



## CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UMA METODOLOGIA DE MEDIAÇÃO CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

### COLLECTIVE CONSTRUCTION OF A CULTURAL MEDIATION METHODOLOGY FOR BASIC EDUCATION

eLocation-id: e0026

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178182022e0026>

**Rachel de Sousa Vianna**

Universidade de São Paulo

rachelsvianna@gmail.com - [ORCID](#)

**Gerson Aquiles Mendes de Melo**

Universidade do Estado de Minas Gerais

gersonmelo@icloud.com - [ORCID](#)

**Ana Carolina de Vasconcelos Ministério**

Universidade do Estado de Minas Gerais

carol.ministerio26@gmail.com - [ORCID](#)

Os artigos publicados nesta edição passaram pelo *Plagiarism Detection Software* |  
*iThenticate*

**RESUMO:** Este artigo discute diretrizes para a construção de uma metodologia de mediação cultural para a Educação Básica, tomando como referência os resultados obtidos na aplicação, em sala de aula, de dois materiais educativos focados na arte contemporânea: *Sensação e Materialidade: a obra, sua composição visual e sensorial* e *Curadoria Educativa para Videodanças*. Ambos foram produzidos e testados no âmbito do projeto de ensino, pesquisa e extensão *Mediação da experiência estética na escola*, da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. Baseados em uma série de premissas conceituais e metodológicas, o projeto busca integrar educação estética e educação ética, apoiando-se nas ideias de John Dewey, Michael Parsons, Teresinha Franz e George Geahigan, entre outros estudiosos. Os dois materiais educativos foram aplicados em duas escolas públicas de Belo Horizonte entre agosto e outubro de 2017, envolvendo dois mediadores da equipe do projeto, dois professores e seis turmas do Ensino Fundamental, atingindo um total aproximado de 150 estudantes. Ao final do processo, todos os participantes avaliaram os materiais por meio de instrumentos desenvolvidos especificamente para esse fim. O artigo relaciona os resultados alcançados com as referências teóricas do projeto, buscando identificar princípios norteadores para a mediação cultural no ensino de artes visuais.

**Palavras-chave:** Mediação Cultural, Artes Visuais, Metodologia de Ensino-Aprendizagem, Educação Básica, Arte Contemporânea



**ABSTRACT:** *This article discusses guidelines for the construction of a cultural mediation methodology for basic education, taking as reference the results obtained in the classroom application of two educational materials focused on contemporary art: Sensation and Materiality: the work, its visual and sensory composition and Educational Curatorship for Videodance. Both were produced and tested within the scope of the teaching, research and extension project Mediation of aesthetic experience at school, at the University of Minas Gerais State - UEMG. Based on a series of conceptual and methodological premises, the project seeks to integrate aesthetic and ethical education, relying on the ideas of John Dewey, Michael Parsons, Teresinha Franz and George Geahigan, among other scholars. The two educational materials were applied in two public schools of Belo Horizonte between August and October 2017, involving two mediators of the project team, two teachers and six classes of elementary school, reaching approximately 150 students. At the end of the process, all participants evaluated the materials using instruments developed specifically for this purpose. The article relates the results achieved with the theoretical references of the project, seeking to identify guiding principles for cultural mediation in the teaching of visual arts.*

**Keywords:** *Cultural Mediation, Visual Arts, Learning and Teaching Methodology, Formal Education, Contemporary Art*

## 1. INTRODUÇÃO

Mais conhecido no âmbito da educação em museus, o termo “mediação cultural” vem sendo utilizado para designar também o trabalho do professor de artes visuais. Ana Mae Barbosa aponta que o conceito de educação, como mediação, tem uma longa tradição, começando em Sócrates e passando por Rousseau, John Dewey, Vygotsky e Paulo Freire. Segundo a autora, o papel da arte/educação deve “ser a mediação entre a arte e o público” (2009, p.13). No mesmo tom, Rejane Coutinho afirma que “um dos papéis preponderantes do arte-educador na contemporaneidade é o de mediar as relações entre a arte, a cultura e os sujeitos envolvidos na ação educacional” (2011, p.1102). Fernanda Junqueira e Bernardo Oliveira consideram o professor um mediador, embora ressaltem que “o ambiente da exposição possibilita uma vivência que se diferencia daquelas desenvolvidas no ambiente escolar” (2015, p.798). Para Paula Bezerra e João de Deus Barros, assim como acontece no museu, o professor mediador também precisa adaptar os



conteúdos e as abordagens didáticas para atender o perfil de cada turma (2005, p.1015).

Alinhado com a literatura, neste trabalho entende-se por mediação cultural as atividades de cunho dialógico voltadas à ampliação da capacidade do observador de vivenciar experiências estéticas na sua relação com obras de arte, repercutindo positivamente na habilidade dos sujeitos de interpretar imagens e de se posicionar criticamente em relação aos jogos de poder que estruturam os campos da arte e da cultura. Nesse sentido, a mediação corresponde às dimensões da crítica, estesia, fruição e reflexão definidas na Base Comum Curricular – BNCC para o Ensino Fundamental e à competência estabelecida para o Ensino Médio de “apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais” (BRASIL, s/d, p. 194-95; p. 496). Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em Arte, equivale ao eixo de ensino denominado como “apreciação” ou “fruição” (BRASIL, 1997 e 1998).

Embora esteja presente nos documentos oficiais que norteiam o ensino de arte desde o final da década de 1990 e sua importância seja defendida por teóricos e pesquisadores, há indícios de que esse âmbito do ensino de arte ainda não foi devidamente incorporado à prática docente nas escolas brasileiras. Uma pesquisa realizada com professores participantes do Programa *Circuito de Museus*<sup>1</sup>, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED, confirma essa suposição no âmbito do estudo (VIANNA, REZENDE, 2016). Esse resultado inspirou o projeto de ensino, pesquisa e extensão *Mediação da experiência estética na escola*, cuja proposta consiste em oferecer materiais educativos inéditos para professores da Educação Básica e apoiar sua utilização em sala de aula.

Uma premissa do projeto é que a aplicação dos materiais funcione como uma plataforma de teste e que as alterações sugeridas por mediadores, professores e estudantes sejam levadas em conta na revisão dos conteúdos e do roteiro de atividades. Para incentivar a participação de todos os envolvidos nesse processo coletivo de construção de uma metodologia de mediação cultural, a equipe procura

---

<sup>1</sup> Em funcionamento desde 2011, o *Circuito de Museus* facilita o acesso do público escolar aos espaços museológicos da cidade, organizados em torno de Circuitos Temáticos. As artes visuais sempre estiveram presentes no leque de opções, envolvendo os principais equipamentos culturais de Belo Horizonte.



comunicar de forma clara que a contribuição de cada um é importante. Os professores são parceiros na aplicação e na análise dos materiais e a expectativa é que sua experiência na adaptação e complementação das propostas sirva de parâmetro para repensar conteúdos e atividades. Os estudantes recebem uma carta-convide, explicando brevemente os objetivos do projeto e pedindo sua colaboração, tanto na participação das atividades como no preenchimento de uma ficha de avaliação.

Criados pela equipe do projeto ou por estudantes dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Plásticas da Escola Guignard, como trabalho final da disciplina optativa Mediação em Artes Visuais, os materiais educativos são baseados em uma série de premissas conceituais e metodológicas. Sua elaboração busca conciliar duas vertentes do ensino de arte: educação estética e ética. Conciliar essas duas perspectivas representa um desafio, pois significa integrar a visão essencialista de Vincent Lanier (1999, p.46), que propõe como foco do ensino de arte “ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética visual”, com a abordagem contextualista de Arthur Efland (1998, s/p), para quem o propósito da arte-educação é “contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo sujeito”.

Há bastante tempo, John Dewey (2010) chamou atenção para a importância da educação estética. Segundo o filósofo pragmatista, para perceber esteticamente, o observador precisa ser capaz de recriar o processo de ordenação dos elementos da obra de arte, em um processo análogo ao vivenciado pelo artista no processo de criação. Ainda de acordo com Dewey, essa habilidade não se desenvolve espontaneamente. Assim como um cientista precisa aprender a enxergar através de um microscópio ou de um telescópio, apreciar uma obra de arte depende de um processo de aprendizagem visual. Para o autor, “a ideia de que a percepção estética é assunto de momentos ocasionais é uma das razões para o atraso das artes entre nós” (DEWEY, 2010, p.136). Questionando a ênfase em questões sociais e políticas no ensino de arte atual, Dora Bay conjectura se a falta de compromisso com a educação visual decorre de uma formação insuficiente dos professores de arte (2003, *apud* MAKOWIECKY 2010, p. 83).



Na visão de Michael Parsons (1988), no contexto contemporâneo, a educação estética assume um formato distinto do enfoque formalista que caracterizou o ensino de arte modernista. Para o autor, é preciso aprender a integrar dados perceptuais com informações sobre o contexto cultural da obra para produzir significados.

[...] interpretar uma obra de arte é construir sua significação relacionando suas qualidades puramente perceptivas ao contexto. O tipo de contexto em questão varia. [...] as ideias sobre a arte são uma parte da própria obra, um ingrediente essencial que interage com as qualidades perceptivas da obra e as tornam significantes. [...]. Essa interação da teoria com o que é visto é circular. As qualidades perceptivas da obra ajudam a decidir quais aspectos do contexto são relevantes e, simultaneamente, o contexto ajuda a decidir quais qualidades perceptivas são significativas. [...] O nome genérico para essa interação é interpretação (PARSONS, 1998, s/p).

O mesmo autor enfatiza a concepção contemporânea da relação entre pensamento visual e verbal. Se no modernismo havia um interesse na diferenciação entre os diversos tipos de pensamento, importa agora entender como diferentes sistemas simbólicos integram-se na compreensão. A conversa sobre arte abre espaço para partilhar ideias e colocar à prova nossa compreensão. Segundo Parsons, “o diálogo representa a única ferramenta de que dispomos para questionarmos as tendências da nossa própria experiência e para avaliarmos a sua relevância” (1992, p.42). Vários autores enfatizam a importância do discurso verbal como instrumento da mediação cultural (PERKINS, 1977; HUGUES, 1989; STIBBS, 1989; OSBOURN 1991; LANIER, 1999; BUCHANAN, 2002; FRANZ, 2008; VIANNA, 2017).

Idealmente o caráter dialógico da mediação cultural acontece também em termos da curadoria educativa, na medida em que adota uma perspectiva intercultural na seleção de obras que serão objeto de estudo. Ana Mae Barbosa defende que “a mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular” (2007, p.20). Analisando o contexto atual, Imanol Aguirre aponta a importância de explorar o universo cultural do estudante.

A conexão entre os materiais curriculares e os repertórios estéticos juvenis é completamente deficitária ou nula. Com isso, os produtos



da alta cultura e as artes visuais perdem a possibilidade de ser uma ferramenta relevante para a experiência vital destes jovens. De tal forma que, longe de serem catalisadores ou impulsores da experiência estética, passam a formar parte desse conjunto de saberes escolares alheios ao seu mundo e completamente inoperantes como configuradores da sua identidade. Um fato preocupante, se considerarmos a notável relevância que os estímulos visuais e musicais têm na conformação dos imaginários identitários juvenis, e que, por conseguinte, constitui um dos desafios mais urgentes a serem enfrentados na renovação da educação artística (AGUIRRE s/d, p.3).

Em termos da dimensão ética da mediação cultural, a proposta de educação para a compreensão crítica da arte de Teresinha Franz constitui a principal referência teórica na construção dos materiais educativos disponibilizados no projeto. Na perspectiva dessa estudiosa, as atividades de mediação devem contemplar quatro âmbitos: 1) histórico/antropológico, que diz respeito ao contexto sociocultural que produziu a obra; 2) estético/artístico, que compreende a cultura estética e artística que produziu a obra; 3) crítico/social, o qual propõe reflexões sobre questões de poder, ideologia, classe, etnia e gênero; e 4) biográfico, que aborda relações entre a obra e a realidade pessoal, social e cultural dos aprendizes (FRANZ, 2003; 2008; RANGEL & FRANZ, 2009). A autora aponta que “levando em conta uma compreensão holística e complexa da arte, estes âmbitos nunca aparecem de forma isolada, mas interconectados, porque são interdependentes” (FRANZ, 2008, p.11).

A mediação como investigação crítica, defendida por George Geahigan (1997), constitui outra baliza importante para o projeto. Em comum, Franz e Geahigan afirmam que, embora estudantes possam ser capazes de ver e entender muita coisa com base na sua experiência de vida, há modos convencionais de entender as artes visuais que provavelmente irão permanecer inacessíveis para eles, a menos que adquiram certos tipos de conhecimento e de habilidades. Para Geahigan, é essencial promover oportunidades para desenvolver o conhecimento conceitual e as habilidades perceptivas. Franz recomenda ao mediador criar situações de “desconforto cognitivo” que ajudem o estudante a superar as respostas de senso comum.



Respaldados pela base teórica definida pelos autores citados, os estudantes de graduação que cursaram a disciplina no primeiro e no segundo semestre de 2016 tiveram total liberdade para definir o público-alvo, construir a curadoria educativa e compor os materiais de mediação. Dos cerca de 40 trabalhos produzidos em três turmas, dez foram escolhidos para integrar o projeto *Mediação da experiência estética na escola*. Embora o formato de apresentação fosse livre, a maior parte dos estudantes optou por produzir um conjunto de reproduções coloridas de obras de arte, acompanhadas de orientações para o professor. Os autores dos materiais selecionados assinaram um documento de cessão de direitos autorais e todos foram convidados a participar do projeto, aplicando os materiais ou atuando como observadores nas aulas.

Os autores deste artigo integraram a equipe responsável pela 1ª edição do projeto, que aconteceu entre maio e dezembro de 2017. Na época, os oito componentes da equipe incluíam a coordenadora, duas professoras da Educação Básica, que funcionavam como consultoras, e cinco estudantes de graduação e pós-graduação, os quais atuavam como mediadores. Com o apoio da coordenação do Programa *Circuito de Museus*, o projeto alcançou, nesta 1ª edição, 22 professores de 17 escolas da Rede Municipal de Educação, além de um professor de uma escola estadual. Todos os professores participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, o qual explicitava o caráter voluntário da colaboração dos envolvidos, os objetivos e a metodologia do projeto e garantia anonimato em qualquer tipo de divulgação dos resultados. Os diretores das respectivas escolas assinaram um Termo de Anuência, autorizando a aplicação dos materiais educativos em sala de aula.

Em 2017, atingimos um público aproximado de 900 estudantes do Ensino Infantil, Fundamental, Médio e de Jovens e Adultos - EJA. A aplicação dos materiais foi estruturada em dois módulos, sendo que, em ambos, os professores participantes escolheram, entre os materiais disponibilizados, o que consideravam mais adequado para suas turmas. No primeiro módulo, os professores usaram livremente os materiais. No segundo, puderam optar por experimentarem eles mesmos o material educativo ou ceder suas aulas para o autor do material ou para um mediador da equipe aplicar a proposta, enquanto atuavam como observadores. Para esse



módulo, a equipe do projeto desenvolveu uma série de instrumentos para avaliar os materiais educativos. Professores e mediadores receberam uma ficha de registro das atividades a ser preenchida em cada aula e uma ficha de avaliação para ser completada no final da aplicação dos materiais. Combinando questões abertas e fechadas, a ficha solicitava uma breve descrição da sequência das atividades, a avaliação do material e da aprendizagem dos estudantes, deixando um espaço livre para sugestões.

Para os estudantes, foram elaborados três tipos de ficha de avaliação. Crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental receberam a mesma ficha, com a diferença que a avaliação dos menores era feita coletivamente, com a professora apresentando os quesitos – tema, obras de arte, conversas sobre as obras e atividades práticas. Os níveis eram ótimo, médio e ruim. As crianças que já sabiam ler e escrever respondiam, de forma independente, a cada uma dessas questões. Os estudantes mais velhos, além de julgar os materiais, foram convidados a fazer uma autoavaliação, analisando sua experiência, seu envolvimento e nível de aprendizagem com as atividades. Essa última ficha incluía questões abertas, com espaços para comentários e sugestões. Todas as respostas quantitativas foram computadas e transformadas em gráficos.

Dos dez materiais aplicados em 2017, este artigo trata especificamente de dois, escolhidos com base em dois critérios. Em primeiro lugar, optamos por apresentar materiais que foram aplicados pelos autores do texto, de forma a ter uma visão mais rica do processo de mediação em sala de aula. Em segundo, selecionamos os materiais que tratam de arte contemporânea, considerando que ela representa um desafio para muitos professores. As próximas duas seções, que receberam o mesmo título dos materiais, apresentam uma breve descrição de cada um e de sua aplicação, seguida da avaliação feita por estudantes, professores e mediadores. As Considerações Finais comparam os resultados com as referências teóricas, buscando identificar diretrizes para a construção de uma metodologia de mediação cultural para a Educação Básica.





## **2. MATERIAL EDUCATIVO *SENSAÇÃO E MATERIALIDADE: A OBRA, SUA COMPOSIÇÃO VISUAL E SENSORIAL***

Criado pelos estudantes de graduação Débora Rodrigues de Oliveira, Valéria Ventura e Vitor Camarano, o material *Sensação e Materialidade* reúne reproduções de seis obras de arte contemporânea que exploram com tanta veemência a textura, o peso e a forma dos objetos que, mesmo através de fotografias, é possível imaginar sua presença física (figura 1). Com as imagens vistas lado a lado, seu impacto sensorial aparece reforçado pelo contraste. Assim é com as obras de Nazareth Pacheco e de Hélio Oiticica selecionadas pela curadoria. Embora ambas remetam à ideia de vestimenta, não poderiam ser mais distintas. *Sem Título*, de Pacheco (1997), consiste em um vestido que, à primeira vista, lembra uma roupa de melindrosa. Ao olhar mais de perto, o observador percebe que é confeccionado de lâminas de barbear, o que imediatamente lhe confere um caráter ameaçador. Já *Parangolé*, de Hélio Oiticica (1965), é produzido com tecidos brilhantes e coloridos, de aparência macia e sedosa. Feito para ser ativado pelo movimento do espectador que o veste, desperta uma sensação de fluidez e movimento. Enquanto o trabalho de Pacheco remete a questões de gênero, consumismo e padrão de beleza, o de Oiticica, pelo contexto histórico de sua apresentação, tem forte conotação política, lidando com preconceito social e relações étnico-raciais.

A performance *The Mending Project*, de Beili Liu (2011), provoca uma reação similar ao traje de Pacheco. Na imagem, a artista chinesa aparece sentada, costurando tecidos, com uma expressão serena. Acima dela, centenas de tesouras com as pontas voltadas para baixo pairam ameaçadoramente. No outro polo, a instalação *Scatteredcrowd*, de William Forsythe (2002), convida ao deleite: centenas de balões brancos suspensos no ambiente lembram um cenário de nuvem. *Desvio para o vermelho*, de Cildo Meireles (1967-84), explora a potência da cor em uma instalação em que todos os objetos são vermelhos. *Transarquitetônica*, de Henrique Oliveira (2014), convida o observador a caminhar por uma sucessão de espaços cujos materiais vão progressivamente transformando-se, de um ambiente totalmente branco e ortogonal até converter-se no que parece o interior de uma árvore gigante. Saindo por uma das frestas, o observador pode ver, por fora, a instalação. Para além



dos seus aspectos formais, o conjunto de obras permite trabalhar todos os âmbitos da compreensão estética propostos por Teresinha Franz. O roteiro de mediação, que acompanha as pranchas ilustradas, propõe atividades que combinam sensibilização, debate, pesquisa e produção de arte.



Figura 1: Pranchas do material *Sensação e Materialidade*: a obra, sua composição visual e sensorial  
Fonte: Autores (2017)

*Sensação e Materialidade* foi aplicado em quatro turmas do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte no segundo semestre de 2017, alcançando um número aproximado de 100 estudantes. Com três turmas de 6º ano, a professora Alice<sup>2</sup> trabalhou de forma independente; com uma turma de 9º ano, trabalhou em parceria com uma das autoras desse texto, que atuou como mediadora do projeto. Professora e mediadora tiveram um encontro de planejamento, para conversar sobre o conteúdo e as propostas de mediação do

<sup>2</sup> Em observância do compromisso de confidencialidade, o nome da professora foi trocado.



material, apresentar o perfil da turma e traçar as linhas de ação. Como Alice estava um pouco insegura com a ideia de trabalhar com arte contemporânea, a mediadora indicou alguns livros e vídeos sobre o tema. De comum acordo, as duas definiram um cronograma de atividades, contemplando quatro aulas de 50 minutos cada e uma visita da turma de 9º ano a uma instituição cultural, para conhecer uma mostra de arte contemporânea.

A aula 1, ministrada pela professora, teve como objetivo introduzir a arte contemporânea para os estudantes. Para tanto, ela exibiu três vídeos curtos, todos disponíveis no Youtube: “O que é arte contemporânea? O exemplo da Bienal 2014” (PORTILHO, 2014); “Arte contemporânea: isso é arte?” (ARTKIN, s/d) e “49 obras de arte contemporânea” (VEGA, s/d). Combinados, os três apresentam um panorama diversificado do tema. Na entrevista sobre a 31ª Bienal de São Paulo, Daniela Azevedo, então coordenadora geral do educativo da Fundação Bienal, discorre sobre a importância de o público relacionar-se com as obras, estabelecendo conexões com suas memórias e experiências; em seguida, aborda as técnicas, linguagens e “materiais inusitados” que os artistas escolhem para compor suas obras, assunto diretamente ligado ao material educativo. No segundo vídeo, Eduardo Biz aborda o surgimento da arte contemporânea e traça um paralelo com a arte moderna. O terceiro, sem narração, apresenta uma sequência bastante eclética de obras contemporâneas.

Na aula 2, ministrada pela mediadora, o propósito foi explorar a visão dos estudantes sobre as obras. Após a apresentação do projeto, aconteceu uma breve conversa sobre arte contemporânea, quando os estudantes contaram o que conheciam sobre o tema e se gostavam ou praticavam algum tipo de linguagem artística. Depois a turma foi dividida em seis grupos e cada um recebeu uma das pranchas do material, com a reprodução de uma obra de arte. Os estudantes puderam conversar livremente sobre suas impressões e consultar, no verso das pranchas, informações sobre os artistas e as obras. Depois, cada grupo apresentou para a turma a obra que analisou. Houve um certo estranhamento em relação às obras mais provocativas e os estudantes relataram que nunca haviam pensado em como materiais do cotidiano poderiam servir para a execução de uma obra de arte.



A aula 3, também ministrada pela mediadora, consistiu em uma atividade de sensibilização. Os alunos foram vendados e convidados a sentir diferentes tipos de materiais por meio do toque: peso, textura, temperatura, maciez etc. e a perceber algumas substâncias com cheiros diversos. Após experimentarem as sensações usando o tato e o olfato, os estudantes puderam ver os materiais. A seguir, a mediadora propôs uma série de questões: “Se fossem criar uma obra de arte, qual material escolheriam? Por quê? Existe algum significado que esses materiais já carregam consigo de maneira intrínseca? Eles lembram algo?” Muitos rapazes escolheram o metal, pois, além de apresentar propriedades como durabilidade e força, o material tem relação com objetos de defesa e de poder, como armas e veículos. Algumas meninas escolheram algodão e espuma, que sugerem aconchego e leveza. Outros optaram ainda pela madeira, por acreditarem ser mais fácil e mais maleável para trabalhar, em contraste com a pedra ou outros materiais.

Na aula 4, a professora apresentou as características de diferentes linguagens da arte contemporânea, explicando sobre grafite, instalação, objeto, videoarte, *performance* etc. Em seguida, a turma organizou-se para construir uma instalação no pátio da escola, utilizando diversos materiais. A proposta era dar oportunidade a outros estudantes da escola de explorar as sensações provocadas pelos materiais.

O encerramento da sequência de aulas deu-se com a visita da turma do 9º ano a uma exposição na Casa Fiat de Cultura, onde a mediadora do projeto trabalha como educadora. Como ela mesma conduziu o grupo, a interação com os estudantes foi muito produtiva. Até os mais introvertidos sentiram-se à vontade e participaram da conversa com interesse. Intitulado *O Corpo da Matéria. A Matéria do Corpo: Luigi Mainolfi e Paolo Grassino*, a mostra de arte contemporânea dialogava de maneira muito próxima com as questões trabalhadas no material educativo. Muitos estudantes conseguiram relacionar os debates realizados em sala de aula com as obras expostas e chamaram atenção para os materiais usados pelos dois artistas (terracota, tecido, plástico, peças de equipamentos tecnológicos, espuma etc.). Ao final, o entusiasmo dos estudantes em seus depoimentos sobre a visita emocionou a mediadora.



Na avaliação, a professora marcou como ótimo ou muito bom todos os quesitos relativos aos conteúdos e metodologia propostos pelo material. Quanto à aprendizagem dos estudantes, considerou acima do esperado o desenvolvimento da curiosidade, da capacidade crítica, da percepção visual e da comunicação verbal; já em relação ao desenvolvimento das habilidades de pesquisa e da capacidade de trabalhar em grupo, julgou como dentro da média. Entre os estudantes, 44 dispuseram-se a preencher a ficha de avaliação, somados aí 27 alunos das três turmas de 6º ano e 17 da turma de 9º ano. Todas as respostas foram computadas juntas.

O gráfico 1 apresenta os resultados da avaliação sobre o material e as atividades de mediação. Todos os quesitos foram julgados acima da média, considerando a soma das classificações “bom” ou “ótimo”. Os dados indicam que o tema e as obras apresentadas foram bem recebidos pelos alunos. É possível que o fato de serem materiais presentes no cotidiano e de estimularem os sentidos tenha contribuído para a boa aceitação. De todos os itens, o trabalho em grupo alcançou maior aprovação entre os alunos, muito embora a professora tenha entendido que a capacidade de trabalhar coletivamente não foi a que mais se desenvolveu. As atividades práticas foram mais bem-vistas do que os debates, seguindo uma tendência verificada na avaliação de outros materiais do projeto. Mesmo assim, é animador que a maioria dos estudantes tenha visto a conversa sobre arte de forma positiva, visto que esse tipo de atividade representa uma novidade para a turma.

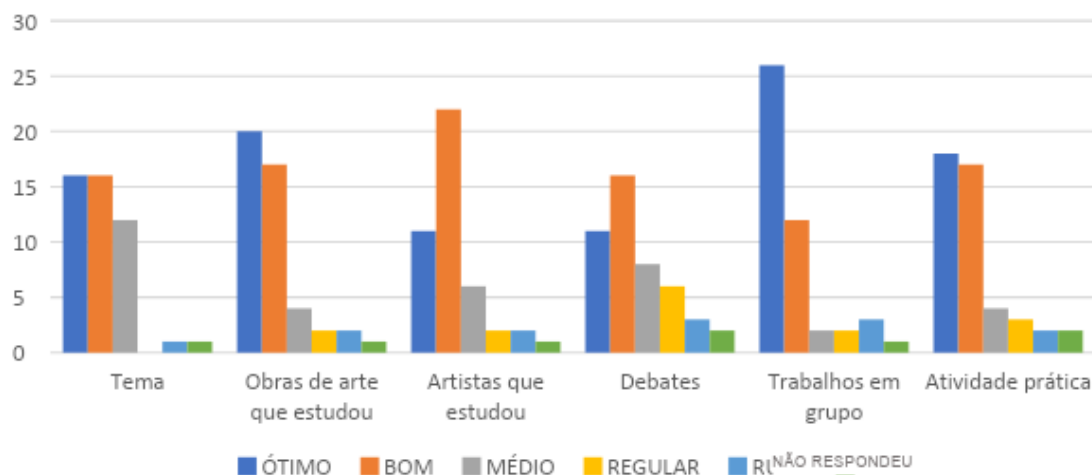




Gráfico 1: Avaliação do material *Sensação e Materialidade: a obra, sua composição visual e sensorial* (Respondido por 44 estudantes do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental)

O gráfico 2 apresenta os resultados da autoavaliação realizada pelos alunos. Aqui também os resultados indicam uma avaliação positiva para todos os quesitos. A alta taxa de presença não se traduz no mesmo nível de participação em todas as atividades. Em conformidade com os dados do Gráfico 1, a participação nos trabalhos em grupo foi o quesito que recebeu a melhor avaliação. Chama atenção que o número de estudantes que considerou seu aprendizado ótimo tenha sido bem maior do que o número de alunos que avaliou seu envolvimento no mesmo nível.

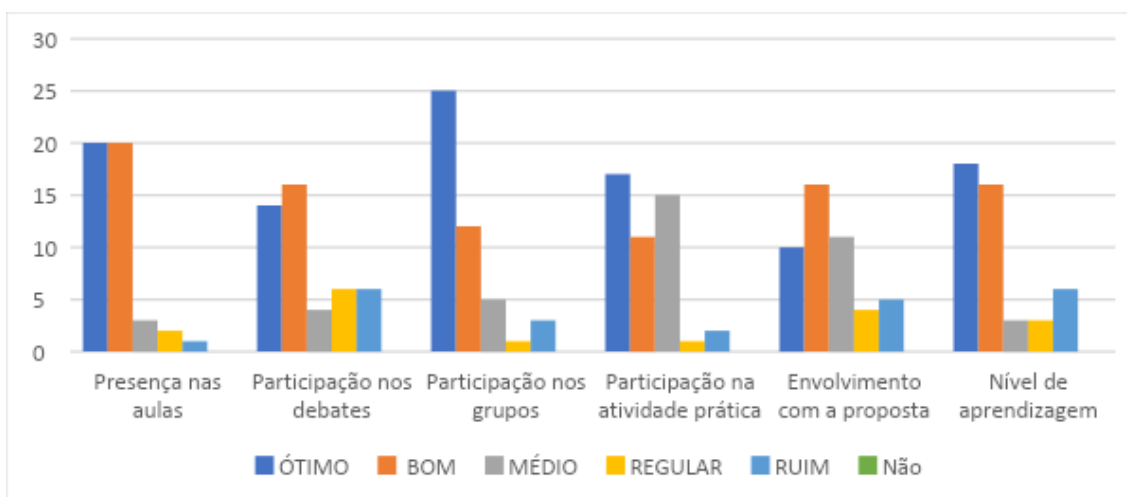


Gráfico 2: Autoavaliação dos estudantes relativa ao material *Sensação e Materialidade* (Respondido por 44 estudantes do 6ºano e do 9º ano do Ensino Fundamental)

Vários estudantes do 9º ano responderam às questões abertas na ficha de avaliação. Entre as sugestões para melhorar o material, apareceram: incluir mais obras e mais artistas; tratar outros temas de arte, tanto contemporânea como de outros períodos; aumentar o tempo das atividades; passar mais vídeos (não filmes, só vídeos); trabalhar com materiais como massinha e argila. Alguns alunos registraram sua avaliação por escrito e relataram o que aprenderam. Seguem alguns depoimentos.

O material foi importante para nós, conhecemos um pouco mais de arte contemporânea. As obras e os temas foram legais, porque conheci artistas novos, com propostas novas de ateliê.



[...] os materiais foram bem participativos, as obras e os temas foram bem interessantes e diferentes.

Achei uma proposta muito interessante, porque traz novas experiências e faz a gente enxergar a arte de um novo modo, sentir no caso. Eu achei o material muito interessante. A sensação que ele me deu foi de medo, porque a arte contemporânea algumas vezes dá medo na gente. Eu adoro aulas que envolvam um pouco de medo e curiosidade em saber o que vou aprender. As obras foram incríveis, algumas nojentas como o sapato cheio de dentes. Tem também outras que dão medo como a sala cheia de tesouras. O tema foi interessantíssimo. As atividades foram bem criativas, gostei muito!!!

Apreendi que arte contemporânea é muito relativa, pois temos nossos próprios sentimentos, nossas próprias sensações sobre a arte, sem saber se foi isso que o artista teve intenção de passar.

[Apreendi] que a arte tá muito além do que a gente vê como padrão de arte de antigamente.

[Apreendi] que a arte contemporânea está envolvida com a atualidade, que precisamos usar os sentidos para perceber melhor as obras.

Eu aprendi o que é arte contemporânea e que ela pode sair das telas, ir para os muros, ruas e ganhar mais forma na sociedade do que as obras dentro dos museus; aprendi também sobre arte sensorial.

Considerando a avaliação da professora e dos estudantes e a participação e os comentários da turma ao longo do processo, a mediadora concluiu que os resultados foram muito satisfatórios para todos os envolvidos. Para a professora, porque perdeu o medo de trabalhar com arte contemporânea; para os estudantes, por seu aprendizado sobre arte contemporânea, pela vivência de situações diferentes de seu cotidiano e pela oportunidade de ter um contato direto com obras de arte na visita à exposição; para a mediadora, porque teve uma experiência muito positiva com a turma e pelo seu aprendizado sobre o contexto da educação formal.

### **3. MATERIAL EDUCATIVO CURADORIA EDUCATIVA PARA VIDEODANÇAS**

O material sobre videodanças foi produzido por Peter Lavratti, estudante de Graduação em Artes Plásticas e bailarino profissional. Sua proposta é possibilitar aos jovens uma melhor compreensão e contextualização da produção contemporânea de dança; ao mesmo tempo, pretende explorar os processos



colaborativos possíveis em uma produção de videodança e aproximar os estudantes de uma “fisicalidade”. O material apresenta três videodanças como objeto de apreciação: *Amelia* (2002), produzido no Canadá e dirigido por Édouard Lock; *The Cost of Living* (2004), produzido na Inglaterra e dirigido por Llod Newson para a *Companhia de Teatro Físico DV8*, e, por fim, *Physical Theatre: Zero degrel'infini* (2006), também produzido na Inglaterra, sob direção de Gilles Delmas.

São três cadernos de mediação, um para cada obra, contendo *links* para acesso aos vídeos e a outros trabalhos dos artistas, informações sobre cada videodança, biografia dos artistas, propostas de atividades, glossário e referências. A metodologia de mediação segue o mesmo formato para as três obras, iniciando com a exibição da videodança, seguida de uma conversa livre, em que os estudantes são estimulados a apresentar e justificar suas impressões e uma série de exercícios individuais e em grupo. Todas as atividades propõem o corpo como elemento de fruição das obras, estimulando a consciência corporal, a percepção dos próprios movimentos e os dos colegas.

*Curadoria Educativa para Videodanças* foi aplicado em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal por um dos autores deste artigo. O professor permaneceu como observador, interferindo apenas para apoiar uma ou outra atividade. Cada turma possuía 25 alunos matriculados, sendo que ambas obtiveram a média de 22 alunos presentes por encontro. No total, foram realizados cinco encontros com cada turma. Dentre as três obras apresentadas no material, o mediador escolheu trabalhar com *Amelia*, uma videodança com duração aproximada de sessenta minutos (figura 2). Com receio de provocar dispersão, visto que os estudantes não estavam familiarizados com a linguagem da dança erudita, o mediador optou por apresentar fragmentos da obra ao longo das aulas, em vez de exibir a obra completa.



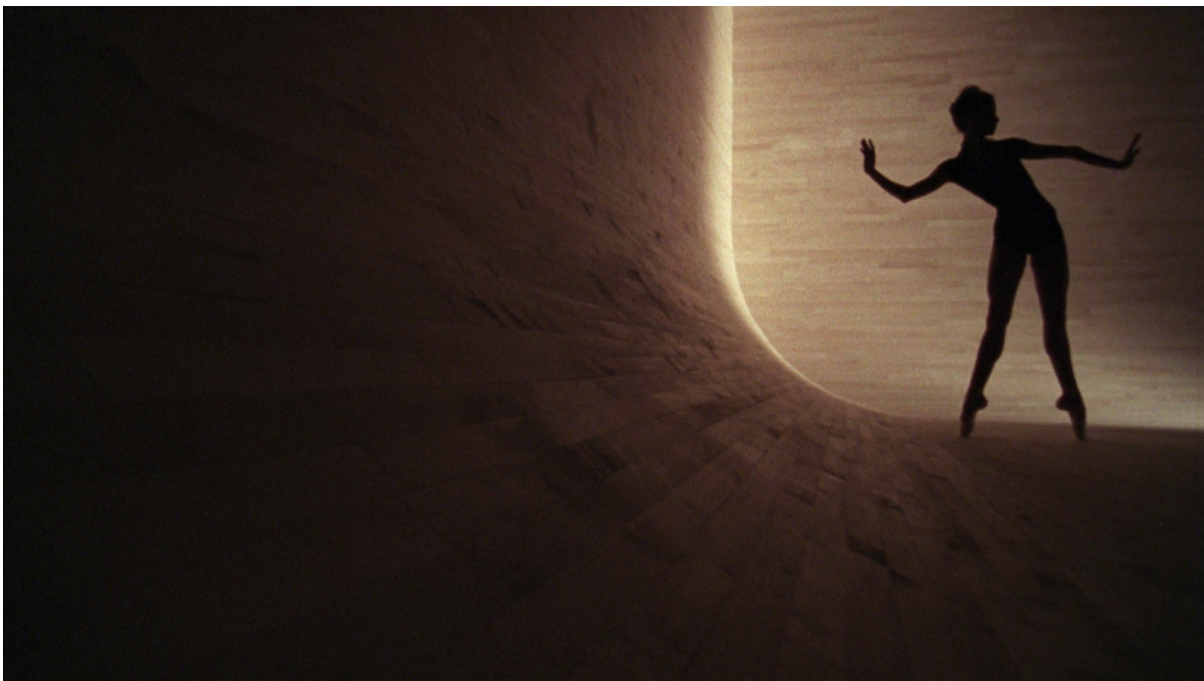


Figura 2: Frame da videodança *Amelia*, de Édouard Lock, 2002.

Fonte: *Amelia*. Disponível em: <<https://www.hdvdart.com/titles/amelia.html>> Acesso em: 7 dez. 2018.

A aula 1 teve como objetivo principal discutir a produção de dança em três contextos: 1) para cinema; 2) no cenário contemporâneo; 3) na videodança. No início, o mediador apresentou-se aos alunos e explicou brevemente o projeto. Em seguida, exibiu aproximadamente os vinte minutos iniciais de *Amelia*. Logo após, solicitou que todos se sentassem no chão e fizessem uma roda para conversar sobre o trabalho. Nessa conversa, lançou uma série de questões ativadoras, como as que se seguem, buscando trabalhar os diferentes âmbitos da compreensão crítica da arte definidos por Franz (2003).

Qual a relação entre a música e o movimento? Onde podemos assistir a esse tipo de dança? A dança apresentada alcançaria o mesmo resultado com outro ritmo? Quais as diferenças entre assistir dança ao vivo, um registro de espetáculo de dança e uma videodança? Quais as influências dessa dança? Quais relações podemos fazer com outras danças? Quais sensações *Amelia* transmite? Seria diferente se fosse ao vivo? O que acharam do vídeo? Alguém se identifica com a representação do vídeo? Qual relação cada um tem com a dança? A videodança convida-os para dançar? Como esse vídeo ajuda a pensar sobre as danças apresentadas nos meios de comunicação, principalmente a televisão? Há danças que fazem críticas? Essa é uma delas? Qual



crítica ela faz? A dança erudita é acessível a todos, tanto para praticar quanto para assistir?

A aula 2 foi iniciada com a retomada do conteúdo da primeira aula. Considerando que os encontros ocorriam semanalmente, fez-se necessário recordar alguns aspectos levantados anteriormente. Antes de exibir o vídeo, o mediador apontou que todas as linguagens artísticas, como artes visuais, dança, teatro e música possuem elementos formais que as identificam. Em seguida, propôs que os alunos observassem os elementos formais da dança em *Amelia*. Após a exibição de um trecho de aproximadamente cinco minutos, interrompeu a exibição para que os alunos apontassem os elementos que perceberam. Depois de uma troca de ideias, repetiu o mesmo procedimento, com outro trecho da videodança. Na sequência, os estudantes sentaram-se em roda para conversar sobre os elementos formais da dança: movimento, espaço, dimensão, deslocamento e tempo.

Após a conversa, o mediador exibiu um vídeo de um grupo de garotos dançando diversos ritmos musicais, indicando que os ritmos podem ou não alterar os movimentos reproduzidos. Ainda nessa aula, o mediador propôs que os alunos fizessem um exercício de consciência corporal: produzir sons com o corpo, fazer movimentos e modificar o ritmo. O exercício foi feito com uma música infantil sugerida por uma das alunas, “Peito, Estala, Bate” cantada por Xuxa. Ao final da aula, foram exibidos alguns vídeos de *Cup Song*<sup>3</sup>, uma técnica de produzir som por meio da batida de mãos e de copos. Cada estudante ficou responsável por trazer um copo na aula seguinte, para realizar uma atividade de ritmo e criação de sons.

Na aula 3, o mediador relembrou os elementos formais da dança e discutiu a produção de ritmo por meio do corpo e de objetos do cotidiano. A turma dirigiu-se ao pátio da escola e, lá, utilizando os copos que tinham levado de casa, os estudantes se engajaram em uma atividade experimental de produção sonora. Durante a aula, os alunos solicitaram não apenas que músicas atuais e de sua preferência fossem incluídas no repertório, mas, também, que o corpo fosse utilizado com mais frequência. Antes da aula seguinte, o mediador pediu ao professor para disponibilizar aos alunos uma lista em que cada um indicaria uma música para ser reproduzida durante o intervalo das aulas.

---

<sup>3</sup> Brincadeira que surgiu na esteira do filme *Pitch Perfect*, tornando-se uma febre mundial.



Na aula 4, o mediador fez uma retrospectiva de todas as aulas anteriores. Perguntou sobre o que tinha sido estudado, relembrou as questões levantadas sobre o gênero videodança, a identificação dos elementos formais da dança, o exercício de ritmo e a produção de som com o método *Cup Song*. Após essa conversa, introduziu uma discussão sobre o movimento do corpo na dança, através da apresentação do vídeo Ballet *Rotoscop*, que utiliza uma técnica para rastrear o movimento da bailarina. O vídeo foi exibido duas vezes e, após as reproduções, os estudantes receberam lápis e papel para traçar os movimentos de um trecho de *Amelia*. Todos assistiram a um fragmento de três minutos da videodança, reproduzido duas vezes. Os estudantes conversaram sobre quais movimentos estão mais presentes e sobre seu tempo de realização, de acordo com o acompanhamento da música. Iniciou-se uma discussão sobre coreografias e as famosas manifestações grupais conhecidas por *flash mob*<sup>4</sup>. Em seguida, a turma assistiu a alguns vídeos de *flash mob* e de grupos pop, para observar as coreografias.

Durante o intervalo, que durou cerca de vinte minutos, foram reproduzidas aproximadamente dez músicas entre as indicadas pelos alunos, a maioria delas no gênero *Funk*. Todos os estudantes da escola puderam interagir no pátio ao ritmo dos títulos selecionados. A escola possui sistema de som que não é utilizado no dia a dia, portanto, esse foi considerado um intervalo atípico e tornou o projeto conhecido na escola.

Na aula 5, que aconteceu logo após o recreio, o mediador distribuiu as fichas de avaliação do material para os estudantes. Do total de 50 alunos das duas turmas, 48 dispuseram-se a preencher as avaliações. O professor optou por aplicar o modelo de avaliação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que não inclui a autoavaliação e não tem espaço para respostas abertas. O gráfico 3 apresenta os resultados da avaliação. Os dados indicam uma excelente aceitação do material *Curadoria Educativa para Videodanças*, tanto em termos do tema, das obras e dos artistas, quanto em relação às atividades desenvolvidas.

---

<sup>4</sup>Apresentação atípica e breve, realizada em um ambiente público, por um grupo de pessoas que se reúne repentinamente e rapidamente se dispersa como se nada tivesse acontecido. Geralmente, esse tipo de atividade é organizado pelas redes sociais, mensagens virais por e-mail ou outros meios de telecomunicação. WIKIPEDIA.

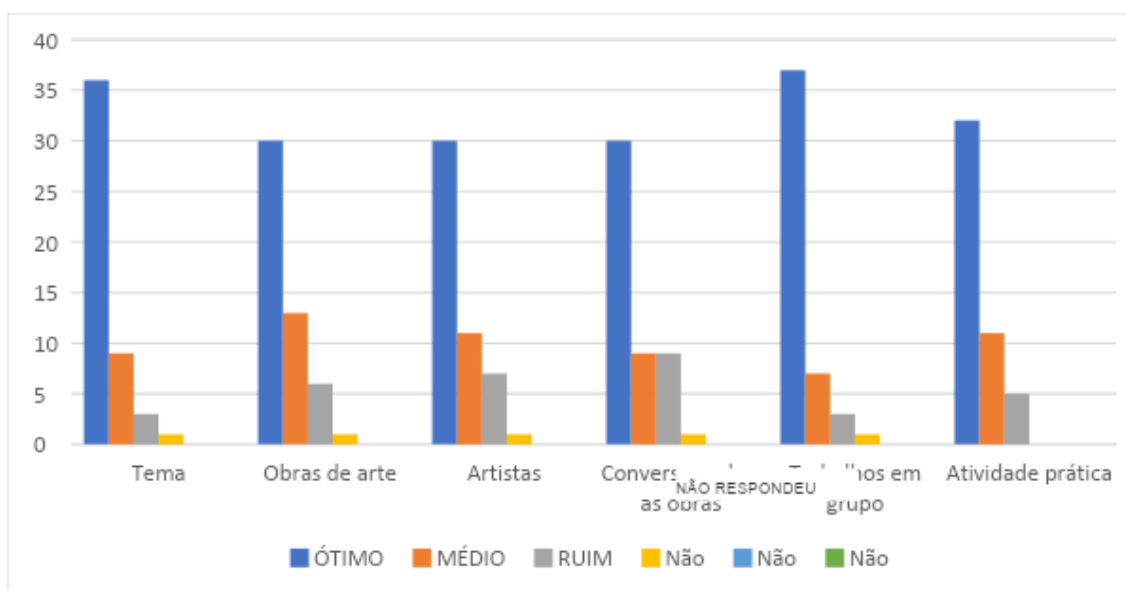


Gráfico 3: Avaliação do material Videodanças (48 respondentes)

Para analisar o desempenho do material, o mediador não pôde contar com as observações do professor, já que este não preencheu a ficha de avaliação. Sendo assim, considerou somente as respostas dos estudantes e as observações que tinha feito sobre o interesse e a participação deles ao longo das aulas. Na sua visão, o material foi bem-sucedido em sua intenção de introduzir a produção contemporânea de dança erudita para os estudantes, explorando os processos colaborativos da videodança e a percepção corporal do movimento. Foi possível observar a excitação dos alunos em torno da dança e dos elementos referentes a essa linguagem.

Ao longo das atividades, houve um crescimento da curiosidade e da capacidade de comunicação verbal, com uma melhora significativa na conversa sobre as diferenças de uma dança sendo realizada ao vivo, reproduzida em vídeo e criada especificamente para ser vista como uma obra audiovisual. As perguntas ativadoras tiveram um papel fundamental na condução do diálogo, fomentando a percepção estética e a compreensão de aspectos relativos aos diferentes âmbitos da compreensão crítica da arte. As atividades práticas, envolvendo exercícios corporais, foram muito apreciadas pela maioria dos estudantes. Envolver os estudantes na pesquisa de danças e músicas, uma atividade não-prevista no material, mostrou-se uma proposta tão eficaz a ponto de ser incorporada no roteiro de atividades.



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A combinação de diferentes pontos de vista na avaliação dos materiais educativos permite traçar um diagnóstico informado de seus pontos fortes e fragilidades, ao mesmo tempo em que aponta diretrizes para a construção de uma metodologia de mediação cultural alinhada com a realidade da sala de aula. Além dos registros escritos e dos dados quantitativos colhidos nas fichas de avaliação, os relatos feitos pelos professores nos encontros presenciais do projeto contribuem para adicionar uma perspectiva mais pessoal sobre a experiência vivida nos processos de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a análise cuidadosa de todas as informações por quem não esteve diretamente envolvido na criação ou aplicação dos materiais propicia uma visão mais distanciada e objetiva, favorecendo a comparação entre os resultados e os parâmetros teóricos que norteiam o projeto *Mediação da experiência estética na escola*.

Um dos aspectos que interessava investigar a respeito dos dois materiais tratados nesse artigo - *Sensação e Materialidade* e *Curadoria Educativa para Videodanças* - era em que medida a mediação cultural focada na arte contemporânea seria bem-sucedida na Educação Básica. Como era esperado, algumas obras causaram estranhamento, nem todos gostaram do tema ou dos trabalhos selecionados pela curadoria, mas a maioria dos estudantes avaliou positivamente tanto as obras como os artistas. Seus depoimentos apontam uma ampliação no entendimento do conceito de arte e das relações entre arte e observador. Os professores, inicialmente intimidados com o tema, perceberam que não é necessário ser um experto em arte contemporânea para se aventurar por seus caminhos. Ao acompanhar o trabalho dos mediadores da equipe, puderam constatar que a arte do nosso tempo lida com questões próximas do nosso cotidiano e da nossa sensibilidade e que vale a pena investir no seu estudo, mesmo que algumas questões fiquem sem resposta.

Quanto à combinação entre educação estética e ética, o experimento aponta a dificuldade de equilibrar as duas perspectivas na prática pedagógica. Os relatos dos mediadores apontam um direcionamento maior no sentido de desenvolver a



percepção estética do que de ampliar a capacidade de interpretação das obras. Essa suposição ganha força quando observamos que o âmbito estético-artístico e o biográfico foram mais trabalhados do que o histórico/antropológico ou crítico/social. Mesmo se, em algum momento da conversa sobre as obras reunidas em *Sensação e Materialidade*, as inúmeras possibilidades de discutir questões de gênero, preconceito étnico-racial ou sustentabilidade tenham sido exploradas, o fato de esse conteúdo não aparecer no relato da mediadora indica que não constituiu o foco do debate.

Na aplicação de *Videodanças*, algumas questões ativadoras levantadas na primeira aula contemplam os quatro âmbitos definidos por Franz (2003), mas, no conjunto das aulas, a ênfase recai nos elementos formais da dança. Também é possível que as solicitações dos estudantes para incorporar obras mais próximas do seu universo cultural possam ter gerado um debate sobre as relações de poder que envolvem as distinções entre arte erudita e cultura de massa. Se isso aconteceu, não teve destaque suficiente para ser incluído no relato.

Diferentes fatores podem ter influenciado nessa assimetria entre educação estética e ética: o tema e as obras selecionadas na curadoria educativa; o desconhecimento dos estudantes sobre meios, técnicas e linguagens adotadas na arte contemporânea; a carga horária relativamente restrita para aplicação dos materiais educativos; ou mesmo a opção, consciente ou não, por ressaltar a experiência estética como base para uma postura mais pessoal e reflexiva sobre arte. Conforme apontado anteriormente, também é possível que componentes da educação ética não tenham sido devidamente registrados. Qualquer que seja o caso, a aplicação prática sugere o aperfeiçoamento dos materiais educativos e da metodologia de mediação cultural, por meio de uma ênfase maior na importância de equilibrar as duas perspectivas.

Possibilidades de melhoramento também foram detectadas ao longo das aulas, quando os mediadores se depararam com dificuldades inerentes à prática pedagógica e tiveram que adaptar os roteiros para atender o perfil e os interesses de professores e estudantes. No caso de *Sensação e Materialidade*, a inclusão de vídeos sobre arte contemporânea serviu de porta de entrada para a professora introduzir o tema em sala de aula. Em *Videodanças*, o mediador criou uma lista de



questões ativadoras para estimular o debate na primeira aula. Não à toa presente em muitos materiais educativos produzidos por instituições culturais, essas sugestões de tópicos de conversa em forma de perguntas constituem um elemento-chave da mediação cultural. Perguntas motivadoras requerem um conhecimento aprofundado do tema e, portanto, seria ilusório esperar que um professor que não domine o tipo de arte contemplado em um material educativo tenha tempo de prepará-las com antecedência ou que possa improvisá-las na hora da aula.

Outra função importante das questões ativadoras é permitir que a turma trabalhe em grupos, promovendo o diálogo entre os pares. Foi o que aconteceu na segunda aula de *Sensação e Materialidade*, cujas pranchas tinham perguntas específicas sobre cada obra. Trabalhando em grupos, os estudantes têm mais tempo para apresentar suas ideias e, especialmente os mais tímidos, sentem-se mais à vontade para se colocar. Para Teresinha Franz, criar oportunidades para o estudante compartilhar suas descobertas, interpretações e avaliações é um “caminho inicial indispensável para a promoção da compreensão crítica, da consciência reflexiva e dos elevados níveis de compreensão da arte” (FRANZ 2008, p.6). Em outro texto sobre mediação cultural, discorreremos sobre a importância de variar os tipos de discurso na aula de arte, com o professor regularmente (mas não sempre) cedendo seu papel de condutor da conversa, para permitir que os alunos debatam entre si, desenvolvendo sua capacidade de argumentação (VIANNA, 2017).

A adaptação do roteiro de atividades de *Videodanças* aconteceu pela incorporação de uma variedade de obras mais próximas do repertório dos estudantes.

Trabalhar com outros estilos de dança, abrindo espaço para os próprios alunos trazerem obras de sua preferência, mostrou-se fundamental para o envolvimento dos estudantes. Nesse sentido, o mediador aproximou o material educativo das recomendações de Ana Mae Barbosa (2007), Vincent Lanier (1999), Kerry Freedman (2005) e Imanol Aguirre (s/d), entre tantos outros autores que preconizam o diálogo entre arte erudita e o universo cultural dos estudantes.



É interessante notar como a ideia de diálogo ocupa um papel central no desenvolvimento e aplicação dos materiais educativos. Começando pela própria noção de mediação cultural como uma atividade de caráter dialógico, passa pela integração entre educação estética e ética e pela metodologia do projeto *Mediação da experiência estética na escola*, o qual propõe um intercâmbio de ideias e experiências entre profissionais e estudantes da Educação Básica e os da universidade. Essa interação tem se mostrado um caminho produtivo para a construção de uma metodologia de mediação cultural que seja adequada para a realidade da sala de aula e que esteja em sintonia com os paradigmas contemporâneos de ensino de arte.

**Agradecimentos:** à Pró-Reitoria de Extensão e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais, pelos prêmios concedidos ao projeto *Mediação da experiência estética na escola* e pelas bolsas de extensão e de iniciação científica; aos professores, estudantes e membros da equipe que colaboraram com o estudo; às professoras Gláucia Enes e Rachel Barbosa, pela consultoria; aos estudantes de graduação que cederam os direitos autorais para o projeto, em especial Débora Rodrigues de Oliveira, Valéria Ventura, Vitor Camarano e Peter Lavratti, autores dos materiais citados nesse artigo; e, finalmente, às professoras, professores e estudantes da Educação Básica, parceiros fundamentais do projeto.

## REFERÊNCIAS

AGUIRRE, I. **Imaginando um futuro para a educação artística**. Trad. O. Rodriguez & D. de A. Clímaco. s/d. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/60824348/imaginando-um-futuro-para-a-educacao-artistica-Imanol-Aguirre#scribd>> Acesso em: 21 set. 2019.

ARTKIN. **Arte contemporânea: isso é arte?** Vídeo, s/d. Duração: 6'59". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c7WAbSnINuQ>> Acesso em 02 abr. 2020.

BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007, p.13-25.

\_\_\_\_\_. Mediação cultural é social. In: \_\_\_\_\_.; COUTINHO, R.G. (Orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009, p.13-22.

BAY, D.M.D. **Resgatando a arte, incluindo a arte**. No prelo.

BEZERRA, P. F. B.; BARROS, J.D.V. Mediação da cultura visual no cenário contemporâneo: Diálogos propositivos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 24, 2015, Santa Maria. **Anais: Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões**. Santa Maria: ANPAP, 2015, p. 1009-102.





BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte** (5a a 8a séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, s/d.

BUCHANAN, Michael. Making Art and Critical Literacy: A Reciprocal Relationship. In:

COUTINHO, R. G. Questões sobre mediação e educação patrimonial. In: ENCONTRO DA ANPAP, 20, Rio de Janeiro, 2011. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAP, 2011, p. 1102 – 1114.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EFLAND, A. Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno. In: A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE. 1998. São Paulo: **Atas eletrônicas...** São Paulo: SESC/SP, 1998. Disponível em: <[http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text\\_2.htm](http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_2.htm)> Acesso em 10 mar. 2011.

FRANZ, T. S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas. 2003.

\_\_\_\_\_. Os Estudantes e a Compreensão Crítica da Arte. **Imaginar**, n.49. Setembro, 20, 2008, p. 4-11. Disponível em: <<https://www.apecv.pt/revista/imaginar49web.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FREEDMAN, K. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p.126-142.

GEAHIGAN, G. Extending the framework for response: Concept and skill instruction and student research. In: Wolff, T. & Geahigan, G. **Art Criticism and Education**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1997, p. 225-247,.

HUGHES, A. The Copy, the Parod and the Pastiche: Observations on Practical Approaches to Critical Studies. In: THISTLEWOOD, D. (Ed.) **Critical and contextual studies in art and design education**. Harlow: Longman, 1989, p. 71-81.

JUNQUEIRA, F.M.; OLIVEIRA, B.J. Reflexões sobre mediação e arte contemporânea. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 24, 2015, Santa Maria. **Anais: Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões**. Santa Maria: ANPAP, 2015, p.793-804.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 43-55.

MAKOWIECY, S. Por uma “política da arte” irredutível: o mundo com maior clareza. In: LAMPERT, J.; MACÊDO, S.B. (Orgs.). **Arte e política: inquietações, reflexões e debates contemporâneos**. Simpósio de Integração das Artes Visuais: arte e política, 2009. Florianópolis, SC, 2010, p. 73-89.



OSBOURN, R. J. Speaking, Listening and Critical Studies in Art. **Journal of Art & Design Education**, Vol.10, No.1, 1991, p.31-55.

PARSONS, M. J. **Compreender a arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

\_\_\_\_\_. Mudando direções na arte-educação contemporânea. A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE. São Paulo, 1998. São Paulo. **Atas eletrônicas...** São Paulo: SESC/SP. Disponível em: <[http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text\\_5.htm](http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm)> Acesso em: 20 set. 2011.

PERKINS, D. Talk about Art. **Journal of Aesthetic Education**. Special Issue: Research and Development in Aesthetic Education, 11( 2), 1997, p. 87-116.

PORTILHO, G. (Diretora). **O que é Arte Contemporânea?** O Exemplo da Bienal 2014. Vídeo, 9'04 min. São Paulo: Nova Escola. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8-XltLNkOhs>> Acesso em 30 mar. 2020.

RANGEL, V. B; FRANZ, T. S. Um instrumento de mediação para uma compreensão crítica da arte: Guernica (re)visitada. **Invisibilidade** (0). Beja, Portugal: Revista da Rede Íbero Americana de Educação Artística, 2009, p.73-85. Disponível em: <[http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades\\_0?mode=window&pageNumber=66](http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades_0?mode=window&pageNumber=66)> Acesso em: 15 de jan. 2020.

STIBBS, A. Language in art and art in language. **Journal of Art & Design Education** 17 (1), 1998, p. 201-209.

VEGA, M. **49 obras de arte contemporânea**. Vídeo. Duração: 5'54", s/d. Disponível em: <[https://www.youtube.com/results?search\\_query=49+obras+de+arte+contemporaneo](https://www.youtube.com/results?search_query=49+obras+de+arte+contemporaneo)> Acesso em 2 abr. 2020.

VIANNA, R. S. O discurso na mediação em artes visuais. L. M. Arslan & M. R. (Orgs.). **Artes visuais e educação**: Ensino e formação. Uberlândia (MG): EDUFU, 2017, p. 103-125. Disponível em: <<http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/artes-visuais-e-educacao-ensino-e-formacao>> Acesso em 30 mar. 2020.

VIANNA, R.S.; REZENDE, R. J. E. Mediação em artes visuais no contexto escolar: um estudo de caso e uma proposta de formação para professores de arte. **Educação em Foco**, ano 19, n. 29, set./dez. 2016, p. 61-82.