

Conversas interessantes em Museus de Arte

Melinda M. Mayer

Professora assistente na The University of Texas (Autin/EUA) e educadora de museu que investiga a intersecção entre a história da arte, a cultura e a pedagogia no museu.

Uma atmosfera de cordialidade e alegria. A companhia de bons amigos. Ideias agradáveis. Alimento para o pensamento. Uma boa educação artística em museus deveria ser como uma interessante conversa no jantar. Interações animadas repletas de grande interesse, novos insights e cuidadosa reflexão deveriam acontecer o tempo todo em nossas galerias. Participar de conversas é um dos prazeres do ser humano. Quando conversamos sobre assuntos de interesse, descobrimos o que é importante para nós, como pensamos e quem somos (nós e os outros). A conversa é sempre recíproca. Requer falar, ouvir e responder (Noddings, 2002). Através do intercâmbio da fala, estabelecemos conexões significativas. Embora os resultados sejam importantes, é o processo de partilha que ocorre enquanto falamos o que torna a conversa algo essencial. As obras de arte oferecem um banquete de assuntos para incentivar conversas instigantes nas galerias. As artes nos dão acesso à conversa humana, à busca pelo sentido da vida (Goodlad, 1992). No entanto, há poucas conversas interessantes acontecendo em nossas galerias. Por quê? Porque esse tipo de diálogo não é apenas uma questão de conversa. Ele requer muito mais habilidade e prática do que as conversas informais em que nos envolvemos no dia a dia.

Neste capítulo, vou examinar a natureza das conversas que acredito que devam acontecer nas galerias e museus de arte. Separar a relação entre a discussão, o diálogo e a conversa irá estabelecer uma base a partir da qual será possível situar a conversa na educação artística em museus. Conversas interessantes implicam uma dinâmica entre os participantes que necessita ser

cuidadosamente construída e definida. Mais importante: acredito que isso exige do instrutor do museu que incite e mantenha conversas estimulantes e intrigantes.

O que é a conversa educacional em museus de arte?

Observar e comentar têm sido os principais fundamentos da educação artística em museus desde seu início. Nos anos 1970, a natureza dessas conversas mudou de curso, passando de palestras para técnicas interativas de como fazer perguntas e contar uma história (Grinder & McCoy, 1985; Sternberg, 1989). Em vez de um discurso unilateral de informações sobre a história da arte, o ensino tornou-se uma via de mão dupla centrada nos objetos. Ainda que o discurso profissional permaneça atualmente, os educadores de arte nos museus têm explorado o que é e como deveria ser a natureza de nossa conversa com os visitantes. Estaremos facilitando discussões (Burnham & Kai-Kee, 2005; Yenawine, 2003), participando do diálogo (Zander, 2004), mantendo a conversa (Leinhardt, Crowley & Knutson, 2002; Paris, 2002) ou colocando em prática uma mescla de tudo isso? Embora tudo aponte para o último caso, há algumas diferenças sutis em cada modo de falar que são instrutivas quanto à concepção do significado e da utilidade de conversar sobre a educação em museus.

A capacidade de conduzir uma boa discussão é importante na escola e no museu. Com o método da discussão, o professor tem em mente um objetivo pedagógico e tenta realizá-lo por meio de uma série de perguntas habilmente engendradas que os alunos devem responder. Essas discussões tendem a ser

Programa Educativo Fundação Vera Chaves Barcellos

Material disponibilizado pelo Núcleo de Documentação e Pesquisa da Fundação Bienal do Mercosul.

Mayer, Melinda M. Conversas interessantes em Museus de Arte. Caderno dos mediadores - 8ª Bienal do MERCOSUL. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul: Porto Alegre, 2013. Pág 19 à 23;

parciais, mesmo com a participação do aluno e do professor (Zander, 2004). O educador pode usar questões abertas, ainda que o objetivo seja aproximar-se de um conhecimento ou informação específicos. Não importa o quão descompromissada uma discussão educativa possa parecer, o modelo geralmente é formal e focado no conteúdo por natureza.

O diálogo e a conversa são bastante próximos. No âmbito desses dois tipos de discurso está a relação entre os participantes com a palavra (Noddings, 2002). Um objeto ou assunto pode incitar o intercâmbio, mas no diálogo verdadeiro, Noddings nota que a prioridade dos participantes deve ser prestar atenção um ao outro sem pré-julgamentos. Aplicado ao museu, o ensino por meio do diálogo¹ deverá ser focado no público. O educador deve agir como um participante e facilitador do diálogo, em vez de ser o líder (Zander, 2004). No processo, o diálogo é conversacional. Os dois modelos, portanto, compartilham propósito e identidades semelhantes e diferem no tom. O diálogo partilha da formalidade, disciplina e raciocínio lógico de esforço intelectual, enquanto a conversa é mais investigativa e informal (Noddings, 2002).

Desde a década de 1980, Noddings (1984, 1992, 2002) tem teorizado e desenvolvido uma filosofia educacional e uma pedagogia baseadas em uma ética do cuidado. Embora, como professora de matemática, ela esteja comprometida com o aprendizado escolar da disciplina, Noddings (1984) afirma que o que julgamos ser bom para os alunos deve resultar de um relacionamento de cuidado cuidado com os alunos, cuidado dos alunos entre si, cuidado com as ideias, cuidado com todas as coisas vivas. A conversa é o método de ensino basilar que Noddings (2002) defende. Ela identificou três tipos de conversa que devem predominar nas escolas: formal, imortal e comum.

A conversa formal é aquela que ocorre em debates ou discursos eruditos. A conversa imortal refere-se a um determinado conteúdo da conversação. Isso inclui as questões importantes da vida, como nascimento, crescimento, morte, amor, guerra, crença, lealdade. Embora Noddings (2002) descreva a conversa imortal como incluindo temas encontrados nos contos de fadas, nas lendas e nas religiões, tais temas também são encontrados na arte visual. A busca humana por explicações sobre o sentido da vida e por uma ordem superior de experiência além da história meramente mortal embasa várias das histórias mundanas e sagradas de que falamos

(e que, reciprocamente, também nos contam algo). Esses assuntos também são a matéria-prima que frequentemente compõe o conteúdo das obras de arte. A conversa comum é o bate-papo diário que travamos com outras pessoas, por meio do qual ouvimos, respondemos e respeitamos uns aos outros. Da mesma forma que o aprendizado em museus, a conversa comum é informal. Conversando, nós investigamos, imaginamos, confundimos, contamos histórias, fazemos comentários e descobrimos propósitos e significados. De acordo com Noddings, quando a instrução é profundamente atravessada pela conversa, ela ultrapassa a acumulação de fatos e informações para atingir o comprometimento com as questões da vida que importam no mais alto grau. Será que através de uma educação em museus baseada na noção de conversa comum de Noddings conseguiremos atingir o conceito de Stapps (1984/1992) de capacitar os visitantes edespertar a participação intelectual (p. 114)?

O papel da conversa em museus de arte

A pedagogia do cuidado de Noddings (1984, 1992, 2002) é promissora para os museus de arte em vários níveis. O principal da missão do museu é o cuidado com os objetos que compõem as coleções, ainda que a palavra seja tradicionalmente associada à nossa responsabilidade. Carr, entretanto, afirma que em museus onde os visitantes são considerados tão valiosos quanto os objetos (Carr, 1989) acontece um aprendizado artístico mais valioso. Desde a década de 1980 a literatura da área de museus (Hirzy, 1992; Roberts, 1997; Weil, 2002) mostra um incrível equilíbrio entre os cuidados com os objetos e o público. A conversa na pedagogia do cuidado de Noddings, contudo, coloca o relacionamento entre esses participantes acima do objeto ou do assunto sobre o qual se fala. Embora esse deslocamento da primazia do objeto possa ser rejeitado por alguns, pode valer a pena estimar o quanto o fato de cultivar relacionamentos entre os visitantes e os educadores ou facilitadores de museu é capaz de resultar em relações mais fortes e memoráveis com as obras de arte do que quando os objetos são o foco principal.

Lembro-me de várias ocasiões em que conversava com crianças ou adultos durante os passeios nos museus em que eu era capaz de perceber a analogia entre conhecer e ficar amiga de uma pintura como se fosse de uma pessoa. Poderíamos falar sobre como as primeiras impressões se ajustam, ou se aprofundam, na medida em que aprendemos mais sobre a pintura do mesmo modo

que acontece quando conhecemos melhor as pessoas. O crítico literário, Richard Rorty (1992), considerava os textos, e as obras de arte, como pessoas honrosas. Pode haver uma substituição com relação às obras de arte por meio da qual estas desempenham o papel do artista e daqueles que as viram e reagiram ao longo do tempo. Nós travamos conversas com essas pessoas honoráveis que habitam nossas galerias. No vídeo *Philadelphia Stories: A Collection of Pivotal Museum Memories* (Spock, 2000), profissionais de museus contam suas histórias de encontros com objetos que frequentemente formavam a base de suas futuras carreiras. Muitos desses profissionais transformavam, metaforicamente, os objetos em pessoas, enquanto falavam. Ao lembrar suas experiências de infância nos museus de arte de Boston, Lauriston Marshall conta que:

As pinturas nos museus eram amigos com os quais conversávamos e a quem sempre retornávamos. Ainda me lembro das pinturas que vi naquela idade e o quanto elas eram vivas para mim. Havia, é claro, uma vida de fantasia muito rica em torno dessas obras. E eu acho que havia algo a respeito desse tipo de diálogo ou conversa solitária que eu podia elaborar com as pinturas, e em torno delas, que realmente tinha grande significado para mim (p. 21).

Nem todas as crianças, ou visitantes de qualquer idade, tornam-se amigas e conversam com as obras de arte tão facilmente quanto Marshall o fazia. Contudo, o tipo de ligação pessoal que Marshall estabeleceu com os objetos com quem travou amizade nos museus de sua infância é o que queremos que todos os visitantes estabeleçam. As conversas diárias que ele teve com as obras de arte estimularam uma relação para a vida toda.

Como educadores de museus, estamos constantemente nos relacionando com as obras de nossas coleções, por vezes até mesmo com os objetos que inicialmente não chamavam nossa atenção. Burnham e Kai-Kee (2005) salientam que a arte do ensino requer um bom conhecimento das coleções. É difícil não ficar amigo dos objetos à medida que os conhecemos mais profundamente. O que desenvolvemos nesse processo é um relacionamento de cuidado com os objetos e seus possíveis significados. Quando estamos na galeria para conversar com os visitantes, contudo, nossa conversa deve se concentrar em estimular um relacionamento de cuidado com as pessoas. Por meio de nosso cuidado e das conversas com as pessoas, estabelecemos relacionamentos pessoais. Quando os visitantes sentem-se valorizados em função de nossa conversa, como amigos em um jantar, nós construímos um relacionamento com eles. Os valores de cuidado que centramos nos visitantes são

por eles transferidos para as obras de arte. Desdobrando a metáfora de Rorty (1992), nossos relacionamentos com os visitantes tornam-se obras de arte honoráveis. Em outras palavras, as relações que surgem entre nós e os visitantes dão suporte às conexões que queremos facilitar aos visitantes em relação às obras de arte. As conexões pessoais que fazemos com os visitantes se tornam a base e o modelo para a sua relação com obras de arte.

Quando os visitantes se sentem valorizados através das conversas que mantemos com eles nas galerias, eles correspondem, estendendo essa valorização às obras de arte. Embora isso possa proporcionar a nós, amantes da arte, algum conforto, esse resultado instrumental é apenas o mínimo que podemos alcançar ao aceitar o desafio de Noddings (2002) de colocar as pessoas acima do assunto sobre o qual conversamos. Mais importante ainda é, no fim, cultivarmos uma prática educacional vital e vibrante que diga mais respeito a nós mesmos como seres culturais do que sobre os artefatos culturais. É imperativo, portanto, que as conversas que travamos com os visitantes tragam características e valores que, futuramente, facilitem os relacionamentos dos visitantes com as obras de arte, entre si e com a própria vida. Essas conversas não são didáticas, nem por temperamento, nem por natureza. São pessoais, apaixonadas, comprometidas e sinceras exatamente como os bons relacionamentos. E, como um relacionamento, elas requerem muito esforço, tempo, comprometimento e habilidade. Uma conversação comum torna-se brilhante por meio de um trabalho excepcional.

Do que uma conversa interessante precisa?

Como afirmado anteriormente, a conversa verdadeira é inerentemente recíproca, envolvendo falar, escutar e responder. O mesmo padrão se aplica ao modo como os educadores de museu devem conduzir seu ofício. Os bons dialogadores de museu se dispõem à preparação, prática e reflexão cuidadosas, além de realizarem as mudanças necessárias ao desempenho da tarefa. Cultivar e facilitar essas conversas exige algo do ambiente, do educador do museu e do relacionamento entre este e o visitante. Algumas das características a seguir parecerão conhecidas, mas é a sua combinação que as fará contribuir de modo mais efetivo para permitir que a conversa nas galerias não seja trivial nem afetada, mas íntima e significativa.

O ambiente

Embora o design dos museus de arte não seja igual em toda a parte, trata-se de ambientes formais que, em boa medida, destinam-se a afastar as pessoas das obras de

¹ Aqui diferencio o ensino por meio do diálogo do olhar por meio do diálogo McKay e Monteverde (2003) propuseram uma abordagem para a educação em museus chamada olhar dialogal. Embora esse modelo possa fazer o visitante do museu travar um diálogo com outra pessoa, o olhar dialogal concentra-se na troca interna entre os objetos e o espectador mais os múltiplos contextos de exibição. O diálogo é mais metafórico do que real.

arte o suficiente para que estas não sejam tocadas, enquanto, ao mesmo tempo, aproximam essas pessoas o bastante para terem uma boa visão dos objetos. Os educadores de museu ficam nesse ambiente quase todo o dia e se sentem tão confortáveis nas galerias que podem tornar-se imunes ao efeito que o espaço físico e psicológico tem sobre o público. As galerias podem parecer frias e distantes, em vez de cordiais e convidativas. São ambientes seguros para os objetos, mas não necessariamente estimulante para conversas. Mesmo assim, um senso perceptível de segurança é necessário para que as conversas de cuidado aconteçam (Passe, 1984; Sandra & Spayde, 2001; Vella, 2002; Zander, 2004).

Os visitantes não apenas têm de sentir que estão seguros emocional e fisicamente para estarem receptivos à conversa, mas também devem se sentir confortáveis. O educador do museu que é cordial, responsável, compreensivo e aberto pode servir de contraponto à frieza física dos espaços, bem como ao elitismo indiferente dessas instituições de alta cultura. Além disso, procurar oportunidade para permitir que nossos interlocutores possam se sentar um pouco ou ao menos não permaneçam em pé no mesmo lugar até sentirem dores nas costas ou tonturas demonstra cuidado com o corpo, bem como com a mente. Ambientes seguros e confortáveis são essenciais para promover relacionamentos atenciosos e comunicativos.

O educador do museu

A destreza em envolver visitantes em conversas que sejam instigantes e pessoais, mas não evidentemente didáticas, requer muito da personalidade e da mentalidade. O ego deve ficar sob controle. A humildade é vital, especialmente em conversas com visitantes adultos (Vella, 2002). A conversa deve ser despreendida, centralizada no visitante e não em mostrar o quanto o educador do museu sabe. Um dos modos mais eficazes de comunicar esses valores é através da atenção extrema aos visitantes, ouvindo-os ativamente e atentamente (Noddings, 2002; Sandra & Spayde, 2001; Zander, 2004).

Humor e despreocupação animam a conversa (Sandra & Spayde, 2001). As conversas interessantes têm vitalidade, ritmo e contraponto. Devem ser agradáveis e divertidas. Para conseguir isso, o educador do museu deve adotar uma prática de improvisação. É necessária uma preparação completa que disponibilize ao educador várias ideias e tópicos a seguir, muitas questões abertas bem preparadas e bastante informação contextualizada. Ainda assim, nas galerias, toda essa preparação deve surgir como resposta aos visitantes e

sua curiosidade crescente. Por meio da improvisação baseada em atenção ativa, os educadores temperam suas conversas com perguntas, pedacinhos de informações e possibilidades de direção. A conversa deve fluir do relacionamento recíproco que se desenvolve entre o educador e o visitante. Os educadores, contudo, também precisam ser verdadeiros consigo mesmos e com seu estilo individual de comunicação. Conversas ativas e atenciosas podem ser facilitadas por educadores dinâmicos e extrovertidos, ou sutis e reflexivos. Conforme salientou London (in Zander, 2004), os educadores devem falar com o coração.

O relacionamento

O caráter e a qualidade do relacionamento que se estabelece entre o educador do museu e o visitante é vital. Os termos educador e visitante podem implicar em uma hierarquia de autoridade, conhecimento e superioridade por parte do educador. Um fundamento igualitário deve haver entre os participantes, de modo que uma conversa efetiva possa ocorrer. Preferivelmente à estrutura professor-aluno, o modelo deve ser de aprendiz-aprendiz (Vella, 2002). Parceiros que se reúnem enquanto conversam uns com os outros. Para haver quase imediatamente um relacionamento de confiança e respeito mútuos, o que se deve ao tempo limitado de que os educadores e visitantes dispõem reunidos, o educador deve despertar o interesse sincero sobre o visitante. São necessárias qualidades como empatia, paciência e consideração. Quando se alcança o respeito mútuo, seja entre visitantes adultos ou jovens, o controle não é um problema.

À medida que o educador centra sua atenção em estabelecer um relacionamento de cuidado que estimula a conversa significativa, é importante lembrar que dali surgirá o cuidado do visitante com as obras de arte, o museu e a sociedade além dos limites do museu. Novos relacionamentos entre visitantes e educadores, bem como entre visitantes e obras de arte, irão proliferar e se difundir. A visita ao museu se tornará um jantar ininterrupto enquanto os visitantes passam de uma obra à outra, deleitando-se com novas e maravilhosas iguarias.

Conclusão

Imagine galerias cheias de visitantes atentamente envolvidos em conversas estimuladas por obras de arte. Esse tipo de galeria não aparece de uma hora para outra, mas é possível. Quanto mais a prática da educação de museus se aproxima de uma filosofia e pedagogia do cuidado que estabelece relacionamentos baseados em falar, ouvir e responder, mais rapidamente esse ideal irá

se transformar em realidade. Na medida em que nossa pedagogia se voltar para a prática verdadeiramente conversacional, os visitantes, as obras de arte e também a cultura, serão atendidos. As conversas interessantes não se darão mais apenas em jantares: acontecerão o dia todo. E, ao final do dia, nossos convidados estarão ansiosos para voltar querendo mais.

Sobre a tensão entre o papel de educador de museu como professor e facilitador da experiência

Zhenya Gershman
J. Paul Getty Museum

Todo professor se pergunta: O que eu quero que meu público leve consigo? Você passou semanas estudando um assunto e agora quer compartilhar aquela pilha de conhecimento. Mas quando chega o momento de lidar com uma obra de arte, você quer que outra coisa aconteça, algo que chamamos de experiência. Isso requer algo impossível: um professor que não ensina. Uma conversa bem sucedida na galeria, então, irá resultar em um relacionamento sincrônico ou em uma oscilação entre o professor tornar-se o público e o público tornar-se o líder ativo. Embora haja uma ânsia por comunicar conhecimentos, deve-se sempre manter em mente o total de informações adequadas para um determinado público antes de se lançar uma quantidade oceânica de fatos históricos que deixará os ouvintes para trás. Ao mesmo tempo, forçar a interação do espectador do museu pode ser algo igualmente doloroso. Deve-se ter em mente algumas coisas. Como professores, frequentemente nos encontramos em situações em que queremos extrair uma resposta do nosso público de acordo com as suas observações. Nem sempre é o caso, entretanto, do público estar pronto ou desejoso de dar uma resposta. Na tentativa de preencher essa lacuna, dizemos que vocês estão vendo? Essa pergunta aparentemente sem risco está cheia de pressupostos. Para alguém, ela diz ao público ou sei o que há ali, mas vocês precisam descobrir sozinhos. Por outro lado, é bastante simplificada e faz com que outra pessoa a perceba como uma questão condescendente. Alguém pode pensar por que devo dizer o que está ali quando todos podem ver isso? É pelo modo como apresentamos o conceito ou escolhemos nossas palavras que nosso público se sente tranquilo ou encorajado a participar. Pense em refazer a pergunta original após criar um espaço de compreensão compartilhado: Vamos olhar para este objeto juntos por um momento. Há vários modos de falar sobre ele. De acordo com nosso ponto de partida, chegamos a diferentes caminhos de entendimento. Por isso, gostaria que vocês pensassem no que os atrai neste objeto ou o que chama a atenção de vocês em primeiro lugar. Vamos começar por isso.

Outro dilema do professor de museus é conseguir uma resposta imediata do público que auxilie as observações originais. Um método comum é perguntar o que faz você dizer isso? Essa pergunta amigável pode tornar-se enfadonha se for usada frequentemente pelo professor. Embora concebida como um guia invisível para uma experiência, essa questão revela uma insistência angustiante do professor por respostas dos espectadores. Também pode causar desconforto no público para compartilhar ideias, pois os espectadores sabem que terão de se responsabilizar pelo que disserem. Em minha experiência, considero mais produtivo aliviar essa pressão do indivíduo e jogar a pergunta para o grupo. Enquanto alguém pode compartilhar inicialmente uma reação instintiva, outros podem aproveitar o tempo extra para pensar sobre o significado e se preparar para dar

seguimento com uma observação. Apenas refazer a frase Alguém se sente do mesmo jeito? ou Alguém gostaria de falar sobre este comentário? pode proporcionar exatamente aquilo que o professor procura: uma experiência de ensino amigável. É o delicado equilíbrio entre a presença do professor que está pronto para compartilhar o conhecimento da obra de arte e a discreta ausência de um professor que recua para permitir que o espectador assuma o comando de sua experiência é que chamamos de arte do ensino em museus.

Referências Bibliográficas

- Burnham, R., & Kai-Kee, E. (2005). *The art of teaching in the museum*. *Journal of Aesthetic Education*, 39 (1), 65-76.
- Carr, D. (1989). *Live up to learners*. *Museum News*, 68 (3), 54-56.
- Goodlad, J. F. (1992). *Toward a place in the curriculum for the arts*. In B. Reimer & R.A. Smith (Eds.), *The arts, education, and aesthetic knowing*, (pp. 192-212). Chicago: University of Chicago.
- Grinder, A. L., & McCoy, E. S. (1985). *The good guide: A sourcebook for interpreters, docents and tour guides*. Scottsdale, AZ: Ironwood.
- Hirzy, E. C. (Ed.). (1992). *Excellence and equity: Education and the public dimension of museums*. Washington, DC: American Association of Museums.
- Leinhardt, G., Crowley, K., & Knutson, K. (Eds.). (2002). *Learning conversations in museums*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKay, S. W., & Monteverde, S. R. (2003). *Dialogic looking: Beyond the mediated experience*. *Art Education*, 56(1), 40-45.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College.
- Paris, S. (2002). *Perspectives on object-centered learning in museums*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Passe, J. (1984). *Phil Donahue: An excellent model for leading a discussion*. *Journal of Teacher Education*, XXXV(1), 43-48.
- Roberts, L. (1997). *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum education*. Washington DC: Smithsonian Institution.
- Rorty, R. (1992) *The pragmatists progress*. In S. Collini (Ed.), *Interpretation and overinterpretation* (pp. 89-108). Cambridge: Cambridge University.
- Sandra, J. N., & Spayde J. (2001). *Salon: The joy of conversation*. Gabriola Island, BC: New Society.
- Spock, M. (Ed.). (2000). *A study guide to Philadelphia stories: A collection of pivotal museum memories*. Washington DC: American Association of Museums.
- Stapp, C. B. (1984/1992). *Defining museum education*. In *Patterns in practice* (pp. 112-117). Washington, DC: Museum Education Roundtable (Reprinted from Roundtable Reports, 9, 1, 3-4.)
- Sternberg, S. (1989). *The art of participation*. In N. Berry & S. Mayer, S. (Eds.), *Museum education: History, theory, and practice* (pp. 154-171). Reston, VA: National Art Education Association.
- Vella, J. (2002). *Learning to listen: Learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weil, S. E. (2002). *Making museums matter*. Washington, DC: Smithsonian Institution.
- Yenawine, P. (2003). *Jump starting visual literacy*, *Art Education*, 56(1), 6-12.
- Zander, M. J. (2004). *Becoming dialogical: Creating a place for dialogue in art education*. *Art Education*, 57(3), 48-53.

Texto extraído de:

MAYER, Melinda M. *Scintillating Conversation in Art Museums*. In: VILLENEUVE, Pat (ed.). *From Periphery to Center: Art Museum Education in The 21st Century*. Reston, VA: National Art Education Association, 2007.

Copyright 2007. Used with permission of the National Art Education Association.