado o seu *ethos* e compartilhavam as noções de tempo e espaço, e seus valores específicos. Esta situação propiciou, entre o conjunto de mediadores que trabalharam nessas mostras, entendimentos e apreensões de modos e graus diferenciados do conteúdo do curso e da proposta de arte e de ação educativa que foi apresentado nas duas edições da mostra.

Ambas propostas tinham ênfase na formação e/ou estimulação de uma percepção e de um olhar renovados. A ação educativa da 4.^a Bienal do Mercosul visava instigar um *olhar investigativo e fertilizar um novo arranjo nos modos de perceber do visitante*, de forma a que ele *ganhasse um olhar renovado*, que pudesse acolher o que viria na 4.^a Bienal (BIENAL, 2004a). Na 5.^a edição da mostra, o trabalho do mediador foi descrito e proposto pela Ação Educativa e pelo curador geral como um *catalizador* da percepção do público e de sua relação com as obras, assim como promotor de “discussões enriquecedoras” (site BIENAL, 2005). Havia também a preocupação de trabalhar para favorecer o acolhimento da arte contemporânea por parte do público:

A Ação Educativa da 5.^a Bienal de Artes Visuais do Mercosul propõe discutir e refletir sobre como podemos entender as diferentes modalidades de arte contemporânea, tendo em vista que desde o início do século XX [...] a arte e seus modos de compreendê-la passaram

⁷⁶ Tive ocasião de acompanhar ambos cursos de formação na qualidade de pesquisadora. Não é objeto deste trabalho aprofundar a análise dos mesmos. Aponto apenas o fato de que ambos tiveram formato diferenciados, com diferenças significativas em termos de temas tratados mas, principalmente, na dinâmica das aulas.

por constantes modificações. (BIENAL, 2005)

Não aprofundarei aqui a apresentação destas propostas, visto que adiante delinheio o entendimento geral de mediação existente na cidade justamente a partir do caso da ação educativa da 4.^a Bienal do Mercosul. Destaco apenas que, a partir desses trechos, é possível perceber que as ações educativas das Bienais e do Santander Cultural são formuladas em grande medida em função da narrativa contemporânea. A ênfase na questão de um olhar renovado, por exemplo, responde à idéia de que houve uma mudança de paradigmas em relação à arte, a qual não teria sido devidamente acompanhada pela maioria das pessoas. Os mediadores das Bienais foram frequentemente lembrados desta situação: da existência de *barreiras* entre o público e a arte e, em especial, entre o público e a arte contemporânea, da diferença de paradigmas que eles deveriam tentar superar para que o público pudesse aproveitar de modo satisfatório as obras disponibilizadas na mostra.

2.2: 4.^a Bienal do Mercosul e o entendimento geral de mediação em Porto Alegre

Ao acompanhar de forma detida o trabalho de quatro ações educativas distintas em Porto Alegre, verifiquei que não existe apenas uma forma ou um modelo único de mediação. Como vimos, existem nuances entre as diversas propostas, focos de atuação específicos, estruturas institucionais diferentes. Contudo, existe algum consenso sobre o que deveria ser uma mediação, assim como existe um modelo geral conformado por um conjunto recorrente de técnicas de mediação utilizadas pelas diferentes equipes.

Este consenso geral sobre a mediação parece ter se consolidado na cidade a partir da 4.^a Bienal do Mercosul. Já indiquei anteriormente a centralidade que a ação educativa desta mostra teve no cenário artístico da cidade. O Curso de Formação de Mediadores da 4.^a Bienal propiciou uma sistematização considerável de conceitos e técnicas de mediação. O número elevado de alunos inscritos e, principalmente, a participação de mediadores das equipes do Margs e do Santander Cultural no curso e no trabalho de mediação favoreceram o estabelecimento e/ou consolidação de um entendimento geral de mediação, como já estabelecido em outras cidades do país, entre as ações educativas de Porto Alegre.⁷⁷

⁷⁷ O contato e troca entre profissionais atuantes em instituições distintas durante o período de mostra Bienal não é privilégio da ação educativa. Durante a produção da mostra e o período de visitação, observa-se na cidade uma sinergia singular entre instituições ligadas à cultura. Governos municipal e estadual, secretarias de educação e de cultura, instituições privadas, projetos culturais, entre outros,

Não digo que essa tenha sido a primeira vez que um modelo tal de mediação tenha sido proposto ou realizado em Porto Alegre.⁷⁸ Mais do que afirmar que a 4.^a Bienal introduziu esse entendimento geral de mediação, o que destaco aqui é que foi com a ação educativa desta mostra que essas idéias tiveram um raio de propagação e divulgação maior dentro da cidade. Isto possibilitou o estabelecimento de uma homogeneidade razoável em termos de ações de mediação nas principais instituições ligadas às artes visuais desta praça.⁷⁹

Assim sendo, para apresentar esse entendimento geral, lanço mão da proposta de mediação da 4.^a Bienal do Mercosul. Como o intuito desta apresentação é tratar de algo que considero ser comum às outras equipes, as descrições subseqüentes não visam dar destaque a especificidades do curso nem da implementação da proposta nesta mostra, que foram objeto de um trabalho anterior.⁸⁰

O Curso de Formação de Mediadores para da 4.^a Bienal do Mercosul foi realizado entre finais de junho e início de outubro de 2003. Ele contou com duas etapas.

Uma primeira, mais longa, foi destinada a familiarizar os candidatos a mediadores com informações, conceitos e discussões teóricas que a ação educativa considerava relevante para sua atuação durante a mostra – tratei destes itens no Capítulo 1. Esta primeira etapa se constituiu de palestras de diversos especialistas em História,

realizam diversos tipos de trocas e colaborações: empréstimos de espaços expositivos e de profissionais, disponibilização da rede de contatos (por exemplo, para dinamizar a publicização e promoção de determinadas atividades da mostra, como foi o caso dos agendamentos das visitas mediadas) etc..

⁷⁸ A presente pesquisa não se propôs realizar o levantamento histórico do estabelecimento desse modelo geral de mediação na cidade. Não tenho condições de afirmar qual o momento onde um entendimento tal se estabeleceu nas exposições da cidade. Contudo, há indícios de que a 4.^a Bienal de fato não foi a primeira experiência de mediação neste sentido. Institucionalmente, a ação educativa do Santander Cultural construiu sua proposta de mediação a partir do contato e da troca com profissionais de arte-educação de São Paulo e Rio de Janeiro que coordenam ou orientam trabalhos pautados neste entendimento geral. Individualmente, ainda, é necessário levar em conta o contato que os profissionais da arte e da arte-educação da cidade estabelecem com profissionais de outros centros artísticos do país a partir de redes pessoais e profissionais próprias.

⁷⁹ Considero que a divulgação do modelo geral de mediação não se restringiu aos profissionais ligados aos departamentos de ações educativas e aos universitários que participaram como mediadores na mostra. Ele também teve grande visibilidade junto ao público. Durante o período de visitação, foram frequentes, tanto na mídia impressa quanto na televisionada, as matérias de promoção da Bienal serem ilustradas com imagens de visitas mediadas. Houve também algumas matérias que mencionaram especificamente o trabalho de mediação, assim como houve campanha para estimular o agendamento. Foi possível, ainda, ver os ônibus gratuitos da ação educativa (disponibilizados pela Fundação Bienal para levar turmas agendadas à mostra) circulando na cidade. Tudo isso, além das visitas mediadas propriamente ditas. De diversas formas, a promoção de um evento da envergadura da 4.^a Bienal propiciou que a visita mediada a exposições de arte fosse mais conhecida pelo público. A organização da mostra estima que mais de um milhão de pessoas visitaram a 4.^a Bienal do Mercosul.

⁸⁰ Em trabalho anterior, analisei de forma mais detida e aprofundada o Curso de Formação de Mediadores para a 4.^a Bienal do Mercosul e o trabalho realizado durante a mostra (MUNIAGURRIA, 2004).

Teoria e Crítica da arte, de artistas, psicanalistas etc.. A segunda parte do curso, mais curta, tratou das questões específicas à mediação, no formato de *aulas práticas*.⁸¹

Durante o curso, houve três fontes de referências sobre o que é mediação: (1) textos com a proposta oficial da ação educativa; (2) referências feitas por diversos palestrantes ainda na primeira etapa do curso; e (3) as aulas práticas de mediação. Desde o início do curso, graças aos textos introdutórios presentes no material de apoio ao mediador, os alunos tiveram acesso a uma definição geral da ação educativa para essa Bienal e de sua proposta oficial para sua quarta edição:

Dialogar e aproximar. Estes dois verbos definem e articulam a proposta da Ação Educativa [...]. **DIALOGAR** porque entendemos o diálogo como um processo humano imediato gerador da comunicação necessária entre arte e público. **APROXIMAR** porque, **entre a arte e o público, há ainda fronteiras a serem ultrapassadas** a fim de dinamizar a formação cultural como um bem simbólico integrado a vida de crianças, jovens e adultos (4.^a BIENAL: 2003c, 3, grifo meu)

Ao longo de toda a primeira etapa do curso, apesar de ela não ser dedicada especialmente às questões específicas da mediação, no entremeio dos assuntos aos quais se dedicavam de forma específica, diversos palestrantes exprimiam, sob o formato de conselhos, sua opinião pessoal sobre a mediação. É assim que artistas, curadores e historiadores de arte fizeram referências ao que deveria ou não ser o trabalho do mediador, como ele deveria ser realizado, quais seus objetivos, quais as dificuldades existentes e quais as falhas em que ele poderia incorrer e que deveriam ser evitadas.

Muitas dessas referências eram afirmações sobre o que o mediador não deveria fazer. Ele não deveria ser um *facilitador*, mas sim aquele que problematiza e levanta questões. Não deveria *encher* o público de informações, mas sim propiciar o encontro com o objeto artístico em si. Não deveria passar interpretações pessoais, mas sim propiciar que o público construísse suas próprias interpretações. Não deve demonstrar arrogância ou prepotência etc.. Outras afirmavam o que ele deveria fazer. Dar tempo ao público, dialogar com o público. Propiciar que o público compreenda a arte e, desta forma, compreenda o momento em que vive. Auxiliar as pessoas a reconhecerem o valor do que estão vendo etc.. Em resumo, *aproximar* o público da arte.

Entretanto, apesar dessas informações oficiais e das referências gerais feitas pelos palestrantes na primeira etapa do curso, foi apenas a partir das aulas práticas de mediação, na segunda etapa, que os mediadores tiveram uma noção mais clara do que se

⁸¹ Para uma relação dos especialistas que participaram no Curso de Formação de Mediadores para a 4.^a Bienal do Mercosul, ver Anexo I.

esperava deles. Foi este o momento no qual o entendimento de mediação ganhou uma forma mais definida. Os três primeiros encontros desta fase estiveram a cargo das Coordenadoras Gerais da Ação Educativa, Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, autoras da proposta de ação educativa e de mediação implementada na mostra. Estes três encontros tiveram formato e dinâmica próprios e diferenciados da primeira etapa. Eles se caracterizaram por uma alta dinamicidade – atividades em grupo, conversas etc. – e por um clima descontraído e de diversão, apesar de um pesado ritmo de trabalho.

Essas aulas práticas não começaram com uma definição do que é mediação: esta noção foi construída ao longo dos três encontros junto com os alunos do curso, a partir das atividades e dinâmicas de grupo. Inicialmente, Mirian e Gisa sondaram as idéias que eles tinham até esse momento sobre o que seria mediar. No primeiro encontro, após se apresentar e expor as atividades propostas para o dia, Mirian pediu aos mediadores que expusessem suas dúvidas. As perguntas foram fundamentalmente referentes a questões operacionais (horários, turnos, intervalos etc.) e não a conceitos e técnicas de mediação. No entanto, algumas falas refletiam as idéias que alguns alunos do curso tinham até o momento em relação ao que seria esta ação. Estas dúvidas eram, por exemplo, se iria ter *“uma coisa bem didática pra gente seguir”*, a quem recorrer quando surgisse uma *“pergunta inusitada”*, *“quem determina quais são os espaços que são visitados”* ou ainda:

... pra gente poder fazer a função de mediador de algo específico, vai vir um comentário, né. Pra gente poder se basear nesse comentário, pra não ficar muito solto. Esse comentário, essa análise que vai ser feita, vai ser feita do artista pra gente ou vai ter alguém que vai ter a função de interpretar [...]?

Essas perguntas eram destoantes com o entendimento de mediação que, ao final dos três encontros, foi sistematizado e proposto aos mediadores. Após manifestações como essas, Mirian respondia com questionamentos que, na verdade, propiciaram um “norte” inicial em relação à proposta de mediação que era colocada:

É um comentário, quer dizer, a obra vem interpretada com bula. Será? [...] Será que é isso que a gente deseja?

Vamos pensar o que está por trás dessa função de mediador: que eu estou pegando um comentário que é de alguém e vou passar para outro alguém. Será? [...] Vamos pensar, será que tem uma bula pra entender a obra que tá lá?

Foi assim que Miriam iniciou a problematização do que é fazer mediação: delineando alguns parâmetros iniciais do que não é mediar. Ao finalizar esse levantamento de dúvidas, ela esclareceu um pouco mais o que era proposto aos

mediadores:

Nós não tamos convidando vocês pra ser executores de projeto nenhum; vocês são curadores também. Curadores educativos que vão fazer também os seus próprios roteiros. [...] vocês são autores, vocês não são executores de uma idéia que alguém brilhantemente definiu [...]. Não é isso. Não é isso que é mediação. Porque não é isso que é fazer o outro pensar e entender arte. Não é pra isso que a arte foi criada, pra alguém executar e ter uma bula da idéia que alguém teve. Porque o artista também não tem bula nenhuma [...].

De imediato, parte da turma não se apropriou deste “norte”, pois essas referências foram expostas de forma rápida e no contexto do tratamento de outras questões – por exemplo, das diversas dúvidas operacionais dos alunos. Na verdade, a noção de mediação, suas qualidades e as ações que a integram foram construídas e definidas ao longo de algumas atividades realizadas no curso, todas elas baseadas em dinâmicas de grupo. Estas atividades foram, basicamente, três exercícios, cada um realizado em um dos três encontros de prática de mediação. O primeiro deles procurou pensar as qualidades da mediação como um todo; o segundo, as qualidades de cada um de seus três momentos (acolhimento, percurso e finalização); e o terceiro, pensou as ações que materializavam as qualidades levantadas para cada momento.

No primeiro exercício, a turma foi dividida em seis grupos. Solicitou-se a cada um deles que discutissem e elencassem as qualidades da mediação (de uma *boa* mediação). De modo geral, as qualidades mencionadas convergiram. Para tanto, foi importante a participação dos supervisores.⁸² Ao longo das palestras, várias das idéias levantadas pelos alunos do curso já haviam surgido na fala de palestrantes, mesmo que de forma difusa ou não sistematizada. O norte dado pelas intervenções iniciais de Mirian e pela ação dos supervisores durante a atividade possibilitaram que, a partir do conjunto as informações recebidas ao longo das palestras, as visões dos grupos convergissem para este entendimento de mediação. Também foi importante a participação de alunos que já haviam trabalhado em outras bienais ou que possuíam algum tipo de experiência em mediação, pois seus depoimentos deram maior concretude às discussões realizadas.

De modo geral, o aspecto mais lembrado foi o respeito e a consideração para com o público. Respeito e consideração por seus interesses, seus tempos, suas

⁸² Os supervisores eram pessoas formadas em Artes Visuais que acompanharam e coordenaram o trabalho das equipes de mediadores diretamente nos espaços expositivos. Eles atuaram já durante o curso, acompanhando as atividades em grupo e direcionando o trabalho para o fim desejado pela coordenação geral da Ação Educativa. Para tanto, participaram de reuniões com Mirian e Gisa, específicas para supervisores.

sensibilidades, suas interpretações etc.. O mediador foi apresentado como um agente ativo que, através do instigar e do criar curiosidade, deveria aproximar a obra do público e do seu cotidiano. Ele necessitaria ser observador e atento, dialogar, questionar, ter flexibilidade (*jogo de cintura*) e sensibilidade, mantendo sempre uma atitude de humildade e de respeito pelo público. Foi pouco mencionada a necessidade de informações sobre História da arte ou conhecimento técnico. Falou-se um pouco em não dar informações em demasia e em não se restringir apenas a biografias e dados históricos. Houve também referências próprias à arte contemporânea – tais como as idéias de desmistificar a arte, aproximar do cotidiano e da vida das pessoas etc.. A paixão ou prazer pelo trabalho foram levantados por apenas dois grupos, mas foram bastante destacados durante a socialização.⁸³

Estavam dadas, então, as qualidades gerais de uma boa mediação e de um bom mediador. No segundo encontro, a tarefa foi pensar as qualidades específicas para cada um dos três momentos propostos para mediação – acolhimento, percurso e finalização. Foi solicitado aos alunos que levassem três objetos cada um: a proposta era criar metáforas a partir da associação dos objetos com os três momentos. Cada pessoa deveria levar um tecido para pensar as qualidades do acolhimento, um utensílio de cozinha para pensar as do percurso e um objeto qualquer para pensar as da finalização.

A turma foi dividida em três grupos – acolhimento, percurso e finalização – e cada um destes recebeu os objetos correspondentes. Os grupos deveriam classificar os objetos que receberam a partir de algum critério definido por seus integrantes e atribuir certas qualidades ao momento correspondente.⁸⁴

O grupo do acolhimento apresentou uma classificação metódica dos tecidos – envolventes, leves, fofinhos, absorventes, firmes, malhas, rústicos e híbridos – conjuntamente às qualidades a eles atribuídas. Segundo o grupo, o acolhimento deveria ser atraente, propiciar aproximação, ser envolvente, transparente, atrativo, criar expectativa por parte do público, transmitir segurança, ter naturalidade, propiciar uma interlocução, direcionar o que viria depois, etc..

O grupo do segundo momento organizou seus objetos através da construção de um percurso a partir do material de que os objetos eram constituídos: madeira → madeira + metal → metal → metal + plástico → esponja → etc.. A partir deste

⁸³ Para a lista completa das qualidades elencadas pelos alunos, ver Anexo II.

⁸⁴ Para os resultados apresentados pelos grupos neste exercício, ver Anexo III.

exemplo de percurso, indicaram que um mesmo conjunto de objetos permite diversas entradas ou recomeços, em uma metáfora à possibilidade de diversos recortes e percursos que uma exposição de arte propicia. Por exemplo, pode-se fazer o percurso por tipo de instrumento e não por material: colheres → facas → garfos → etc.. Enquanto qualidades da cozinha, mencionaram: experimentação, transformação, ser um lugar de todos e de utilização dos sentidos. É interessante perceber que, neste caso, mais do que explicitar as qualidades do momento da mediação que lhes correspondia, eles lançaram mão da “forma” do mesmo: construíram um percurso propriamente dito.

O grupo do último momento não apresentou a classificação que fez dos objetos, mas apenas as qualidades levantadas para a finalização. Os objetos foram muito variados: relógio despertador, escova de cabelo, desodorante, caderno, lápis, caneta, livros, revistas, câmera fotográfica, objetos identificados enquanto souvenirs, caixas, agulha, guardanapo, palito de dente, colher suja de sorvete etc.. O mais destacado foi que a finalização não representa um fim, e sim a possibilidade de uma continuidade, de uma nova etapa e um novo olhar. A colher com resto de sorvete, por exemplo, foi interpretada enquanto gostinho bom que fica, de “quero mais”; o relógio como o despertar para um novo dia etc.. Falou-se em registro, lembrança e em costurar; mas, foi muito discutido e frisado a diversidade de percepções possíveis e a necessidade de não querer moldar o que fica – em uma alusão a deixar espaço para o público fazer uma avaliação/interpretação própria da experiência vivida.

No terceiro encontro, a atividade proposta foi a de pensar as ações que correspondiam às qualidades levantadas para cada um dos momentos da mediação. Este último exercício foi desenvolvido por toda a turma conjuntamente, e com a condução de Mirian. Assim como no primeiro encontro, Mirian utilizou a técnica de lançar perguntas e selecionar as respostas que lhe interessavam para conduzir o grupo e, ao mesmo tempo, construir com o mesmo o resultado. Mas desta vez ela também introduziu idéias que os alunos não haviam levantado. Desta atividade, resultou uma série detalhada de ações, inclusive com tempos definido, para cada um dos três momentos.⁸⁵

Em um texto dirigido aos mediadores depois destes encontros, às vésperas da abertura oficial da mostra, Mirian e Gisa lançaram mão destas listagens criadas pelos alunos do curso nos três encontros. Sistematizando as informações ali contidas, as coordenadoras gerais da Ação Educativa lembraram os mediadores do trabalho que

⁸⁵ Para as ações indicadas pelos alunos, ver Anexo IV.

estava sendo proposto:

... buscamos **modos, formas (e não “fôrmas” ou fórmulas)** de nos aproximar do **outro**, nos aproximando também amorosamente de cada obra. (...) Mediação, que superando a procura de fórmulas, busca incessantemente compreender esse processo em si mesmo, no outro, **compartilhando** acertos, desacertos, **tentativas**, novas hipóteses de estabelecer (com)tatos. [...] implicam em atitudes e procedimentos que haverão de ser perseguidos, pesquisados, experimentados, estudados: convite ao papel de mediador-pesquisador. Convite a um **papel de formador cultural que se aprende vivendo**, refletindo e compartilhando com nossos parceiros. **Não há fórmulas**. Não há modelos que servem para todos os grupos.

(...) **diálogo com o público (e não para o público)** (...) Diálogos que saibam **dosar** cuidadosamente a **ampliação de repertórios e a valorização e aproximação com aquilo que os visitantes trazem em suas bagagens pessoais e sociais**. Diálogos que não se fixem em perguntas que podem se tornar entediadas ou persecutórias, mas que saibam **puxar a prosa, desvelar os saberes e os não-saberes**, os conceitos e os pré-conceitos, para que se possa trabalhar sobre eles, alimentá-los, ampliando-os **para que a experiência estética se concretize**. (BIENAL, 2004b, grifo meu)

O texto terminava com uma sistematização das ações que integram cada um dos três momentos propostos para a mediação. Esta sistematização utilizou e complementou as qualidades e ações levantadas pelos mediadores durante as três atividades. O *acolhimento* era proposto como o momento em que a mediação começa a ser “tecida”:

Momento de saber usar um “tecido” adequado para **envolver os visitantes** com leveza, com transparência, com maciez,... Como o sorriso de quem abre a porta e cumprimenta o visitante, o acolhimento é um momento que a qualidade quase imperceptível que **pode gerar disponibilidade ou resistência**. Pode ser nossa 25.^a visita, mas é a primeira para aquele grupo e teremos de buscar a cada dia um novo estranhamento para continuar atento a cada novo grupo. (BIENAL, 2004b, grifo meu)

Algumas idéias e ações propostas para este momento eram: dar “*Bom dia!*”; apresentar-se, criar vínculo, cativar, saber quem são, de onde vieram; buscar contato com o professor para mapear o grupo, seus interesses, o projeto do professor; combinar o tempo de visita, os recortes que seriam feitos, negociando os percursos; apresentar historicamente o espaço onde estariam; explicar procedimentos de segurança (por quê), a noção de patrimônio; introduzir o projeto da curadoria e as mostras. O tempo aproximado indicado para o acolhimento foi de 10 minutos.

O *percurso* foi proposto como o momento de propiciar ao visitante uma “*experiência de sabor/saber sensível*” – que poderia resultar tanto em uma “*vontade gulosa*” como em uma “*indigestão*” dependendo da maneira como se desse.

Iniciamos o percurso tomando cuidado para que todos possam seguir, cuidando para falar com todos e não só para aqueles que ficam mais

próximos. Rodiziando a posição frente ao grupo, para capturar os que vão se tornando alheios porque não seguem as idéias que estão sendo construídas. Cuidando para que seu corpo não cubra a obra, ou o conjunto de obras. Buscando formas de aproximação diversas, tanto preparando antes de se colocar frente a obras determinadas, fazendo perguntas que não tenham respostas óbvias, buscando comentários que possam desestabilizar (por exemplo, dar uma explicação absurda e perguntar se concordam, ou fazer afirmações que mostrem idéias que eles dificilmente teriam frente à obra), permitindo espaços de silêncio, de contato silencioso com as obras. (BIENAL, 2004b, grifo meu)

Algumas idéias indicadas foram: encontrar seus próprios *recortes* da exposição a partir de *fios condutores* diversos, de modo a descobrir vários caminhos possíveis; abrir espaços para que o público pudesse escolher obras que seriam vistas; mudar recortes e percursos dependendo das respostas do grupo; controlar o desejo de expor suas próprias opiniões e gostos pessoais; ultrapassar as questões anedóticas como “fofocas” dos artistas, focalizando mais do que as biografias, problematizando as relações interculturais, os trajetos das poéticas pessoais; manter o grupo interessado, sem repetir os mesmos modos de aproximação com cada obra, intercalando formas mais instigadoras que criam espaços de interpretações problematizadas com outras onde se apresentam obras e artistas, e ainda com outras que levantam apenas algumas inquietações deixadas sem respostas, para fazê-los pensar depois; controlar o tempo para não deixar instalar a ansiedade e permitir uma visão geral (não passar por todas as obras). O tempo aproximado indicado para o percurso foi de 60 a 80 minutos.

A *finalização* foi proposta como o “*momento de amarrar, costurar, conectar idéias, pensamentos, sentimentos do que foi vivido e como foi vivido*”:

Um vínculo estabelecido implica despedida, como se faz com as amizades recém construídas. É um momento especial que pode permitir que as idéias que insuflaram a visita possam ser trazidas à tona e tomadas nas mãos como algo apropriado. Momento que inicia um novo espaço: a ressonância da exposição fora de nosso alcance. Esperança que a nutrição estética tenha sido tão intensa que haja desejo de voltar para ver mais e de novo, ou de freqüentar tantos outros culturais da cidade. (BIENAL, 2004b, grifo meu)

Algumas possibilidades indicadas no texto para a finalização foram: retomar a visita perguntando como foi, o que levam para pensar, o que provocou maior estranhamento, o que os encantou etc.; convidar o grupo para voltar; socializar com o grupo sua experiência como mediador, valorizando o envolvimento do grupo; possibilitar ao grupo a consciência de que a visita propiciou a atuação de ser pensante-sensível-cultural; estabelecer vínculos entre a exposição e a vida, a cidadania, o ser cultural que habita o mundo, a valorização das diferenças, a convivência com o coletivo, a arte presente no cotidiano; convidar para continuar pesquisas, para produzir através

das várias linguagens da arte, para visitar outras mostra que fazem parte ou não da 4.^a Bienal, feiras de arte, concertos, espetáculos etc..

E, no fim do texto, lembravam que todos esses movimentos deveriam sempre ser acompanhados de bom humor, da procura de um vocabulário próximo aos interlocutores, de tom de voz amigável, da observação de pequenos gestos e falas, necessidades e desejos do grupo. Chega-se, então, a partir de um processo de construção (sempre dirigida, é claro) da noção de mediação junto ao grupo, a uma especificação bastante detalhada de ações. No entanto, a lista não é proposta enquanto uma “receita” de mediação, uma vez que ela não define as *linhas condutoras* a partir das quais construir os percursos – tarefa que corresponde ao mediador, enquanto um *curador educativo*. Mesmo assim, nas mediações observadas, identifiquei praticamente todas essas ações no trabalho dos mediadores.

2.3: Entendimento geral de mediação, a narrativa da arte contemporânea e a arte-educação

Vemos que um dos elementos centrais no entendimento de mediação é a consideração de que não há receitas ou fórmulas para sua realização. Diversos motivos são apontados para esta impossibilidade de receita: a ação necessariamente dependeria da exposição em questão, do estilo do mediador, do perfil do grupo, de seus interesses e referências, etc.. Se não há receita, realizar uma mediação torna-se um *desafio* ao mediador. *Jogo de cintura* – esta é uma das qualidades que freqüentemente ouvi ser necessária em um bom mediador. Ele deveria ser meio *camaleônico* – como definiu em certa ocasião Maria Helena, a coordenadora da ação educativa do Santander Cultural – para conseguir se adaptar a cada grupo e, assim, escolher o que *provavelmente* seja a melhor abordagem para o mesmo. Este “provavelmente” aponta para o caráter *tentativo* do mediar: ele é sempre uma *tentativa* de aproximação e de comunicação, e por isso implica em *acertos e desacertos*.

Outro princípio central é que a interpretação de uma obra de arte deve ser pessoal. Assim como não há receita para a mediação como um todo, tampouco existe *bula* para interpretar a obra. Nem o mediador, nem o curador, nem mesmo o artista têm a “interpretação certa”; deve-se propiciar que o público construa sua própria interpretação, junto ao mediador e à obra, acionando seus saberes e os repertórios próprios a seu cotidiano. O entendimento geral do trabalho de mediação apresentado,

portanto, pretende se distinguir da categoria *aula*: a partir dessas propostas, a mediação não é um momento no qual o mediador *explicaria* a exposição ou simplesmente *transmitiria* uma série de informações sobre a mostra, a curadoria, os artistas ou as obras. A mediação é proposta como uma *parceria*, na qual a *relação* estabelecida com o público deve ser distinta da aluno-professor. Ela deve envolver *diálogo* e *interlocução* de modo a favorecer uma troca, uma *construção* conjunta, ou que o público possa construir *sua própria perspectiva*. A imagem do mediador “sabichão”, “orgulhoso” ou “prepotente”, que acha que sabe mais do que os outros, sempre foi criticada como inadequada.

Vemos que, na tarefa de aproximar o público da arte, a idéia *tradicional* do mediador como um *guia* é considerada como inadequada e ineficaz. Porque o *contato* ou *encontro com a arte* é concebido como uma *experiência* relativa ao objeto artístico, à arte – idéia fortemente estabelecida na arte-educação. Para que esta experiência se concretize, considera-se que o mediador não deve “encher” o público de informações e de conteúdos. E isso não porque as informações sejam consideradas perniciosas – posto que é reconhecida a importância do acesso a informações e ao código específicos da arte para poder “entendê-la”. Tal restrição ao *abuso* de informações deve-se mais ao fato de que se considera necessário criar um espaço de diálogo com o público. Portanto, deve-se reservar espaço para as falas deste público, porque esta *experiência* apenas pode se dar a partir do próprio – e, por isso, em diálogo com as referências que ele possui. Recomendando o mediador que não despeje conteúdo, as ações educativas estão se distinguindo da figura *tradicional* do *guia* – que é pensado como alguém que explica a exposição, que fala sem dar ouvido a possíveis intervenções do público e que transmite especialmente informações como datas e nomes, anedotas biográficas do artista, e outras – terminando por não dar centralidade à obra.

É possível perceber que a noção de mediação delineada articula-se em diversos pontos com a narrativa contemporânea da arte. As mesmas noções e valores próprios a esta narrativa, que identificamos no primeiro capítulo, estão aqui presentes nas propostas de mediação e constituem-se em princípios (mais ou menos explícitos) das mesmas – princípios estes que informam tanto as propostas quanto as técnicas e recursos que conformam a prática da mediação.

Apontei que as propostas específicas das Bienais e do Santander Cultural valorizam a renovação do olhar e a construção de um olhar sensível, crítico e reflexivo, aberto à arte contemporânea. Assim também, a consideração de que não existe a

possibilidade de interpretação única é central, do mesmo modo como a valorização do cotidiano (idéias que são sempre associadas à lendária figura de Marcel Duchamp). Ainda, existe a preocupação em evidenciar os processos de produção das obras, o que é associável à idéia de desmistificação da figura do artista e da obra (também, neste sentido, podemos lembrar que os arte-educadores afirmam ser interpretação da obra independente até mesmo da intenção do artista). Outros elementos próprios ao ideário contemporâneo em arte são, ainda: pensar o público e o mediador enquanto “autores” ou “co-autores” das interpretações e das obras; a idéia de que, ao entender a arte, é possível entender melhor o mundo e o tempo de hoje (que associo à afirmação de que a arte está no tempo e no mundo e que, portanto, fala *de* e *ao* seu tempo); o desejo de uma postura *ativa* por parte do público e a noção de que, em arte, corresponde “pensar” e ser crítico.

Mas os princípios apresentados como fundamentais ao entendimento da mediação também estão ligados a outro campo do saber que não o das artes: falo do campo da educação. A valorização da experiência como meio de aprendizagem parece ser uma constante no campo da educação no Brasil, assim como a valorização das diferenças e o reconhecimento da existência de diferentes formas de saberes. Na arte-educação, especificamente, a referência fundamental é Dewey e seu livro *A arte como experiência* (DEWEY, 1974). Considero que ações educativas realizadas em exposições de artes, tais quais as aqui estudadas, são resultado do entrecruzamento destes dois campos de saberes: as artes e a educação, pois seus princípios parecem vir tanto da cosmologia própria à arte contemporânea – que é o legitimado atualmente no campo das artes – quanto do campo da educação.

2.4: A mediação e o olhar: aproximar o público da arte e a etiqueta da visitação

Aproximar, favorecer o *contato* do público com o objeto artístico, promover a *construção de um novo olhar*; um olhar ao mesmo tempo *crítico e sensível, aberto* para a arte e/ou para a arte contemporânea. Estes são, em geral, os objetivos apontados pelas ações de mediação que pesquisei (4.^a e 5.^a Bienal do Mercosul, Margs e Santander Cultural).



Figura 6. *Mediação no Margs*

A análise das propostas das ações educativas apresentadas permite perceber que a tarefa de formação de público para o museu e para as artes visuais não se restringe apenas à construção do hábito de visitação. Vemos que é freqüentemente a preocupação com a construção ou qualificação de um determinado *olhar* e de uma forma satisfatória de experienciar a arte (na verdade, *adequada* a partir de um determinado entendimento sobre a arte). É este o objetivo específico da mediação dentro das ações educativas: *ganhar o olhar*.

Apesar de a expressão *ganhar o olhar* não figurar nos textos oficiais, ela aparece em textos de caráter mais pessoal, em falas de palestrantes ou mediadores durante os cursos de formação etc.. É a maneira informal e pessoal que vi mediadores e arte-educadores utilizarem algumas vezes para referirem a tarefa do mediador. Trata-se de uma associação implícita que trago à luz por considerar que ela evidencia a importância das questões relativas à *fruição* nas mediações.

Segundo minha avaliação, este *ganhar o olhar* corresponde, na verdade, à tentativa de construção de um determinado *olhar*, tarefa que implica também a tentativa de ensinar uma determinada *etiqueta* de visitação e de *fruição*. Se falo em *etiqueta*   porque este *olhar* compreende toda uma postura e um comportamento considerado adequado em rela o   obra de arte. Este comportamento inclui tanto a forma de se movimentar no espaço expositivo (não correr, não gritar, não comer nem beber, não tocar nas obras), quanto a postura física em rela o   obra de arte (parar frente a ela, dirigir-lhe o olhar), quanto uma postura no sentido mais amplo, não estritamente físico: de o que pensar ou dizer sobre a obra e quais os parâmetros e entendimentos a partir dos quais construir julgamentos e falas (o *paradigma tradicional*, o *paradigma contemporâneo*, uma *visão idealizada de arte*, uma *visão desconstruída* etc.).

Neste sentido, posso dizer que a aço de media o se distingue efetivamente da tarefa do *guia*, como pretende o entendimento geral em voga no cenário artístico tratado. A partir do momento em que   pensada enquanto uma aço educativa, ela tem por finalidade não apenas conduzir o grupo dentro do espaço expositivo, nem apenas controlar ou normatizar seu comportamento, mas tenta também inculcar certo *habitus*.⁸⁶ Se pensarmos a no o de *etiqueta* tendo em mente os trabalhos de Norbert Elias, vemos que ela pode ser um instrumento proveitoso para a análise das práticas e dinâmicas acionadas durante uma visita mediada e também para entender os elementos simbólicos que estão em jogo ali.

Em seu livro *A sociedade de corte*, Elias analisa a fun o simbólica da etiqueta na estrutura da sociedade de corte e do seu governo. Segundo o autor, nesta sociedade, “cada atitude revela um sinal de prestígio, simbolizando a divisão de poder da época” (ELIAS, 2001, 102). No contexto de uma sociedade cuja ordem hierárquica constituía uma estrutura dinâmica em constante oscila o, a etiqueta “evidenciava-se como um indicador altamente sensível e um instrumento de medida bastante confiável do prestígio e valores dos indivíduos em sua estrutura de rela es” (2001, 33).

Alguns paralelos entre as configura es sociais próprias   sociedade de corte e ao sistema artístico aqui estudado permitem uma apropria o da no o de *etiqueta* deste autor. Primeiramente, assim como a sociedade estudada por Elias, este sistema  

⁸⁶ Não devemos esquecer que, para além dos aspectos educativos, a media o mant m esta dimensão operacional: ela também tem por fun o gerir o público no espaço expositivo. Mesmo não sendo um segurança – e o entendimento atual de media o e de contraposi o ao guia enfatiza muito esta distin o – o mediador também deve zelar pelas obras, explicando e relembrando as regras e normas de visita o.

altamente dinâmico: a ordem hierárquica dos artistas, conceitos e tendências está em constante oscilação e renovação (MOULIN, 2003). Em segundo lugar, o pertencimento e a posição dos sujeitos dentro deste sistema também é indicada pelo manejo adequado do código específico e de informações atualizadas sobre o mesmo, assim como pela observação correta de comportamentos adequados que podem ser pensados enquanto *etiqueta*.

Vimos no Capítulo 1 que conhecer e manejar adequadamente o código da arte contemporânea, seus princípios, seus valores e algumas de suas referências (tais como conceitos, artistas, obras e tendências importantes) era demarcador do pertencimento e, em parte, da posição de um determinado sujeito dentro dessa província de significados específica que é o mundo da arte contemporânea. A visita a uma exposição é também uma ocasião na qual um regramento das falas e ações deve ser observado, posto que existe uma codificação do comportamento adequado – uma *etiqueta* da visita que, à semelhança da etiqueta da sociedade de corte, é indicador da posição de um determinado sujeito dentro do sistema das artes.

Esta *etiqueta* da visita pode ser pensada como um aspecto específico do *habitus* próprio ao sistema ou campo artístico, ou como uma das práticas por ele geradas. Segundo Pierre Bourdieu, o *habitus* é um corpo socializado e estruturado, “um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo” (1996b, 144). Eles são princípios geradores de práticas distintas e distintivas, posto que são diferenciados e também diferenciadores (Bourdieu, 1996b, 22). Em relação às diferenças de práticas e modos, o autor afirma:

Mas o essencial é que, ao serem percebidas por meio dessas categorias sociais de percepção, desses princípios de visão e de divisão, **as diferenças nas práticas, nos bens possuídos, nas opiniões expressas tornam-se diferenças simbólicas e constituem uma verdadeira linguagem**. As diferenças associadas a posições diferentes, isto é, os bens, as práticas e sobretudo as *maneiras*, funcionam, em cada sociedade, como as diferenças constitutivas de sistemas simbólicos, como o conjunto de fonemas de uma língua ou o conjunto de traços distintivos e separações diferenciais constitutivas de um sistema mítico, isto é, como *signos distintivos*. (BOURDIEU, 1996b, 22, grifo meu)

Portanto, o modo de se comportar em uma exposição (no sentido amplo anteriormente definido) é tanto diferenciado – posto que existem diferentes modos possíveis de se comportar em uma exposição de arte – como diferenciador. Dependendo dos modos adotados, pode-se reconhecer as pessoas enquanto *conhecedor*, *leigo*, artista,

crítico de arte, sujeito pautado por *paradigma contemporâneo* ou sujeito pautado por *paradigma tradicional* etc..

Ou seja, o modo de comportar-se frente a uma obra (a postura corporal, a atitude *passiva* ou *ativa* na construção da interpretação, os parâmetros utilizados para avaliar, o que é dito sobre uma obra e como é dito) demarca fronteiras simbólicas: evidencia e define fronteiras entre quem é *culto* ou não, entre quem gosta ou não de arte, quem entende ou não arte, quem pensa arte a partir do *paradigma contemporâneo* ou do *paradigma tradicional* etc..⁸⁷ O modo prescrito, que constitui a *etiqueta*, corresponde ao modo legitimado (e legitimante) de se *fruir* uma exposição.

Ou seja, a partir do momento em que a mediação é pensada enquanto uma ação educativa e que se propõe a promover um determinado *olhar* ou atitude em relação à obra de arte – uma determinada *etiqueta* da fruição – ela atua no sentido da produção e reprodução de um *habitus* específico. E neste jogo de demonstração de habilidades, tanto a identidade e a posição do público estão em jogo, quanto a do próprio mediador. O entendimento de mediação que este deixa transparecer em sua prática é indicador de seu entendimento de arte, assim como suas falas e abordagens à obra indicam o conhecimento que tem de arte e de arte contemporânea e sua habilidade em manipular esses princípios.

2.5: “Como despertar esse interesse para o que está do outro lado da 'ponte'? Ah! Isso é magia!”

“*Não existem fórmulas*”. Não se trata, portanto, apenas da constatação da impossibilidade de existir uma fórmula única por se trabalhar com grupos muito diversos, nem que não exista um entendimento geral de o que é mediação ou um modelo geral de como realizá-la. Trata-se na verdade de um valor, um princípio básico que corresponde à valorização de diferenças, das possibilidades de inovação (na mediação, no público e na arte) e da multiplicidade de interpretações. Considerar que a mediação é uma *troca*, que as referências do público são também *saberes* e devem ser respeitados e considerados, que o mediador deve adaptar-se ao grupo, não significa que

⁸⁷ As visitas às exposições são uma forma de consumo. Corresponde portanto lembrar dos trabalhos de antropologia do consumo e da referência clássica que o livro *O mundo dos bens* de Mary Douglas e Daron Isherwood constitui nessa área. Segundo os autores, o consumo existe em uma esfera que é coletiva e, portanto, está submetido à coerção social e a regras, não sendo um ato meramente individual. Para Douglas e Isherwood, o consumo pode ser visto como um ritual que expõe significados, classificações e hierarquias sociais; que evidencia distinções e status; e que não apenas mostra as categorias sociais existentes, mas também as reclassifica continuamente (DOUGLAS e ISHERWOOD, 2004).

não exista um resultado determinado desejado para a mediação. Dialogar, compartilhar, ampliar repertórios, acionar bagagem do público, dosar temas e informações... Tudo isto para *superar barreiras que separam o público da arte*, para *fazer com que a experiência estética se concretize*, para *aproximar* o público da arte, fazer com que ele *entenda* ou *aceite* que a arte pode propiciar experiências enriquecedoras e prazerosas; para propiciar a construção de *olhares: novos, aprofundados, críticos, sensíveis* e abertos à *arte e/ou ao novo*. O mediador deve, sim, estar aberto – nos dizem as propostas – mas para ter maior eficácia em sua tarefa.

Mas “*Como despertar esse interesse para o que está do outro lado da ‘ponte’?*”; “*como ou o que é necessário para ganhar o olhar?*”. São as perguntas de uma mediadora da 5.^a Bienal do Mercosul em seu depoimento publicado no site da mostra. E sua resposta: “*Ah, isso é magia!*”. Apesar de diversos aspectos do trabalho do mediador terem sido explicitados e sistematizados, e de haver um conjunto delimitável de técnicas e recursos disponíveis para a realização de sua tarefa, a questão de como propiciar o *encontro* com a arte propriamente dito foi sempre um ponto cego. Em diversas ocasiões durante os cursos de formação que acompanhei, presenciei mediadores perguntando como de fato mediar, como de fato aproximar o público da arte, como propiciar na prática que alguém vivencie a *experiência estética*.

A essas questões, os palestrantes respondiam falando no agir da obra, no tempo que ela demanda, na intimidade que é necessário estabelecer com ela para o estar aberto e ouvir o que ela propõe etc.. “*Não está tanto na mão dos mediadores: a obra vai agir com o público*”, afirmou, por exemplo, Agnaldo Farias⁸⁸ em sua palestra no curso de formação para a 4.^a Bienal. Ao mediador, recomendava-se principalmente respeitar a obra (o seu tempo, a sua materialidade, as suas proposições, o seu chamado) e demonstrar *paixão*. Mônica Zielinsky, coordenadora do mesmo curso, aconselhou os alunos: “*Quanto mais apaixonados pelo trabalho de mediação e de arte, melhor resposta terão*”.

A questão que está por trás deste ponto cego e que foi trazida à tona em alguns momentos durante as formações dos mediadores é se “*arte se ensina?*”. Considero que uma anedota contada por Agnaldo Farias explicita o que parece ser o entendimento a respeito desta questão neste cenário: arte não se ensina, mas arte se aprende. Segundo o palestrante, demonstrar fascínio seria a forma de criar um espaço para aprendizagem.

⁸⁸ Agnaldo Farias é curador, crítico de arte e professor da USP.

Para ilustrar esta idéia, Farias relatou como uma professora sua, na escola, ao ler Guimarães Rosa para a turma de alunos, ficara fascinada e perguntara: “*Vocês percebem, turma?*”; e a turma não percebera nada. Mas Agnaldo disse ter ficado “*fascinado com o fascínio*” da professora, e procurou ler o romancista para descobrir o que era capaz de criar tanto interesse. Paixão e fascínio surgem então como meios de criar o interesse necessário para estabelecer um *espaço de aprendizagem* a partir do qual as pessoas, por si próprias, procurem aprender sobre arte.

É interessante destacar o aparente contraste entre a existência de um ponto cego como este e o ideário contemporâneo de valorização da desmistificação e da desconstrução das imagens tradicionais do artista e da obra – ideário que enfatiza a importância de elementos como *crítica, reflexão e questionamento*. É possível pensar este ponto cego, cuja explicação é entregue à *paixão*, a partir da idéia de lógica mágica que Bourdieu identifica nos campos de produção cultural. Segundo o autor, esta lógica apresenta a produção do produtor e do produto como “feitiços”, como se eles fossem incriados (BOURDIEU, 1989b). No caso do cenário artístico em questão, mais do que o produto (a obra de arte) ou o produtor (o artista), o que era apresentado como incriado, como ponto cego, era a *experiência estética*.

Portanto, a partir deste entendimento de *experiência estética e fruição*, o objetivo final da mediação é algo que não está sob controle efetivo do mediador. A *experiência estética* seria algo que acontece prioritariamente por ação da obra. Nas falas e enunciações a respeito do encontro com a arte, percebe-se que a obra é proposta como o elemento ativo da relação público-obra: é ela quem *fala, demanda* um tempo, *propõe* etc.. Ao público corresponde estar aberto e disponível a esta relação, saber ouvir. Ao mediador, demonstrar fascínio e paixão pela arte e pelo mediar para, assim, criar interesse.

Vemos que aprender sobre arte é pensado como um processo que parte necessariamente do sujeito aprendiz movido pelo desejo, curiosidade, sedução em relação à arte. Este processo não poderia ser realizado ou acionado por um professor ou por um mediador; a estes cabe apenas demonstrar paixão, para assim despertar interesse no público. Reencontramos aqui a questão da centralidade que a *sedução* tem no processo de iniciação no gosto pela arte (a arte seduz; o mediador deve seduzir, e a forma que ele tem de fazer isso é mostrando-se seduzido). Vemos que não é especialmente recomendado ao mediador se especializar em História da arte, técnicas artísticas etc. – já foi apontado anteriormente que um conhecimento maior da História

da arte é considerado importante, mas não indispensável para a realização da mediação. O que é apontado como fundamental é que o mediador deve *gostar* de arte. Ele deve ser *apaixonado* por arte para, assim, poder ser *próximo* a ela. Apenas um iniciado pode iniciar.

O texto de apresentação do último dos quatro cadernos de apoio do mediador da 4.^a Bienal do Mercosul contém esta idéia de que, para aproximar o público da obra, o mediador precisa estar, ele próprio, próximo à arte:

O primeiro ponto, talvez, seja nossa aproximação pessoal com as obras desta exposição. Como disse Nelson Aguilar [curador geral da mostra] no encontro com os mediadores em julho [na palestra inaugural do curso]: **“a intimidade com a arte é que nos ensina”**. Essa aproximação se torna cada vez mais estreita e possível nesta finalização do curso com a abertura da exposição. [...] Mas, **esta aproximação pessoal é intransferível e depende de nossa própria disponibilidade para os encontros estéticos**. (BIENAL, 2004c, grifo meu)

Novamente, aqui, a arte e as obras são colocadas como os agentes prioritários do *ensinar*, do *contato* com o público (ou com os próprios mediadores). Estas afirmações – da aproximação ser *pessoal e intransferível* e de que *“é a intimidade com a arte”* que ensina – permitem-nos pensar que, nesse cenário artístico, a *experiência estética* é concebida, sim, como sendo individual – tal qual já havia sido apontado anteriormente. Mas, mais do que isso, permitem-nos perceber também que ela é pensada como sendo *imediate*, como algo que ocorre diretamente entre fruidor e obra e que não é passível de mediação.

Se o trabalho de mediação já entrava em choque com esta noção profunda do que é *fruir* porque o público com que ele trabalha não corresponde ao público ideal desta noção (ele é coletivo e leigo, e não individual e conhecedor ou próximo à arte), a questão do imediato parece ser ainda mais crítica para a mediação. Se a experiência estética é imediata e não passível de mediação, qual é o papel do mediador? Ele ajuda ou atrapalha no contato com o público?

A formação do mediador geralmente está marcada por essa tensão e por esse risco, qual seja, de sua ação dificultar o encontro com a arte – posto que ele é *imediate*. Isso surge nas falas dos especialistas em arte, dos arte-educadores e dos próprios mediadores, às vezes de forma implícita, outras de forma explícita. São muitos os riscos: falar demais, explicar o que não deveria ser explicado, chamar a atenção do público mais do que as próprias obras, cercear a interpretação do público (o que é considerado inválido) etc.. O exemplo concreto apresentado como em defesa do

argumento de que o trabalho de mediação pode interferir e dificultar a *experiência estética* são os casos em que o público olha para o mediador, atento à sua fala, sem dirigir o olhar para a obra. As críticas ao trabalho de mediação chegam a ser públicas e veiculadas fora dos meios e espaços especializados. Na 4.^a Bienal do Mercosul, o próprio curador geral da mostra (que havia indicado pessoalmente a consultoria educativa de Mirian e Gisa), chegou a fazer referências à mediação em uma entrevista dada a um jornal local:

Os mediadores inquirem, perguntam diretamente ao público. Mas não sei até que ponto isso é interessante. Já está acontecendo, é difícil de avaliar. Em um certo sentido, o público tem que chegar às suas dúvidas, tem que amadurecer as dúvidas e deixar que as dúvidas atinjam um ponto de elaboração. O mediador não pode bloquear **esse momento em que o público está praticamente consultando a obra de arte como um oráculo**. Se você interrompe esse processo, o público acorda do seu devaneio. (Nelson Aguilar, curador geral da 4.^a Bienal do Mercosul. Entrevista para ZH/Segundo Caderno, 5/11/2003, pg. 5. Porto Alegre. grifo meu)

Na verdade, as propostas de mediação não são alheias aos pressupostos que embasam as críticas que lhe são feitas, muito comuns em manifestações de artistas e críticos de arte. Não poderia ser diferente, pois a mediação é pensada e realizada, em grande parte, por indivíduos que compartilham do *ethos* específico ao cenário artístico em questão e das noções e valores que lhe são próprios. É assim que o entendimento geral de mediação aqui apresentado também valoriza a *experiência*, também a consideram intransferível, assim como também considera que a interpretação é necessariamente pessoal, que se deve buscar que o público tenha uma atitude mais ativa durante a visitação etc..

A busca do *olhar* pode ser pensada, na verdade, como a tentativa de um contato concreto e direto (sensorial) entre a obra e o público. É na busca do *olhar* adequado que se define, do ponto de vista de mediadores e arte-educadores, a validade da mediação. É nesse *ganhar o olhar*, concretamente, que ele deve dar conta, com maior ou menor habilidade, dos princípios próprios à mediação e à noção de arte presente no espaço em que trabalham. É o que veremos no capítulo seguinte: como, em casos concretos de mediação dentro instituições com demandas específicas, o mediador lança mão, deliberadamente ou não, de conceitos, princípios e recursos que lhe foram apresentados em sua formação.

Capítulo 3: “*Ganhar o olhar*”: o fazer da mediação

Como apresentei nos capítulos anteriores, há uma série de condicionantes à ação de mediação. Há as referências próprias à arte contemporânea e à arte-educação, que são apresentadas aos mediadores nas formações. Há a formação propriamente dita. As instituições promotoras dos eventos, os curadores, os artistas e os arte-educadores, através de suas orientações e da expectativa de ter suas demandas atendidas, estabelecem mais alguns condicionantes. Há os diversos recursos institucionais disponibilizados: formação do mediador, formação do professor, materiais educativos, espaço da exposição, a própria exposição, acesso a informações, a eventos, a artistas e a especialistas etc.. Há, ainda, algumas dificuldades e restrições que se impõem aos mediadores: restrição de tempo, restrições orçamentárias, barreiras do público etc.. E, por fim, há as especificidades do público e do próprio mediador. Com isso, mostrei que, apesar de não haver uma “receita” pronta e exata de como realizar a mediação, existe sim um entendimento geral de o que ela é e de como deve ser levada a cabo.

Neste terceiro capítulo, apresentarei alguns exemplos de como os mediadores lidam com esses condicionantes na prática: tento demonstrar como essa formação é aplicada e como os mediadores acionam e lidam com diversos elementos próprios ao conjunto de referências da arte contemporânea, às propostas de mediação e à situação institucional na qual exercem sua função.

Farei isso através de um elemento específico, chave no meu entender, comum às mediações trabalhadas: o *ganhar o olhar*. O que é *ganhar o olhar* na prática da mediação? No que isto implica? Conforme veremos nas descrições, o mediador considera que *ganha o olhar* no momento em que consegue fazer o público “parar” em frente à obra, olhá-la, identificar (ou destacar) algum elemento de seu conjunto, refletir sobre ele e associá-lo a algum conjunto referencial seja este qual for (seu cotidiano, problemas sociais do Brasil e do mundo e, eventualmente, a história da arte).

Portanto, o *olhar* que o mediador pretende conquistar é diferente do mero olhar *stricto sensu*. Ele constitui uma operação complexa – toda uma *postura*, uma *atitude* em relação à obra – da qual interessa inicialmente destacar dois momentos. Um primeiro, que pode ser considerado analítico, corresponde a identificar ou destacar um elemento

do conjunto da obra. Um segundo, interpretativo, corresponde ao ato de associar esse elemento a um conjunto referencial a partir do qual ele adquire um sentido.⁸⁹

Para esses dois momentos – identificar um elemento e atribuir-lhe um sentido – formulei duas perguntas: o que pode ser visto em uma obra de arte? E o que pode ser dito (ou pensado) sobre uma obra de arte? Nas visitas mediadas que acompanhei, verifiquei que existem diversos tipos de elementos possíveis de serem identificados: figuras, objetos, formas, linhas, cores, luzes, texturas, suportes, materiais utilizados, tamanhos, disposição de elementos, técnicas, tipos de pinceladas, estilo etc..

Em relação ao que pode ser dito (ou seja, a qual conjunto referencial o elemento destacado pode ser associado), existem duas possibilidades gerais. Falar de questões legitimadas como *propriamente artísticas*, que de alguma maneira são referenciadas na História da arte, na Teoria e crítica ou na narrativa contemporânea sobre arte – tais como questões teóricas, formais, estilísticas, técnicas etc.. Ou criar uma narrativa referenciada em problemas que não concernem necessariamente à arte, mas sim ao cotidiano do grupo mediado, à televisão, a diversos tipos de discriminação existentes, à situação social do Brasil, aos problemas de meio ambiente, ao urbano, ao universo do trabalho, ao universo infantil, à situação política mundial etc..

A possibilidade de tratar obras de arte a partir de referências outras que não as *propriamente artísticas* é um recurso disponível ao mediador para trabalhar com grupos *leigos* e vencer algumas das *barreiras* existentes entre eles e a arte. Tal recurso *valoriza os saberes e repertórios do público* – o que é sempre recomendado nos cursos de formação –, por isso, é considerado um meio eficaz de despertar o interesse do público e, assim, aproximá-lo da arte. Veremos exemplos concretos adiante: com as crianças, emergiram referências ao Bob Esponja (famoso personagem de desenho animado); com os adolescentes de periferia, sobre discriminação racial; com adultos, sobre problemas relativos a política e poder⁹⁰ e sobre papéis de gênero; com meninas adolescentes, sobre canetinha gel.⁹¹ A princípio, portanto, é virtualmente possível – apesar de não ser de

⁸⁹ Penso, aqui, a interpretação no sentido apontado por Luiz Eduardo Soares, “... a pressuposição de um conjunto [...] é condição da imputação de sentido à parte ou ao seu reconhecimento como unidade significativa, integrada a determinada ordem de inteligibilidade.” (SOARES, 1994, 83)

⁹⁰ Por exemplo, na obra apresentada na introdução, *A queda dos obeliscos*, os elementos destacados foram os lápis quebrados e mutuamente apoiados, que receberam um *sentido* a partir da criação de uma narrativa sobre a existência de “um poder que está aí desde o Egito”, com referências aos Estados Unidos e à China.

⁹¹ “Canetinha gel” é um tipo de caneta freqüentemente utilizado por meninas crianças e adolescentes, disponível em diversas cores e tipos (metalizado, com purpurina, fosforescente etc) que, em comparação com as canetas esferográficas tradicionais, são caras e tem menor durabilidade. Na 5.^a Bienal do

modo algum o recomendado nem o freqüente – fazer uma mediação de obras de arte sem entrar em questões propriamente artísticas.

Esse não é o caso das mediações que apresentarei a seguir. Nelas, questões propriamente artísticas e questões outras foram sempre aliadas, equilibradas em medidas distintas em função de diversas variáveis (principalmente em função do perfil do público) na busca de ganhar e de manter aquele *olhar*. A análise destas mediações concretas nos permitirá, ainda, vislumbrar algo mais sobre este *olhar*: além de parar, olhar, identificar, pensar e/ou dizer algo, o *olhar* desejado pelas ações educativas freqüentemente envolve o *refletir*, o *questionar* e o *criticar*.

Apontei no Capítulo 2 que várias ações educativas têm como objetivo *renovar* o olhar ou criar um olhar *crítico*. Além disso, indiquei que havia concordância destes objetivos com a narrativa contemporânea, na qual a idéia de *contemplação* (atribuída ao passado e ao tradicional) é substituída pelas de *reflexão*, *crítica* e *questionamento* (que seriam próprias ao *contemporâneo*). Veremos que o *olhar* que a mediação pretende criar, instigar ou reforçar junto ao público corresponde à determinada *postura* ou *atitude* em relação à arte: a de refletir, a partir do contato com a arte, sobre a própria arte e sobre o mundo e de questionar e criticar seus pressupostos em relação a ambos.

É no *ganhar o olhar* que se dá a disputa na ação, de que falei no Capítulo 2, pela definição de o que é *fruir*, do que é *olhar*. Neste sentido, o *ganhar o olhar* se realiza em uma tensão: entre a pressão formativa (que inclui a narrativa contemporânea e as referências da arte-educação), a pressão institucional, as dificuldades advindas da diversidade de público (diversidade de entendimentos do que seja arte e fruir), restrição de tempo, a disputa da delimitação das fronteiras do campo etc..

Percebe-se, portanto, a importância do *ganhar o olhar* neste estudo. É aí que está a possibilidade de se atingir o objetivo da mediação, onde se encontram as *barreiras* entre público e arte, e para onde convergem o conjunto de demandas, princípios e pressões às quais o mediador está submetido. É o momento mesmo de *encontro com a arte*. É, então, necessário definir se o que acontece junto à obra é ou não *legitimamente artístico* – se é ou não *fruição*, se é ou não *experiência estética*.

Mercosul, a obra sem título (da série Noites de Esperança) da artista Sandra Cinto, chamou a atenção de meninas de diversas turmas mediadas. Tratava-se de diversos painéis, com fundo distintas tonalidades de azul, amplamente cobertos por desenhos feitos com canetinha gel prateada. O comentário geral foi “Quanta canetinha!”.

É sobre esse *ganhar o olhar* que me debruço neste capítulo. É a partir dele que apresento as descrições etnográficas das mediações propriamente ditas. Para dar conta de sua tarefa, os mediadores têm à sua disposição um conjunto de recursos e de temas possíveis (que foram apontados no Capítulo 2). Ao observar mediações diversas, verifiquei que estes recursos não são usados todos em uma mesma mediação, assim como tampouco são tratados todos os temas. O uso dos distintos recursos e temas variou de instituição para instituição, de exposição para exposição, de mediador para mediador.⁹² Em alguns casos, utilizava-se mais uns que outros; no entanto, todos estiveram presentes (mesmo que em graus diversos) em todos os espaços que pesquisei.⁹³

Tendo em vista a limitação do espaço aqui disponível, não é possível apresentar casos concretos de mediação que cubram todos esses recursos e temas. Escolhi então momentos de algumas mediações que possibilitam, em seu conjunto, visualizar como o mediador lida com os diversos condicionantes de sua ação na prática, tentando assim dar conta dos principais recursos disponíveis ao mediador e de algumas variáveis que determinam a opção por uns ou por outros recursos. Não pretendo, portanto, cobrir o conjunto de recursos e temas; tampouco criar uma classificação de tipos de mediação. Quero apenas trabalhar a questão comum do *ganhar o olhar* no conjunto dos momentos de algumas mediações. Como mediadores realizam na prática sua tarefa de *mediar*, e não *guiar*, e de *aproximar* o público da arte? Quais são as *barreiras* e as *distâncias* entre público e arte que podem ser identificadas nessa sua prática? Como, em casos específicos e concretos de busca de *ganhar o olhar* do público, são acionados e articulados elementos próprios aos condicionantes da mediação?

Para definir quando o mediador *ganhou o olhar*, lanço mão de certos parâmetros. A escolha dos mesmos se deu pela convergência de dois elementos: de um lado, conversas com mediadores sobre quando a mediação *funcionou*, quando o grupo *aproveitou*, quando *rolou*, quando o público *parou para olhar a obra*; de outro, padrões de comportamento, de reações e de atitudes do público que identifiquei através da observação sistemática de diversas mediações. Ou seja, preocupada com a impressão dos mediadores (quando acham que *rolou*, que *funcionou*, que *ganharam o olhar* do

⁹² A escolha de quais recursos e quais temas tratar se deu em função de múltiplas variáveis: em função do perfil pessoal do mediador, do projeto curatorial, das obras em questão, do perfil do grupo etc..

⁹³ A exceção a ser referida é o atelier, recurso disponível apenas na exposição *!Mirabolante Miró*, no Santander Cultural.

público?) e sendo consciente de que não sei da experiência e das impressões do público, optei por critérios “concretos” e “físicos” relativos à atitude do grupo e ao uso que este fazia do espaço.⁹⁴

Portanto, são considerados indícios de que o mediador ganhou a atenção e interesse do público: que integrantes do grupo não estejam dispersos no espaço expositivo, estejam congregados ao redor do mediador ou junto a ele, façam perguntas, respondam às perguntas do mediador, olhem – no sentido comum da palavra – para as obras, estando parados junto a elas, apontem com o dedo para a obra, conversem entre eles sobre as obras ou façam comentários que de alguma maneira se relacionam à exposição e à visita, sigam o debate proposto pelo mediador, proponham debate, dêem nomes ou identifiquem de alguma forma figuras ou elementos das obras, demonstrem interesse, entusiasmo ou atenção de algum modo (sorrisos, palmas, inquietação corporal etc.).

No mesmo sentido, são indícios de que o público não está atento nem interessado: que seus integrantes estejam dispersos no espaço expositivo, que não façam perguntas; que não respondam às perguntas do mediador; que, quando estão parados frente às obras, não direcionem seu olhar a ela; que conversem sobre assuntos sem relacioná-los à exposição; que não dêem continuidade aos debates e atividades propostos pelo mediador; que não proponham debates; que demonstrem apatia ou impaciência de alguma maneira (languidez, agitação excessiva etc.).

As mediações descritas a seguir apresentam distintas tentativas de *ganhar o olhar*, cada uma dada com um conjunto de condicionantes específicos – orientação e foco do trabalho da instituição, formação recebida, exposição disponível etc. e perfil do grupo em questão. A primeira mediação apresentada foi realizada no Santander Cultural, em julho de 2005, por Jana, estudante de licenciatura em Arte. Esta primeira descrição corresponde a um caso de *ganhar o olhar* graças a despertar o interesse do público através da construção de uma relação de *proximidade* propiciada ao acionar referências próprias ao grupo. A segunda, foi no Margs em agosto de 2005. Nesta mediação, Beth – uma senhora de aproximadamente 50 anos – mediou uma turma mediada era muito carente, que estava visivelmente retraída. No desenvolvimento desta

⁹⁴ Como já foi dito, o público não constituiu objeto privilegiado desta pesquisa. Salvo poucas exceções, todo o acesso que tive às suas impressões se restringe a eventuais manifestações feitas durante as mediações. Mesmo não sabendo de suas opiniões e impressões específicas, considero que as impressões dos mediadores de terem *ganho o olhar* do público, ou de que a mediação *rolou*, não coincidem necessariamente com a do público – ou, pelo menos, não possuem o mesmo sentido.

visita, a turma abandonou seu mutismo inicial, e passou a participar das leituras de imagem. As duas últimas mediações foram também em julho de 2005 no Santander, uma com uma turma de crianças, mediada por Daniel, e uma de adultos, mediada por Montanha. Nelas, os mediadores – ambos de aproximadamente 25 anos de idade, alunos do bacharelado em Artes Visuais – enfrentaram *desafios* similares: ultrapassar a *resistência* do público em relação à obra de Miró, vista em um primeiro momento como *coisa de criança* ou que *qualquer um faz*.

3.1: “*Quem gosta de pagodinho?*”: parceria, acionar referências do grupo e criar interesse

Nesta primeira descrição, com destaque ao acolhimento, apresento uma mediação na qual o *ganhar o olhar* se deu pelo despertar o interesse do público e ganhar sua atenção. Como vimos no capítulo anterior, a etapa inicial é apontada como sendo o momento decisivo para o bom andamento da visitação. Seria este o momento de construir uma relação de *parceria* e de *troca* com o grupo, distinta da relação aluno-professor, que seria a base necessária e adequada para *despertar o interesse* do público e, assim, favorecer o *encontro com a arte*.

A mediação de Janaína se deu no Santander Cultural, na mostra *!Mirabolante Miró*. Nesta mediação, temos exemplos concretos da tentativa de criar interesse e de alguns recursos ou estratégias utilizados para isso, e também do que a relação entre mediador e público implica, de forma mais imediata, na definição dos papéis respectivos.

No horário previsto para a mediação, eu e as duas mediadoras escaladas para atender o grupo agendado saímos da sala dos mediadores e nos encaminhamos à entrada. A turma já havia chegado: 6.^a série de uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Viamão.⁹⁵ Janaína se dirigiu às professoras, sem pressa e com um sorriso. Antes de tudo, perguntou o nome da escola. Verificando se tratar da agendada, perguntou quantos alunos – trinta e tantos. Os alunos foram distribuídos em dois grupos e acompanharam suas respectivas mediadoras. Eu segui com Jana, que encaminhou o seu ao piso térreo.

A mediadora escolheu ficar no centro do saguão, entre as paredes que apresentavam a biografia e a fotografia de Joan Miró. Em círculo e todos em pé, foi

⁹⁵ Viamão, cidade limítrofe com a capital, é um dos municípios que integra a Região Metropolitana de Porto Alegre.

neste espaço, ainda sem obras do artista, que ela iniciou a conversa. Sempre sorrindo, passando o olhar por todo o círculo e detendo-o em vários integrantes do grupo, falou com voz clara e de forma pausada:

– *Meu nome é Janaína. Espero que tenham uma boa visitaçãõ .*

Neste início, a turma estava bastante inquieta e agitada: conversavam entre si sem prestar atenção à mediadora, olhavam o prédio, riam e faziam pequenas brincadeiras entre si – porém, mantinham-se no círculo, sem dispersão espacial.

Jana pediu aos alunos que olhassem ao seu redor. “*O que essas palavras lembram?*” – perguntou, apontando as palavras no vidro do teto. GG, um menino dos mais agitados até este momento, respondeu: “*Banco*”. “*Isso mesmo*”, disse Jana, selecionando a resposta de GG dentre as outras.⁹⁶ Então ela começou a contar o histórico do prédio, sempre indicando os anos de acontecimentos destacados como marcantes: construção, venda para o Santander, reforma e criação do centro cultural.⁹⁷ Contou que ele *foi construído há muito tempo para ser um banco*, que houvera ali muitos outros bancos e que, enfim, o prédio fora vendido para um banco espanhol, o Santander. Depois veio a reforma *que deixou ele assim bonito*; e aí o Santander *deu o prédio pra gente*, fez um centro cultural gratuito – *pra sorte nossa*. A mediadora falou ainda em *patrimônio*, frisou que *isso agora é da comunidade*, e instou o grupo: *apropriem-se dele, aproveitem! Aqui tem artes plásticas, cinema, música, oficina de chorinho*.

Vemos aqui que a mediadora cumpria o protocolo geral de uma mediação, tal qual recomendado nos cursos de formação: de início, no acolhimento, ela situou o público tanto em relação ao espaço físico e institucional no qual a mostra ocorre, quanto em relação à própria exposição (que artista, que obras etc.) conforme veremos a seguir.⁹⁸ Ao mesmo tempo, e de forma integrada a este situar, ela também atendeu a uma das demandas da instituição promotora do evento: a construção de uma determinada imagem pública para o banco. Foi comentado anteriormente que o investimento em

⁹⁶ Após a mediação, quando trocávamos impressões sobre como havia corrido a visitaçãõ com essa turma, Janaína comentou da estratégia de “ganhar para si” os alunos mais *terríveis* ou *bagunceiros* – os *líderes* – dando-lhes centralidade nas atividades desenvolvidas. Nessa turma, foi o caso de GG e de uma menina, a Janaína, que também participou intensamente, colaborando com as dinâmicas e atividades propostas pela mediadora.

⁹⁷ Para o histórico do prédio do Santander Cultural, ver Anexo V.

⁹⁸ Ao situar o público no espaço expositivo e institucional, o mediador atendia a um princípio próprio à arte-educação, à museologia e à arte contemporânea, que consideram o espaço e o tempo de exposiçãõ como integrantes da experiênciã de fruiçãõ.

cultura feito por empresas privadas visa à construção ou reforço de uma imagem favorável junto à sociedade. Com o investimento nas ações educativas acontece o mesmo, e o mediador é instado a colocar a marca da instituição – nos vários sentidos da palavra – em sua mediação.⁹⁹

No caso das mediações no Santander Cultural, isto é feito com bastante ênfase no acolhimento. No começo se apresenta de forma mais ou menos similar o histórico que Jana contou. Destaca-se que o Banco Santander criou e *deu* o centro cultural *gratuito* para a *comunidade*, assim como a qualidade das atividades disponibilizadas e o quão elas são interessantes. O mediador, assim, explicita seu vínculo institucional e sua ação passa a integrar a constituição da imagem da instituição junto ao público¹⁰⁰ – agindo conjuntamente, claro está, a vários outros elementos.¹⁰¹

A apresentação inicial de Jana foi o momento no qual ela começou a prender a atenção do grupo. Fez isto através de referências a elementos que considerou serem de interesse do grupo: cinema e música. Trata-se de exemplos concretos do *fazer ganchos* ou *acionar repertórios próprios ao grupo* – recursos que, como vimos antes, foram muito recomendados nos cursos de formação. Até então, o grupo estava desatento, olhava para o prédio, não dava especial atenção ao histórico que era relatado, nem ao discurso sobre patrimônio. Mas quando Jana falou “cinema”, uma menina – Janaína – fez um gesto brusco com a cabeça: direcionando repentinamente seu olhar para a mediadora. Assim como ela, outros integrantes do grupo passaram a demonstrar também um pouco mais de interesse em sua conversa. Em seguida, Jana falou na música: “*Tem oficina de chorinho aos sábados pra quem gosta de um pagodinho*” – e outra menina disse: “*Eu gosto*”, e fez uma ginga de pagode.

Este recurso aciona elementos que o mediador considera *a priori* como sendo próprios ao grupo. Jana não os conhecia e, tampouco, teve oportunidade de lhes perguntar ou aos professores sobre suas preferências, sobre seu dia-a-dia etc.. Mesmo

⁹⁹ O mediador participa da construção da imagem pública da instituição também de outras maneiras: ele utiliza o uniforme; tem imagens de seu trabalho de mediação veiculados em materiais de divulgação da instituição ou mesmo na mídia etc..

¹⁰⁰ Como já foi dito, em relação aos outros casos estudados, o Santander Cultural apresenta diferenças institucionais significativas. Mesmo assim, identifiquei também na Bienal do Mercosul e no Margs este explicitar do vínculo institucional da ação de mediação.

¹⁰¹ São diversos esses elementos. Apontarei e lembrarei aqui apenas alguns: as diversas atividades desenvolvidas (em artes visuais, cinema e música); o prestígio dos produtos artísticos que veicula; o prestígio dos diversos profissionais que nele trabalham; a centralidade geográfica e simbólica do prédio; a imponência do prédio; a disponibilização de ônibus gratuito para escolas públicas de Porto Alegre levarem os alunos para as visitas mediadas agendadas etc..

assim, achou que *cinema e pagode* eram elementos certos para destacar no momento de convidar o grupo a se apropriar do centro cultural (ela achou que isso chamaria a atenção do grupo, como de fato chamou).¹⁰² Foi então a partir de alguns *ganchos* com algo que seria do interesse desses alunos que a mediadora conseguiu deles uma primeira atenção. A partir daí, ela seguiu o acolhimento, apresentou a exposição que seria vista e indicou como se desenvolveria a visita:

– *Bom. Mas vamos ao que viemos. O que vocês vieram ver aqui?*

– *Quadros; – Miró.*

Jana usou novamente da técnica de selecionar dentre as falas do grupo os elementos que lhe permitissem conduzir a discussão no sentido que desejava, repetiu: “*Miró*”. Então convidou a turma: “*vamos fazer uma expedição*”, “*tentar ter o olhar do viajante*”. E iniciou a introdução à exposição que seria visitada. Passou algumas informações, e em geral perguntava primeiro ao grupo – onde Miró nasceu?; quando começou a pintar; “*aqui vamos ver o trabalho dos últimos 20 anos da vida dele*”. Disse que *cada um vai ver algo diferente* nas obras, que “*é abstrato, mas que às vezes vamos identificar coisas – bichinhos, figura humana. Mas cada um vai ver algo [diferente]*”.

Desde o momento em que Jana falara no cinema e no pagode, mais integrantes do grupo se mostravam interessados. Este interesse e a atenção resultante se mantiveram e aumentaram. Neste ponto da conversa – quase no fim do acolhimento e início do percurso – vários estavam bastante atentos ao que ela falava – o grupo da Janaína, o GG e outros. Nem todos os alunos estavam atentos da mesma forma, mas é possível afirmar que Jana ganhara o grupo.¹⁰³ Um indício disto foi o grande número e o entusiasmo das respostas ao convite que se seguiu:

– *Agora pode parecer meio confuso, mas depois vocês vão ver que tem sentido.*

Quem quer trabalhar? – Vários alunos levantaram a mão com presteza e falaram alto: “*Eu!*”.

¹⁰² Podemos considerar que, na escolha desses elementos, o mediador se guia por pré-noções e por *mapas* (VELHO, 1997b) próprios à sociedade abrangente, mas que, em certa medida, são também específicos aos espaços das ações educativas, posto que são redefinidos a partir da experiência obtida pelo mediador em mediações anteriores (do que chamou a atenção ou não, do que “funcionou” com que tipo de grupo etc.). A existência destes mapas e sua redefinição constante explicaria a coincidência entre a escolha tentativa do mediador e os interesses do público propriamente ditos.

¹⁰³ A partir da comparação com as várias mediações que acompanhei durante meu trabalho de campo, posso afirmar que o nível de atenção deste grupo era alto, mesmo não sendo total. De fato, nunca presenciei uma mediação na qual todos os integrantes do público estivessem a todo momento atentos ao mediador, às atividades ou às obras, o que não significou que a mediação não tenha sido considerada proveitosa ou boa pelo público e/ou pelo mediador.

Jana continuou: “*Vamos ver o vídeo, depois trabalhamos. Isso não é pra vocês que são adolescentes. Mas quando eu falo com crianças, eu digo que vamos botar um óculos invisível para ver as obras do Miró com outros olhos, com olhos de quem já fez arte*”.¹⁰⁴ E encaminhou a turma ao espaço onde era projetado o vídeo.

Este ponto marcou o final do acolhimento. Nele se identificar que, enquanto a mediadora apresentava sua proposta para a visita (primeiro vídeo, depois atelier e, por último, ver as obras), ela lançou mão de dois recursos ou estratégias concomitantes: dizer que o grupo é de adolescentes (e, portanto, não de crianças) e propor a brincadeira dos *óculos invisíveis*.

O primeiro recurso está associado à tentativa da mediadora de construir uma *relação* específica com o público, o que já vinha sendo feito com o acionar referências a ele atribuídas pela mediadora. Dizer que eles são *adolescentes* e não *crianças*, falar em *cinema* e *pagodinho*: ao mesmo tempo em que procurava uma proximidade com o grupo, Jana também lhes atribuía uma identidade de *adolescentes*. Os integrantes da turma em questão tinham em média 12 anos de idade: poderiam portanto ser identificados enquanto pré-adolescentes ou mesmo enquanto crianças. Está claro que Jana utilizou os termos *criança* e *adolescente* de forma valorativa, e que o segundo era positivo em relação ao primeiro. Ao atribuir esse signo positivo à turma, além de possivelmente ganhar sua simpatia e confiança, a mediadora acionou um jogo de atribuição e definição de papéis, identidades e comportamentos adequados.¹⁰⁵

O segundo recurso foi a brincadeira dos óculos. Esta pequena brincadeira entusiasmou alguns integrantes do grupo e criou expectativa em relação ao que seria feito. Com ela, a mediadora suscitou certa suspense e curiosidade – mais um elemento recomendado nos cursos de formação. Um exemplo de como a expectativa se manifestou foi o caso de uma menina que não entendeu que os óculos invisíveis eram fictícios. Ela ficou curiosa, não esqueceu o assunto e perguntou diversas vezes: “*E os*

¹⁰⁴ A valorização da experiência do *fazer arte* surge no Santander Cultural como um elemento central, que auxilia no *ver arte*. Todo o trabalho de atelier feito no Santander responde à essa valorização. A relevância ou utilidade deste trabalho foi justificada pela coordenação da Ação Educativa e pelos mediadores de duas maneiras: uma, porque julga-se que é importante as crianças poderem *experenciar a arte*; outras, de ordem mais pragmática, por ser uma maneira concreta de se trabalhar os princípios da gravura, que seriam muito difícil de se transmitir abstratamente, sem a prática.

¹⁰⁵ Identifiquei variantes deste jogo em todas as mediações observadas: o grupo não é de crianças, o mediador não é professor, a visita não é uma aula etc.. Ele freqüentemente passa por alguma forma de qualificação do grupo; qualificação esta que pode ser etária (ser adolescente e não criança; ser adulto e não criança), relativa a inteligência (ser inteligentes, espertos, ligados etc.), ou relativa ao comportamento (ser educados, maravilhosos, comportados etc.). Esta qualificação age também como uma forma indireta de apontar o comportamento considerado adequado.

óculos?” – mesmo quando a visita já estava quase no final. Jana respondia: “*Eu já tou com os meus!*”.

Na verdade, Jana se referia a um determinado *olhar*, o de quem já havia feito arte e, por isso, teria a capacidade de ver de uma outra forma, de ver coisas novas. Junto às obras, no exercitar o olhar, a experiência do trabalho em atelier e as informações do vídeo foram retomadas em diversas ocasiões:¹⁰⁶ – “*Lembram daquela escovinha que ele usava no filme? Olha o resultado aqui.*” Referências ao que fora visto no atelier e no vídeo foram, portanto, um dos recursos utilizados para treinar esse *olhar* nas leituras de imagem. Mas Jana usou outros também.

Alguns recursos reforçavam questões de “conteúdo”. Foi o caso dos jogos do “parece...”, de associar um elemento ou figura de uma determinada gravura a algo ou alguém. Por exemplo, os alunos identificaram o Bob Esponja em uma das gravuras. Outro caso foi trabalhar conjuntos ou séries de obras e contar uma história a partir delas, construindo uma narrativa que associava e organizava elementos específicos de gravuras diferentes em uma seqüência que transcendia a análise das obras individuais. Contou-se, por exemplo, o dia de um menino a partir da série *Diário de um gravador*; e o que fez a camponesa furiosa na série *Camponesa*.¹⁰⁷



Figura 7. *Bob Esponja* ou *Mousse dans les cordages*

¹⁰⁶ O trabalho no atelier auxiliou muito na apresentação dos aspectos técnicos da gravura e no entendimento da mesma por parte do público. Na mediação de Daniel, que apresento mais à frente, detenho-me na descrição do atelier, permitindo conhecer mais deste trabalho realizado pela Ação Educativa do Santander nesta mesma exposição.

¹⁰⁷ A obra identificada como representando o Bob Esponja foi a *Mousse dans les Cordages* (Espuma nos Cordames), da Série *Gente do Mar*. Gravura original: água-forte, água-tinta e carbureto de silício. A *Camponesa furiosa* é a *Paysanne en Colère*, da série *As Camponesas* – litografias originais com edição de 100 numerados de 1 a 100 e cinco exemplares fora de catálogo numerados de HC I/V a HC V/V. A série *Journal d'un Graveur* (*Diário de um Gravador*), s/d, litografias, assim como as outras obras mencionadas, é da Galeria Lelong de Paris.

Outros recursos forçavam questões “formais” ou técnicas. Foi o caso da *escovinha*, da observação de texturas etc.. Também de uma espécie de *Jogo dos sete erros* ou *Jogo da memória*, feito junto à série *Allegro Vivace*, que consistia em encontrar as semelhanças e as diferenças entre duplas de gravuras.¹⁰⁸

Esses jogos e leituras de imagem foram os momentos de *olhar* as obras propriamente ditos. A que correspondeu esse *olhar*, então, na prática? Primeiramente, era condição que o grupo concedesse sua atenção à mediadora e se engajasse na dinâmica por ela proposta – de participar nos diálogos e nas leituras de imagem. Depois, em relação às obras propriamente ditas, este *olhar* correspondeu a: (1) parar frente às obras, (2) dar-lhes atenção/olhar para elas, (3) identificar elementos específicos e (4) dizer algo sobre elas (dar um nome; criar uma história; associá-lo a outro elemento da obra como parecido, diferente, igual etc.).

Segundo Jana me confessou depois de finalizada a visitação, sua dificuldade com este grupo – e com os de adolescentes em geral – era ganhar sua atenção, fazer eles ouvirem o que ela tinha para dizer e propor. Neste exemplo concreto de mediação – que, na avaliação da mediadora, foi proveitoso –, o central para *ganhar o olhar* foi prender a atenção do público que estava solta no início: o grupo chegou agitado, disperso e desatento. Como mostrei, o estabelecimento de uma determinada relação entre mediador e público foi central para a conquista deste *olhar*. A especificidade desta relação foi a proximidade, marcada na ação pela utilização da linguagem do adolescente e por tratar temas considerados de seu interesse.

Durante toda esta mediação, a atenção e participação da turma nas atividades, leituras de imagens e discussões se manteve em alta. A mediadora sempre interagiu, fez perguntas para o grupo o tempo todo e obteve respostas, e também foi interpelada constantemente com perguntas do grupo. O público, por sua vez, estava animado, parecia gostar da visita. No conjunto, fez-se leituras de imagens, tratou-se das técnicas da gravura, da numeração das cópias, de questões museológicas (por exemplo, a apresentação das paredes pintadas com motivos miroescos e distinção das mesmas em relação às obras do artista), da possibilidade de diversas interpretações para esses trabalhos de Miró.

¹⁰⁸ Este série de litografias apresenta diversas imagens que possuem muitas semelhanças mas que não são idênticas. Há pequenas variações: muda o colorido, muda a linha preta, muda a disposição de algum elemento dentro do conjunto total etc.. Série *Allegro Vivace*. Produzida em 1981. Litografias com edição de 100 exemplares impressos sobre papel avelin de Arches. Galeria Lelong de Paris.

Na finalização, ela utilizou o mesmo tom do acolhimento. Assim como este, o fechamento foi um momento claramente demarcado e destacado do conjunto da visitação. Muito simpática e sorridente, com calma e sem pressa no falar, ela finalizou destacando a importância de *parar para olhar*:

– *O mais legal é que vocês pararam pra olhar. Porque arte, a gente não olha correndo. Vou agradecer; vocês foram ótimos, educados, a professora está de parabéns. Tem Bienal, podem vir [...] Palmas pro grupo!*

Vemos que, também aqui, Jana correspondeu ao proposto nos cursos de formação: na finalização, tentou garantir uma continuidade para a ação. A todo momento, portanto, a mediação de Janaína esteve crivada de diversos e numerosos elementos oriundos da formação que recebera: as demarcação de etapas e o que deve ser trabalhado em cada uma delas; o uso da dinâmica de pergunta-resposta; selecionar a resposta desejada para conduzir a mediação; criar suspense; o conceito de “expedição” e de olhar do viajante; a idéia da multiplicidade de interpretações possíveis (ao mesmo tempo uma referência própria ao ideário contemporâneo e à proposta específica da consultoria pedagógica para a mostra *!Mirabolante Miró*); a valorização da experiência e da experiência de *fazer arte* etc.. Assim também, desde o primeiro momento, vemos surgir com concretude as determinações próprias à infraestrutura disponível e às demandas institucionais.

A mediação, portanto, aconteceu a partir de bases e condições concretas específicas – condições estas que são em grande medida determinadas institucionalmente.¹⁰⁹ E, para *ganhar o olhar* do público, a mediadora lançou mão desses recursos disponíveis, integrantes, portanto, da prática de mediação.

3.2: “Vocês viram que já estão descobrindo um monte de coisas?”: valorizar o grupo

Veamos agora uma mediação com um grupo especialmente diferente dos outros que acompanhei. Esta mediação redundou em uma dinâmica específica e diferenciada das outras visitações aqui apresentadas. Antes mesmo da falta de interesse ou atenção, da falta de códigos para acessar a arte ou do choque de paradigmas, a barreira que se colocou ao *olhar* foi um grande retraimento do grupo no espaço expositivo. Foi uma mediação realizada no Margs por Beth, em 23 de agosto de 2005.

¹⁰⁹ É a instituição que disponibiliza a exposição, o ônibus para levar a turma, a ação institucional para publicizar o trabalho junto às escolas, o próprio mediador e sua formação, a formação do professor, o atelier etc..

Tratava-se de um grupo muito carente, que pode ser considerado como em condições de marginalidade social. Eram crianças e adolescentes, vários deles filhos de papaleiros e catadores de material reciclável, em sua maioria com idades entre 10 e 11 anos – mas alguns com até 14 anos – alunos de uma escola municipal situada na Vila¹¹⁰ Dique, zona norte da cidade. A Vila Dique é uma comunidade extremamente carente de Porto Alegre.¹¹¹ A ida ao museu integrava uma visita a prédios e instituições do centro da capital – Solar dos Câmaras, Praça da Alfândega, Margs, entre outros. Nos termos da professora responsável pela turma, a finalidade do passeio era “*conhecer Porto Alegre*”. Esta forma de colocar a questão – “*conhecer Porto Alegre*” – indica uma especificidade da comunidade de onde o grupo mediado era proveniente. Esta comunidade está isolada do centro da cidade e do aparato estatal e cultural da mesma (símbolos de sua identidade, seu poder e prestígio) que se encontram geograficamente centralizados.

Nesta mediação, assim como nas outras, não aprofundarei todos os aspectos possíveis de serem trabalhados: centrarei meus esforços na apresentação da especificidade da turma e da mediação. Como foi dito, o grupo em questão era especialmente carente e distante do universo das artes aqui estudado. Este fato assumiu uma dimensão física e concreta durante a visitação: o retraimento inicial dessas crianças e adolescentes. No Capítulo 2, vimos que, dentre as barreiras que arte-educadores apontam entre público e arte, diversas delas são atribuídas a desigualdades sociais e econômicas. A imponente dos prédios, o tapete vermelho, os seguranças, a sobriedade dos espaços, a imagem sacralizada do museu e da arte são apontados como barreiras simbólicas, como elementos que fazem muitas pessoas (desabitadas com os mesmos) sentirem-se inseguras e pouco à vontade em ambientes expositivos. Essa turma parece corresponder a um caso destes; onde a *barreira entre o público e a arte*, antes mesmo de ser a falta de acesso ao código ou o choque de paradigmas, é a *falta de segurança* dos alunos em ocupar um espaço marcado com insígnias próprias a grupos privilegiados.

Como ocupar este espaço estranho sem cair na *bagunça*, em um comportamento inadequado e, portanto, *mau*? Era o peso desta questão que recaía sobre esses alunos. Logo que chegarem ao Margs, observei que as professoras recomendavam com

¹¹⁰ Em Porto Alegre, a denominação *vila* corresponde à categoria *favela* utilizada em outras cidades brasileiras.

¹¹¹ No período da visita ao Margs, inclusive, várias famílias daquela vila estavam prestes a ser removidas do local pela prefeitura, a fim de liberar a área para uma ampliação do aeroporto da cidade. Era o caso das famílias de alguns dos alunos da turma em questão.

insistência que eles se comportassem, não fizessem bagunça, não tocassem as obras e cuidassem as faixas brancas para não as ultrapassar. Posteriormente fiquei sabendo o motivo de tanta preocupação: a equipe de professores estava receosa de levá-los ao museu porque, certa vez, foram expulsos de uma exposição com outra turma do colégio devido ao *mau comportamento* dos alunos.

A turma, portanto, mais do que *comportada* estava *retraída*. Permaneceu quieta durante quase um terço da mediação e não se dispersou no espaço. Mas os alunos tampouco dialogavam com a mediadora, respondiam às suas perguntas apenas com palavras soltas. Praticamente se limitavam a seguir a mediadora. Ela, contudo, não pareceu ter tomado conhecimento dessa ameaça do *mau comportamento* e tratou este grupo diferenciado de forma não diferenciada: recebeu a turma simpática e carinhosamente, enfatizando não ser professora, dizendo que eles iriam *trocar* e *conversar* e que a interpretação das obras é pessoal e livre. Em sua mediação, não fez menção nenhuma à possibilidade deles *bagunçarem*. Vejamos alguns momentos do desenvolvimento desta visita.

Desde o acolhimento, Beth mostrou-se muito receptiva. Na chegada da turma ao museu, as crianças entraram ordenadamente, conduzidas pelas professoras que lembravam a turma do combinado – não tocar, não atravessar as faixas etc.. Alguns alunos conversavam um pouco entre si e riam. Como é costume nas mediações no Margs, foram convidados a sentar nas escadarias para serem recepcionados e ouvir as primeiras orientações e informações da visita.

– “*Bom dia!*”, cumprimentou Beth, muito sorridente.

Uma das professoras, novamente, chamou a atenção da turma: “*Silêncio. Só escutando*”. A mediadora, logo depois de verificar que os integrantes do grupo estavam sem sacolas e mochilas e que já haviam jogado chicletes e balas fora,¹¹² iniciou falando da importância da presença da turma no museu, sempre com o sorriso que a acompanhou durante toda a mediação: “*É uma experiência importante conhecer o Margs, o principal museu de arte do Rio Grande do Sul e um dos principais do Brasil inteiro. Vocês vão ter a oportunidade de descobrir um mundo novo, fantástico e prazeroso. Graças à professora. Vou me apresentar: o meu nome é Beth, eu sou mediadora voluntária...*”

¹¹² No Santander Cultural, este trabalho é feito pelos *agentes culturais*. O cuidado de solicitar ao público que não entrem no espaço expositivo com mochilas deve-se ao risco alegado de esbarrar nas obras.

Beth apresentou a si, a mim e às outras duas mediadoras (que assumiriam a mediação de metade da turma) como integrante do Grupo de Mediadores Voluntários do Margs e explicou sucintamente o trabalho deste grupo e sua filiação à AAMARGS. Ela começou então a falar do prédio, sempre ressaltando que ele é *maravilhoso*, um *palácio*, *majestoso*. Falou de sua construção e deu grande destaque à riqueza de seus detalhes e materiais, “*quase tudo importado*”. Apontava para cada um dos materiais à medida que falava deles. Por exemplo, ao tratar das escadarias, explicou que eram de mármore de Carrara, que veio da Itália; passou a mão pelo corrimão e convidou as crianças a tocá-lo também. Da mesma forma, ao falar dos azulejos com carrancas, apontou para as paredes, indicando-os. Neste momento, Beth incentivava os alunos a prestarem atenção no prédio “*todo decorado*”, e deu tempo para que olhassem e tocassem a escadaria, as colunas e os azulejos que estavam ao alcance de suas mãos .

Contou que o prédio não foi construído para ser museu e, sim, delegacia fiscal. “*O que é delegacia fiscal?*”, perguntou a mediadora e ela mesma respondeu. Falou do Leão e do Imposto de Renda. Em diversos momentos da mediação, Beth teve este cuidado de explicar termos que poderiam ser desconhecidos do grupo – reserva técnica, tríptico, *paspartu*, nú artístico, ícone, modelo etc.. No histórico da criação do museu propriamente dito, deu grande destaque à figura de Ado Malagoli, fundador do museu – “*um homem de grande visão*” – e referiu os anos e os locais que a instituição ocupou até vir a ganhar por sede o prédio que ocupa atualmente e que era apresentado.¹¹³

Neste acolhimento, identifiquei diversos recursos que visavam fazer o grupo valorizar a experiência de visitar o Margs. Foi o caso de enfatizar a importância e o valor do museu e das obras que compõe seu acervo; de destacar a beleza do prédio; de dizer que a visita é prazerosa e um espaço de aprendizagem; de dizer que os alunos iriam conhecer um *mundo novo e fantástico* etc.. Identifico também elementos que valorizam a própria turma: dizer que o Grupo de Mediadores Voluntários está muito feliz em recebê-los; afirmar que o museu é patrimônio público e portanto também deles etc.. O principal, neste sentido foi a forma de apresentar os conteúdos e de tratar o grupo: com simpatia, cuidado na apresentação de informações e termos específicos e sem tom autoritário, restritivo ou repreendedor – nem mesmo ao apresentar as regras da visitação e a proibição de tocar as obras:

¹¹³ Para histórico da construção do prédio e da criação do museu, ver Anexo VI.

– “*Aqui vamos olhar com os olhinhos*”, falou a mediadora, explicando, em seguida, o porquê. Porque os dedos têm gordura, que com o tempo pode deteriorar a obra, e deve-se “*conservar o patrimônio de todos nós*”.

Em nenhum momento, a fala ou a atitude de Beth fizeram referência (mesmo que implicitamente) à turma ser bagunceira ou mau comportada – o que sim acontecia nas orientações dadas pelas professoras. Ela não disse: “comportem-se”. Pelo contrário, sempre destacou a importância da visita da turma ao museu e, ao longo de toda a mediação, disse que eles eram inteligentes, espertos e educados.

Estes elementos – o trato gentil e simpático, os elogios e estímulos, as explicações e cuidados com o vocabulário, proporcionar que a turma tivesse uma atitude corporal diferenciada da do mero observador (pedir que tocassem o prédio, por exemplo) – mantiveram-se ao longo da visita e pareceram favorecer que, pouco a pouco, o grupo diminuísse seu retraimento; e as professoras, por sua vez, sua preocupação em relação ao comportamento do grupo. No primeiro espaço visitado (dedicado aos artistas contemporâneos integrantes da mostra *Ânima Italiana*), os alunos ainda estavam retraídas e falaram pouco. Vejamos um exemplo da dinâmica da mediação nesse início:

– “*O que vocês enxergam?*”, perguntou Beth junto à obra *Festim dos esqueletos*,¹¹⁴ pintura em tela que apresenta a figura de uma mulher com uma pena amarrada na cintura e rodeada de esqueletos.

– “*Esqueleto*”, respondeu uma criança.

– “*O que lembra isso, a pena?*”, perguntou novamente a mediadora, tentando induzir à leitura. Mas não recebeu resposta alguma da turma, que permaneceu em silêncio. Beth então leu o cartão de identificação da obra: “*Ele [o artista] quis retratar assim: 'O festim dos esqueletos'*”; ela relacionou a obra à *matança dos índios* e complementou sua explicação lembrando que a interpretação é livre e que “*vocês podem pensar o que quiserem*”:

– “*A leitura da obra depende de cada um de nós, a interpretação é pessoal. Não importa o que o artista escrever [no título]*”.¹¹⁵

A visitação seguiu com a mediadora sempre atenta e cuidadosa. Ela conduziu as leituras das obras e falou bem mais que a turma, que quase não se pronunciava. A cada

¹¹⁴ *Festim dos esqueletos*, 1998. Bernhardt, Plício Livi (Cachoeira do sul/RS, 1927 – Porto Alegre, 2004). Óleo sobre tela. Acervo MARGS.

¹¹⁵ Esta ênfase em que a interpretação é livre foi constante na mediação de Beth.

obra na qual os alunos identificavam algum elemento, mesmo que resultado de uma indução, Beth parabenizava: “*acertaram*” ou “*Vocês viram que já estão descobrindo um monte de coisas?*”. De vez em quando, ela lembrava: “*Eu não sou professora; vamos trocar idéias*”; chamava os alunos a uma atitude mais participativa. Quando passamos ao segundo espaço (dedicado aos acadêmicos e modernos integrantes da mostra *Ânima Italiana*), a turma já estava um pouco mais solta. Foi aí que surgiu a primeira pergunta: um menino reparou na moldura de uma obra e perguntou “*É metal?*”.

– “*A moldura é de madeira e é pintado em dourado*”, respondeu Beth, e aproveitou pra comparar os estilos das molduras dos dois espaços vistos até então. “*Lá a moldura era simples ... aqui é rebuscado*”.

A esta altura da mediação, o grupo começou a se agitar: emitiam mais comentários, alguns queriam mexer nas obras (e de fato mexeram), e começaram a fazer algumas brincadeiras debochadas, especialmente sobre os nus. Este me pareceu um momento onde o comportamento do grupo poderia ter deslizado para a *bagunça*, contudo, isto não chegou a acontecer. Beth, tal qual Jana, incorporou as falas dos mais agitados em sua mediação, sem dar a entender que percebera os deboches. Por exemplo, quando um menino riu e debochou da figura da “*mulher pelada*”, ela explicou o gênero do *nu artístico*, dirigindo-se inicialmente ao menino, mas logo voltando o olhar para outros integrantes do grupo. Nas duas últimas obras deste segundo espaço, foi perceptível que a turma estava mais solta e participativa: o *Laçador* e *Moema*, duas esculturas, chamaram bastante a atenção da turma. O *Laçador* foi, inclusive, reconhecido por eles:¹¹⁶

¹¹⁶ O *Laçador* é um cartão postal da cidade de Porto Alegre, e símbolo do estado e do gaúcho. Chamou a atenção e foi reconhecida por todos os grupos que acompanhei no Margs. *Laçador*, 1946. Carangi, Antônio (Pelotas/RS, 1905 – 1981). Escultura em bronze. Acervo APLUB. *Moema*, 1895. Bernadelli, Rodolfo (Guadalajara/México, 1852 – Rio de Janeiro, 1931). Bronze patinado. Acervo MARGS.

Figura 8. *Laçador*Figura 9. *Moema*

– “*Vocês viram esta?*”, perguntou a mediadora.

– “*O laçador*”, responderam alguns. E se aglomeraram ao redor da escultura, olharam, alguns trocaram impressões entre si, outros mexeram (tentando girar as esporas da bota) etc.. Com esta obra, Beth utilizou um recurso que visava trabalhar as diferenças de suportes e/ou linguagens artísticas, mas que também propiciou uma relação corporal diferenciada do público com a obra. Primeiro ela perguntou qual era a frente do trabalho. Vários integrantes do grupo deram respostas tentativas: “*Aqui*”; “*Não, aqui*”. E então ela seguiu:

– “*Ela não tem frente, é uma escultura, de bronze batido. Vocês viram que existem vários tipos de obras: pintura à óleo, desenho... A escultura, podemos olhar de todos os ângulos. Ela é tri-di-men-sio-nal: podemos caminhar ao redor dela*”. E, dizendo isso, convidou o grupo a caminhar ao redor da escultura – e todos caminharam, fazendo um círculo.

Este tipo de recurso tem um forte caráter lúdico e, neste caso, favoreceu a participação da turma. Contrastando com o silêncio dado à maioria das perguntas feitas pela mediadora até pouco antes, todos caminharam ao redor da obra. Favoreceu também o rompimento da disposição contida e formal do grupo em relação à mediadora e ao uso do espaço. O movimento alterou a disposição física entre mediador-público, pois, em vez do grupo constituir um bloco que encarava frente à frente o mediador (tal qual ocorreu na maior parte da mediação) todos integraram indistintamente o círculo que envolveu a obra. Mudou também a relação público-obra tradicional (estática e frontal à obra), posto que o movimento foi integrado a essa relação. Enfim, era uma

movimentação lúdica e pouco usual, que rompeu com o padrão mais formal adotado até este momento na visitação.

Saindo do círculo, Beth conduziu a turma à escultura da lendária índia Moema:

– “*Vamos ver uma personagem que já passou na Rede Globo*” – avisou Beth, referindo-se à minissérie *Caramuru e a Invenção do Brasil*. Junto a esta obra, a interação do grupo com a mediadora e a atenção à obra foram notavelmente maiores do que no início. Os alunos ficaram muito interessados na escultura: se aglomeraram ao redor dela e olharam a cena retratada desde cima, fizeram vários comentários e participaram na leitura: “*Está morta*”; “*Tem peninhas*”; “*É uma índia*”.

Beth então contou a lenda. “*Ih! Deu pobrema*” comentou, de forma debochada, um dos meninos quando a mediadora disse que “*As índias [Moema e Paraguaçu] começaram a dar carinho ao Caramuru*”.

– “*Deu problema mesmo*”, respondeu, Beth, incorporando a fala do menino e encadeando o relato do final trágico da índia – cena que é retratada na escultura que a turma observava.

Daí em diante, o grupo já estava mais solto e participativo, mas as leituras de imagem ainda eram feitas em grande medida pela mediadora. O ponto auge da empolgação e participação da turma foi quase ao final da visita, em uma exposição da escultora Zetti Neuhaus que tinha lugar nas Salas Negras. Este espaço recebe tal nome porque o piso, as paredes e o teto das duas salas são pretos. Nessa ocasião, elas estavam ocupadas por esculturas em alumínio fundido. O conjunto do espaço com as obras possuía um forte apelo visual, em especial a segunda sala: o ambiente todo preto realçava o brilho do alumínio e dos espelhos que integravam uma instalação. Além disso, esta instalação contava com ambientação sonora, que aliava ao apelo visual o auditivo – era a *floresta metálica*.

Beth fez muito alarde e suspense antes de fazer a turma entrar nas Salas Negras.¹¹⁷ Falou em uma *surpresa* e, gesticulando com as mãos e com os olhos bem abertos, disse: “*Agora nós vamos entrar em uma floresta metálica! Se preparem!*”. Ao entrar na primeira sala, as crianças demonstraram bastante interesse. Beth falou da artista e de sua intenção com essa obra – uma crítica ao desmatamento. Os alunos

¹¹⁷ Em outros momentos, Beth também criou pequenos suspenses, que pareciam ter por finalidade aguçar a atenção das crianças em momentos pontuais e específicos. Por exemplo, quando foi ensinar a ler a numeração das gravuras: “*Vou contar um segredo!* – disse ela, arregalando os olhos – *45/50. Quer dizer que ele fez 50 obras iguais e essa é a 45*”.

olharam, responderam às perguntas da mediadora (*O que parece?; Uma cruz...*), e fizeram perguntas (*É ferro?*). Mas foi ao entrar na segunda sala que eles ficaram mais impressionados e maravilhados. Vários fizeram exclamações – “*Oh!*”, “*Que lindo!*” – entram aos poucos, olhavam o conjunto do espaço nas diversas direções (as várias paredes que tinham elementos afixados, desde o chão até o alto), e observavam também seu reflexo nos espelhos.



Figura 10. *Exposição de Zetti Neuhaus*



Figura 11. *Exposição de Zetti Neuhaus*

Depois dessa obra, a turma ficou muito empolgada e a diferença nas atitudes em relação ao início da mediação foi surpreendente. Os alunos passaram a disputar a chance

de responder às perguntas da mediadora, aglomerando-se em frente a ela com o dedo indicador levantado (gesto usual de pedir a palavra). Quase no fim da mediação, a turma perdera o retraimento, mas sem cair na *bagunça*, e demonstrou interesse em responder à mediadora, participava das leituras das obras.

Como as crianças perderam o retraimento? A forma como a mediadora tratou a turma e conduziu a visita parecem ter sido importantes. Não obstante, foi também necessária a interação com obras específicas. O impacto gerado pelo *Laçador*, *Moema* e principalmente pelas instalações de Zetti Neuhaus parece ter sido fundamental para a perda do retraimento do grupo – sem esquecer, é claro, que esta interação não foi independente da ação da mediadora que, com as obras, propôs movimentação, contou histórias e criou suspense, respectivamente. É curioso que as obras que mais chamaram a atenção sejam todas tridimensionais (duas esculturas e uma instalação). Isto propiciou a adoção de posturas e relações corporais diferenciadas da estática e da frontal: o *Laçador* foi “olhado” ao caminhar ao redor dele; a *Moema* foi vista de cima; a instalação, de dentro.¹¹⁸

Neste caso, talvez não corresponda falar exatamente em um *olhar* ganho para a arte. O resultado da visita mediada, mais do que a construção de um olhar específico para arte, parece ter sido a ruptura de uma disposição corporal que caracterizava uma barreira à *fruição*, tal qual ela é entendida no meio artístico. Talvez a mediação tenha tido por resultado a construção de um olhar diferenciado, mas não para a arte especificamente e, sim, para todo o espaço expositivo como um todo.

Vemos que a especificidade desta mediação decorreu, em grande medida, da particularidade da turma mediada. Contudo, existe também a especificidade da instituição e do grupo de mediadores do Margs. Assim como na mediação de Jana, também nesta percebe-se que, na tentativa de realizar sua tarefa de aproximar o público da arte, o mediador parte necessariamente de uma situação institucional específica e de condições dadas.¹¹⁹

Parte dos condicionamentos presentes no Margs não lhe é específica, pois é compartilhada com as outras ações educativas aqui estudadas – refiro-me ao

¹¹⁸ Neste trabalho, não interessa aprofundar esse tipo de questão. Além disso, provavelmente seriam necessários recursos teóricos e informações de outra natureza das quais não disponho.

¹¹⁹ O vínculo institucional, assim como no Santander e na Bienal, também é explicitado no Margs – como foi possível ver no acolhimento de Beth, que apresentou diversos paralelos com o de Jana. Da mesma forma, sua ação também contribuiu para a construção da imagem pública da instituição. A diferença é que, neste caso, não se trata de uma empresa mantenedora, mas do próprio museu e seu acervo.

entendimento geral de mediação apresentado anteriormente. Concretamente, em sua mediação, Beth acionou diversas técnicas e recursos próprios a esse entendimento. Assim como na mediação de Jana, Beth fez acolhimento e finalização claramente demarcados no conjunto da visita; situou o público em relação ao espaço expositivo, à instituição promotora e às mostras que serão vistas; trabalhou questões relativas a educação patrimonial; lançou mão do recurso de comparar obras (aproximando ou distinguindo estilos, conteúdo, suporte etc.); procurou construir uma relação distinta da professor-aluno; acionou elementos que considerava próprios aos repertórios e ao cotidiano do grupo;¹²⁰ contou histórias etc..

Contudo, há alguns condicionantes específicos ao Margs e à sua equipe de mediadores. Esta especificidade está relacionada a alguns fatores: o perfil da instituição, o perfil dos mediadores, a formação destes e os objetivos de sua mediação. A instituição é pública, com ênfase no acervo e em arte do Rio Grande do Sul. Os mediadores são voluntários – ou seja, não profissionais, nem especialistas em arte – e com interesse prioritário em arte moderna do Rio Grande do Sul. A formação destes mediadores é focada em arte moderna, com destaque à produção sul-rio-grandense. E os principais objetivos da mediação no Margs são, como foi mostrado, publicizar o acervo do museu e aproximar o público da arte.

Na prática desses mediadores, essa especificidade concretiza-se em uma ênfase diferenciada no uso de certos recursos e no tratamento de certos temas – recursos e temas que, em última instância, podem ser associados ao objetivo de divulgação do acervo. É característico da mediação no Margs, por exemplo, que os mediadores mencionem o nome das obras do acervo e de seus autores, assim como dados de vida e obra de artistas. Isto é feito ali com uma frequência muito maior do que a observada nas mediações do Santander ou da 4.^a Bienal do Mercosul.¹²¹ Além deste destaque à importância individual de determinadas obras e artistas integrantes do acervo, os mediadores do Margs também enfatizam mais o tratamento de símbolos e histórias do Rio Grande do Sul (dão destaque, por exemplo, às figuras do laçador, do gaúcho, do

¹²⁰ Foi o que Beth tentou, por exemplo, com uma referência à minissérie *Caramuru e a invenção do Brasil* da Rede Globo.

¹²¹ O caso da mostra *!Mirabolante Miró* caracteriza, em certo sentido, uma exceção, posto que nela a mediação trabalhou bastante com títulos e informações sobre o artista. Contudo, mesmo se tratando de uma mostra de um único artística, assisti a muitas leituras de imagem que dispensaram o recurso ao título da obra. Em relação a outras mostras no Santander Cultural: tive ocasião de acompanhar duas mediações em uma exposição anterior, quando ainda não estava em trabalho de campo sistemático e, nelas, foram poucas as referências a títulos e nomes de artistas.

imigrante, de diversas cidades do estado e dos próprios artistas gaúchos).¹²² Da mesma forma que se observa essa ênfase em obras e artistas específicos e no tratamento de temas e símbolos associados ao Rio Grande do Sul, as mediações realizadas no Margs trabalharam com menor frequência obras contemporâneas e questões relativas à *ruptura de paradigmas* se comparadas às mediações realizadas na 4.^a Bienal do Mercosul e no Santander Cultural.¹²³

Esta ênfase no acervo, na arte sul-riograndense e moderna – e por isso mesmo não na arte contemporânea – relaciona-se à posição específica do Margs dentro do cenário das ações educativas da cidade. No capítulo anterior, apontei para a desvalorização do trabalho de mediação do Margs em relação aos outros, pelos outros. Contudo, objetivamente, o Margs está inserido no circuito – em uma posição frágil, não dominante, mas está inserido. Já foi dito que o grupo de mediadores do Margs participou do Curso de Formação de Mediadores para a 4.^a Bienal do Mercosul e, em parte, do curso para a 5.^a, que diversos de seus integrantes participam individualmente de palestras, cursos e seminários sobre arte e arte-educação realizados no museu e nas outras instituições da praça artística da cidade (especialmente Santander Cultural e Iberê Camargo). Também que vão a exposições, lêem revistas especializadas etc.. Além disso, o grupo também atua na construção e consolidação desse circuito de espaços expositivos: seja pela realização do seu trabalho (que, como foi dito, objetivamente integra o circuito), seja por fazer convites às turmas mediadas para visitar outras exposições e centros culturais.¹²⁴ Fazer este tipo de convites é praxe em todas as ações educativas estudadas.¹²⁵

¹²² Os artistas cujas obras receberam maior destaque pelos mediadores do Margs foram dois gaúchos: Ado Malagoli (destacado sempre como o fundador do museu) e Iberê Camargo (destacado como um dos maiores artistas do estado). O terceiro artista mais destacado não era gaúcho – trata-se do modernista brasileiro Portinari. Diversos outros artistas gaúchos foram muito destacados.

¹²³ Na verdade, uma minoria das obras disponíveis no Margs são contemporâneas mas, mesmo com as disponíveis, o recurso a referências próprias à arte contemporânea foi rara.

¹²⁴ Em todas as instituições pesquisadas, foram muitas as ocasiões em que presenciei referências e convites a outras exposições e a outras instituições que trabalham com artes visuais – por exemplo, no Santander, vi diversos convites para a turma visitar a Fundação Iberê Camargo e a Bienal do Mercosul; no Margs, também, junto às obras de Iberê, infalivelmente os mediadores referiam o museu e sua próxima abertura, avisando que “Vocês não podem perder, porque ele vai ser maravilhoso” ou “A professora de vocês vai levar vocês lá depois”. Também vi muita referência à Bienal, tanto no Santander quanto no Margs. O Margs foi, sem sombra de dúvidas, a instituição na qual mais vi serem feitos convites a exposições em outras instituições. Entretanto, nas outras ações educativas, não cheguei a presenciar convites para a turma ir ao Margs.

¹²⁵ Considero que esses convites, para além de um recurso que pode auxiliar na tarefa de “aproximar o público da arte” (de fazê-lo voltar ao museu ou ao centro cultural e, assim, de formar público para as

As diversas condições institucionais e a comparação entre mediações observadas nos diferentes espaços são chave para entender a imagem da equipe de mediação do Margs frente às das outras instituições. Considero que o pouco prestígio desta equipe não decorre apenas da constatação da existência de *carências* que comprometeriam de alguma forma a tarefa prioritária de aproximar público da arte, mas também de um julgamento baseado nos valores que regem o cenário artístico em questão.¹²⁶ O que está em jogo não é apenas a eficácia da ação – no sentido do grupo achar a visita satisfatória ou não, desejar voltar ou não etc. – mas, sim, os valores do campo e a reprodução e legitimação dos mesmos: em um contexto que valoriza a arte contemporânea, a especialização e a profissionalização das ações relacionadas à arte, o Margs conta com um corpo de mediadores voluntários que, por diversas características da instituição, do grupo e seu trabalho, é associado ao pólo *tradicional* da taxionomia que rege a narrativa dominante.

3.3: “A gente pensava que era fácil, só fazer uns rabiscos!”: dificuldade técnica e levar o artista “a sério”

A mediação de Daniel foi realizada com um grupo de perfil muito distinto ao de Beth. Tratava-se uma turma de um colégio particular do interior do estado, da cidade de Arroio do Meio. Eram da 5.^a série, 16 alunos e estavam acompanhados de duas professoras. Eles foram a outra exposição no Santander Cultural antes – Henri Cartier-Bresson, sem mediação – e haviam estudado algumas pinturas de Miró no ano anterior.

A comparação deste caso com o anterior demonstra que o trabalho de mediação pode ser feito independentemente do conhecimento do público mediado a respeito de arte. Está claro, todavia, que as especificidades do público são determinantes para o encaminhamento da mediação. O *desafio* do mediador é conduzir os grupos conforme suas características distintas. No entanto, o objetivo final permanece: *aproximar o público da arte*. De volta à comparação, no caso anterior, a aproximação se deu quando o público mudou sua postura em relação ao espaço expositivo. No caso que ora se apresenta, a relação com o espaço não é um problema, por isso, a aproximação se deu de outra maneira.

artes visuais e reforçar um circuito expositivo na cidade) também favorece a constituição e o reforço de um circuito específico (de um espaço próprio) para as ações educativas.

¹²⁶ As carências apontadas relacionam-se, de modo geral, à falta de profissionais na ação ou na orientação à mesma.

O comportamento da turma na visita correspondeu ao que em geral é tido por *adequado* em espaços expositivos: desde o início, mantiveram-se junto ao mediador, atenderam a seus pedidos e perguntas e também fizeram muitas perguntas e comentários. Não demonstraram insegurança nenhuma. Ou seja, nem faziam *bagunça* (não corriam nem gritavam), nem eram retraídos. Contudo, seus comentários eram críticos às obras que estavam vendo: em diversas ocasiões eles desqualificaram as obras de Miró por considerar que eram apenas “rabiscos”, que qualquer criança poderia fazê-las, ou que eles mesmo poderiam “fazer melhor”.

Fazê-los se sentir à vontade no espaço do Centro Cultural e na exposição não era, portanto, uma questão colocada para o mediador. Tampouco fazê-los parar frente às obras, olhá-las e fazer comentários. Tudo isto já estava dado com esse grupo. *Ganhar o olhar*, neste caso, correspondeu a outra coisa: fazê-los levar Miró *a sério*. Para isto, era preciso fazê-los criticar os seus próprios valores em relação à arte. Vimos no Capítulo 2, que a proposta da ação educativa do Santander é a de promover a construção de olhar *crítico* e *sensível*, atento e aberto ao novo e à arte contemporânea. Por sua vez, a proposta específica da consultoria pedagógica para a exposição *!Mirabolante Miró* era justamente a de questionar os valores estabelecidos.¹²⁷ Nesta mediação, destaco a tentativa prática do mediador de “renovar” o olhar do grupo.

Ainda bem próximo ao início da mediação, enquanto Daniel conduzia o grupo do primeiro para o segundo conjunto de obras observadas, Tiago (um menino dos mais participativos do grupo) perguntou:

– *Tá. Eu sei que é arte e tudo. Mas às vezes eu não entendo. Faz um rabisco e fica famoso!*

– *Olha só* – o mediador chamou a atenção da turma que ainda estava se reagrupando – *o colega falou uma coisa bem importante*. Juntou o grupo ao redor de si, recolocou a questão do aluno e lhe perguntou: “*Me diz um artista que tu goste.*”

¹²⁷ Durante um encontro de formação de professores, tive a ocasião de ver a assessora pedagógica, Paola Zordan, apresentando esta proposta. Nessa ocasião, ela atribuiu à obra de Miró a capacidade de agir enquanto uma agulha, capaz de dar uma “*espetada*” e fazer as pessoas repensarem seus pressupostos em relação à arte (ao realismo, em especial).

Tiago, junto com outros colegas, respondeu: *Iberê Camargo; Van Gogh; Da Vinci*. “*A Monalisa; é a mais perfeita*” – completou um outro menino, também muito participativo durante a visita.¹²⁸

– *Por que perfeita?* – perguntou Daniel.

– *Porque é quase uma foto, e tem os olhares...* – e, com a cabeça quieta, virou os olhos para ambos os lados várias vezes, em uma referência à história de que o quadro gera a impressão de a mulher retratada olhar para todos os lados, observando o espectador independente de sua posição quando em frente à tela.

Neste sucedido, os integrantes da turma acionaram diversos elementos associados pela narrativa contemporânea ao *paradigma tradicional*: referências a pintores famosos (*Iberê Camargo; Van Gogh; Da Vinci*), às idéias de *perfeição* e, veremos logo adiante, de *beleza*; e a associação implícita da *perfeição* ao realismo (pela associação do perfeito à fotografia) e à *destreza técnica*. O mediador tinha à sua frente, portanto, um grupo que, pautado por estas referências, não entendia a importância das obras que tinham à sua frente porque elas assemelhavam-se a garatujas, a *rabiscos* e a coisas que *qualquer criança faz*.¹²⁹

Em resposta a isso, Daniel acionou, por sua vez, a narrativa contemporânea. Na conversa que se seguiu, temos um exemplo etnográfico de um mediador tentando *ganhar o olhar* do público a partir das idéias de quebra do ideal da *representação* e de *mudança de paradigmas* na arte. Daniel trabalhou estas duas questões de forma associada, utilizando diversas informações e leituras oriundas tanto da narrativa da arte contemporânea quanto da proposta específica da consultoria pedagógica para a mostra *!Mirabolante Miró*. Ele articulou, a partir destes referenciais, a exposição disponível (interpretada a partir da narrativa contemporânea) com as referências trazidas pelo público (*La Gioconda* de Leonardo Da Vinci):¹³⁰

¹²⁸ Chamo a atenção para os nomes citados pelos alunos: um artista gaúcho, referência importante da arte brasileira, e dois artistas centrais na história universal da arte. Em seus respectivos universos de referências, estes nomes são usualmente os mais citados.

¹²⁹ Convém destacar que o grupo não *entendia* a importância, mas parecia reconhecer que ela era atribuída a Miró. Eles demonstravam perceber a mostra em questão como um indicador deste reconhecimento, de que aquilo “*é arte e tudo*”.

¹³⁰ Da narrativa da arte contemporânea, Daniel acionou a idéia da centralidade do surgimento da fotografia no processo de ruptura com o ideal de representação em arte – esta idéia constitui uma das referências recorrentes no quadro geral de referências que apresentei no Capítulo 1. Da consultoria educativa para a mostra *!Mirabolante Miró*, o mediador lançou mão da idéia de que Miró ficou famoso porque ele ousou questionar os valores artísticos estabelecidos, voltando-se para a busca uma linguagem simples; e de que esta ação teve o valor e o sentido que lhes são atribuídos pelo contexto no qual ela foi produzida.

– *Então temos de um lado Miró e do outro Da Vinci. E aí? O que acontecia quando esse artista era vivo? É importante pensar nisso.* E começou a desenvolver uma narrativa sobre o fazer artístico no passado: *Não tinha foto naquela época. Os pintores tinham que fazer os retratos.*

Os alunos, que se mantiveram sempre em diálogo com o mediador, diziam: “*Ah, era mais bonito sem fotografia*”; “*Era melhor*”. E Daniel prosseguiu:

– *A fotografia é um divisor da história da arte. Quanto tempo vocês imaginam que levava pra fazer um quadro como a Mona Lisa? Um tempão, né?.* Com a fotografia, disse ele ao grupo, era mais rápido. *Mas os artistas não abandonaram a pintura, e começaram a criar outras coisas que não retratos. Outras realidades, outras formas de mostrar o mundo. Miró queria mostrar o mundo de uma forma muito simples.* E os desenhos de crianças seriam a forma mais simples. Daniel concluiu então: *Ele ousou. Talvez por isso ele tenha tido tanta fama. Talvez hoje já não fosse [ousadia].*

Nesta fala, o mediador tentou ganhar o *olhar* do público a partir da questão da mudança de paradigmas e da referência à história da arte, e utilizou, para tanto, o próprio paradigma do grupo. No entanto, não me parece que ele tenha atingido seu objetivo com este recurso. As intervenções que os alunos faziam, dialogando com ele, tinham um tom saudosista: não havia fotografia e os pintores tinham de pintar os retratos?; “*Ah, era mais bonito sem fotografia*”, ou “*Era melhor*”. Nas obras trabalhadas logo em seguida, ainda comentavam que os trabalhos de Miró pareciam feitos por criança, que eles mesmos poderiam fazê-los etc.. Ou seja, não passaram a levar Miró a sério depois dessa explanação.

Este é outro ponto importante de se levar em conta ao analisar uma mediação: em geral, é no conjunto de seus momentos que ela pode chegar a *acontecer, transmitir* algo para o público, ser *boa* ou *funcionar* – no somatório de tentativas de convencimento do grupo. Um recurso isoladamente nada garante.¹³¹ No grupo que Daniel mediava, o *ganhar o olhar* – que ali equivalia a fazer eles levarem Miró a sério – deu-se a partir de outro recurso: a ênfase na dificuldade técnica própria à gravura. E o trabalho no atelier foi central para isto.

¹³¹ De fato, não observei nenhuma mediação que tenha obtido respostas a todas as proposições do mediador, nem que tenha mantido um grau de atenção e participação a todo momento ou de todos os integrantes do grupo, o que não impediu que o resultado de diversas delas tenha sido considerado muito positivo pelo mediador ou pelo professor e sua turma. Ou seja, que um recurso individualmente não obtenha uma resposta (ou não obtenha a resposta desejada pelo mediador), ou que o mediador *perca* o grupo durante certos momentos em uma mediação, não implica que, no conjunto, ela não venha a ser avaliada como *boa* pelos sujeitos envolvidos (mediador e público).

Dentre as instituições pesquisadas neste trabalho, o Santander Cultural é o único que dispõe de espaço para atelier. E, mesmo ali, não se trata de algo dado (posto que não existe uma sala propriamente dita destinada à esta finalidade), e sim de uma demanda específica da ação educativa que passou a ser atendida pela instituição a partir de um momento específico. A cada mostra, a pedido da Ação Educativa, a museografia planeja e destina esses espaços. Na mostra *!Mirabolante Miró*, contou-se com duas salas de atelier, ambas localizadas no piso térreo, construídas com paredes museográficas.

A sala na qual ocorreram as atividades que acompanhei foi a da direita. O atelier dispunha de duas mesas retangulares grandes e baixas de dez lugares cada, dispostas no centro da sala junto a cadeiras. Estas mesas ocupavam a maior parte do espaço. Havia ainda duas pequenas mesas de apoio, mais altas, onde eram guardados os materiais (tinta, goivas, papel, isopor, borrachas), e dois pequenos pufes. Nesta turma, os alunos se distribuíram entre as duas mesas, uma apenas com meninos (oito) e outra mista (cinco meninas e três meninos). As professoras passaram a maior parte do tempo sentadas nos pufes. O exercício proposto por Daniel na visita foi o de fazer carimbos escavando borrachas:¹³²

– *Vou mostrar primeiro.* Daniel começou, fazendo um sol em uma borracha. *Precisa ter uma textura.* Enquanto trabalhava com a goiva, ao mostrar e explicar que a imagem a ser transferida para o papel seria a do alto-relevo, “*o mais alto*” – ou seja, o inverso do escavado – apresentava os princípios da xilogravura. Mostrou e denominou diversos materiais: a placa de madeira, as goivas, o rolo para espalhar a tinta, a tinta. Também citou os diversos tipos de gravuras: “*com madeira, pedra, metal...*”.

Pegou então uma matriz de madeira já pronta que representava o rosto de um homem com um chapéu, passou tinta azul, e fez uma cópia. Um dos alunos perguntou:

– *E se ele quer verde na sobrancelha?*

¹³² Outros exercícios também foram trabalhados nesta mostra. Presenciei: (1) fazer carimbos com borrachas; (2) fazer matrizes em placas de isopor; (3) desenhar à partir de manchas de tinta que lembram cores e símbolos miroescos. O preferido pelos mediadores foi o exercício com isopor, porque era o que mais permitia trabalhar os princípios da gravura – em especial da xilogravura. O trabalho de atelier no Santander é pensado pela coordenação da ação educativa de modo a que ilustre os princípios trabalhados pela ação educativa na mostra em questão, tentando utilizar materiais simples e facilmente acessíveis. Preocupação em especial pelos colégios públicos: isopor de frios de supermercado, tinta escolar mesmo, sem prensa etc..

– *Aqui não vai dar pra por diferentes cores.* E enquanto dava a matriz para que algumas crianças experimentassem espalhar a tinta e fazer cópias, Daniel disse que para cada cor é necessária uma matriz.

Usando o exemplo do rosto, explicou como seria o processo de fazer várias matrizes para poder utilizar cores diferentes. Seria necessário, em primeiro lugar, fazer uma cópia monocromática da imagem completa. O segundo passo seria, tendo decidido quais áreas da imagem se desejava cobrir com uma determinada cor (por exemplo, sobrelha e cabelo verdes), marcar o limite exato dessas áreas em uma nova placa, de maneira para poder esculpir uma matriz que reunisse unicamente estes elementos – ou seja, escavar tudo menos as áreas da sobrelha e do cabelo. O processo deveria ser repetido para cada cor: para ter chapéu e a boca em vermelho, deveria-se marcar o limite desses elementos em outra placa de madeira exatamente do mesmo tamanho que a primeira e fazer a segunda matriz. E para os contornos do rosto e linhas gerais serem pretos, uma terceira.¹³³ Para obter uma cópia final, então, o mesmo papel deveria passar por três impressões (intercaladas conforme o tempo de secagem da tinta), cada uma com a matriz e a cor correspondentes: uma para o verde das sobrelhas e do cabelo, outra para o vermelho do chapéu e da boca, e uma terceira para o preto dos contornos e linhas. Daniel ressaltou ainda o cuidado necessário na feitura das matrizes para que, na cópia final, os elementos das diversas matrizes estivessem nas posições relativas exatas, de acordo com o previsto na cópia monocromática que serviu de base. E frisou que este cuidado é necessário não apenas nas matrizes, mas também no momento da impressão: é necessário dispor as três placas exatamente na mesma posição sobre o papel, de modo a que as impressões sucessivas não saiam deslocadas umas em relação às outras. Para isto, marca-se no papel os quatro cantos da matriz utilizada na primeira impressão, e estas marcas devem ser usadas como guias para posicionar as matrizes subseqüentes.

Todo esse processo – o fato de que a imagem tem que ser feita espelhada, do alto e baixo-relevo, da necessidade de ter uma matriz para cada cor e todos os cuidados, etapas e tempos de espera – tudo isso impressionou os alunos. Finalmente, um deles disse:

– *É complicado. A gente pensava que era fácil, só fazer uns rabiscos.*

¹³³ Para fazer esta explicação, Daniel utilizou o exemplo da matriz de madeira que tinha em mãos, e fazia desenhos aproximativos em folhas de papéis distintas que ilustravam as diferentes matrizes: uma com a sobrelha e o cabelo; outra com a boca e o chapéu etc..

Daniel, então, convidou os alunos para fazerem suas próprias matrizes: carimbos com borrachas. “*Vamos fazer? Com borracha é igual, não? Só que é mais fácil!*”.

Foi apenas a partir da atividade no atelier – que propiciou à turma vislumbrar um pouco a complexidade da técnica de gravura – que o grupo chegou à conclusão de que as obras vistas na visita não eram necessariamente fáceis de fazer. O atelier foi, portanto, um elemento fundamental no *ganhar o olhar* deste grupo – pois teria sido muito difícil explicar todas as etapas e os aspectos técnicos sem poder demonstrá-los de alguma maneira.¹³⁴ Como dissemos ao iniciar a apresentação desta mediação, o *ganhar o olhar* foi diverso ao das mediações anteriormente apresentadas: tratava-se aqui de fazer as crianças levar Miró a sério, de fazê-las questionar seus pressupostos em relação à arte.

Apontei, no início deste capítulo, que o *olhar* em questão nas visitas e mediações era específico e distinto do sentido comum do termo, que correspondia a toda uma postura e atitude em relação à obra: parar, olhar, identificar um elemento do conjunto do trabalho e atribuir-lhe um sentido (ou seja, interpretá-lo). Mas afirmei também que, para além desse conjunto de ações, o *olhar* desejado também envolve o *refletir*, o *questionar* e o *criticar*. O caso desta mediação de Daniel nos permite perceber que, assim como o *olhar*, também a *crítica* é uma categoria *êmica* e portanto específica: a turma em questão era, sim, crítica, mas não no sentido adotado pelas ações educativas. De modo específico, a *crítica* que a ação educativa do Santander, assim como outras, busca reforçar junto ao público é aquela dirigida aos nossos próprios valores em relação à arte, aos valores estabelecidos. A crítica do ideário artístico contemporâneo é aquela que critica o estabelecido (o mundo estabelecido; os valores artísticos estabelecidos o sistema das artes estabelecido) e que busca o novo.

3.4: Criança também é assunto sério! Dosar assuntos e interesses

Outro caso no qual a questão da técnica teve papel preponderante para *ganhar o olhar* do público foi o da mediação de Montanha junto a um grupo de docentes que

¹³⁴ A participação do grupo foi também fundamental. Lembremos que Daniel apenas referiu a necessidade de diversas matrizes para poder utilizar mais de uma cor em resposta a uma pergunta de um dos meninos. Foi portanto uma pergunta – “*como fazer pra por verde na sobancelha?*” – que levou a uma nova informação sobre a complexidade do processo da gravura. Foi no aproveitamento de uma seqüência de diálogos que o mediador introduziu questões sobre história da arte; e foi no entrecruzamento dessas informações com a prática que ele conseguiu que o grupo considerasse – em alguma medida – a *importância* de Miró.

participavam do Curso de Formação de Professores para a mostra *!Mirabolante Miró*. Eram aproximadamente 25 professores, de áreas outras que não das artes.¹³⁵

Assim como o grupo que Daniel mediou, a resistência deste em relação à obra de Miró também decorria da avaliação de que as gravuras expostas eram apenas rabiscos, de que pareciam coisas fáceis de fazer, coisa que qualquer criança faria. Contudo, no caso de Daniel, ganhar a atenção, a concentração e a participação do grupo não era uma questão colocada, posto que aquela turma mostrou-se atenta ao mediador e às obras desde o início. Para Montanha, sim: não vendo sentido nem valor nas obras expostas, os professores estavam desatentos, apáticos e, poderia-se dizer, aborrecidos.

Veremos que, nesta mediação, falar da técnica da gravura foi um meio de ganhar a atenção e o interesse do público, e não apenas de fazê-lo levar Miró a sério.¹³⁶ Montanha, contudo, não se restringiu a tratar apenas dos assuntos aos quais o público demonstrou maior abertura e interesse: partindo da técnica – tema que interessou aos professores – o mediador conseguiu chegar a tratar do abstracionismo de Miró – tema que interessava à ação educativa destacar junto a esta mostra.¹³⁷

Devido a uma confusão em relação ao horário em que a mediação seria feita, o grupo iniciou a visita com uma mediadora que não se preparara para recebê-los e que estava de saída porque seu turno havia acabado. Enquanto os mediadores do turno correspondente eram acionados, ela iniciou a mediação. Ela tratou de uma série de questões, privilegiando o abstracionismo e a interpretação das obras, sem conseguir ganhar muito a atenção e a concentração do grupo que, um tanto quanto disperso, por vezes caminhava à sua frente, antecipando as obras a serem vistas. Quando Montanha assumiu a condução da mediação, a maioria dos professores não estava muito envolvida

¹³⁵ Este encontro de professores aconteceu no dia 27 de julho de 2005, e reuniu pouco mais de 50 docentes. Para a visita guiada, eles foram divididos em dois grupos: nesta descrição, considero apenas os 25 que foram mediados por Montanha.

¹³⁶ Outra diferença a ser apontada entre esta mediação e a de Daniel é que nesta a atividade de atelier não teve centralidade no ganhar o olhar. O que preponderou aqui foi o *falar* sobre a técnica.

¹³⁷ A questão da técnica da gravura constituiu-se em um gancho que facilitou “*ganhar*” a atenção de pessoas resistentes à não-figuração e ao não-realismo, ou que prezavam muito o bem-feito. Ela foi apontada pela consultoria pedagógica da mostra *!Mirabolante Miró* como um dos pontos importantes a ser trabalhado com o público nesta exposição, mas não como o prioritário. A recomendação era privilegiar a questão do limiar entre o figurativo e o abstrato próprio à obra de Miró, dando destaque à multiplicidade de interpretações (subjetivas) possíveis. Segundo a consultora pedagógica, Paola Zordan, a importância de se trabalhar minimamente a técnica da gravura durante as mediações devia-se a dois motivos: primeiro, a que poucos conhecem a técnica e seus pormenores; segundo, a que a maioria das pessoas que vão ver Miró esperam encontrar pinturas, e a mostra era exclusiva de gravuras.

na atividade, vários deles tinham mesmo se separado do grupo e olhavam a exposição sozinhos.

Montanha perguntou se sua colega já havia explicado a técnica. Face à negativa, deu início então a uma fala. Contextualizou minimamente a exposição dentro da trajetória artística e de vida de Miró, apresentou a especificidade da mostra – só gravuras – e tratou da técnica da litografia, que é bastante complexa:

– *Nesta exposição, temos os últimos 20 anos da obra de Miró. Temos aqui apenas gravuras. Esta série que estamos vendo é de 81, antes da sua morte. Tratava-se da série *Diário de um Gravador*, litografias. Montanha começou a explicar alguns princípios e processos da gravura: “não estamos falando sobre algo que foi desenhado ou pintado nesse papel”, mas sim na “*estampa ou impressão*” a partir de matrizes. Contou que na litografia a matriz é de pedra – “*uma pedra rara*”, 85% de calcário, “*muito porosa e absorvente*” – sobre a qual “*se desenha e pinta como se faz no papel*”, utilizando “*materiais gordurosos*”. E explicou o resto do processo, suas fases, os tempos de espera, os materiais utilizados.*

Desde que Montanha começou a falar, os professores que restavam começaram a prestar mais atenção e, pouco depois, junto à seguinte série de gravuras, o grupo se reuniu novamente – um indicador concreto de que o mediador obtivera maior interesse por parte deste. De início, foi justamente ao tratar da técnica que ele conseguiu ganhar certa atenção e seriedade do grupo. Dono deste espaço de atenção, foi apenas então que ele começou a falar do abstracionismo próprio à obra de Miró e da *estranheza* que ele causa. Estávamos nesse momento junto à segunda série por ele trabalhada – “*As camponesas*” – que ele introduziu da seguinte maneira:

– *Esta série é interessante para ilustrar Miró. Montanha disse que “como modernista”, o artista abandonara o realismo, assim como os recursos de profundidade e a perspectiva clássica, trabalhara a “síntese da forma através do desenho infantil”. Segundo o mediador, o artista tinha uma “figuração bastante livre”, o que “deixa muito espaço pra imaginação do público”. Isso causaria “estranheza no olhar das pessoas” e, diante disso, “para sentir-nos mais confortáveis”, começamos a atribuir significados. É justamente isto – dizia o mediador – que é interessante na obra de Miró, porque possibilita “interatividade, uma relação bacana, criativa”.*

Considero que essas frases todas – que tomaram apenas uns poucos minutos – fizeram mais que transmitir ao público uma informação sobre o abstracionismo da obra do artista catalão. Montanha teve aqui o cuidado de mencionar prováveis reações frente

aos trabalhos que estavam sendo vistos – estranheza e incômodo. E o fez de tal forma que poderia agir no sentido de aliviar esse possível incômodo do público uma vez que, além de dar a entender que ele é normal, também o positivou (pois seria graças à *figuração livre* e ao incômodo dela decorrente que poderia acontecer a *relação bacana* de *interatividade*, de tentar atribuir sentidos e significados).

Vemos como Montanha equilibrava os elementos que identificou serem de interesse do público e os que interessavam à ação educativa trabalhar. Trata-se de um caso de *equilibrar* ou *dosar* diferentes assuntos (um recurso, como vimos no Capítulo 2, recomendado nos cursos de formação de mediadores). De um lado, a técnica (que foi a porta de entrada junto ao grupo), de outro, o abstracionismo da obra de Miró (que era o tema que interessava à ação educativa destacar junto a essa mostra). É conveniente apontar que, neste caso, o mediador não deveria deixar de transmitir ao grupo a chave de leitura da exposição proposta pela consultoria pedagógica. Tratava-se da formação de professores que, a partir das informações e orientações recebidas nesse encontro, *preparariam* suas turmas para a visita à exposição.

Além de equilibrar o tema da técnica com outros, a todo momento, o mediador manteve e privilegiou o tom técnico e analítico. E isto, mesmo ao tratar dos aspectos mais interpretativos em relação à obra de Miró. Recorreu a classificações (*Miró como modernista*), utilizou termos técnicos (*síntese formal*), assim como expressões que demarcavam uma atitude analítica (a série era interessante para *ilustrar* a obra de Miró) – elementos que transmitem seriedade, que demarcam o assunto e seu objeto (as obras da mostra) como “sério” ou “especializado”.

É importante destacar aqui o uso deste tom enquanto um recurso de mediação propriamente dito, que neste caso auxiliou na tarefa de ganhar a atenção e o *olhar* do público, pois eliminou o risco de eles se sentirem tratados como *tontos* ou como *crianças*. Lembremos que os integrantes do grupo em questão eram adultos que inicialmente haviam demonstrado quase completo desinteresse pela exposição e que haviam feito diversos comentários desqualificadores das obras – *coisa de criança*, “*esses daqui deram uma melhoradinha*” etc.. Se para este público as obras eram vistas como *coisa de criança* – e, neste sentido, a categoria *criança* carregava um valor negativo –, o que se colocava ao mediador era fazer com que a atividade de debruçar-se sobre elas não os equiparasse a esse valor negativo. Abordando a exposição com tom sério e especializado, o mediador terminava por tratar o grupo da mesma maneira.

Vemos surgir um jogo de atribuição de papéis e identidades e de definição de comportamentos adequados, semelhante ao que apontamos na mediação de Janaína. Aqui, contudo, a distinção implícita era entre *criança* e *adulto*. Neste sentido, identifico nas falas de Montanha dois tipos de procedimentos: um, o de redefinir a categoria *criança*, positivando-a; outro, de distinguir o grupo de professores das crianças.

Mostrei alguns exemplos do primeiro procedimento – é o caso de referências como “*síntese da forma através do desenho infantil*”. Um caso exemplar desta posituação da categoria *criança* foi a pequena brincadeira que Montanha fez com o grupo junto à série *Diário de um gravador*. Trata-se de uma série bastante simples, que lembra garatujas. Chegando na série, Montanha comentou: “*Não foi uma criança de cinco anos que fez*”. “*Parece*”, respondeu um professor; e o mediador retrucou “*Foi uma criança de 80 anos, mais ou menos*”.

O positivar a categoria *criança* é um resultado das diretrizes apontadas pela consultoria pedagógica para a mostra *!Mirabolante Miró*. Como já foi dito, o eixo eleito para nortear o trabalho da mediação nesta mostra foi a multiplicidade de interpretações possíveis para a obra miroesca, multiplicidade que seria justamente uma consequência da adoção da linguagem infantil.¹³⁸ Nesta mediação de Montanha, a *criança* foi positivada de duas maneiras. A primeira, associando o *infantil* à *riqueza imaginativa*. A segunda, destacando o fato de que o uso da linguagem infantil foi uma *escolha* de Miró; escolha feita quando ele já era um artista maduro e consagrado, e que se deveu justamente à riqueza do infantil.¹³⁹

O segundo procedimento do jogo de atribuição de papéis, identidades e comportamentos adequados que identifico na mediação de Montanha, ilustro com a maneira como ele propôs a leitura de imagem ao grupo. Imaginem um grupo de professores que acham que as gravuras expostas poderiam ter sido feitas por qualquer criança e que, portanto, não entendem muito bem o porquê da importância atribuída às mesmas e a seu autor. Como fazer para que o exercício de identificar algo naquelas “*garatujas*” não pareça tonto? Montanha usou um artifício interessante de ser apontado:

¹³⁸ Segundo a chave de leitura utilizada pelos mediadores nesta mostra, por ficar no limiar entre a figuração e o abstracionismo, a linguagem miroesca, inspirada na linguagem infantil, é necessariamente polissêmica.

¹³⁹ Segundo a abordagem feita pela ação educativa, a questão do *fácil*, portanto, fica descartada: o que se coloca na obra de Miró é a questão da multiplicidade de interpretações, de mundos possíveis de existir ou de criar, e não a questão do bem-feito e da dificuldade técnica.

retomou leituras feitas com crianças e criou certa exterioridade do grupo em relação à dinâmica de leitura de imagem.¹⁴⁰ Estávamos ainda junto à série *A camponesa*.¹⁴¹

– *As crianças adoram dizer que é uma coruja* – disse ele se referindo a uma das obras da série. *Mas eu digo que falta o corpo... O que seria este pra vocês, se a gente entrar nesse jogo?*



Figura 12. *Coruja* ou *Paysanne écoutant la mer*

Alguns professores responderam: *Peixe; Cabeça de boi*.

O que Montanha fez aqui? Pedir uma leitura de imagem através de um “se” – que poderia ser lido como “se a gente entrasse nesse jogo de criança”. Tendo obtido algumas respostas, ele não permaneceu neste tipo de leitura mais solta. Ele logo retomou o tom analítico e especializado:

– *Eu já escutei bota velha com olhos. E este? É “A camponesa furiosa”*. E Montanha, em vez de pedir novamente aos professores que dissessem “o que seria”, seguiu falando que Miró transfigurou a camponesa furiosa para “*essa coisa que a gente não consegue nomear*”, que “*a fúria está contida nos elementos, na força do traço*”.

No conjunto da mediação, com o recurso de equilibrar diferentes assuntos, lançando mão das explicações sobre as técnicas de gravura e seguindo a diretriz da consultoria pedagógica para a mostra, Montanha conseguiu (pelo menos em certa medida ou em certo sentido) ultrapassar uma *barreira* que estava colocada entre o público e a obra. Devido a suas noções do que é arte (referenciadas no bem-feito, na

¹⁴⁰ Essa não foi a única ocasião em que vi mediadores *puxarem* elementos de mediações que fizeram com crianças para dinamizar uma mediação com adultos. Também foi freqüente o *puxar* uma leitura de outra mediação para “aliviar” um momento de silêncio e cobrir um vazio de falas quando não estava *rolando* com o grupo presente.

¹⁴¹ A obra trabalhada foi *Paysanne Écoutant la Mer* (Camponesa Escutando o Mar). Da Série *Les Paysannes* (As Camponesas). Prova final: 6/7/1981. Litografias originais com edição de 100 exemplares numerados de 1 a 100 e cinco exemplares fora de catálogo numerados de HC I/V a HC V/V. Galeria Lelong de Paris.

dificuldade e destreza técnica e no realismo), as gravuras vistas não eram identificadas enquanto *arte* propriamente dita, mas sim enquanto *garatujas*, *coisa de criança*.

Achar que as obras de Miró são *coisa de criança* ou *fáceis de fazer* são exemplos concretos de o que é considerado pelas ações educativas como *barreiras entre o público e a arte*. Esta mediação, portanto, corresponde a um exemplo da tentativa do mediador de atentar o *olhar* do público para as questões mais contemporâneas em arte. Não afirmo aqui, de forma nenhuma, que o mediador tenha *renovado* de fato o olhar do público, nem que tenha mudado as noções deste em relação ao que é arte. Apenas que, ao lançar mão de diversos recursos disponíveis (técnicas e conceitos próprios à formação de mediadores e uma linha interpretativa para a mostra recomendado pela consultoria pedagógica), ele conseguiu criar um espaço de atenção junto ao grupo e, assim, apresentar outra leitura da obra de Miró e do que é *criança*.

Vimos neste capítulo, que o trabalho do mediador de *ganhar o olhar* do público para a arte se dá a partir de condições particulares que determinam especificidades para cada mediação. As questões tratadas e o modo como isso foi feito variou em função da formação do mediador, da proposta específica de ação educativa da instituição, do foco de atuação da instituição, das demandas da mesma, dos recursos disponíveis, do perfil do mediador, do perfil do público, de jogos de atribuição e construção de identidades etc.. O fazer da mediação (sua busca de promover aquele olhar que é, na verdade, uma *atitude* em relação à arte, no sentido amplo do termo) implica, na prática, que as referências e as questões artísticas apresentadas ao mediador em sua formação sejam selecionadas e trabalhadas situacionalmente, de modos distintos e variados. Implica em trabalhar questões como a “mudança de paradigmas” a partir de exemplos, analogias e metáforas específicas.

Considerações finais

Nesta dissertação, ao analisar os trabalhos de mediação realizadas em exposições promovidas por três importantes instituições culturais da cena artística de Porto Alegre – Bienal do Mercosul, Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli e Santander Cultural – discuti algumas questões amplas próprias ao cenário artístico contemporâneo. Tendo por preocupação última pensar as disputas pela definição legitimada da *fruição*, debrucei-me sobre o trabalho de mediadores. Meu objetivo foi evidenciar as lógicas e dinâmicas próprias a esta ação, conhecer suas referências específicas e as condições dentro das quais ela é realizada.

O contexto mais amplo delineado, dentro do qual a mediação deve ser pensada, é o de mudanças no modo de promoção da cultura no país. Na Introdução, mencionei que se tem observado, a partir da criação de centros e fundações culturais ligados ao capital privado, o aumento na promoção de eventos de artes visuais voltados a um público massivo e leigo. Trata-se de ampla divulgação, para público numeroso e leigo em arte, de um determinado tipo de produção artística anteriormente restrita a poucos e reconhecida como *erudita*. Neste cenário, a figura do mediador tem ganhado visibilidade, e surge como o agente que deve *mediar* o encontro do público com a arte. Apontei que sua tarefa tem sido concebida e proposta por profissionais e especialistas da Arte-educação e da História, Teoria e Crítica da arte em oposição à figura tradicional do “guia”. Mostrei, ao longo de toda a dissertação, como a tarefa de mediação em arte – recepcionar e conduzir os visitantes de uma exposição de artes visuais – tem sido pensada a partir da narrativa dominante no cenário artístico estudado: a narrativa da arte contemporânea.

No Capítulo 1, apresentei essa narrativa da arte contemporânea a partir das falas dos especialistas que ministraram palestras nos cursos de formação de mediadores para as 4.^a e 5.^a Bienais do Mercosul. Vimos que essa narrativa se sustenta em uma cosmologia particular, estruturada a partir da distinção entre *tradicional* e *contemporâneo*, que é própria a uma província de significados específica que é o cenário artístico contemporâneo. Um pressuposto básico desta forma de conceber a arte é que ela está sempre ligada a *seu tempo* e ao *mundo*. Segundo a História da arte delineada nos cursos de formação, o estado atual do sistema artístico é resultado de um processo de desenvolvimento próprio à arte (sempre paralelo a mudanças ocorridas no *mundo*). Através deste processo, em determinado momento, a arte teria rompido com o

paradigma tradicional. A este *paradigma tradicional*, atribui-se uma atitude idealizadora da arte. Ele teria sido pautado pelos ideais da *representação*, da *beleza*, do *gênio criador* etc.. Segundo esta narrativa, ainda, a ruptura com tal paradigma não teria correspondido apenas a mudanças na forma de produzir arte e de concebê-la, mas também na forma de se relacionar com ela. *Criticar, refletir e questionar* são algumas das atitudes em relação à arte consideradas próprias ao *paradigma contemporâneo* – em contraposição ao *sentir, admirar, contemplar*, atribuídos ao *tradicional*.

É a partir desse ideário e em concordância com ele que as ações de mediação são concebidas pelos especialistas da arte e da arte-educação. Ao longo dos Capítulos 2 e 3, mostrei que apesar de não haver um modelo único de mediação na cidade, existe sim um entendimento geral sobre o que deve ser uma ação tal. Para além das diferenças de propostas, focos de atuação, formação, estruturas e demandas institucionais colocadas a cada equipe de mediação, vimos que existe o objetivo geral de *aproximar o público da arte* e que é possível identificar um conjunto recorrente de recursos e técnicas utilizadas pelos mediadores. Este entendimento geral, como foi dito, distancia-se da idéia tradicional de “guia”. A mediação é atualmente concebida como uma ação propriamente *educativa*, porém distinta de uma “aula”: como um espaço de *trocas* e de *parceria* no qual o público possa ser iniciado no *gosto pela arte*. Considera-se que não existe uma *receita* para a tarefa de aproximar o público da arte e de propiciar que ele vivencie uma *experiência estética*. O mediador é instado a, a cada grupo, buscar o *diálogo*, ouvir, não *encher* o público de informações nem transmitir interpretações pessoais sobre a obra. Em correspondência ao princípio de valorização das diferenças, ele deve valorizar os *repertórios e saberes* próprios ao grupo, criar interesse e suspense, dosar assuntos e possibilitar que o grupo construa *interpretações próprias* sobre as obras vistas, recuperando falas e assuntos do grupo. Contudo, mostrei também que valorizar os saberes e os repertórios do grupo na construção das interpretações das obras não significa que mediadores e ações educativas não tentem conduzir a visita a um determinado fim desejado. Como foi possível ver nas descrições, o mediador conduz o grupo a todo momento. Procurar *ganchos* com a *realidade do público* é uma estratégia para ganhar seu interesse e, a partir disto, *ganhar seu olhar* para as obras.

É na prática da mediação, a partir de condições específicas, que se dá esta busca pela construção de um determinado *olhar e atitude* para a arte. O mediador, a partir das atividades propostas, dos jogos de pergunta-e-resposta, da condução das discussões e de algumas proposições, tem de lidar com as especificidades do público para tentar iniciá-

lo no que chamei de uma *etiqueta da visitaçã*o. Como mostrei, esta *etiqueta* compreende não apenas uma postura *adequada* ou *comportada* dentro do espaço expositivo (não correr, não tocar as obras, não ultrapassar as faixas de segurança etc.). Ela compreende também posturas em relação à visitaçã

o e às obras, que são *adequadas* em relação à narrativa da arte contemporânea. Busca-se que o público tenha uma atitude *ativa, atenta, reflexiva, questionadora e crítica*. A *crítica* que ações educativas comprometidas com os valores da arte contemporânea estimulam é específica: é aquela dirigida aos nossos próprios valores em relação à arte e ao mundo, aos valores *tradicionais* e “estabelecidos”; é uma crítica que busca o *novo*.

Pesquisar a mediação foi um modo de estudar, a partir de um caso específico e concreto, o que é o *fruir* contemporâneo. De fato, existe um paralelo entre a *fruição* proposta ao público através das ações de mediação preocupadas com a recepção da *arte contemporânea* e aquela que pode ser atribuída a especialistas e artistas contemporâneos. Em geral, quando agentes autorizados do campo dão destaque a determinada obra dentro da História da arte ou do cenário artístico atual, o fazem interpretando-a enquanto uma *crítica* ou *questionamento* ao *sistema das artes*. A *Fonte* de Duchamp é um exemplo clássico e pertinente. Ao apresentar este *ready-made* assinado com um pseudônimo em um salão do qual fazia parte do júri, Duchamp teria evidenciado a dinâmica própria do sistema artístico, pois a obra fora rejeitada sem justificativas. Assim, teria ficado claro que o valor artístico não está nas obras em si, mas sim na relação que o ato criador de um artista instaura entre um objeto qualquer e o sistema das artes.

Na mediação, a crítica e o questionamento não são direcionados necessariamente ao sistema da arte. Vimos que a medida na qual as obras podem ser trabalhadas em relação a *questões propriamente artísticas* varia segundo as referências sobre arte que o público possui. Mas, se não em relação ao sistema artístico, durante as visitas mediadas, associa-se o ver arte a *criticar* e *refletir* sobre o mundo atual.

“*O principal em arte contemporânea é refletir sobre a sociedade, sobre o mundo*”. Esta foi a recomendação feita pelo mediador ao grupo, no exemplo que abriu a introdução deste trabalho. Uma vez que se trata, como vimos, de noções particulares de *crítica*, *tempo* e *mundo*, percebe-se que a mediação é uma ação engajada na promoção de um *habitus* e um *ethos* também específico, próprios ao cenário artístico contemporâneo. *Habitus* e *ethos* estes que conformam uma *sensibilidade* específica,

mas que não se aplica nem diz respeito apenas à arte, mas sim a uma concepção ampla de mundo e do lugar, valor e significado que a arte tem dentro dele.

Referências bibliográficas

- ALVES, Caleb Faria. 2003. Benedito Calixto e a construção do imaginário republicano. Bauru, SP: EDUSC.
- APPADURAI, A. 1999. “Disjunção e diferença na economia cultural global”. IN: FEATHERSTONE, Mike (coord). Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade. Petrópolis: Editora Vozes.
- BAXANDALL, Michael. 1991. O olhar renascente: pintura e experiência social na Itália da Renascença. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BECKER, Howard. 1982. Art Worlds. Berkeley and Los Angeles, Califórnia: University of Califórnia Press.
- BOAS, Franz. 1996. Arte primitiva. Lisboa: Fenda.
- BOURDIEU, Pierre. 1996a. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras. 2002, 1ª. reimpressão.
- _____. 1996b. Razões práticas. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus.
- _____. 1989a. “Sobre o poder simbólico”. IN: O poder simbólico. Rio de Janeiro e Lisboa: Difel e Editora Bertrand Brasil.
- _____. 1989b. “A gênese dos conceitos de habitus e de campo”. IN: O poder simbólico. Rio de Janeiro e Lisboa: Difel e Editora Bertrand Brasil.
- _____. 1998a. “Modos de produção e modos de percepção artísticos”. IN: A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Editora Perspectiva.
- _____. 1998b. “O mercado de bens simbólicos”. IN: A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Editora Perspectiva.
- _____. 1998c. Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- _____. 1998d. Distinction: a social critique of the judgement of taste. London: Routledge.
- BUENO, Maria Lúcia. 1996. Artes plásticas no século XX: modernidade e globalização. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

- CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. 1995. Carnaval carioca: dos bastidores ao desfile. Rio de Janeiro, Funarte e Editora da UFRJ.
- CARDOSO, Ruth. 1986. "Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método". IN: CARDOSO, Ruth (org). Aventura antropológica. Teoria e pesquisa. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- DA MATTA, Roberto. 1978. "O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues". IN: Antropologia, nº27, maio de 1978. Boletim do museu nacional. Nova Série. Rio de Janeiro.
- DABUL, Lígia. 2001. Um percurso da pintura: a produção de identidades de artista. Niterói, EdUFF.
- _____. 2005. "Práticas e interações sociais em exposições de arte". Trabalho apresentado na VI Reunión de Antropología del Mercosul (Montevideo/Uruguai, 16, 17 e 18 de novembro de 2005).
- DURHAM, Eunice. 1986. "A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas". IN: CARDOSO, Ruth (org). Aventura antropológica. Teoria e pesquisa. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- DOUGLAS, Mary e ISHERWOOD, Baron. 2004. O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- ELIAS, Norbert. 1994. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- _____. 1995. Mozart, sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. 1997. Os alemães. A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- _____. 2001. A sociedade de corte. Investigação sobre a sociologia da realza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- FEATHERSTONE, Mike. 1999. "Cultura global: introdução". IN: FEATHERSTONE, Mike (coord). Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade. Petrópolis, Editora Vozes.
- GEERTZ, Clifford. 1978. "Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura". IN: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

- _____. 1997. “A arte como sistema cultural”. IN: O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes.
- GIL, Gilberto. 2003. “Apresentação”. IN: UNESCO. 2003. Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura. Brasília: UNESCO Brasil.
- GOLDMANN, Márcio. 1999. “Antropologia contemporânea, sociedades complexas e outras questões”. IN: Alguma antropologia. Rio de Janeiro, Relume Dumará, Núcleo de Antropologia da Política.
- GOMBRICH, E. 1986. Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo: Martins Fontes.
- HANNERZ, Ulf. 1999. “Cosmopolitas e locais na cultura global”. IN: FEATHERSTONE, Mike (coord). Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade. Petrópolis, Editora Vozes.
- HEINICH, Nathalie. 2001. La sociologie de l’art. Paris: Éditions La Découverte.
- IPEA. 2004. “Cultura”. IN: Boletim Políticas Sociais – acompanhamento e análise. No. 8, Fevereiro de 2004.
- LEACH, Edmund. 1996. Sistemas políticos da Alta Birmânia. São Paulo, EDUSP.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. 2003. “Introdução à obra de Marcel Mauss”. IN: MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. São Paulo, Cosac Naify.
- MALINOWSKY, Bronislaw. 1984. “Introdução: Tema, método e objetivo desta pesquisa”. IN: Argonautas do pacífico ocidental. São Paulo, Abril Cultural.
- MARSHALL, Francisco. 2003. “Produzir museu: o desafio de gerir o museu contemporâneo”. IN: Jornal do MARGS. Porto Alegre N. 88 (2003), p. 4.
- MAUSS, Marcel. 2003. “Ensaio sobre a dádiva”. IN: Sociologia e antropologia. São Paulo, Cosac Naify.
- MICELI, Sérgio. 1996. Imagens negociadas : retratos da elite brasileira : 1920-40. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. 2002. “Mercado de arte: Brasil 2000”. IN: MARQUES, Reinaldo e VILELA, Lúcia Helena (orgs). Valores: arte, mercado, política. Belo Horizonte: Editora UFMG/Abralic.

- _____. 2003. Nacional Estrangeiro: história social e cultural do modernismo artístico em São Paulo. São Paulo, Companhia das Letras.
- MOULINS, Raymonde. 2003. Le marché de l'art: mondialisation et nouvelles technologies. Paris: Flammarion.
- MUNIAGURRIA, Lorena Avellar de. 2004. 4ª. Bienal do Mercosul: produção, reprodução e mediação no campo artístico contemporâneo. Porto Alegre: UFRGS. (Monografia de fim de curso)
- PRICE, Sally. 2000. Arte primitiva em centros civilizados. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- QUINTANEIRO, Tania, OLIVEIRA BARBOSA, Ma. Ligia, OLIVEIRA, Márcia. 1995. Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- RADCLIFE-BROWN, Alfred Reginald. 1973. Estrutura e função na sociedade primitiva. Petrópolis, Vozes.
- VELHO, Gilberto. 1994. "Unidade e fragmentação em sociedades complexas". Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. 1997a. "Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas". IN: Individualismo e Cultura. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- _____. 1997b. "Observando o familiar". IN: Individualismo e Cultura. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- VELHO, Otávio. 1997. "Globalização: antropologia e religião". IN: ORO, Ari; STEIL, Carlos Alberto (orgs.). Globalização e religião. Petrópolis, Vozes.
- SAHLINS, Marshall. 1997. "O 'Pessimismo sentimental' e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um 'objeto' em vias de extinção (Parte 1)". IN: Revista Mana: 3 (1): 41-73.

- SCHMILCHUK, Graciela. 1990. “Venturas y desventuras de los estudios de público”.
IN: Porto Alerte, v.1, n ° 1, junho 1990. Porto Alegre: Instituto de Artes/UFRGS.
- SCHWARZ, Lilia Moritz. 1998. As barbas do Imperador: D. Pedro II , um monarca dos trópicos. São Paulo, Companhia das Letras.
- SOARES, Luiz Eduardo. 1994. O rigor da indisciplina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- SOUSA E SILVA, Liliana. 2000. O público e o privado: a política cultural brasileira no caso dos institutos Moreira Salles e Itaú Cultural. São Paulo: ECA/USP. (dissertação de mestrado).
- UNESCO. 2003. Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura. Brasília: UNESCO Brasil.
- WEBER, Max. 1964. Economia y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva. México: FCE.
- WEDEKIN, Luana M. 2000. Ser artista: uma abordagem antropológica da produção erudita de arte contemporânea no Brasil. Florianópolis: UFSC. (Dissertação)

Outras referências

Produção acadêmica em História das Artes sobre o campo artístico (de profissionais atuantes em Porto Alegre e no RS)

BRÄCHER, Andréa. 2000. *Os leilões de obras de arte em Porto Alegre (1960-1989): valorização e legitimação*. Porto Alegre, UFRGS/PPAGV. (dissertação)

BRIONY, Briony. 1998. *Realismo, racionalismo, surrealismo : a arte no entre-guerras*. São Paulo, Cosac & Naify.

BULHÕES, Maria Amélia. 1991. “Considerações sobre o sistema das artes plásticas”. IN: Porto Arte Revista de Artes Visuais. Porto Alegre, UFRGS/IA/PPGAV, v.2, n.3, p.26-34 maio 1991.

_____. 1992. “Artes plásticas: participação e distinção. Brasil anos 60/70”. IN: Porto Arte Revista de Artes Visuais. Porto Alegre, UFRGS/IA/PPGAV, v.3, n.6, p.34-41, dez 1992.

_____. 1993. “Artes plásticas no Brasil: vanguardas e internacionalização nos anos 60”. IN: Porto Arte Revista de Artes Visuais. Porto Alegre, UFRGS/IA/PPGAV, v.4, n.7, p.51-63, maio 1993.

_____. 1999. “Identidade-territorialidade no contexto da II Bienal do Mercosul”. IN: Porto Arte Revista de Artes Visuais. Porto Alegre, UFRGS/IA/PPGAV, v.10, n.18, p.103-115, maio 1999.

_____. 2000. “A arte como valor e a atuação das instituições museológicas”. IN: Porto Arte Revista de Artes Visuais. Porto Alegre, UFRGS/IA/PPGAV, v.11, n.20, p.39-49, maio 2000.

CARVALHO, Ana Maria Albani. 1994. *“Nervo óptico” e “Espaço NO”: a diversidade no campo artístico porto-alegrense durante os anos 70*. Porto Alegre, UFRGS/PPGAV. (dissertação)

CHIPP, Herschel Browning. 1988. *Teorias da arte moderna*. São Paulo, Martins Fontes.

FERREIRA, Kennedy Piau. 1999. *Políticas públicas e sistema das artes: limites e possibilidades de uma ação institucional orientada para o desenvolvimento das artes visuais como crítica da cultura*. Porto Alegre, UFRGS/PPGAV. (dissertação)

PIETA, Marilene Burtet. 1995. *Modernidade da pintura no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Sagra, DC Luzzatto.

SCARINCI, Carlos. 1982. *A gravura no Rio Grande do Sul: 1900-1980*. Porto Alegre, Mercado Aberto.

STANGOS, Nikos. 1991. *Conceitos de arte moderna*. Rio de Janeiro, J. Zahar.

Produção acadêmica da Educação sobre ações educativas em espaços expositivos ECA/USP)

FERRARI, Elly. 1999. *Leitura de obra de arte contemporânea: o processo de leitura como construção de sentido nas atividades educativas da exposição Cachorros do MAC-USP*. São Paulo: USP. (dissertação de mestrado).

FRANCOIO, Maria Angela Serri. 2000. *Museu de arte e ação educativa : proposta de uma metodologia lúdica*. São Paulo: USP. (dissertação de mestrado).

FREIRE, Cristina. 1990. *Olhar passageiro – percepção e arte contemporânea na Bienal de São Paulo*. São Paulo: USP. (dissertação de mestrado).

GRINSPUM, Denise. 1991. *Discussão para uma proposta de poética educacional da divisão de ação educativa-cultural do museu Lazar Segall São Paulo: USP*. (dissertação de mestrado).

SANTO, Silvia Maria do Espírito. 2001. *Ação cultural: relato de três experiências de mediação em arte contemporânea*. São Paulo: USP. (dissertação de mestrado).

Materiais produzidos pelas Ações Educativas estudadas

MARGS, s/d. *Andando pelo Margs – Boletim informativo do serviço de monitoria*.

MARGS, 2004. *Guia do Voluntário do Margs*

SANTANDER, 2004a. *Material educativo da exposição Impressões: panorama da xilogravura brasileira realizada no Santander Cultural de 23 de janeiro a 25 de abril de 2004*

SANTANDER, 2004b. *Material educativo da exposição hiPer relações eletro//digitais realizada no Santander Cultural de 31 de maio a 5 de setembro de 2004*.

- SANTANDER, 2005a. Material educativo da exposição *Olho vivo: entre a arte e a fotografia* realizada no Santander Cultural de 30 de outubro de 2004 a 31 de janeiro de 2005.
- SANTANDER, 2005b. Material educativo da exposição *Design'20: formas do olhar* realizada no Santander Cultural de 18 de março a 24 de abril de 2005.
- SANTANDER, 2005c. Material educativo da exposição *!Mirabolante Miró* realizada no Santander Cultural de 18 de março a 28 de agosto de 2005.
- BIENAL, 2004a. Caderno de textos 1. Curso de Formação de Mediadores para a 4.^a Bienal do Mercosul.
- BIENAL, 2004b. *Territórios da Mediação*. Texto aos mediadores, das coordenadoras gerais da Ação Educativa da 4.^a Bienal do Mercosul, Gisa Picosque e Mirian Celeste Martins.
- BIENAL, 2004c. Caderno de textos 4. Curso de Formação de Mediadores para a 4.^a Bienal do Mercosul.
- BIENAL, 2005. Projeção apresentada pela Ação Educativa da 5.^a Bienal do Mercosul durante os Encontro de Professores para a mostra.

Páginas web das instituições mencionadas

- BIENAL, 2005. Site da Fundação Bienal do Mercosul/POA: www.bienalmercosul.art.com
- CEEE, 2005. Site do Centro Cultural CEEE Érico Veríssimo/POA: www.ceee.com.br
- IBERÊ, 2005. Site da Fundação Iberê Camargo/POA: iberecamargo.uol.com.br
- ITAÚ, 2004. Site do Itaú Cultural/SP: www.itaucultural.org.br
- MAC-USP, 2004. Site do Museu de Arte Contemporânea da USP/SP: www.mac.usp.br
- MAE-USP, 2004. Site do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP/SP: www.mae.usp.br
- MARGS, 2005. Site do Museu de Arte do Rio Grande do Sul/POA: www.margs.org.br
- MASP, 2004. Site do Museu de Arte de São Paulo/SP: www.masp.art.br
- SANTANDER, 2005. Site do Santander Cultural/POA: www.santandercultural.com.br

SEGALL, 2004. Site do Museu Lassar Segall/SP: www.museusegall.org.br

TOMIE, 2004. Site do Instituto Tomie Ohtake/SP: www.institutotomieohtake.org.br

Outras referências

DEWEY, J. 1974. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores)

ZH, 2003. Entrevista para ZH/Segundo Caderno, 5/11/2003, pg. 5. Porto Alegre.

PORTO ALEGRE, 2003. Folder do XIII Simpósio de Arte de Porto Alegre. Secretaria de Cultura/ Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Anexo I. Relação das palestras ministradas no Curso de Formação de Mediadores para a 4ª Bienal do mercosul. Porto Alegre: 2003

Data	Tema	Palestrante		
23/jun	Aula inaugural: apresentação da Diretoria da 4ª Bienal do Mercosul e coordenação da Ação Educativa	Renato Malcon	Porto Alegre	presidente da 4ª BM
		Justo Werlang	Porto Alegre	Vice-Presidente da 4ª Bienal do Mercosul
		Fábio Coutinho	Porto Alegre	Coordenação da Ação Educativa
		Mirian Celeste	São Paulo	Supervisão Geral da Ação Educativa
		Mônica Zielinsky	Porto Alegre	Coordenação da Formação da Ação Educativa
	Bienais: fronteiras culturais/fronteiras da arte	Paulo Sérgio Duarte	Rio de Janeiro	crítico de arte e prof. de História de Arte da Universidade Cândido Mendes - RJ
30/jun	Bienal e arte contemporânea	Paulo Reis	Paraná	prof. do dep. Artes da UFP e curador independente
07/jul	A 4ª Bienal do Mercosul	Nelson Aguilar	São Paulo	curador 4ª BMS
		Mirian Celeste	São Paulo	Supervisão Geral da Ação Educativa
08/jul	4ª Bienal do Mercosul	Nelson Aguilar	São Paulo	curador 4ª BMS
	Mostra arqueológica	Adriana Schmit Dias	Porto Alegre	curadora adjunta Mostra Arqueológica
	Mostra transversal - "Meu delírio sobre o Chimborazo", revisitando as representações do heroísmo bolivariano.	Jaime de Almeida	Brasília	prof. História na UNB
09/jul	Arte y compromiso em los años 30: Antonio Berni y las nuevas estrategias de acción individual y colectiva.	Patrícia Artundo	Argentina	profa. da Universidade de Buenos Aires
	Mostra icônica - Maria Freire	Gabriel Peluffo	Uruguai	curador do Uruguai

Data	Tema	Palestrante		
10/jul	Mostra icônica - A formação estética de Pierre Verger	Cláudia Pôssa	Salvador	doutoranda em foto e vídeo
	Mostra icônica - Roberto Matta "Uma dificultad del paisaje local"	Francisco Brugnoli	Chile	curador do Chile
11/jul	icônica - José Clemente Oroscó	Esther Cimet	México	prof. História da arte na Cidade de México
	icônica - Lívio Abramo	Javier Rodriguez Alcalá	Paraguai	curador do Paraguai
14/jul	Arte contemporânea e suas exposições	Agnaldo Farias	São Paulo	curador, crítico de arte e prof. da USP
21/jul	Bienal: proposta, abordagens e público	Mônica Zielinsky	Porto Alegre	crítica de arte, profa. do IA/UFRGS e coord. de Formação do curso de monitores
28/jul	Bienal: América Latina e contexto histórico	Cláudia Wasseman	Porto Alegre	prof. de história da UFRGS
	Bienal: América Latina e sua arte	Aracy Amaral	São Paulo	historiadora de arte da USP, crítica e curadora
04/ago	Psicanálise e arte: um foco na Bienal	Edson Luis de Souza	Porto Alegre	psicanalista e prof.
	Limites (iniciais e finais) da arte moderna: uma proposta de determinação	Luiz Renato Martins	São Paulo	historiador da arte e prof. da USP
11/ago	Arqueologia: um foco na Bienal	Klaus Hilbert	Porto Alegre	arqueólogo e prof. PUCRS
	Bienal: arte brasileira contemporânea	Élida Tessler	Porto Alegre	artista plástica e profa. do IA/UFRGS
18/ago	Bienal, arte contemporânea e processos de trabalho	Lúcia Koch	Porto Alegre	artista plástica e profa. FEEVALE
		Flávio Gonçalves	Porto Alegre	artista plástico e prof. UFRGS
25/ago	Bienal: fotografia, antropologia e arte contemporânea	Luiz Eduardo Achutti	Porto Alegre	fotógrafo e professor da UFRGS
		Fernando De-Tacca	Campinas	professor da UNICAMP

Fonte: “Cadernos e textos do mediador – 1” (BIENAL: 2004a) e Folder do XIII Simpósio de Arte de Porto Alegre (PORTO ALEGRE: 2003)

Anexo II. Qualidades elencadas para a mediação

Grupo 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Humildade 2. Calma 3. Saber instigar o espectador 4. Bom senso 5. Ter informações sobre história da arte (importante, porém não imprescindível) 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Vocabulário adequado ao perfil do público 7. Organização 8. Delicadeza 9. Objetividade 10. Comunicação com o público 11. Saber ouvir o público 12. Paciência 	<ol style="list-style-type: none"> 13. Não apenas biografia e dados históricos 14. Clareza 15. Conhecer o espaço em que se está trabalhando 16. Sensibilidade para perceber a reação do público em relação ao seu trabalho e às obras
Grupo 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Liberdade de poder ter diálogo 2. Atenção: bate-volta das questões 3. Jogo de cintura 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Sensibilidade 5. Diálogo 6. Aproximar 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Paciência 8. Bom humor 9. Iniciativa
Grupo 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Paixão pelo que faz 2. Saber motivar e instigar 3. Estar disponível e receptivo 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Tempo do silêncio 5. Respeitar o interesse do público 6. Diálogo 7. Associação da obra com o cotidiano do visitante 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Contextualizar 9. Despertar a curiosidade do público 10. Respeitar a sensibilidade 11. Estabelecer um vínculo de curiosidade
Grupo 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questionamento 2. Interação da obra com o público 3. Socialização 4. Desmistificar a arte e aproximá-la do público 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Lado humano: mediador disposto ao trabalho e público disposto a receber 6. Postura: estar aberto, atento, ética do trabalho 7. Paciência de ouvir o silêncio 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Saber ouvir 9. Observação 10. Respeito pelo público 11. Conhecimento técnico 12. Intenção: perguntar ao público 13. Prazer no fazer o trabalho
Grupo 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observação 2. Paciência 3. Sentimento 4. Intuição 5. Boa dicção e entoação da voz 6. Flexibilidade 7. Capacidade de ouvir 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Segurança 9. Naturalidade 10. Humildade 11. Abertura para perguntas e novas interpretações 12. Humanidade 13. Respeito aos silêncios 14. Atenção 	<ol style="list-style-type: none"> 15. Solidariedade 16. Sentimento de equipe 17. Bom senso 18. Simpatia 19. Organização dos debates 20. Valorização da análise do grupo 21. Bom humor
Grupo 6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aproximar a obra do público, de sua realidade 2. Sensibilidade 3. Não dar muitas informações 4. Conversa: ação educativa 5. Não falar conceitos que não vivam na vida 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Pegar pelo interesse do grupo 7. Diálogo: descer do pedestal; dizer “não sei” 8. Estudar os materiais 9. Construir na hora 10. Devolver a pergunta 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Fazer interface 12. Ritmo de cada grupo, fazendo modificações, adaptando-se 13. Ver para onde estão olhando 14. Aprender com as perguntas do público

Fonte: Anotações de campo da pesquisadora. Curso de Formação de Mediadores para a 4.^a Bienal do Mercosul/2003

Anexo III. Qualidades elencadas para os momentos da mediação

Acolhimento: tecidos	<p>Cobertores/envolventes:</p> <table border="0"> <tr> <td>1. Segurança</td> <td>3. Maciez</td> <td>5. Envolvente</td> </tr> <tr> <td>2. Aproximação</td> <td>4. Cômodo</td> <td>6. Na escala humana</td> </tr> </table> <p>Tecidos leves:</p> <table border="0"> <tr> <td>7. Transparentes</td> <td>8. Maleável</td> <td>9. Flexibilidade</td> </tr> </table> <p>Fofinhos:</p> <table border="0"> <tr> <td>10. Atrativos</td> <td>12. Delicados</td> <td>14. Não sufocantes</td> </tr> <tr> <td>11. Aproximação</td> <td>13. Não envolvem totalmente</td> <td></td> </tr> </table> <p>Absorventes:</p> <table border="0"> <tr> <td>15. Expectativa</td> <td>16. Receptividade</td> <td>17. Funcionalidade</td> </tr> </table> <p>Firmes:</p> <table border="0"> <tr> <td>18. Segurança</td> <td>19. Naturalidade</td> <td>20. Pureza</td> </tr> </table> <p>Lã/malhas:</p> <table border="0"> <tr> <td>21. Fusão</td> <td>22. Trama</td> <td>23. Interlocação</td> </tr> </table> <p>Rústicos:</p> <table border="0"> <tr> <td>24. Essenciais</td> <td>25. Naturalidade</td> <td>26. Pureza</td> </tr> </table> <p>Híbridos:</p> <table border="0"> <tr> <td>27. Focaliza</td> <td>28. Atraem</td> <td>29. Direcionam</td> </tr> </table>	1. Segurança	3. Maciez	5. Envolvente	2. Aproximação	4. Cômodo	6. Na escala humana	7. Transparentes	8. Maleável	9. Flexibilidade	10. Atrativos	12. Delicados	14. Não sufocantes	11. Aproximação	13. Não envolvem totalmente		15. Expectativa	16. Receptividade	17. Funcionalidade	18. Segurança	19. Naturalidade	20. Pureza	21. Fusão	22. Trama	23. Interlocação	24. Essenciais	25. Naturalidade	26. Pureza	27. Focaliza	28. Atraem	29. Direcionam
1. Segurança	3. Maciez	5. Envolvente																													
2. Aproximação	4. Cômodo	6. Na escala humana																													
7. Transparentes	8. Maleável	9. Flexibilidade																													
10. Atrativos	12. Delicados	14. Não sufocantes																													
11. Aproximação	13. Não envolvem totalmente																														
15. Expectativa	16. Receptividade	17. Funcionalidade																													
18. Segurança	19. Naturalidade	20. Pureza																													
21. Fusão	22. Trama	23. Interlocação																													
24. Essenciais	25. Naturalidade	26. Pureza																													
27. Focaliza	28. Atraem	29. Direcionam																													
Percorso: objetos de cozinha	<p>Fizeram um percurso nesses materiais: madeira → madeira + metal → metal → metal + plástico → esponja → etc. O percurso permite recomeços diversos Os objetos se complementam, não se excluem</p> <p>Cozinha:</p> <table border="0"> <tr> <td>1. Experimentação</td> <td>3. Lugar de todos</td> <td>4. Utilização dos sentidos</td> </tr> <tr> <td>2. Transformação</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	1. Experimentação	3. Lugar de todos	4. Utilização dos sentidos	2. Transformação																										
1. Experimentação	3. Lugar de todos	4. Utilização dos sentidos																													
2. Transformação																															
Finalização: qualquer objeto	<table border="0"> <tr> <td>1. Continuidade</td> <td>10. Registro</td> <td>20. Energia</td> </tr> <tr> <td>2. O que fica/grava/gostinho bom que fica</td> <td>11. Superação/prêmio</td> <td>21. Eco</td> </tr> <tr> <td>3. Conhecimento</td> <td>12. Não querer fechar</td> <td>22. Amarrar</td> </tr> <tr> <td>4. Conclusão</td> <td>13. Incentivar</td> <td>23. Colar</td> </tr> <tr> <td>5. Finalização e início de nova etapa</td> <td>14. Costurar</td> <td>24. Carregar</td> </tr> <tr> <td>6. Caminhada</td> <td>15. Não tentar moldar o que fica: deixar solto para seguir seu caminho</td> <td>25. Levantar</td> </tr> <tr> <td>7. Chegada e partida</td> <td>16. Lembrança/continuação que fica</td> <td>26. Visão/novo olhar/fruição</td> </tr> <tr> <td>8. Agregar coisas</td> <td>17. Estranhamento</td> <td>27. Fio condutor/fechar círculo</td> </tr> <tr> <td>9. Lúdico</td> <td>18. Diversidades de percepção</td> <td>28. Finalização não fecha: pode ser início e ter continuidade</td> </tr> <tr> <td></td> <td>19. Reconhecimento</td> <td>29. Não limitar</td> </tr> </table>	1. Continuidade	10. Registro	20. Energia	2. O que fica/grava/gostinho bom que fica	11. Superação/prêmio	21. Eco	3. Conhecimento	12. Não querer fechar	22. Amarrar	4. Conclusão	13. Incentivar	23. Colar	5. Finalização e início de nova etapa	14. Costurar	24. Carregar	6. Caminhada	15. Não tentar moldar o que fica: deixar solto para seguir seu caminho	25. Levantar	7. Chegada e partida	16. Lembrança/continuação que fica	26. Visão/novo olhar/fruição	8. Agregar coisas	17. Estranhamento	27. Fio condutor/fechar círculo	9. Lúdico	18. Diversidades de percepção	28. Finalização não fecha: pode ser início e ter continuidade		19. Reconhecimento	29. Não limitar
1. Continuidade	10. Registro	20. Energia																													
2. O que fica/grava/gostinho bom que fica	11. Superação/prêmio	21. Eco																													
3. Conhecimento	12. Não querer fechar	22. Amarrar																													
4. Conclusão	13. Incentivar	23. Colar																													
5. Finalização e início de nova etapa	14. Costurar	24. Carregar																													
6. Caminhada	15. Não tentar moldar o que fica: deixar solto para seguir seu caminho	25. Levantar																													
7. Chegada e partida	16. Lembrança/continuação que fica	26. Visão/novo olhar/fruição																													
8. Agregar coisas	17. Estranhamento	27. Fio condutor/fechar círculo																													
9. Lúdico	18. Diversidades de percepção	28. Finalização não fecha: pode ser início e ter continuidade																													
	19. Reconhecimento	29. Não limitar																													

Fonte: Anotações de campo da pesquisadora. Curso de Formação de Mediadores para a 4.^a Bienal do Mercosul/2003

Anexo IV. Ações apontadas para os momentos da mediação

ACOLHIMENTO: aprox. 10 min, no local do percurso	Apresentar-se	com sorriso, amável, tranquilidade
	Criar um vínculo	perguntar quem são, de onde vieram, etc
	Conversa rápida com professor	saber se participou dos encontros para professores, se tem algum interesse específico
	Explicar o que vai ser feito	que vão ver um recorte do roteiro
	Apresentar o local	algumas indicações sobre o espaço expositivo
	Explicação geral da 4ª Bienal do Mercosul	
	Regras de visitação	explicar quais os cuidados em relação às obras; do silêncio; de manter o grupo unido
	Olhar sempre para todos	não se fixar apenas nos que estão à frente; desde o início, abrir espaço para olhar os outros
PERCURSO: aprox. uma hora	Recorte:	Curadoria Educativa: cada um vai inventar um percurso, a partir de um determinado caminho – teórico, sensorial, etc – traçando uma conversa entre as obras não fazer maratona; selecionar algumas obras
	Criar jogos	pode-se utilizar materiais de apoio (imagens, objetos, etc)
	Jogo de cintura	lançar mão de percursos alternativos caso o espaço já esteja ocupado por outro grupo
	O professor	negociar roteiro com professor caso ele tenha preparado a visita (pesquisado, visitado anteriormente, etc)
	A mídia	se mídia falou de determinada obra e todos querem vê-la, ver como lidar com a situação (ver no final se dá tempo ou iniciar por ela caso haja muita insistência)
	Preparar uma obra que vai vir depois	
FINALIZAÇÃO	Reflexão sobre o que foi visto	recolher impressões do que ficou, sobre a exposição, amarrando, costurando
	Falar dos outros espaços e convidar a visitá-los	
	Avaliação	por amostragem, respondem o professor e dois alunos
<p>Recomendações gerais: Leituras/interpretação de obras: não se trata de transmitir nem passar informações; não é explicar Não inventar dados/histórias, nem repassar informações sem checar sua autenticidade</p>		

Fonte: Anotações de campo da pesquisadora. Curso de Formação de Mediadores para a 4.ª Bienal do Mercosul/2003

Anexo V. Histórico do Santander Cultural e de seu prédio

História: Um verdadeiro patrimônio na história da cidade

O edifício sede do Santander Cultural, tombado pelo patrimônio histórico, localiza-se na Praça da Alfândega em Porto Alegre. Antiga sede dos bancos Nacional do Comércio e Sul Brasileiro, foi construído em estilo neoclássico entre os anos 1927 e 1932, fazendo parte de um conjunto arquitetônico da região central, que ganha mais um grande impulso de revitalização.

O projeto de restauro e adaptação transformou o antigo edifício em um moderno centro cultural, mantendo intactos os espaços originais em diálogo com intervenções contemporâneas. A principal intervenção do projeto foi a criação de um átrio no antigo poço de iluminação dos vitrais, a cerca de 40 metros acima do hall central. Pela primeira vez, os vitrais podem ser apreciados de cima para baixo.

São cerca de 5.600m² de área construída, totalmente equipados para oferecer o melhor suporte às diversas atividades e conforto ao público.

Fonte: <http://www.santandercultural.com.br/institucional/historia.asp>

Anexo VI. Histórico do Museu de Arte do Rio Grande do Sul – Ado Malagoli e de seu prédio

Histórico

O MARGS Ado Malagoli é uma instituição da Secretaria de Estado da Cultura. Criado em 1954 (decreto nº 5065) e organizado pelo artista e professor paulista Ado Malagoli, o Museu já ocupou diversos espaços em Porto Alegre, entre eles o foyer do Theatro São Pedro. Somente em 1978, a instituição instalou-se na Praça da Alfândega, prédio da antiga Delegacia Fiscal, onde permanece até hoje.

O MARGS Ado Malagoli surgiu logo após a implantação de projetos semelhantes e de grande envergadura: o Museu de Arte de São Paulo (MASP), em 1947 e os Museus de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP, 1948) e Rio de Janeiro (MAM-RJ, 1952). Este período também foi marcado, em Porto Alegre, pela influência do Instituto de Belas Artes e pelos grupos Clube de Gravura e Associação Francisco Lisboa.

Ado Malagoli

Foi no início dos anos 50 que o paulista Ado Malagoli (1906 - 1994) radicou-se em Porto Alegre a convite do pintor e crítico Ângelo Guido. Como professor, Malagoli marcou profundamente a geração que frequentou o Instituto de Artes, não só pela camaradagem como pela seriedade do trabalho, pela exigência da técnica correta e pela preocupação em modernizar o ensino.

Convidado a dirigir o recém-fundado Museu de Arte do Estado e percebendo a necessidade de equiparar o sistema artístico estadual com o nacional, Malagoli não queria um simples receptáculo de obras de arte, queria um museu dinâmico.

As primeiras obras adquiridas foram de Weingärtner e Vasco Prado. Malagoli realizou várias viagens a São Paulo para comprar obras em oferta no mercado, disputando lotes até com o MASP de Assis Chateaubriand.

Ado Malagoli dirigiu o MARGS até 1959. A prioridade que motivou seu trabalho foi a de construir um panorama da arte no Rio Grande do Sul.

Histórico do Prédio

Construído em 1913 para abrigar a Delegacia Fiscal, o imponente prédio da Praça da Alfândega, de quase cinco mil metros quadrados, foi projetado pelo arquiteto alemão Theo Wiederspahn. A suntuosidade da construção, com seus vitrais, mármore e ornamentos, materializava, no início do século, o ideal de modernização e progresso da república positivista gaúcha. Apesar do decreto de transferência do MARGS datar de 1974, a ocupação da sede definitiva só ocorreu em 1978.

A decoração ornamental do prédio do MARGS foi executada pelas oficinas de escultura de João Vicente Friederichs, com os ornamentistas Victorio Livi, Franz Radermacher e do escultor Alfred Adloff, responsável pelas figuras da fachada.

O prédio foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em 1981. Três anos mais tarde, a Subsecretaria de Cultura do Estado o reconhece como de interesse público por seu valor histórico-arquitetônico. Passa, então, a integrar o

patrimônio cultural do Rio Grande do Sul. Em 1985 é contemplado com o tombamento definitivo em nível estadual.

Entre final de 1996 e março de 1998, o prédio passou por um profundo trabalho de restauro, motivado pelo seu grave estado de deterioração. A obra combinou funcionalidade à preservação das características históricas da construção, adaptando o local aos padrões internacionais de museologia.

O edifício ganhou instalações elétrica e hidráulica novas, sistema de climatização para a temperatura oscilar entre 21 e 24 graus em umidade constante, detectores de fumaça, controle de intensidade da luz e impermeabilização do terraço, além de restauração artesanal dos ladrilhos, azulejos e vitrais.

Primeiros anos

A primeira exposição do MARGS, Arte Brasileira Contemporânea, ocorreu em 1955, na Casa das Molduras, e tinha o objetivo de atualizar o público gaúcho em relação à produção nacional de novas tendências. A mostra apresentou obras de 33 pintores, entre eles, Potinari, Di Calvanti, Schaeffer, Iberê Camargo, Petrucci, Trindade Leal e Ângelo Guido. Ado Malagoli pretendia consolidar o MARGS como uma referência no circuito artístico local.

A mostra individual de Candido Portinari, em 1958, atraiu um grande público da capital e do interior do Estado. Em 1959, foi a vez do irreverente grupo Bode Preto realizar uma exposição no foyer do Teatro São Pedro, sede provisória.

Na década de 60 o público entrou em contato com obras significativas da arte nacional e internacional. Num rápido olhar pelas atividades deste período, percebe-se, também, a preocupação em organizar e exibir o acervo da casa.

Anos 70

Em 1975, o MARGS Ado Malagoli recebeu as obras Paisagem de Ângelo Guido, Colunas de Di Cavalcanti e Paisagem de Iberê Camargo, que foram transferidas da ala residencial do Palácio Piratini para fazer parte do acervo do Museu. No mesmo ano, o MARGS começou a documentar sistematicamente suas atividades e refletir sobre o campo artístico através de boletins informativos. Estes boletins foram substituídos pelo Em Pauta, folheto que circulou até 1998.

Os artigos e ensaios retornam com o Jornal do MARGS, em 1993. A modesta publicação em papel jornal transforma-se, em 1999, num jornal de oito páginas, com impressão a cores e cuidadoso acabamento gráfico.

Anos 80

Na década de 80, o espaço museológico vai se adaptando às exposições maiores. Nesse período, o Museu ganha visibilidade nacional. Realiza o II Encontro Nacional de Artistas Plásticos, edita os livros sobre Iberê Camargo, Vasco Prado e Francisco Stockinger e promove o polêmico Salão Caminhos do Desenho Brasileiro, com grande repercussão na imprensa do país.

Em 1982, foi criada a Associação dos Amigos do MARGS com o intuito de apoiar a instituição nas suas iniciativas, participar de suas atividades e manter um sistema de voluntariado e de visitas guiadas. Madalena Lutzenberger foi a primeira presidente da AAMARGS.

Anos Recentes

Em 1997, o prédio do MARGS foi submetido a um amplo processo de restauro. Porém, antes da conclusão da restauração, o Museu foi uma das sedes da I Bienal do Mercosul e, por decreto oficial, passou a chamar-se Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli, em homenagem ao seu patrono.

Em março de 1998 o Museu já estava preparado para receber coleções internacionais. Assim foi com as mostras Cerâmicas de Picasso, a coletiva Picasso, cubistas e América Latina e a retrospectiva de Iberê Camargo - as duas últimas na 2ª Bienal do Mercosul, em 1999 - e Florença: Tesouros do Renascimento, em 2000.

A exemplo dos mais importantes museus do mundo e seguindo as novas tendências que direcionam a atividade cultural destes locais, o MARGS Ado Malagoli, volta-se, com intensidade, para o lado social e educativo. O Museu oferece cursos, seminários e visitas com mediadores. Além da programação cultural, proporciona espaços de lazer em seu Café, Bistrô e Loja.

Fonte: http://www.margs.org.br/_conteudo/interno.php?ativo=MARGS&sub_ativo=HISTORICO

Anexo VII. Relação das palestras ministradas no Curso de Formação de Mediadores para a 5ª Bienal do Mercosul. Porto Alegre: 2005

Data	Tema	Palestrante
10/ago	A história da arte	Paulo Sergio Duarte – crítico, professor de História da Arte e pesquisador do Centro de Estudos Sociais Apicados / Cesap da Universidade Candido Mendes, RJ. Leciona Teoria e História da Arte na Escola de Artes Visuais do RJ/Parque Lage. Curador geral da 5.ª Bienal do Mercosul
		Élida Tessler – professora do Departamento de Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPPGAV) do IA/UFRGS. Doutora em História da Arte Contemporânea Université de Paris I/Panthéon-Sorbonne, França. Fundadora e coordenadora, junto com Jailton Moreira, do Torreão, espaço de produção e pesquisa em arte contemporânea em Porto Alegre
11/ago	Periodização e estilo	Paulo Sergio Duarte
		Armino Trevisan – doutor em Filosofia pela Universidade de Friburgo, Suíça. Foi professor adjunto de História da Arte e Estética na UFRGS de 1973 a 1986. Atualmente leciona no PPGAV/IA/UFRGS
17/ago	A arte e o conceito de forma: a poética	Paulo Sergio Duarte
		Maria Helena Bernardes – bacharel em Artes Plásticas (1988) e especialista em Expressão Gráfica (1991) pela Faculdade de Arquitetura/UFRGS. Artista plástica
18/ago	Arte e técnica	Paulo Sergio Duarte
		Angélica de Moraes – crítica de arte visuais, curadora independente e jornalista cultural. Pós-graduada em Artes Visuais: Teoria e Práticas/PUCRS.
24/ago	O artista	Paulo Sergio Duarte
		Geraldo Orholf – professor e pesquisador do Departamento de Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UNB. Doutor em Visual Arts & Art Education in College Teaching, Columbia University, NY/EUA. Desenvolve produção artística desde os anos 80
25/ago	A idéia do fim da arte e a noção de pós-modernidade	Paulo Sergio Duarte
		Blanca Brites – professora e pesquisadora do Departamento de Artes Visuais e do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UFRGS. Doutora em História da Arte contemporânea pela Université de Paris I/Panthéon-Sorbonne, França. Pós-doutora pela mesma universidade. Também é curadora

7/set	A representação	Paulo Sergio Duarte
		Maria Ivone dos Santos – professora do Departamento de Artes Visuais e do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UFRGS. Doutora em Artes e Ciências e Arte pela Université de Paris I/Pahnthéon-Sorbonne, França. Desenvolve produção artística paralela desde os anos 1980
6/set	A crise da representação e a noção de autonomia da arte	Paulo Sergio Duarte
		Donaldo Schüler – romancista, ensaísta e tradutor. Doutor em Letras e livre-docente pela PUCRS, 1970. Doutor em letras e livre-docente pela UFRGS. Professor do Instituto de Letras da UFRGS. Pós-doutor pela USP.

Anexo VIII. Ficha técnica das exposições e das obras referidas

MARGS

Anima Italiana: Homenagem aos 130 anos da Imigração Italiana

Realização: Margs, Secretaria Estadual da Cultura e Governo Estadual do Rio Grande do Sul

- Laçador, 1946
Caringi, Antônio (Pelotas/RS, 1905 – 1981)
Escultura em bronze
Acervo APLUB
- Moema, 1895
Bernadelli, Rodolfo (Guadalajara/México, 1852 – Rio de Janeiro, 1931)
Bronze patinado
Acervo MARGS
- Festim Dos Esqueletos, 1998
Bernhardt, Plício Livi (Cachoeira do sul/RS, 1927 – Porto Alegre, 2004)
Óleo sobre tela
Acervo MARGS

Zetti Neuhaus

Realização: Metasa, Margs, Secretaria Estadual da Cultura e Governo Estadual do Rio Grande do Sul

- Novelo em alumínio trançado e arame de alumínio – 2005
110 x 110 x 110 cm
- Alumínio fundido – 2005
220 x 220 cm
- Alumínio fundido e espelho – 2005
510 x 320 x 300 cm
- Alumínio fundido– 2005
650 x 320 x 5 cm

MAC-USP

- *A queda dos obeliscos*, 1988
Alex Flemming,
Acrílica s/ tela, (270,5 x 210,0 cm)
Acervo MAC-USP.

SANTANDER CULTURAL

!Mirabolante Miró: gravuras, litografias e xilogravuras originais de Joan Miró

Santander Cultural

De 18 de março a agosto de 2005

Projeto Geral e Desenvolvimento: Liliana Magalhães

Curadoria: Fábio Magalhães e Jean Frémon

172 gravuras, litografias e xilogravuras originais de Joan Miró e 25 posters.

Todas as obras pertencentes ao acervo da Galeria Lelong de Paris.

- Série *Allegro vivace*.

Produzida em 1981. Litografias com edição de 100 exemplares impressos sobre papel avelin de Arches

- Série *Gente do Mar*

Prova final: 19/06/1981, exceto *La Veuve du Corsaire*. Edição de 60 exemplares sobre papel Rivers e oito exemplares fora de catálogo numerados de HC I/VIII a VIII/VIII

Destaque nesta dissertação para a obra *Mousse dans les Cordages* (Espuma nos Cordames). Gravura original: água-forte, água-tinta e carbureto de silício

- Série *Les Paysannes* (As Camponesas)

Prova final: 6/7/1981. Litografias originais com edição de 100 exemplares numerados de 1 a 100 e cinco exemplares fora de catálogo numerados de HC I/V a HC V/V

Destaque nesta dissertação para a obra *Paysanne Écoutant la Mer* (Camponesa Escutando o Mar).

Destaque nesta dissertação para a obra *Paysanne en Colère* (Camponesa Furiosa).

- Série *Journal d'un Graveur* (Diário de um Gravador)

s/d. Litografias

- Vídeo em exposição

Edição e animação: Marlise Greiec Kieling

Animação: Lea Regina de Carvalho

Produção Executiva: Luiz de Franco Neto

Consultoria Geral e Roteiro: Leonel Kaz

Produção do vídeo: Estúdio Preto e Branco

Produção Geral: arte3

Realização: Santander Cultural

Cenas extraídas do filme "Miro, Litographie D'une Affiche", de Clóvis Prévost, cortesia Editora Maeght

Imagens obras: © Successió Miró / ADAGP – Cortesia Galerie Lelong

5.^a BIENAL DO MERCOSUL

- Sem título, 2005
Da série Noites de Esperança
Sandra Cinto
Painéis de MDF, tinta e canetinha gel

Anexo IX. Lista de figuras

Figura 1. *A queda do obelismo*. De Alex Flemming.

Figura 2. *Natureza morta*. De Cezzane

Figura 3. *Cachimbo*. De Magritte

Figura 4. *A Fonte*. De Marcel Duchamp

Figura 5. *Mediação no Santander Cultural*. Fotografia de Paola Zordan

Figura 6. *Mediação no Margs*. Fotografia de Lorena Avellar de Muniagurria

Figura 7. *Bob Esponja* ou *Mousse dans les Cordages*. De Joan Miró.

Figura 8. *Laçador*. De Antônio Caringi. Fotografia de Lorena Avellar de Muniagurria

Figura 9. *Moema*. De Rodolfo Bernadelli. Fotografia de Lorena Avellar de Muniagurria

Figura 10 e 11. *Exposição de Zetti Neuhaus*. Fotografia de Lorena Avellar de Muniagurria

Figura 12. *Coruja* ou *Paysanne Écoutant la Mer*. De Joan Miró.