



Rede São Paulo de

# Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP  
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo  
2011



UNESP – Universidade Estadual Paulista  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação  
Rua Quirino de Andrade, 215  
CEP 01049-010 – São Paulo – SP  
Tel.: (11) 5627-0561  
www.unesp.br

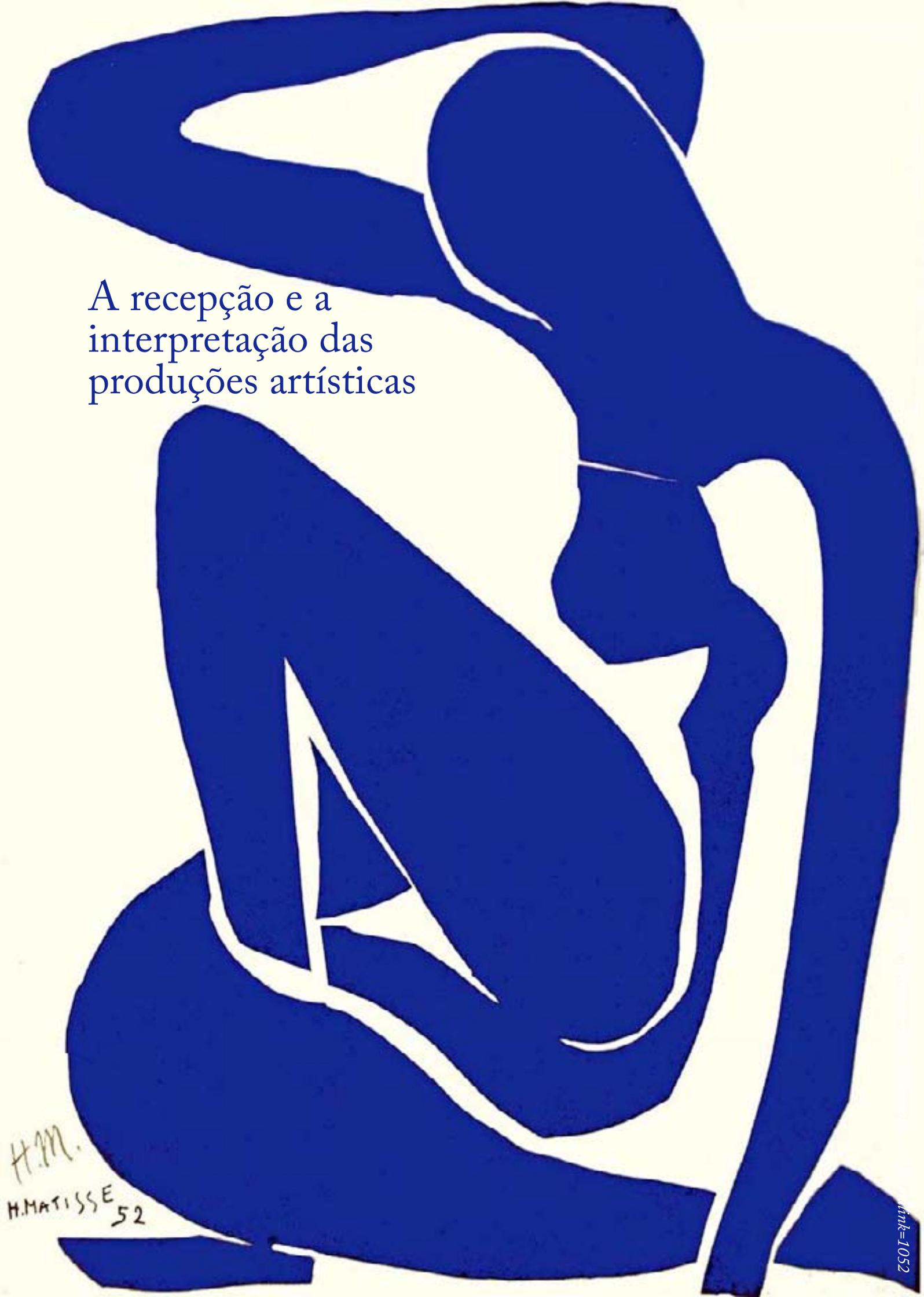


Governo do Estado de São Paulo  
Secretaria de Estado da Educação  
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas  
Gabinete da Coordenadora  
Praça da República, 53  
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP



**SECRETARIA  
DA EDUCAÇÃO**





A recepção e a  
interpretação das  
produções artísticas

H.M.  
H. MATISSE 52

# Sumário

<b>Vídeo da Semana</b> .....	<b>3</b>
A recepção e a interpretação das produções artísticas .....	3
4.1 - Apreciação artística ou leitura da obra de arte? .....	4
4.2 - A interpretação .....	10
<b>Ampliando o conhecimento</b> .....	<b>14</b>
<b>Referências bibliográficas</b> .....	<b>14</b>

## Vídeo da Semana

---



### A recepção e a interpretação das produções artísticas

No momento em que a arte como conhecimento passa a ser foco do ensino de arte, quando a aproximação com os objetos artísticos é desejada e estimulada no meio educacional, as habilidades para interpretar obras de arte passam a integrar as preocupações dos educadores. Uma preocupação que implica obviamente as competências dos próprios educadores para estabelecer estratégias de interpretação. Expressões como: apreciação, leitura e interpretação passam a integrar o vocabulário do arte/educador, muitas vezes de forma indistinta, como sinônimos do processo de recepção da arte.

É sobre esta questão que trataremos neste tema, uma questão intrinsecamente relacionada ao processo de mediação e, portanto, cerne da disciplina. No primeiro tópico, vamos buscar situar como os conceitos de apreciação e de leitura passam a integrar o campo da arte/educação, identificando as diferenças conceituais que cada um carrega e que implicam em posicionamentos diferenciados na relação com a arte. No segundo tópico, o foco é a interpretação e suas diferentes abordagens e implicações no processo de mediação.

#### 4.1 - Apreciação artística ou leitura da obra de arte?

Retomamos aqui a citação de Nicolas Bourriaud que encerra o tema anterior - *toda obra de arte pode ser definida como um objeto relacional* - para compreender que é difícil estudar apreciação ou leitura desvinculada do processo de criação artística. As pesquisas atuais compreendem um processo vinculado ao outro. No entanto, de forma operativa, vamos buscar uma distinção entre estas ações, como pares polares complementares, tal como: o ponto de vista do espectador e o ponto de vista do criador. Entretanto, é preciso restabelecer um equilíbrio que contemple (ou integre) as duas dimensões complementares e não excludentes. Para isto, nos apoiamos nos recentes estudos sobre a construção do conhecimento e, sobretudo, nos estudos e teorias sobre a percepção ativa estudados na disciplina anterior deste módulo.

No título do tópico colocamos a questão da apreciação e da leitura como uma opção a ser tomada pelo educador. O que se quer realçar com a questão são as operações distintas. Para efeito de análise trataremos inicialmente da questão da apreciação artística, buscando entender como foi formulada pelos primeiros teóricos e quais as concepções que orientam as formulações. Na sequência consideramos a questão da leitura, como ela é compreendida e proposta hoje no campo da arte/educação.

De imediato, vamos refletir sobre os significados que se agregam a ideia de apreciação, com recurso de um dicionário, no caso o Houaiss, pois o termo carrega sentidos valorativos, tanto na linguagem cotidiana, quanto em alguns campos do conhecimento. O ato ou efeito de apreciar resulta em *atribuir valor* a alguém ou algo. Apreciação, portanto implica em um *juízo*, em emitir uma opinião, seja moral ou seja técnica. Implica também em uma *avaliação*, ou estima de valor, seja material ou simbólico. São sentidos que remetem a ideia de *juízo*. A apreciação dos autos do processo, no campo do Direito; a apreciação de uma tese pela comissão julgadora, no campo acadêmico, etc.

A apreciação implica ainda a *atenção dedicada a algo que proporcione prazer, emoção, fruição estética*, como a apreciação de um bom vinho, de um filme, de uma obra de arte. Sentido específico, que interessa a nossa discussão, e que não descarta os sentidos valorativos apresentados antes. Na rubrica filosófica, apreciação é uma *consideração valorativa a respeito do grau de perfectibilidade ética, estética, ontológica, etc. alcançado por determinado ser ou objeto, em contraste com qualquer descrição ou explicação de sua realidade objetiva*. Pode-se deduzir então, que em todas as acepções pressupõe-se padrões de valor para pautar as apreciações.

Ana Mae Barbosa discute os sentidos de apreciação no seu livro “A imagem no ensino da arte” (2009, p. 40-42), e argumenta que não são diferentes significados, mas diferentes implicações ou significações que se encontram implicitamente associadas ao ato ou efeito de apreciar. Segundo a autora, as proposições iniciais dos anos 1960, trouxeram para o âmbito do ensino de arte esta dimensão, entendendo a apreciação como *estima de valor* e usaram como parâmetro para a valoração a História da Arte oficial, reduzindo a apreciação ao sentido de *desfrute* ou *gozo* daquilo já legitimado no discurso hegemônico.

A ideia de apreciação como entendimento, como possibilidade de analisar e até reconhecer a obra de arte como um bom exemplo, ou seja, julgá-la, segundo Ana Mae Barbosa, foi ampliada nos anos 1970 através de pesquisas e da influência dos estudos críticos na Inglaterra.

Imanol Aguirre Arriaga dedica um capítulo de seu livro “Teorías y prácticas en educación artística” (2005, p. 141-172) às investigações sobre a apreciação artística e seu valor na educação. Para o autor, as pesquisas sobre a questão da resposta à arte têm duas origens: o estabelecimento cultural de uma nova instituição artística no campo da arte - a crítica de arte; e uma preocupação positivista para fazer da consideração estética e do gosto, um efeito ponderável mediante instrumentos objetivos de análise e confrontação de resultados. No âmbito do ensino de artes a questão passou ao centro dos debates entre os anos de 1960 e 1970, com as avaliações sobre o vazio deixado pelas propostas curriculares centradas apenas no fazer artístico e não na reflexão sobre eles.

No Brasil, as pesquisas e publicações de Ana Mae Barbosa, desde a década de 1970 (Teorias e práticas da educação artística) e 1980 (Conflitos e acertos) vêm chamando atenção dos arte/educadores para a necessidade de reflexão sobre a arte. Porém, é especialmente no final da década de 1980 com a sistematização da Proposta Triangular que a questão da apreciação passa a fazer parte da agenda dos professores.

No âmbito internacional, é também na década de 1980 que se iniciam pesquisas sobre esta questão como resposta a necessidade dos educadores. As pesquisas enfocam temas, tais como: a aprendizagem da apreciação no contexto escolar; a pertinência e eficácia dos métodos de apreciação; a incidência da apreciação nos processos cognitivos; a incidência da apreciação sob a criatividade; possibilidades e métodos de avaliação, entre outros.

É importante identificar a contribuição de alguns modelos reconhecidos da crítica de arte, já que representam o pensamento dominante no campo da arte, para a generalização da apreciação artística no campo educacional, pois seus estilos críticos aparecem latentes em muitas propostas de apreciação.

Conforme Aguirre Arriaga, 2005, p. 143-144:

*A perspectiva mimética* - é o modelo descritivo que parte da consideração da arte como imitação do mundo e valora as obras por esta perspectiva. Foco maior no tema e título.

*A perspectiva expressiva* - nasce junto com a perspectiva teórica que ressalta a função expressiva da arte, ignorando os aspectos de confrontação formal com o modelo representado, apóia a crítica no subjetivismo das sensações e na busca de motivações expressivas que impulsionam o artista na gênese da obra.

*A perspectiva formal* - o relevante é a organização material e perceptual da obra, independentemente de seu significado expressivo ou de sua adequação representativa ao modelo, buscando e comentando a unidade orgânica das obras, a relação entre as partes e entre estas e o conjunto. Esta perspectiva crítica (junto com a expressiva) é uma das que mais influência tem em boa parte do ensino de arte.

*A perspectiva pragmática* - analisa os fins, os objetivos e propósitos que dão significado a obra de arte, sejam estes a satisfação sensorial, a transmissão de valores, a designação de verdades, a busca de conhecimento ou qualquer outro. Esta perspectiva também atua em determinadas orientações interpretativas educacionais, sobretudo, naquelas que buscam o motivo da interpretação, mais além dos elementos presentes na própria obra de arte.

A história da arte junto com a estética tem dado grande suporte ao exercício da apreciação, no entanto, são disciplinas fechadas que não se preocupam com a divulgação do resultado de suas pesquisas para o grande público. Tem sido exatamente o ensino de arte que tem procurado trabalhar na transmissão dessas informações e na formação de apreciadores encontrando-se, portanto, atrelado a estes campos teóricos.

Não é de estranhar que este movimento de formação tem acompanhado o movimento artístico, ou seja, as tendências em voga, as pesquisas estéticas e práticas artísticas, mudando ao sabor das tendências, trabalhando atrelada aos campos teóricos da arte, legitimando as tendências hegemônicas dominantes. Poderíamos dizer que esta educação não é isenta, não trabalha em prol do cultivo, por exemplo, de uma percepção estética crítica.

Como foi estudado na disciplina de Estética, alguns filósofos se destacaram na missão de discutir as condições da experiência estética desvinculada de todo sentido religioso. Talvez o mais importante dentre eles tenha sido Kant. Nesta tradição outros focaram suas discussões filosóficas com preocupações educativas como Benedetto Croce, John Dewey, Thomas Munro e Suzanne Langer.

No campo do ensino de arte, as primeiras pesquisas que tratam da questão da apreciação artística têm em Dewey um alicerce para suas formulações. Os primeiros modelos qualitativos formulados tinham como premissa evitar juízos impulsivos de obras de arte no contexto escolar. Um exemplo é o procedimento proposto por D. W. Ecker e usado por Elliot Eisner, que consiste em:

Permitir que os estudantes comuniquem livremente seus sentimentos, atitudes e respostas imediatas em frente a uma obra de arte (própria ou de artistas);

Fazer com que os estudantes percebam que existem diferenças no modo como as pessoas respondem a um mesmo estímulo artístico, como consequência das diversas experiências e aprendizagens;

Permitir que eles estabeleçam diferenças entre sentimentos psicológicos (baseados nas sensações) e juízos de valor (baseados em argumentos);

Incentivar sua experiência com obras de arte contemporâneas e históricas desenvolvendo

sua capacidade de imitar juízos artísticos independentes e justificados, tanto positivos, quanto negativos (AGUIRRE ARRIAGA, 2005, p. 148, tradução da autora).

O modelo do professor e pesquisador norte-americano, Edmund Feldman foi um dos mais eficientes integradores da crítica na educação em arte. Foi também um dos mais utilizados nas escolas norte-americanas. Ele afirmava que “o que um professor de arte faz – tanto na apreciação artística como nas instruções em ateliê – é essencialmente crítica de arte. Isto é, o professor de arte descreve, analisa, interpreta e avalia trabalhos de arte durante o processo de instrução” (FELDMAN apud AGUIRRE ARRIAGA, 2005, p.150, tradução da autora).

Ana Mae Barbosa, no livro “A imagem no ensino da arte” (2009, p. 45-53), divulga a proposta de Feldman como método comparativo de análise de obras de arte, pois ele sempre propõe a leitura de duas ou mais obras para que o estudante tire conclusões da leitura comparada de problemas visuais, de forma similar ou contrastante. Segundo Ana Mae (2009, p. 45-46):

O desenvolvimento crítico para a arte é o núcleo fundamental de sua teoria. Para ele, a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis, mas interligados: prestar atenção ao que vê, *descrição*; observar o comportamento do que se vê, *análise*; dar significado à obra de arte, *interpretação*; decidir acerca do valor de um objeto de arte, *juízo*.

Ana Mae Barbosa inclui ainda uma tradução de uma aula proposta por Feldman em seu livro “*Becoming human through art: aesthetic experience in the school*”, publicado em 1970, onde percebe-se o quanto sua proposição organiza-se de maneira articulada, através de problematizações e comparações, buscando integrar as dimensões da apreciação e da produção, com o entorno ou contexto do aluno.

Para Feldman, a apreciação deve implicar os aprendizes no uso da crítica como meio para introduzir-se na natureza da arte (sua técnica, sua forma, seu conteúdo e a herança cultural). Ensinar a fazer arte ou ensinar a apreciar arte requer, por isso, uma participação ativa de estudantes e professores, mediante um processo de diálogo crítico.

Feldman propôs uma metodologia para apreciação crítica, como resumiu Ana Mae no parágrafo citado, que consta de um processo no qual os estudantes são convidados a debater de

modo crítico, sobre as obras de arte que estudam, de acordo com quatro processos de aproximação com as obras. *Descrição*: inventário do que se acha visível na obra. *Análise*: a relação entre os elementos visuais e os princípios que os organizam. *Interpretação*: a identificação de temas e idéias no trabalho com o objetivo de encontrar significados. *Juízo*: tomar decisões sobre o êxito, o valor ou fracasso do objeto artístico. Nesta fase é interessante comparar os trabalhos estudados com outros.

O método de Feldman avança na direção da crítica ao propor o diálogo como modo operacional e a comparação de obras como procedimento. No entanto, ainda reforça o sentido de julgamento e avaliação contidos na ideia de apreciação, ao propor o *juízo* como processo final. A partir de quais critérios estaria o educador, junto com seus estudantes, aptos a julgar o êxito ou fracasso de uma produção artística? Obviamente, para ultrapassar o lugar comum das preferências de gosto (que são por sua vez construtos sociais e culturais) se faz necessário o apoio das críticas legitimadas pelos teóricos da história, da estética e crítica de arte.

A designação *leitura da obra de arte* é uma contribuição brasileira para este debate. Usada por Ana Mae Barbosa na sistematização da Proposta Triangular, o termo *leitura* vem substituir a ideia de apreciação, justamente para instalar uma perspectiva política educacional crítica e não reprodutiva. O termo *leitura* foi tomado de empréstimo ao movimento de crítica literária norte-americano, conhecido como *Reader Response*, agregando a ele o princípio de leitura como interpretação cultural de Paulo Freire.

No texto “Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular (1998, p. 30-51)”, Ana Mae Barbosa retoma e atualiza a Proposta Triangular, explicitando o processo de apropriação contido na sistematização desta proposta. Sobre a leitura ela explica:

O movimento *Reader Response* não despreza os elementos formais, mas não os prioriza como os estruturalistas o fizeram; valoriza o objeto, mas não o cultua, como os deconstrutivistas; exalta a cognição, mas na mesma medida considera a importância do emocional na compreensão da obra de arte. O leitor e o objeto constroem a resposta à obra numa piagetiana interpretação do ato cognitivo e, mais ainda, vigotsquiana interpretação de compreensão do mundo. (...)

Daí a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país

onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora. (BARBOSA, 1998, p. 35)

A dimensão da leitura introduz no debate a ideia de que a resposta a uma obra de arte implica sempre numa possível *interpretação* de uma obra de arte.

## 4.2 - A interpretação

Partindo do princípio vigotsquiano de que a leitura é um ato de apropriação do conhecimento na interação do sujeito com seu meio social e cultural, por conseguinte, a leitura ou interpretação de uma obra de arte é também um processo de construção de sentidos para os sujeitos que as lê. Nesta construção, as referências e a visão de mundo do sujeito orientam e direcionam o sentido da interpretação da obra. Sob esta ótica, não existe uma única interpretação para uma obra de arte, mas uma pluralidade de pontos de vista que podem ser complementares ou não. Não existem interpretações certas ou erradas, mas interpretações mais pertinentes, ou mais coerentes, ou interpretações menos convincentes, ou mais personalizadas.

Uma obra ou imagem pode ser lida a partir de diferentes teorias que tratam da interpretação e este processo pode implicar maior ou menor uso da razão ou da emoção, assim como, dar maior ou menor ênfase à obra, ao leitor/intérprete ou ao contexto, personagens do ato interpretativo. O que vai determinar a escolha de uma abordagem de leitura ou a conjunção complementar de diferentes abordagens é o campo de sentidos da própria obra, assim como, as concepções de arte que norteiam aquele que conduz a leitura, no caso o educador mediador. Portanto, conhecer diferentes instrumentos de leitura, situando-os frente às teorias que os iluminam é uma maneira de entender como o processo de interpretação é construído.

Entre as abordagens mais conhecidas e utilizadas, sob a perspectiva modernista, destacam-se o formalismo que prioriza a obra em detrimento do leitor ou do contexto; a teoria da Gestalt de Arnheim que a partir da obra busca uma aproximação maior com o contexto cultural e a iconologia que insere a obra em um processo contextual mais amplo e mais inter-textual.

As teorias fenomenológicas privilegiam a natureza da experiência estética do observador, considerando a percepção como conhecimento situado, corporificado. Para Merleau-Ponty interpretar é perceber. Já Gaston Bachelard é mais receptivo à imaginação. A fenomenologia

hermenêutica de Gadamer e Ricoeur explora os conflitos de interpretações tirando partido da diferença e oposição de entendimento, dando destaque ao papel das convenções e pressuposições no entendimento da obra.

Na teoria da recepção a interpretação se dá na relação dialética entre produção e consumo que ilumina o entendimento do papel da arte na sociedade. Filiada a esta perspectiva “a teoria do *Reader Response* se refere a uma leitura crítica mais influenciada pela subjetividade do leitor, porém com atenção especial ao contexto. Nem a autonomia da obra, nem a autonomia do leitor. Ambos são mediatizados pelas circunstâncias do contexto. O contexto contorna o processo de significação e determina valor; por isso não há significado estável nem valor universal” (BARBOSA, 1998, p. 49).

Há ainda as teorias mais contemporâneas, como a semiologia, a semiótica e, especialmente o desconstrucionismo e o feminismo, designadas como abordagens culturalistas e pós-modernas, que se situam mais como atitudes e propostas do que como métodos e teorias.

Este rápido panorama nos dá uma dimensão das amplas possibilidades de compreensão dos processos de interpretação, e sobretudo, do vasto interesse que o tema tem despertado entre teóricos das mais diversas áreas do conhecimento. Um exemplo que gostaríamos de aprofundar vem da associação da hermenêutica com o construtivismo, a partir de estudos sobre a aprendizagem da arte em processos de mediação.

Para os hermenêuticos construtivistas<sup>1</sup>, a interpretação é um processo mental utilizado pelos indivíduos para construir conhecimentos a partir de uma experiência pessoal, ou seja, o sujeito é ele mesmo e para ele mesmo o intérprete *autônomo* da situação significativa de aprendizagem. Sob este ponto de vista, o processo de interpretação de produções artísticas tem início com o reconhecimento do objeto pelo sujeito leitor, a partir de relações e analogias estabelecidas com o seu conhecimento pré-existente e com a sua memória. Neste primeiro movimento o sujeito busca atribuir significados reconhecíveis ao objeto. Para que o processo tenha continuidade e se desdobre é necessário que o sujeito tenha acesso a outras informações, principalmente informações

1. Referência ao Departamento de Estudos de Museus da Universidade de Leicester na Inglaterra, em especial ao trabalho de Eilean Hooper-Greenhill em seu livro *The Educational Role of the Museum*. London, Routledge, 1999.

contextuais que podem ser de diferentes áreas de conhecimento que se relacionam com o objeto. Na continuidade deste movimento ampliam-se as relações de entendimento e estabelecem-se possíveis articulações de significados, para que isto aconteça é necessário testar hipóteses.

É, portanto, um processo dialógico circular que integra o todo e as partes, o presente e o passado num movimento contínuo. O foco em um detalhe ajuda a entender o todo da obra, assim como o contexto histórico ajuda a compreender o contemporâneo. Os conhecimentos que resultam são circunstanciais e transitórios, situados naquele momento e passíveis de outros movimentos, de outras relações e entendimentos, pois as interpretações nunca são completas, fechadas e definitivas.

A mediação pode potencializar este processo de interpretação, seja no momento da ampliação do conhecimento, alimentando o leitor com novas informações, seja no papel de articulador destas informações através de questões instigantes. Este processo pode ser induzido tanto por recursos de comunicação e informação, quanto por estratégias de mediação estabelecidas pelos educadores mediadores. Neste sentido, uma mediação em grupo favorece ainda mais a troca e o confronto de diferentes pontos de vista através do diálogo, através de um modo conversacional, que implica na circulação da palavra; o mediador tem o papel de ativador das inter-relações. Para que esta corrente se estabeleça as questões colocadas pelo mediador devem procurar fazer com que os intérpretes possam testar suas hipóteses e confrontar seus pontos de vista, garantindo o espaço de expressão de suas idéias e confirmando sua capacidade e autonomia interpretativa.

Entendendo a leitura e a interpretação a partir desta abordagem, vemos que a contextualização é integrada ao processo de interpretação. É a contextualização quem vai tecer a trama dos significados e ao mesmo tempo situar todos os atores da ação interpretativa que operam a partir de seus próprios contextos de referências. Como adianta Ana Mae Barbosa (2005, p.4), “assim, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do fruidor, enfim, da unidade ‘subjétil’ (sujeito+objeto), o contexto se torna mediador e propositor”. As várias camadas de referências contextuais se sobrepõem, se relacionando e interferindo na ação e devem ser levadas em consideração no processo de mediação: as do objeto ou obra; as dos sujeitos envolvidos: leitores e mediadores; as do lugar em que a ação se desenrola.

O contexto da obra é o que tem sua delimitação mais facilmente situada. É por isto que

nas aplicações generalistas da Proposta Triangular ele tem sido o foco principal da contextualização. Todo o discurso produzido, ou em produção (no caso da arte contemporânea) pelos críticos e historiadores, assim como os conhecimentos das áreas correlatas ao tema, alimentam esta dimensão da ação interpretativa.

Com relação aos sujeitos envolvidos no processo, os leitores e mediadores, pouca atenção tem sido dada até então, mesmo que saibamos que nossa própria posição social, cultural e histórica afeta o processo de construção de significados. Hooper-Greenhill (1999, p.49, tradução da autora) adverte: “conhecimentos são construídos através e na cultura. Percepções (o que vemos), memória (o que escolhemos para relacionar) e o pensamento lógico (o sentido que atribuímos as coisas) diferem culturalmente porque são construções culturais”.

A autora amplia ainda mais esta discussão com o conceito de *comunidades de interpretação*, pois as estratégias individuais de busca de conhecimento, ou de busca de sentido nas experiências com a arte, tornam-se possíveis, são mediadas e delimitadas pelo nosso lugar na cultura. As comunidades de interpretação são compostas por aqueles que compartilham formas similares de leitura de mundo e de identificação de seus significados. “Todas as comunidades de interpretação, definidas como tal, têm suas próprias formas de conhecimento, seus conhecimentos de base e suas estratégias de interpretação” (HOOPER-GREENHILL, 1999, p. 49, tradução da autora). Este conceito pode orientar o processo de mediação e pode contribuir para revelar as estratégias de mediação utilizadas pelos leitores, mas é importante reconhecer que as comunidades de interpretação não são estáveis e movem-se como e com os sujeitos que a compõem, se deixando permear por novos conhecimentos.

A mesma atenção que devemos ter para com os referenciais culturais dos leitores, se estende para os educadores mediadores. De acordo com Bernard Darras (2009), pensamos que a pessoa que conduz o processo de mediação desenvolve uma atividade que depende de suas concepções de arte e de cultura, assim como, esta atividade é permeada pelas concepções do lugar onde a mediação acontece. É por isto que insistimos na ideia de que a de formação do

educador mediador vai além da ampliação de repertório e da articulação de propostas educacionais. Implica num comprometimento deste educador com seu próprio processo de formação, na direção de uma auto formação reflexiva.

## Ampliando o conhecimento

Sugere-se ler o texto Ana Mae Barbosa: Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular, do livro *Tópicos Utópicos*, onde a autora atualiza a Proposta Triangular e discorre sobre abordagens de leitura de imagens.

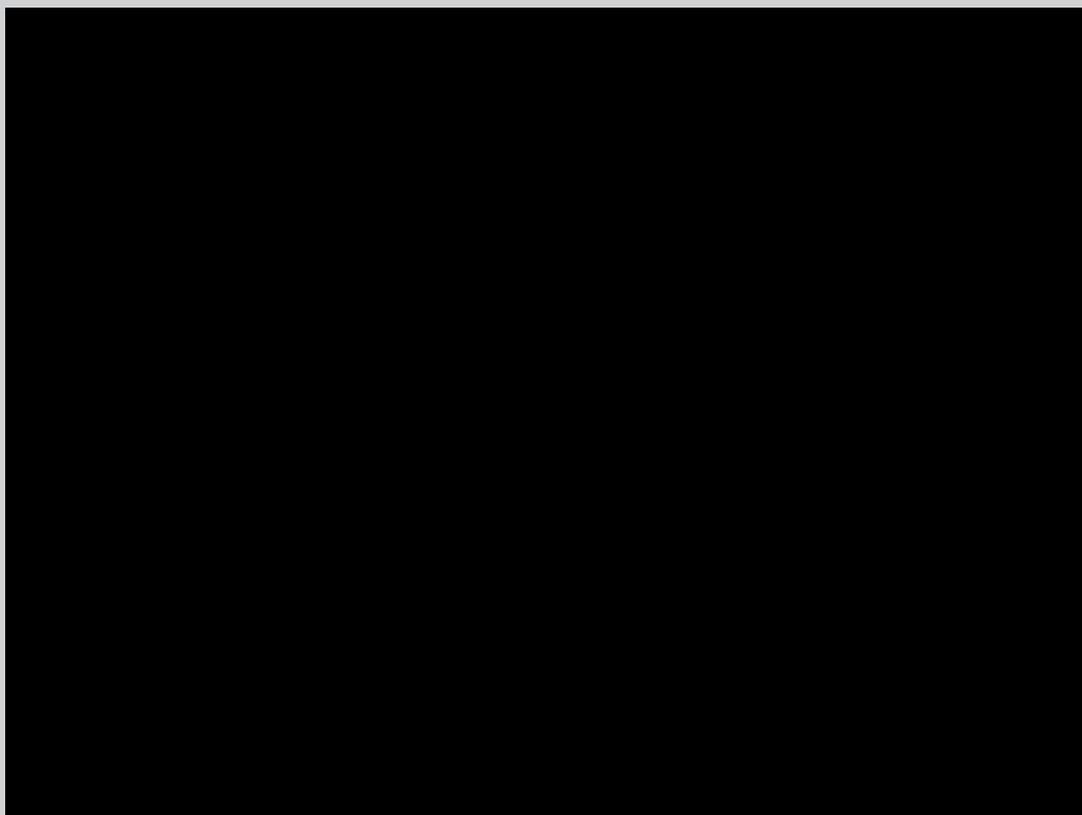
A nova edição revisada do livro de Ana Mae Barbosa, *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7ª ed. rev., São Paulo: Perspectiva, 2009, tem um novo prefácio de Imanol Aguirre Arriaga e atualizações importantes para a compreensão da mediação cultural.

## Referências bibliográficas

- ARRIAGA, Imanol Aguirre. **Teorías y prácticas en educación artística**. Barcelona: Octaedro/EUB-Universidade Pública de Navarra, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação como mediação. In: COUTINHO, Rejane (Coord.). **Diálogos e reflexões com educadores**. São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009, p.23-52.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. **The educational role of the museum**. London: Routledge, 1999.

Ficha da Disciplina:

## Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural



Rejane Galvão Coutinho



Formada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas na Universidade Federal de Pernambuco, estado onde nasceu e viveu a maior parte de sua vida. Veio para São Paulo estudar, fez mestrado e doutorado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Hoje é professora do Instituto de Artes da UNESP onde trabalha com formação de professores de Artes Visuais e atualmente coordena a Pós-Graduação em Artes. Desenvolve e orienta pesquisas sobre a história do ensino da arte e sobre as questões contemporâneas da arte/educação como mediação cultural, uma coisa tem forte relação com a outra, pois a história abre possibilidades para entender melhor o presente e vislumbrar o futuro.

## Ementa

---

A arte/educação como mediação cultural e social. O papel do educador como mediador. As relações entre as práticas de produção, circulação e recepção. Teorias contemporâneas da recepção. Revisões e atualizações sobre o conceito de educação patrimonial. Planejamento e práticas fundamentadas de mediação cultural.

## Resumo

---

Qual o papel do educador como mediador na recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural? Esta é a questão que norteia a disciplina e para buscar subsídios para compreender o seu alcance se faz necessário entender, de imediato, que ela se situa no espaço de trânsito entre as ações educacionais e as práticas culturais. Um espaço complexo que pressupõe movimentos e atravessamentos em várias direções.

A questão se dirige ao professor de arte, aqui entendido como mediador, em suas ações educativas junto aos estudantes, tanto no ambiente escolar, quanto fora do contexto escolar, nas visitas aos museus, exposições, espetáculos e outras manifestações do âmbito cultural.

O termo *recepção*, que abre o título da disciplina, não deve ser entendido com o sentido de passividade que também lhe é próprio - o receber algo ou alguém. Quando associamos *recepção* à *mediação* pressupomos um movimento: da interioridade da recepção às apropriações e incorporações do mundo e dos conhecimentos do mundo provocados por mediações educacionais.

O patrimônio artístico e cultural é nosso campo de conhecimento, com suas práticas de produção, difusão e recepção. Portanto, não podemos pensar em objetos, obras e manifestações apenas, mas nos trânsitos entre as diversas práticas inerentes ao campo da arte, inseridas no campo mais amplo da cultura.

Para organizar nosso estudo em relação a esta complexidade procuramos destacar alguns aspectos inerentes às relações entre as ações educativas e as práticas culturais, distribuídos em temas por semana de estudo. No primeiro tema, preparando o terreno, vamos procurar situar algumas representações, construídas ao longo da história, que atravessam e se sobrepõem ao contexto, introduzindo também algumas regras que pré-definem as relações no campo da arte.

No segundo tema o foco são as relações patrimoniais, as heranças recebidas, seu processo de institucionalização, buscando compreender os mecanismos de legitimação, para atualizar os sentidos que o legado patrimonial comporta hoje.

No terceiro tema o foco são as produções contemporâneas e para compreender suas práticas é necessário enfrentar os trânsitos entre a modernidade e a pós-modernidade, para situar as práticas de difusão e mediação na contemporaneidade. No tema seguinte, o debate gira em torno dos recursos à disposição dos educadores para efetivar uma mediação crítica e comprometida: dos métodos de apreciação, processos de leitura, ao entendimento da interpretação como construção de conhecimento no campo da arte.

E finalmente, no quinto tema, voltamos a questão que abre esta introdução, ao papel do educador como mediador, responsável por sua formação e pela formação de público para as artes.

É importante deixar claro que as referências deste texto recaem especialmente sobre as artes visuais, campo de experiência da autora. Mas será permitido e aconselhável proceder a toda e qualquer transferência de referências entre as linguagens, pois os mecanismos das práticas culturais e, sobretudo educacionais, são basicamente os mesmos, com suas específicas adequações.

Bom trabalho!

Rejane Galvão Coutinho

# Estrutura da Disciplina

## Tema 1 - Arte/educação como mediação cultural e social

- Tópico 1.1 - O contexto histórico: relações entre museu e educação
- Tópico 1.2 - As regras do jogo: distância e aproximação

## Tema 2 - Questões sobre educação patrimonial

- Tópico 2.1 - A história da institucionalização do patrimônio
- Tópico 2.2 - Revisões contemporâneas do patrimônio

## Tema 3 - As práticas de produção, difusão e mediação na contemporaneidade

- Tópico 3.1 - Do modernismo ao pós-modernismo no ensino de arte
- Tópico 3.2 - Difusão e mediação na contemporaneidade

## Tema 4 - A recepção e a interpretação das produções artísticas

- Tópico 4.1 - Apreciação artística ou leitura da obra de arte?
- Tópico 4.2 - A interpretação

## Tema 5 - O arte/educador como mediador

Pró-Reitora de Pós-graduação  
Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora  
Cláudio José de França e Silva  
Rogério Luiz Buccelli  
Ana Maria da Costa Santos

**Coordenadores dos Cursos**

Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)  
*Filosofia*: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)  
Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)  
Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente) - *sub-coordenador*  
Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)  
Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

**Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico**

Ari Araldo Xavier de Camargo  
Valentim Aparecido Paris  
Rosemar Rosa de Carvalho Brena

**Secretaria**

Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

**NEaD – Núcleo de Educação a Distância**

*(equipe Redefor)*

Klaus Schlünzen Junior  
Coordenador Geral

**Tecnologia e Infraestrutura**

Pierre Archag Iskenderian  
Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira  
Guilherme de Andrade Lemeszenski  
Marcos Roberto Greiner  
Pedro Cássio Bissetti  
Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

**Produção, veiculação e Gestão de material**

Elisandra André Maranhão  
João Castro Barbosa de Souza  
Lia Tiemi Hiratomi  
Lilium Lungarezi de Oliveira  
Marcos Leonel de Souza  
Pamela Gouveia  
Rafael Canoletti  
Valter Rodrigues da Silva