



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

MARCOS PAULO GOMES MIRANDA

**ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO: afastamentos e aproximações
da prática pedagógica no uso do livro didático**

RECIFE

2020

MARCOS PAULO GOMES MIRANDA

**ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO: afastamentos e aproximações
da prática pedagógica no uso do livro didático**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Área de concentração: Artes Visuais e seus processos Educacionais, Culturais e Criativos.

Orientadora: Professora Doutora Luciana Borre Nunes.

RECIFE
2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréa Carla Melo Marinho, CRB-4/1667

M672a Miranda, Marcos Paulo Gomes
Artes visuais no ensino médio: afastamentos e aproximações da prática pedagógica no uso do livro didático / Marcos Paulo Gomes Miranda. – Recife, 2020.
100 f.: il.

Orientadora: Luciana Borre Nunes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2020.

Inclui referências e anexos.

1. Arte-educação. 2. Artes digitais. 3. Ensino médio. 4. Livro didático. 5. Tecnologias. I. Nunes, Luciana Borre (Orientadora). II. Título.

700 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2020-100)

MARCOS PAULO GOMES MIRANDA

**ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO: afastamentos e aproximações
da prática pedagógica no uso do livro didático**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Aprovada em: 28/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Luciana Borre Nunes (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Professor Doutor Erinaldo Alves do Nascimento (membro interno)
Universidade Federal da Paraíba

Professora Doutora Bruna Rafaela do Carmo Ferrer de Morais (membro externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Para minha Mãe, Vanderlúcia, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à todas e todos que colaboraram direta e indiretamente para que este texto fosse possível, ele é de todos aqueles que acreditaram que ele pudesse existir. Alguns agradecimentos especiais vão para,

Niedja Santos;

Lilian Barros;

Lucas Souza Santos;

à minha família, em especial ao meu Pai;

Luciana Borre;

Solange Coutinho;

Rita Bredariolli;

Bruna Rafaela;

Erinaldo Nascimento;

Aos professores de Artes Visuais da UFRPE;

Aos professores deste PPGAV;

Aos colegas da turma de 2018 – PPGAV/UFPE;

Aos colegas e amigos da Companhia Editora de Pernambuco;

Aos colegas da turma 2018.2 na Unesp;

Aos colegas arte/educadores participantes da pesquisa;

Aos tão recentes colegas e amigos de São Paulo.

RESUMO

A pesquisa de mestrado "Artes Visuais no Ensino Médio: afastamentos e aproximações da prática pedagógica no uso do livro didático" foi desenvolvida no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais no Brasil. Situada nos campos de estudo da Cultura Visual e do Design, esta dissertação buscou investigar quais os possíveis afastamentos e as aproximações didáticos que o livro "Arte em interação — Volume único", da Editora IBEP, pode proporcionar aos arte/educadores e seus estudantes durante a prática pedagógica de seu uso. Os objetivos para o desenvolvimento deste estudo foram: (1) compreender a importância do ensino de Artes no Ensino Médio e suas articulações metodológicas ligadas às tecnologias digitais; (2) entender como os conhecimentos do campo do Design da Informação podem ressignificar um agrupamento de dados informacionais em aprendizagens significativas; (3) identificar como pode ocorrer o uso prático deste material em sala de aula através do relato de quatro docentes da rede pública de ensino. A metodologia abordada neste estudo seguiu a abordagem narrativa. Os procedimentos para a produção de dados articularam principalmente a pesquisa bibliográfica, análise do objeto investigado e um questionário de pesquisa online com quatro professores usuários do livro em questão e que atuam no Ensino Médio. Como resultado, constatamos que o uso do livro didático em sala de aula está atrelado à estrutura física ou contextual onde ocorrem as aulas de Arte, redimensionando as propostas conteudísticas e os engajamentos digitais ou tecnológicos.

Palavras-chave: Arte/Educação. Artes Digitais. Ensino Médio. Livro Didático. Tecnologias.

ABSTRACT

The master's research "Visual Arts in Secondary Education: clearances and approximations from pedagogical practice in the use of textbooks" was developed in the Associated Postgraduate Program in Visual Arts at UFPE / UFPB, in the line of research Teaching Visual Arts in Brazil . Situated in the fields of study of Visual Culture and Design, this dissertation sought to investigate the possible departures and didactic approaches that the book "Arte em interaction - Volume unique", by Editora IBEP, can provide to art / educators and their students during the pedagogical practice of its use. The objectives for the development of this study were: (1) to understand the importance of teaching Arts and to Visual Culture in High School and its methodological articulations linked to digital technologies; (2) understand how knowledge in the field of Information Design can reframe a grouping of informational data in meaningful learning; (3) to identify how the practical use of this material in the classroom can occur through the report of four public school teachers. The methodology addressed in this study followed the narrative approach. The procedures for the production of data mainly articulated bibliographic research, analysis of the investigated object and an online research questionnaire with four teachers who use the book in question and who work in high school. As a result, we found that the use of textbooks in the classroom is linked to the physical or contextual structure where Art classes take place, resizing content proposals and digital or technological engagements.

Keywords: Art/Education. Digital Arts. High School. Textbook. Technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 –	Reprodução da capa do livro objeto do estudo	12
Ilustração 1 –	O cotidiano em imagens	20
Ilustração 2 –	Qualificação do olhar	30
Ilustração 3 –	O jogo	37
Ilustração 4 –	Periódicos	39
Gráfico 1 –	Esquemas etapas do Design Editorial	44
Gráfico 2 –	Esquemas etapas do Design Editorial	44
Imagem 2 –	Reprodução do manual de uso "Conheça o seu livro"	47
Gráfico 3 –	Esquema layouts responsivos	50
Imagem 3 –	Reprodução de trechos das páginas do livro em estudo	57
Imagem 4 –	Reprodução da página com a carta "Caro aluno"	67
Ilustração 5 –	Arte em Interação	69
Imagem 5 –	Reprodução de aberturas de capítulos do livro em estudo	71
Imagem 6 –	Reprodução de páginas do livro em estudo	75
Imagem 7 –	Reprodução de páginas do livro em estudo	81
Imagem 8 –	Alguns <i>Storyboards</i> produzidos por alunas e alunos	85

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CAPÍTULO 1: Sobre Arte/Educação, Cultura Visual, Ensino Médio e suas convergências metodológicas e tecnológicas	19
2.1	A Cultura Visual e a investigação das imagens	19
2.2	Arte/Educação e Cultura Visual.....	23
2.3	A construção do conhecimento a partir da Cultura Visual	24
2.4	Por que o Ensino Médio?	28
2.5	Recursos Multimídia e as Artes Visuais Digitais	33
2.6	Processos e possibilidades criativas	34
2.7	Afastamentos, aproximações, imagem e artefatos didáticos	40
3	CAPÍTULO 2: O design da informação e a transformação da informação em aprendizagem significativa	43
3.1	Uma introdução sobre design e design da informação	43
3.2	Conhecendo o design da informação e sua contribuição para a educação através do livro didático	45
3.3	O design instrucional como ferramenta de planejamento e produção de cursos e projetos pedagógicos	51
3.4	O design thinking e seu processo de ideação aplicado à educação	53
3.5	Confluências finais	55
4	CAPÍTULO 3: Afastamentos e Aproximações no uso do livro "Arte em Interação" através da narrativa de Arte/Educadores	59
4.1	Um estudo versado através das narratividades	59
4.2	Uma outra introdução	61
4.3	Pensando o livro didático	64
4.4	Análise do livro "Arte em interação": consonâncias e contrapontos	66
4.4.1	<i>A importância do uso das imagens</i>	70
4.4.2	<i>Pouco estímulo à interdisciplinaridade</i>	74
4.4.3	<i>Inadequação do livro às condições das escolas</i>	76
4.4.4	<i>Um adendo às limitações ou dificuldades técnicas</i>	79
4.4.5	<i>Considerações ao projeto gráfico editorial do livro – o design</i>	80
4.5	Relato de experiência pedagógica e construção de narrativas em <i>Stop Motion</i>	82

5	(in)CONCLUSÕES	87
	REFERÊNCIAS	91
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO	98
	ANEXO B – QUESTÕES DE FORMULÁRIO DE ENTREVISTAS	99

1 INTRODUÇÃO

A partir de uma inquietação que uniu minha área de experiência profissional como designer editorial, e também minhas aprendizagens metodológicas e profissionais enquanto professor de Artes Visuais, percebi que havia uma lacuna sobre como abordar a evolução tecnológica como ferramenta para suporte à educação no desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula, sobretudo no Ensino Médio. Observei na escola onde atuei, que haviam algumas resistências quanto ao uso de materiais didáticos em Artes, sobretudo aqueles que apresentam alguma proposta de conteúdos que envolviam recursos tecnológicos.

Por isto, surgiu a pergunta base desta investigação: quais os possíveis afastamentos e aproximações didático-tecnológicas que o livro "Arte em Interação - Volume Único" da Editora IBEP pode causar nos arte/educadores e seus alunos? Esta pergunta surge numa tentativa de angariar dados para entender como os estímulos didáticos sugeridos pelo livro podem proporcionar imersão e autonomia do arte educador durante as suas aulas de Artes, no Ensino Médio. Além de configurar-se como uma tentativa de compreender quais embates ou questões podem facilitar ou dificultar a convergência entre o uso do livro didático de Artes e as tecnologias digitais.

Entretanto, apesar de sugerir e trilhar ao longo dos capítulos desta dissertação um caminho que atenta para um olhar tecnológico e digital, com foco nos livros impressos e digitais enquanto objeto alvo de estudo, ao longo da fase de obtenção de dados para a pesquisa, e entrevista com os arte/educadores, algumas hipóteses elencadas neste estudo foram refutadas. Isto fez com que, ao longo do terceiro e último capítulo deste estudo o conceito daquilo que chamo de "...prática pedagógica no uso do livro didático" que assinala o título desta pesquisa, se amplia para o que eu costumo chamar de **prática pedagógica para o uso de artefatos didáticos**. Entendendo estes *artefatos* como um conjunto de recursos ou ferramentas diversas, digitais ou analógicas que auxiliem os processos de ensino e aprendizagem em Arte/Educação. Contudo, foi mantido o título desta dissertação como apresentado originalmente por este título também fazer parte do percurso narrativo desta pesquisa.

Imagem 1 – Reprodução da capa do livro objeto do estudo



Fonte: Reprodução digital produzida pelo autor.

Uma versão digital – *online*¹ deste livro, poderá ser acessada através de um endereço para a página no site da própria editora IBEP, no seguinte caminho: <https://editoraibep.com.br/page/18/arte-em-interacao>, contudo, é importante ressaltar que, por tratar-se de um recurso dinâmico que é a internet, as imagens e versões do livro apresentadas neste referido endereço podem estar diferentes das apresentadas aqui neste estudo. Uma vez que de modo online, a editora do livro e seus autores, conseguem atualizar rapidamente as informações sobre o livro quando necessário. Inclusive, em último acesso meu à este endereço, que se deu em fevereiro de 2020, quando da finalização deste texto, constatei que a editora já havia atualizado a página com uma versão atual do livro, já em sua nova edição, catalogada em 2018 e lançada no ano seguinte 2019. Que possivelmente deverá ser adotada para os projetos de PNLD 2020-2021-2022.

Os objetivos desta pesquisa foram: (1) compreender a importância do ensino de Artes no Ensino Médio e suas articulações metodológicas ligadas às tecnologias

¹ Acesso disponível apenas quando há conexão à uma rede de internet.

digitais; (2) entender como os conhecimentos do campo do Design da Informação podem ressignificar um agrupamento de dados informacionais em aprendizagens significativas; (3) identificar como pode ocorrer o uso prático deste material em sala de aula através do relato de quatro docentes da rede pública de ensino.

Com isto, através de uma análise deste artefato didático — o livro "Arte em interação" —, tentei identificar se havia, em sua estrutura, uma abertura para que os professores possam ter autonomia necessária para desenvolver conteúdos didáticos extras que, trabalhados em conjunto com o livro, possam atender às necessidades contemporâneas de engajamento tecnológico contextualizado à realidade dos seus alunos, abrindo caminhos e possibilidades para arte/educadores, alunas e alunos atuarem de modo participativo na construção de seus próprios (re)conhecimentos.

A transformação do ensino de Artes Visuais ao longo dos anos permite-nos observar a importância da discussão sobre variadas estratégias pedagógicas que devem considerar os processos de aprendizagens envolvidos no contexto do ensino de Arte, dentro ou fora do ambiente escolar. Segundo Virgínia Maria dos Santos (2012), o livro digital se apresenta hoje como uma importante ferramenta pedagógica. Não só os livros digitais, mas também os artefatos digitais – as mídias digitais e seus variados formatos de experiências virtuais que podem proporcionar, sobretudo no campo das Artes Visuais, o desenvolvimento de novas habilidades e capacidades cognitivas através de processos de imersão dos alunos aos conteúdos didáticos em Arte.

Não por acaso, os livros digitais foram incluídos no Programa Nacional do Livro Didático em 2017 (PNLD 2017) para as escolas do Ensino Médio pelo Ministério da Educação (MEC). Sendo assim, os livros com base teórica em Estética, História da Arte ou teorias de Design podem ser relacionados com a nova linguagem digital. A necessidade de apresentar uma nova possibilidade (ressignificar) ao livro didático de Arte fica explícita, por exemplo, com esta afirmação do PNLD 2017: “Uma característica especial dos livros didáticos para Arte é a necessidade de apresentação de muitas produções artísticas, que se dá por imagens” (2017, p. 18). E continua sua justificativa quando afirma que “[...] o livro didático amplia repertórios, propondo experiências de aprendizagem e dando meios para o ensino dos elementos constitutivos da arte” (PNLD, 2017, p. 17). Além disto, a partir da atual consolidação da BNCC (Base Nacional Curricular Comum), atualmente em implementação na educação básica brasileira, houve uma transformação na estrutura do currículo,

agrupando as disciplinas em conjuntos de áreas de estudo, adicionando a disciplina de Artes, por exemplo, dentro da grande área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Alguns pequenos pontos desta situação será pensada no decorrer do texto, mas já é possível dizer que haverá um intenso movimento de atualização e adequação na construção dos artefatos didáticos produzidos para os conteúdos de Artes nos próximos anos.

O objeto-base de estudo para esta investigação, o livro didático: "Arte em Interação" – Volume Único da editora Ibepe, foi escolhido a partir dos critérios a seguir: é um livro sugerido pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD para ser trabalhado durante o Ensino Médio; é o livro adotado pelas escolas públicas Estaduais do Estado de Pernambuco, rede de ensino a qual fiz parte e atuei; e por último, foi o livro sobre o qual obtive maior aderência de respostas (quantidade de entrevistados) durante pesquisa.

Inicialmente, esta investigação pretendia estabelecer relações com 3 opções de livros sugeridas pelo PNLD. Dentre as opções estavam as obras: "Arte por toda parte" da Editora FTD, "Arte em interação" da Editora Ibepe, e "Arte de perto" da Editora Leya. Contudo o livro "Arte em Interação" foi o mais escolhido para respostas, por parte dos colegas arte/educadores, que puderam realizar esta escolha a partir de formulários de pesquisa online onde também puderam comentar suas experiências didáticas com este material.

Para angariar informações a respeito do assunto desta investigação foram realizadas buscas nos repositórios institucionais das universidades públicas brasileiras, com as palavras-chave: arte; arte/educação; livro didático; ensino médio; livro digital; tecnologias. Bem como, pesquisas em artigos, dissertações e teses referenciadas por professores universitários atuantes nas áreas da pesquisa em questão. Buscou-se construir um panorama a fim de compreender quais outros trabalhos trataram os mesmos temas discutidos nesta investigação. E ainda, perceber quais direcionamentos mais próximos de pesquisas estão sendo desenvolvidos com temas correlacionados. Considerando o universo citado anteriormente, não houve uma correspondência direta de pesquisa que tratem como foco de investigação: os afastamentos ou aproximações da prática pedagógica no uso do livro didático, ou ainda, as aberturas didáticas digitais do livro didático da disciplina de Artes no Ensino Médio. Contudo, são inúmeras as pesquisas que tratam questões construtivas dos livros didáticos, seja a respeito das suas concepções didáticas e narrativas ou dos

elementos compositivos da forma (o design do livro), bem como, investigando a composição e formatação do programa PNLD. E ainda, estas pesquisas na maioria das vezes, são focadas no ensino de outras disciplinas, dentre as mais investigadas estão: inglês, língua portuguesa, matemática, geografia, e história.

As pesquisas que apresentaram maior correlação foram as seguintes: *Aprendizagem Mediada por Artefatos Digitais Móveis: um estudo comparativo para análise e desenvolvimento de Aplicativos Educacionais*, apresentada em 2014 como dissertação de mestrado, pela pesquisadora Turla Angela Alquete Arreguy Baptista, com orientação do Professor Silvio Romero Botelho Barreto Campêlo (UFPE); e *A [trans]formação dos artefatos: um estudo sobre a dimensão histórica na Teoria da Atividade*, da mesma pesquisadora, em desenvolvimento em seu doutorado, com orientação do mesmo professor.

Também encontrei: *O contexto da produção didática no Brasil: o financiamento através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, trabalho de conclusão de curso concluído em 2017, pelo Gabriel Pinto de Bairro com orientação do José Gilberto de Souza (UNESP); *O design como mediador da arte-educação nos materiais didáticos de museus*, dissertação concluída em 2014, pelo Laércio Carlos Ribeiro dos Santos com orientação Galdenoro Botura Júnior (UNESP); e *Educação, visualidade e informação em materiais gráficos educativos*, dissertação concluída em 2008, pela Christiane de Souza Coutinho, com orientação de Rejane Coutinho (UNESP). Pela UFG: *Livros didáticos para o ensino de arte: diálogos, práticas e (des)caminhos*, da Gisele Costa Ferreira da Silva, orientada pela professora Dra. Irene Tourinho. E ainda, gostaria de destacar, a dissertação desenvolvida no mestrado em Artes Visuais da UFG, intitulada: *Jogo virtual Dalí Ex: formação estética e ensino de artes visuais*, desenvolvida pelo Santiago Lemos, em 2017. Este último trabalho ganhou especial destaque pelo MEC por ter apresentado como resultado um objeto didático digital em formato de jogo virtual, que foi adotado como recurso experimental para o ensino de artes visuais na educação básica, porém, no Ensino Fundamental.

As pesquisas e estudos citados anteriormente trouxeram importantes contribuições e revelações para compreensão do teor daquilo que tem se pesquisado atualmente no Brasil a respeito de temas correlatos a este estudo. Além de ampliar o meu repertório teórico a respeito dos temas, e entendimento do estado dos estados da arte e da questão.

Como principal consonância nessas pesquisas, percebi que há uma

preocupação em apresentar um percurso narrativo que traça o entendimento do contexto onde ocorre a investigação versando sempre sobre Arte/Educação e Cultura Visual. Outra forte consonância diz respeito à busca pelo entendimento da construção do pensamento gráfico, das formas e narrativas ilustradas nos materiais didáticos investigados – pensamento de design.

Abrindo agora um breve panorama capítulo a capítulo da sequência do texto desta dissertação e com intuito de apresentar uma discussão teórica e didática sobre o primeiro objetivo desta dissertação, trato no primeiro capítulo um conjunto compreender a importância do Ensino de Artes no Ensino Médio e suas articulações metodológicas ligadas à Cultura Visual e também aos recursos multimídias e suas tecnologias. Para isso, apoio-me principalmente nas ideias sobre Cultura Visual e suas perspectivas na arte/educação, seguindo as teorias e estudos de Schlichta (2009), Hernández (2000), Martins (2008) e Borre e Martins (2016).

Apresento um percurso teórico acerca do entendimento dos campos e áreas de estudo envolvidos nesta pesquisa narrativa. Sendo assim, para cumprir esta fase, proponho uma revisão conceitual de literatura bibliográfica, com um levantamento dos principais temas e áreas de estudo aqui tratados. De acordo com Martins (2008, p. 32) “Arte e imagem, assim como método científico, são ideológicos e, portanto, ligam contexto e significados na experiência, sejam eles político, religioso, psicológico, econômico ou social”.

Entendendo desta forma Arte e Imagem como percursos metodológicos para a construção de narrativas, experiências, transformação e ressignificando conhecimentos, é importante que as teorias que envolvem essas linguagens façam parte desta estudo. Por isto, como método para desenvolver esta revisão, foram realizadas constantes consultas em livros, periódicos, cadernos temáticos, dissertações, artigos científicos, e em matérias publicadas da internet, que além de conteúdo teórico contemplem relatos de experiências educacionais com a mesma perspectiva ou semelhante à esta pesquisa. E, a partir desta revisão de literatura, serão desenvolvidos pontos de partida para análise do objeto em estudo: o livro didático.

Estas análises foram a segunda etapa da pesquisa e atuaram na busca pelo entendimento do funcionamento das estruturas didático-pedagógicas do objeto em estudo – o livro didático nas aulas de Artes Visuais no Ensino Médio. Sendo ele, o livro: "Arte em interação" - Volume único da editora Ibep. No segundo capítulo busco

entender como os conhecimentos do campo do design da informação podem ressignificar e transformar um agrupamento de dados informacionais em aprendizagens significativas, apoiando-me nas teorias das pesquisas de como Kinross (1985), Wildbur e Burke (1998), Bonsiepe (1999), Shedroff (2000) e Sless (2014), Kubo e Botomé (2001), Tarcia (2010), entre outros teóricos do campo do design que tratam sobre a área em questão.

No terceiro capítulo, trabalho com foco no objeto de estudo em questão – identificando aproximações e afastamentos metodológicos e ou possíveis abordagens pedagógicas no uso do livro didático. Percebendo ainda como pode ocorrer o uso prático deste material em sala de aula através do relato de quatro docentes da rede pública de ensino. E também de um próprio relato de atuação com apoio do uso do livro em questão. Esta percepção será feita a partir do respaldo com as entrevistas dos Arte/Educadores e também com a narrativa da minha prática docente.

Embora o recorte na fala de apenas quatro arte/educadores seja pouco para significar uma amostra definitiva, as entrevistas foram reduzidas à tal número considerando docentes de quatro regiões distintas do país, e que aceitaram discorrer em detalhes sobre suas práticas pedagógicas com o livro em sala de aula. Também é importante ressaltar que este estudo não pretende ser um recorte único ou definitivo a respeito deste tema, e sim angariar questionamentos para que outros estudos com o mesmo viés ou semelhante possam ser desenvolvidos e aprofundados.

Enquanto professor de Arte, e também como profissional atuante na área de Design, a consecução de uma pesquisa junto ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da UFPE/UFPB, mostra-se como uma oportunidade de relacionar as áreas de Arte, Educação, Design e Tecnologias, como campos investigativos e potencialmente ativos na formação dos professores de arte. Na linha de pesquisa de Ensino de Artes Visuais no Brasil esta investigação pretende apresentar um caminho para aperfeiçoar a construção pedagógica e identificar usos diversos deste livro didático, que junto às práticas em Artes Visuais e os demais recursos didáticos, possam auxiliar a formação dos alunos através da experiência e da prática em Artes Visuais.

Esta pesquisa mostra-se também como uma contribuição no atual cenário educacional, quando se observa que os livros didáticos impressos para o ensino de Arte ou, com base teórica em História da Arte ou teorias de Design, são caros e geralmente não acessíveis aos estudantes. Sem contar que a maioria destes livros,

tem correspondido apenas às expectativas no âmbito comercial/capitalista de editoras, empresários e grupos educacionais. Onde estes últimos geralmente não consultam suas comunidades acadêmicas na perspectiva de compreender seus reais contextos e necessidades. Fazendo com que estes livros funcionem, muitas vezes, como amarras didáticas sobre conteúdos específicos e pouco significativos para a uma formação plural destes alunos. Este breve panorama deixa os professores com um papel muito importante de reunir as melhores formas para compartilhar os conteúdo teóricos e proporcionar também um contato prático, objetivo, útil, acessível e principalmente significativo para todos.

Sendo assim, esta dissertação versa sobre a urgente necessidade de continuarmos pensando sobre o papel do ensino de Arte no Ensino Médio, e como articular possibilidades para convergir didaticamente entre abordagens do tradicional livro didático, com vieses contemporâneos de recursos tecnológicos. Além de apresentar um breve panorama de pesquisas bibliográficas realizadas com foco nas áreas de Arte e Educação, além de outras áreas como o Design, propondo confluir conceitualmente entre os temas: arte, educação (para os ensinoss básico/formal e técnico), estética, design, mídias digitais e tecnologias da informação e comunicação. Temas os quais formam o corpus desta pesquisa.

2 CAPÍTULO 1: Sobre Arte/Educação, Cultura Visual, Ensino Médio e suas convergências metodológicas e tecnológicas

2.1 A Cultura Visual e a investigação das imagens

Para apresentar um embasamento teórico em Cultura Visual como grande área/campo desta investigação, trago as ideias e conceitos de Fernando Hernández (2007); além de Borre (2016), Raimundo Martins e Irene Tourinho (2008) e Imanol Aguirre (2008). Hernandez (2007) defende, essencialmente, que todas as imagens devem ser trabalhadas na escola. Além das imagens da arte, levar as imagens do cotidiano, do design, da publicidade e todas aquelas que compõem nosso repertório imagético do dia a dia. Hernandez (2007) faz parte de um grupo de pesquisadores em arte que entende esse processo de "propagação" das imagens como visualidades – produção social do olhar.

Acreditando que devemos ensinar os alunos a interpretar a construção e importância dessas imagens na sociedade. Para ele, a construção do conhecimento em arte se dará a partir do processo de ressignificação das visualidades associada ao reconhecimento das suas possíveis intenções e repercussões. Ele acredita, por exemplo, que podem configurar-se como intenções destas imagens do cotidiano: a massificação de ideias, distinção de poderes, imposição de controle, impulsão do consumismo, exposição ou imposição de ideais políticos e sociais, vivências culturais, bem como, o reconhecimento de identidades.

Ilustração 1 – O cotidiano em imagens



Fonte: Colagem digital produzida pelo autor com reprodução de imagens da internet.

É possível então observar que uma metodologia de pesquisa e de prática pedagógica com base nos estudos da Cultura Visual pode ser um processo focado na ampla difusão de imagens e visualidades durante os momentos de ensino/aprendizagem, empenhada no compromisso do entendimento do público para com as funções e intenções dessas imagens na sociedade. Hernandez (2007) acredita que estudar as imagens do cotidiano além de melhorar a compreensão de mundo dos alunos, contribui para a compreensão de si e dos processos culturais onde estes alunos estão inseridos.

Para reforçar suas ideias, Hernández (2007) afirma que a Cultura Visual examina e questiona o papel da imagem na cultura, buscando diluir fronteiras ao considerar todos os objetos como tendo complexidade estética e ideológica. Ou seja, todos os objetos têm um valor significativo.

O pensamento do Hernández (2007) pode ser melhor compreendido quando relacionado com os pensamentos que Martins (2008) propõe sobre as múltiplas e imensas dimensões culturais e históricas que atuam na construção do

reconhecimento de identidades e subjetividades. Desta forma, estes reconhecimentos e construções podem moldar os nossos modos de ver, pensar e agir em sociedade.

A cultura da imagem é para Hernández, uma perspectiva e necessidade contemporânea, de transcender o ensino das artes visuais para além do ato de analisar e interpretar imagens, discutindo assim a necessidade de um ensino que esteja integrado ao desenvolvimento crítico e analítico das visualidades cotidianas.

E ainda, que possa elevar os alunos da condição de “tradutores” da imagem para questionadores e críticos das informações visuais inseridas em seus contextos. Entendo que quando ele fala sobre elevar o papel de "tradutores da imagem", ele queira se referir à este como um processo simples e talvez, de livre interpretação ou significação que estes alunos possam realizar a partir de um processo raso de leitura desta imagem.

Há uma provocação do autor em desconstruir as representações culturais convencionais a partir de uma atitude crítica e reflexiva, além de analítica. Isto se evidencia no trecho:

Estamos diante de uma bifurcação em que se torna necessário, mais do que em tempos anteriores, a reflexão baseada no estudo, no debate público e rigoroso que contribua para caracterizar uma nova cultura provida de uma ética que possibilite interpretar e agir de maneira não acomodada diante de uma forma de pensamento que se apresente ao mesmo tempo como homogêneo e fragmentado, e que se distribui nos meios da Cultura Visual de uma maneira frenética e sem possibilidade de trégua. (HERNÁNDEZ, 2000, p.29)

Hernández reforça a importância de não se construir um pensamento homogêneo, não desprezar a multiplicidade de vivências, experiências, expectativas e contribuições diversas que os diferentes tipos de visualidades podem apresentar.

E, de se considerar e inserir nos conteúdos abordados nas disciplinas diversas, as referências culturais do cotidiano visual e imagético dos alunos e alunas. Na passagem a seguir o autor apresenta sua noção de cultura como um

conjunto de valores, crenças e significações que nossos alunos utilizam (quase que sem reconhecê-lo) para dar sentido ao mundo que vivem. (...) possibilidade de viajar pelo espaço e pelo tempo, o que torna possível o fato de existir um videogame (e seu valor simbólico), até as formas de vestir, e comportar-se relacionadas com a pertinência a um grupo, com as modas e com a identidade pessoal. (HERNÁNDEZ, 2000, p.30)

Fica claro que o que Hernández pretende é nos fazer entender que a Cultura Visual explora o autoconhecimento das alunas e alunos a fim de que esse reconhecimento de identidades possa contribuir com seu processo de questionamento e criticidade das imagens que os cercam.

Partindo desta premissa, Hernández (2000) define que o conhecimento produzido culturalmente “ajuda a compreender a realidade, (...) examinar os fenômenos que nos rodeiam de uma maneira questionadora, e construir “visões” e “versões” alternativas” (HERNANDEZ, 2000, p.32) diante de experiências cotidianas ou outros problemas e realidades.

Com este mesmo raciocínio, Borre (2016) desenvolve suas subjetividades transformando-as em caminhos acadêmicos de pesquisa, trabalhando totalmente num processo de revisitação de lembranças: memórias, depoimentos, narrativas de vida, fotografias, entre outros artefatos que carreguem uma história ou revelem uma vivência pessoal ou coletiva.

Valendo-se da Cultura Visual para discorrer sobre reflexões acerca dessas memórias com viés político, social ou cultural. Valorizando sempre o entendimento das nuances entre os pontos conflituosos, as incompletudes e os múltiplos olhares interpretativos. Desprezando as certezas absolutas ou respostas corretas.

Então para Borre (2016), a Cultura Visual é um processo em constante construção, um processo de vivência e ressignificação, que busca valorizar as experiências vividas através destes processos de revisitação de histórias pessoais ou coletivas.

Nesta perspectiva apresento uma conexão de Borre (2016) com Martins (2008) quando ele trata que as visualidades contemporâneas são como uma grande paisagem construída, afirmando que estas paisagens

da cultura contemporânea nos impelem a estudar e analisar os modos como a visualidade opera na produção de identidades, na formação de sujeitos, na configuração de subjetividades e, principalmente, nas práticas pedagógicas que desenham a Cultura Visual nos dias de hoje. (MARTINS, 2008, p. 5)

Esta afirmativa reforça a ideia de que uma das formas para se entender e consolidar este impacto na formação do sujeito, e assim melhor compreender as influências que essas visualidades exercem na formação das personas. Ocorre a

partir do ensino das artes visuais na educação formal básica. E não só isto, mas também em como projetar e planejar o ensino considerando maneiras para inserir estas visualidades cotidianas no dia a dia das aulas. O conceito de visualidades para Cultura Visual perpassa então a perspectiva de abranger todo um universo imagético do cotidiano. De acordo com o que nos aponta Martins (2008), os processos ligados às visualidades do cotidiano, transcendem à simples interpretação do olhar.

Pensar o ensino de artes visuais baseado nos processos da Cultura Visual, faz com que tenhamos que lidar com as instabilidades, flexibilidades e mutabilidade deste dia a dia. Esta "permissividade" para pensarmos fora de um fluxo padrão e reconhecermos as nuances das visualidades presentes em nossos cotidianos, certamente será o produto da reflexão crítica dos embates que tais visualidades podem provocar no processo de ensino e aprendizagem.

2.2 Arte/Educação e Cultura Visual

Para discussão da importância, do espaço e do conhecimento de Arte na educação escolar, é importante compreender primeiro o grande problema enfrentado pela disciplina de Artes na contemporaneidade. Ela é considerada como de menor importância ou proporção, quando comparada à conhecimentos advindos de outras áreas.

Para mudar este panorama, Hernández (2000) propõe que pensemos desde já um contexto das artes visuais prestando atenção às amplas manifestações da Cultura Visual. Partindo, por exemplo, desde as pinturas nas cavernas, passando por anúncios publicitários de marcas conceituadas até aquelas visualidades legitimadas pela história da arte, como a chamada cultura "popular".

A escola é uma instituição (não a única) na qual este conhecimento pode ser adquirido (...) entendendo-se assim que os conteúdos ou conhecimentos vivenciados levados pelas alunas e alunos à escola deveriam ser incluídos e oferecidos [aos outros alunos e alunas - grifo meu], em forma de conhecimentos relevantes para interpretar aspectos da realidade (passada e presente) e de seus próprios olhares sobre esses aspectos da experiência humana. (HERNÁNDEZ, 2000, p.42)

Quando aponta que a escola não é a única instituição onde acontece os processos de ensino aprendizagem, ele nos sugere que todos os outros espaços que fazem parte do cotidiano destes alunos e alunas são responsáveis por dar-lhes acesso à imagens, objetos ou artefatos que, de alguma forma, provocam processos educativos.

Sejam estes processos educativos intencionais ou não. Por fim concordando com teóricos apresentados, uma educação baseada na compreensão da Cultura Visual, quer dizer, estudar, analisar, interpretar e decodificar os produtos culturais presentes em nosso cotidiano. Como por exemplo, os filmes, os esportes, as músicas, as informações eletrônicas, os programas de TV e a internet.

2.3 A construção do conhecimento a partir da Cultura Visual

A Cultura Visual, através dos estímulos sugeridos pelas visualidades sociais, pode criar sistemas simbólicos de representação das informações que geram conhecimentos. Com isto, os processos cognitivos de construção do conhecimento perpassam também a interação entre os indivíduos em sociedade, tal qual nos aponta Vygotsky (2007).

Estes sistemas (ou representações visuais) devem carregar também as características identitárias daquele locus social o qual o indivíduo pertence. Sistemas simbólicos, segundo a ideia que Vygotsky (2007) apresenta em sua teoria da formação social dos indivíduos, passam por um processo de internalização que provoca as mudanças qualitativas e até fundamentais nos comportamentos sociais. Essa visão ainda serve para entender a importância que a Cultura Visual apresenta de que: a troca interacional (de experiências) entre os indivíduos atua na sua construção psicológica, social e cognitiva.

Para conversar com os argumentos de Hernández e seus pontos de vista sobre a Cultura Visual, apresento conceitos de Consuelo Schlichta, que são abordados em seu livro: *Arte e Educação: há um lugar para arte no Ensino Médio?* (2009). Onde ela nos apresenta a necessidade de uma requalificação da formação do educador em arte com perspectivas contemporâneas, para entender os fundamentos, o consumo, o objeto e os objetivos da produção e apreciação artístico-cultural.

Para dar base ao seu pensamento ela resgata que as metodologias do ensino de arte tradicionalistas/tecnicistas tinham como perspectiva o “desenvolvimento de

coordenação motora” ou de habilidades e destrezas manuais. Schlichta (2009) aponta que, a partir dos estudos de Ana Mae Barbosa e, a absorção de sua abordagem triangular para o ensino de artes, por parte dos educadores em arte, constituiu uma mudança no que tange o procedimento de inserção de leitura das imagens nas aulas.

Contudo, acredita que a condição “imediatista” a qual alguns educadores trabalham a abordagem, acreditando que esta trará um expressivo resultado sem um tempo necessário para maturação de uma vivência mais significativa e expressiva, acaba reproduzindo um discurso de que uma renovação metodológica, por si só, solucionará os problemas da educação em arte. E afirma que: “esquece-se que o *como* fazer só pode ser pensado concomitantemente ao *que* e aos *porquês* do ensino de arte nas escolas” (SCHLICHTA, 2009, p. 21.).

Em seguida, Schlichta (2009) nos apresenta um pouco o que chama de “mito da inspiração divina e da contemplação passiva das obras”. Resgata para isto, as ideias de Porcher (1982) quando afirma que o afastamento sociológico provocado pela falta de uma “familiarização cultural” da maioria da população, principalmente das classes sociais mais baixas, acabam contribuindo para a manutenção desta visão da arte e criatividade como um dom ou luxo.

Desta forma a autora apresenta que é necessário refletir sobre as atuais práticas que propõe a simples leitura de obras isoladas, a simples cronologia de períodos artísticos ou o entendimento de movimentos e grandes mestres. (SCHLICHTA, 2009, p. 25.).

Schlichta (2009) apoia-se também às ideias de Canclini (1984) quando afirma que os atributos fundamentais no ensino de arte são aqueles que possibilitam a compreensão dos atributos estéticos e das conversões de gostos produzidos socialmente, e quando se faz esta pergunta:

na prática cotidiana, qual é a forma de abordagem dos conteúdos artísticos que, de fato, possibilita ao aluno desvelar as condições sociais, históricas, econômicas que originam os critérios que definem “As qualidades do artístico”, a atitude exigida para captar o “estético”, e por último, o que designa e consagra certas obras como dignas de serem admiradas. (SCHLICHTA, 2009, p. 25)

Neste caminho, ela resgata a concepção de estética das teorias de Bourdieu (1999), afirmando que uma das tarefas do ensino de arte é a formação dos sentidos

humanos. Para que seja possível a dominação e codificação dos códigos específicos das linguagens artísticas, ultrapassando e ampliando assim, os limites de leitura das imagens.

Schlichta (2009) com um grande arcabouço teórico recorre ainda à Vazquez (1978) para reforçar a ideia de que o conceito estético dos objetos não partem deles mesmos, ou seja, não está intrínseco apenas ao objeto, mas também, as relações sociais construídas pelos homens naquela sociedade onde este objeto foi desenvolvido. Então sobre ensino de arte Schlichta (2009) diz que:

os conteúdos, ou seja, o domínio do conhecimento construído pelo sujeito, que tem por suporte a prática social precedente, em cuja dinâmica se criam tanto os sentidos humanos quanto o objeto, permite ao aluno, durante sua formação, apropriar-se das representações artísticas. Mas isso requer, evidentemente, um trabalho pedagógico de familiarização com os procedimentos criados pelos artistas, isto é, com os estilos, compreendendo que, na arte, o fazer é simultâneo e inseparável da invenção. (2009, p. 30)

Reforçando sua ideia parte para a apresentação de dois contrapontos que separam o que chama de o “papel” do artista, do papel do educador em arte. Para o primeiro contraponto, se aponta a criação de maneiras de representação; e para o segundo, se aponta a transmissão de conhecimentos teóricos-práticos em arte. Pergunto: porque não considerar a possibilidade de um educador artista além de produtor de seus artefatos didáticos? Sinto neste ponto, uma questão problemática ou segregadora, no discurso de Schlichta (2009). Percebo um distanciamento da autora em relação à abordagem metodológica da *a/r/tografia*.

De acordo com o que pensam Dias e Irwin (2013), a abordagem *a/r/tográfica* propõe o uso e o desenvolvimento de projetos pedagógicos que privilegiem o arte/educador e a arte/educação na condição de: professor/pesquisador/artista, ou seja, trata-se de uma abordagem que pensa o arte/educador engajado com questões de cunho teórico e prático/experimentalistas a partir das vivências artísticas. A *a/r/tografia* propõe que haja confluência entre o fazer artístico, a compreensão de mundo, e a vida acadêmica gerando assim uma "linguagem" mestiça e híbrida.

Contudo, entendo que Schlichta (2009) talvez ainda não tivesse conduzido suas pesquisas considerando os caminhos propostos por tal abordagem. Mas, acredito ser importante destacar este ponto de afastamento entre os diálogos que

desenvolvi nesta dissertação, para que seja notado que até pouco tempo, alguns autores ainda acreditam e defendem esta condição de distanciamento entre: o ser professor e o ser artista.

Feito este adendo, Schlichta (2009) trata como sendo uma competência a ser desenvolvida no ensino de artes visuais uma percepção estética a partir de uma leitura reflexiva das imagens – tal qual nos diz a abordagem triangular. Observo ainda que a autora utiliza muito o termo leitura de imagens, mas, fico em dúvida se neste termo ela também considera a apreciação das variadas formas de expressão artística. Variados suportes, como esculturas, instalações e performances, por exemplo. Ou se limita-se a leitura de imagens como sendo reprodução gráfica dessas obras em imagens impressas e levada para às aulas.

Através da arte e da educação é possível ter a possibilidade de algumas formas de compreender o mundo. Hernández considera por exemplo, que "arte é uma forma de conhecer e representar o mundo" e a "educação organiza o pensamento privado em relação às formas públicas de representar o mundo" (HERNÁNDEZ, 2000 p.129). Porém, essa dupla possibilidade pode causar um tipo de representação complexa ou aglomerada, que deve ser organizada de acordo com os nexos de cada área.

Para isto, Fernando Hernández (2000) sugere discutir sobre duas questões que são relevantes para pensar na construção dos currículos de artes: a finalidade e a importância do fazer arte na escola (ideia semelhante ao pensamento de Schlichta); e a relação entre os enfoques formalistas e a importância do contextos culturais. Além destas duas questões, ele propõe que se pense a relação dialética da arte com as outras disciplinas do currículo formativo, na perspectiva de se pensar na interdisciplinaridade: como a arte pode ser integrada ou correlacionada com os conteúdos das outras disciplinas?

Neste ponto, observo que Hernandez faz a aproximação da Cultura Visual com a abordagem da *a/r/tografia* que Dias e Irwin tratam em seu livro: *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia* (2013). Sendo assim, fica evidenciado que todos fazemos parte da Cultura Visual, estamos imersos nela, produzindo-a e rodeados de uma vasta diversidade de imagens e imaginários.

É importante considerarmos sua importância como construção conhecimento a partir da Arte/Educação, e tentar não associar a questão do valor estético como dependente de uma resposta ou aceitação “universal” ou de membros mais “sofisticados”, uma vez que todas as culturas são capazes de produzir – e produzem

– imagens em todas as suas manifestações sociais. E conhecer as imagens do passado e do presente significa valorizar e reconhecer seus significados de valor e representação cultural.

2.4 Por quê o Ensino Médio?

O Ensino Médio brasileiro é atualmente a última etapa da formação básica oferecida pelo país aos seus cidadãos. Formado por um conjunto de três etapas formativas que são divididas num período de três anos, o Ensino Médio aprofunda os conhecimentos do Ensino Fundamental (etapa anterior), consolida a formação ética e social do indivíduo, além de poder introduzir seus cidadãos à formação profissional e ao mercado de trabalho a partir de uma formação técnica. A lei nº 9394 de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, diz que o Ensino Médio deve, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (...) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”. (Art. 22, LDB, 1996).

O texto da referida lei assegurava também o que chama de estudos obrigatórios de algumas disciplinas, dentre elas a de Arte, isto está explícito na Lei com o trecho: "A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia" (Art. 35, LDB, 1996).

Com o que propõe a atual Base Nacional Curricular Comum – BNCC, a disciplina de Arte passa a integrar o bloco temático de: Linguagens, códigos e suas tecnologias, grande área do conhecimento que integra as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Arte, Literatura, e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Em resgate à Schlichta (2009) penso a importância da compreensão do eu (entendimento de si) pelos alunos a partir de sua formação (aquisição de conhecimentos). No caso da formação em Arte, deve proporcionar a apreensão de códigos artísticos e sistemas de representação, bem como tentar provocar uma transformação nestes alunos e alunas para que sejam capazes de realizar a assimilação de suas realidades “humano-social”, como Schlichta (2009) coloca, não simplesmente afirmá-la ou aceitá-la.

Para Schlichta (2009) desde as últimas duas décadas do século 20 as imagens vem ocupando papel de destaque, como objeto de estudo e fonte de pesquisa. A autora enfatiza a necessidade de “examinar primeiramente, as fronteiras entre o estético, o político e o ético, sem limites rígidos ou separações históricas” (SCHLICHTA, p. 13 2009).

Acredito então, que ela propõe examinar sobretudo os contextos em que todos estes processos se desenvolvem. Para a autora toda imagem carrega uma narrativa inserida em contextos histórico culturais.

Esta condição, eleva o papel do educador em artes visuais enquanto aquele que realiza o estudo ou ensina o estudo da forma desta imagem, para o papel de agente mediador do entendimento dessa práxis: forma/contexto. Com esta premissa a autora afirma que “a prática artística tem como húmus as experiências e os conhecimentos construídos durante a vida humana” (SCHLICHTA, p. 14 2009).

Ao longo de seu discurso Schlichta (2009) expressa a ideia de que não há uma única resposta para a condução da educação em Artes Visuais no Ensino Médio. Que esta proposta deva e possa estar sempre em constante atualização através de um processo dialético e social, não se encerra numa resposta individual.

Concordo com ela quando afirma que a educação não é um processo acabado, mas sim em constante construção. E também quando reforça que há uma complementaridade entre estes temas: educação, cultura, arte e sociedade. E que na perspectiva formativa do Ensino Médio, não dá para tratá-los em separado. Sempre uma reflexão sobre alguma destas áreas irá desmembrar caminhos para as outras, tornando assim estas discussões necessárias ao desenvolvimento formativo social e humano dos estudantes.

Ilustração 2 – Qualificação do olhar



Fonte: Colagem digital produzida pelo autor com reprodução de imagens da internet.

A autora justifica seu posicionamento em defesa da importância do ensino de arte no Ensino Médio, afastando-o de sua característica o trabalho com as técnicas artísticas ou a livre expressão das subjetividades ao dizer que “no ensino médio, a arte desempenha uma tarefa mais relevante: a qualificação do olhar, ampliando os requisitos mínimos requeridos à apropriação da realidade humano-social” (SCHLICHTA, p. 34, 2009).

Refutando as ideias da pedagogia da escola nova e das belas artes, Schlichta (2009) apresenta a necessidade da Arte no Ensino Médio privilegiar sobretudo o entendimento dos contextos sociais, tanto do passado quanto do presente, para que seja possível, compreender as transformações sociais e perceber os artistas além de suas práticas e técnicas artísticas.

Compreender além das técnicas seria ressignificar o entendimento do passado a partir da compreensão desses contextos. Ou seja, transformar os conteúdos em informação e conhecimentos significativos, e que farão diferença na vida dos alunos.

Compartilho ainda com Schlichta a ideia de que a arte torna-se humanizante, por ajudar às pessoas a expressarem-se, reconhecerem-se e libertarem-se. No

âmbito do Ensino Médio ela também acredita que um projeto pedagógico em arte para pode desenvolver caminhos para resolução dos problemas e desafios do pensamento divergente.

A maioria destas propostas provocam através de perguntas com a finalidade de causar uma "desconstrução" de uma imediata leitura-tradução das obras, indo além da percepção das técnicas, buscando investigar as causas e motivações dos artistas e até abrindo espaço para que os alunos possam expressar as impressões de suas percepções sobre a obra.

Discursando sobre o papel do ensino de arte no Ensino Médio, Schlichta (2009) acredita que o ensino deve ocorrer

como forma de conhecimento e de trabalho criador, (...), possibilita ao aluno compreender que ele, como ser humano, é capaz não somente de conservar ou reproduzir experiências passadas, mas também de reelaborar e de criar, com elementos de experiências passadas, novas regras e novos comportamentos. (SCHLICHTA, 2009, p. 74)

Apesar de compreender bem e concordar com grande parte das afirmações de Schlichta nestas passagens, questiono-me: de que modo o ensino das artes visuais deve apresentar-se para alunos e arte/educadores de modo a quebrar regras ou comportamentos ainda dicotômicos?

Os pensamentos elencados na leitura prezam pelo incentivo a quebra de alguns padrões ou verdades, como por exemplo, o questionamento ao ensino de uma história da arte "universal" (europeizada/eurocêntrica). Acredito que o direcionamento da questão tende a ir mais para o lado de apontar vários caminhos, e refletir sobre eles priorizando sempre o entendimento dos contextos, e valorizando mais o "pode ser que", do que o "é de fato".

Mesmo com toda esta explanação, não posso deixar de comentar sobre o momento o qual estamos vivendo com a já em curso "Reforma do Ensino Médio", onde de forma talvez precipitada, o Ministério da Educação - MEC, resolveu aglutinar alguns conteúdos e disciplinas nesta modalidade de ensino, reformulando assim a estrutura desta etapa de formação. Agora alocada dentro de uma grande área chamada: *Linguagens códigos e suas tecnologias*, a disciplina de Arte agora perde oficialmente a obrigatoriedade nas três séries do Ensino Médio. Com esta

flexibilização do currículo básico comum, tanto as escolas podem optar por ofertar a disciplina, como os alunos podem optar por cursá-la ou não.

E não é só isto que preocupa, a tentativa do MEC em pasteurizar toda educação básica através da homogênea: BNCC - Base Nacional Curricular Comum, institucionaliza como oficial todos os componentes curriculares e conteúdos didáticos que devem estar inseridos nas escolas públicas em todo país.

Com esta pesquisa, compreendemos que não só a Arte mas também através dela o processo de ensino aprendizagem deveria ocorrer de modo a privilegiar os contextos sócio-político-culturais dos estudantes, levando em consideração suas nuances. Um ensino baseado puramente em um documento diretriz, rígido e que não leve em conta peculiaridades regionais poderá apresentar-se para sociedade como um grande desastre educacional, gerando entre outras coisas um excessivo desestímulo para os estudos, ou um demasiado foco em absorver aprendizado apenas para resolução de exames ou provas de vestibulares.

Vejo nesta triste realidade contemporânea uma grande ameaça para a continuidade de processos de ensino aprendizagem nos quais nossos jovens possam adquirir características humanizantes, principalmente, através da arte/educação.

a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. (Ribeiro da Silva, 2018, [online])

Expandindo um pouco a reflexão sobre a BNCC, concordo com o que apresenta Ribeiro da Silva (2018) em seu artigo "A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso", quando afirma que a ideia da BNCC apresentar competências a serem desenvolvidas nos estudantes mostra um discurso pasteurizador e de caráter dominante, numa tentativa talvez autoritária do governo manter o controle sobre aquilo que se pode ensinar e aprender nas escolas.

Vejo esta questão como uma grave agressão ao nosso país, bem como nossa formação social, tão plural e multicultural. Formada de tantas misturas, derivações, ressignificados e vivências que agora poderão ser silenciados de um ambiente formal como a Escola.

Com algumas "justificativas" para institucionalizar finalmente a BNCC, entre elas a de que a quantidade de disciplinas atuais integrantes do Ensino Médio - excessivas, segundo o Governo, não contribuem para o atual "mundo do trabalho". Contudo, o cerceamento de determinados conteúdos, principalmente ligados aos campos das Artes, Ciências Humanas, Filosofia e Sociologia, poderá atuar no impedimento da formação de cidadãos críticos e conscientes de seus papéis sociais, migrando a construção do conhecimento para o patamar de formação de uma sociedade da serventia, impulsionando e alimentando as relações sociais do capitalismo e da obediência a um poder maior.

É importante salientar que a atual proposta, tal qual segue infelizmente em implementação no país, fere não somente nossos direitos de liberdade e acesso à informação e conhecimento, como também nos desrespeita enquanto profissionais docentes quando permite que pessoas sem a devida formação e capacitação para o ensino, possam assumir tais postos nas instituições de ensino da Educação Básica Brasileira. Não é objetivo deste estudo deslegitimar a importância de uma reforma ou reforço no sistema educacional brasileiro.

Contudo, é importante reiterar que em tempos de tamanha recessão e agressão aos nossos direitos, busquemos que essas importantes transformações possam ser realizadas com a participação das pessoas: dos estudantes, da comunidade, das escolas, de nós - professores, ou seja, da sociedade como um todo, e não apenas por pequenos grupos que centralizam poderes políticos ou financeiros.

2.5 Recursos Multimídia e as Artes Visuais Digitais

Através dos avanços tecnológicos, em específico as tecnologias da informação e comunicação, encontramos a *multimídia* e seus recursos associados ao uso do computador. Estes recursos reúnem basicamente as linguagens textuais, audiovisuais e interações gráficas que facilitam a comunicação entre os interlocutores. Trazendo a questão tecnológica para a Arte/Educação, temos as artes visuais *digitais*, como aquelas produzidas com estes recursos: multimídias e digitais. Esta afirmação fica sólida com a seguinte passagem,

Designamos como arte digital aquela produzida em ambiente gráfico computacional. São utilizados processos digitais e virtuais, [...] com o objetivo de simular a existência física de

objetos. Desse modo, percebemos que a arte não é realizada apenas com os materiais tradicionais. [...] a arte digital pode ser caracterizada como modelagem 3D, fotografias, e imagens editadas digitalmente, pintura digital, animação gráfica, entre outras. (OLIVEIRA e CANGUSSU, 2011, p. 38)

Seguindo este pensamento de Oliveira e Cangussu tiro o apoio para desenvolver neste tópico o que entendo por artes visuais *digitais*. Vejo nesta afirmação que a condição contemporânea dos artefatos tecnológicos pode transcender os suportes de expressão artística, apresentando à artistas, professores e alunos novas possibilidades criativas.

Cristina Costa (2004), versando sobre *As novas mídias*, nos apresenta o caráter da interatividade nas produções artísticas proporcionada pelos computadores. A autora afirma que “diante do computador, caso o usuário não atue, nada acontece”. E continua “as experiências artísticas que exploram as possibilidades dessas máquinas não limitam o contato do público a um apertar de botões, esperam uma resposta efetiva” (COSTA, 2004, p.123).

É possível concluir brevemente que o computador enquanto ferramenta que pode ser um bom aliado ao processo de ensino-aprendizagem de artes visuais, na pesquisa bibliográfica e também, na produção artística em artes visuais digitais dentro da sala de aula, claro, com a devida mediação do professor de artes.

2.6 Processos e possibilidades criativas

Ao mergulhar na obra de Solimar Silva intitulada *Avaliações Mais Criativas - ideias para trabalhos nota 10*, publicado pela Editora Vozes em 2018, é possível perceber logo no início de seu pensamento uma crítica ao sistema de avaliação tradicional da educação básica brasileira, principalmente por ele ser baseado na realização de provas, que servem, segundo ela, apenas para construir um desnecessário ranking entre os alunos. E que não avaliam de forma satisfatória a progressão da construção do conhecimento dos alunos e alunas.

Silva (2018) acredita que a falta de eficácia neste tipo de avaliação baseado em provas e testes se dá pelo fato que este formato privilegia a medição do conhecimento através da memorização, desconsiderando outros processos e fatores cognitivos que os alunos e alunas acumulam durante sua trajetória estudantil.

Silva (2018) aponta ainda como falha no procedimento de avaliação escolar baseado em provas o fato de que este é um tipo de avaliação onde o outro (no professor/educador) determina o valor do conhecimento de um aluno ou aluna, seja através de nota ou de conceito que a eles são atribuídos. Transcrevendo suas palavras: “avaliar significa apreciar o mérito, a qualidade. ... significa também prezar, dar apreço, ... pode ser sinônimo de valorizar” (2018, p.12).

Com esta premissa é possível então entender que esta atribuição de valor ao outro desconsidera o seu valor próprio, inclassificável ou imensurável a partir de testes ou provas. A partir deste panorama o livro dela pretende apresentar formas de estimular a criatividade através de formatos diferenciados de avaliação e experimentação.

Silva (2018) acredita que os saberes dos alunos e alunas precisam ser explorados ao máximo e, desta forma, a partir de variados modos de ensino aprendizagem. Desmembrando o conceito daquilo que chama de “metodologias ativas”. Silva (2018) entende que estas metodologias privilegiam e reposicionam os alunos para o centro dos processos de ensino aprendizagem. Justificando nesta passagem a importância desse reposicionamento: “estamos numa nova era e que novas formas de ensinar e aprender precisam ser exploradas” (2018, p.13). Além de justificar seu próprio posicionamento, vejo aqui uma importante justificativa para solidificar embasar e solidificar a urgência desta pesquisa, principalmente por ela existir para perceber quais possibilidades pedagógicas digitais o livro didático da disciplina precede durante seu uso aplicado ao ensino médio.

Algo que me chama bastante atenção nesta recente obra da Solimar Silva é sua atenção aos recursos digitais contemporâneos. Que chamo aqui de possibilidades criativas. Ao apresentar variados modelos de atividades avaliativas acadêmicas, que na verdade são opções de modelos de práticas pedagógicas a serem trabalhadas em sala de aula e que as mais pertinentes à esta pesquisa serão detalhadas a seguir, a autora considera e apresenta como suporte a realização destas atividades, uma gama de plataformas digitais contemporâneas.

Entre elas, a plataforma Google Drive, que dispõe de ótimas ferramentas online para construção colaborativa de textos, planilhas, imagens e outros conteúdos hiperlinks. Além do Google Drive, a autora cita ainda as ferramentas online: SlideShare, que permite o compartilhamento de conteúdos didáticos de aulas e apresentações de slides; e a ferramenta Glogster, que possibilita a criação e

compartilhamento de pôsteres digitais e animados. Não esgotando suas possibilidades comenta também sobre ferramentas digitais Prezi e PowToon, quando propõe o uso de hipermídia nos projetos de trabalhos os quais trata no seu livro.

Apesar de compreender que tais ferramentas dão autonomia aos professores e principalmente aos alunos no desenvolvimento de suas atividades, Silva (2018) atenta para que os professores façam uso de tais ferramentas de forma moderada, observando entre outras coisas aquela ferramenta que mais se adequa a realidade dos seus alunos ou turma, e o acesso ou facilidade de uso. O uso não deve ser imposto, mas sim, incentivado/permitido.

Seguindo para as possibilidades julgo pertinente apresentar nesta pesquisa, Silva (2018) discursa sobre a criação de pôsteres digitais, impressos ou online como sendo um tipo de atividade ou apresentação acadêmica. Ou seja, uma efetiva forma de se trabalhar conteúdos didáticos em aula. Ela relata que com o avanço das tecnologias foi permitida uma reinvenção dos “tradicionalistas” cartazes de cartolina, e que a partir do uso das tecnologias digitais e computacionais, surgiram novas possibilidades de criação de posters e cartazes para alunos e professores.

Como grande característica deste formato Silva (2018) destaca ser a informação visual que eles carregam, que deve mesclar, principalmente – mas não apenas, imagens e textos. É interessante perceber nesta passagem a presença de conceitos relacionados ao campo do design da informação, no que tange essencialmente a construção gráfica e visual destes pôsteres. Sobre isso Silva (2018) afirma que estes posters devem ter:

textos curtos, que possam ser vistos de longe e que capturem a atenção do leitor. ... as informações devem estar harmoniosamente bem-distribuídas. O pôster deve conter imagens, gráficos ou desenhos que contribuam para a apreensão dos resultados da pesquisa realizada. (2018, p. 45)

Com este trecho válida-se a importância de que estes conceitos que vêm do design com ênfase no visual gráfico, estejam presentes no processo de composição destes artefatos ou dispositivos didáticos. E que sejam componentes integrantes dos conteúdos didáticos trabalhados em sala de aula com os alunos.

Se valendo ainda do pôster como uma atividade acadêmica e percebendo sua confluência e aplicabilidade na arte/educação, Silva (2018) apresenta em seu texto, alguns critérios que podem ser utilizados pelo docente para realizar a avaliação deste

tipo de atividade, ou seja: como, e o quê pontuar numa atividade como esta. Destacando dentre eles: observar a

distribuição das informações, a formatação do pôster, tamanho da fonte, recorte da pesquisa, ... a estética do trabalho, a criatividade na escolha dos componentes do pôster, a utilização de recursos e mídias diversas, como música, filme, imagem, texto, e logicamente a apresentação oral do trabalho. (2018, p. 46)

Partindo para o desfecho de seu livro, Silva (2018) apresenta um capítulo que trata exclusivamente sobre processos criativos, onde um dos subtópicos aborda a utilização de games e jogos educativos. Ela procura tratar neste tópico não só os jogos digitais, mas principalmente, os jogos tradicionais – analógicos, seja de cartas ou tabuleiro, ou seja, aqueles com algum objeto físico-tangível.

Ilustração 3 – O jogo



Fonte: Colagem digital produzida pelo autor com reprodução de imagens da internet.

A autora acredita que os jogos são mais eficazes no processo de ensino/aprendizagem por proporcionarem uma quebra na rotina dos estudantes e,

principalmente por proporcionar uma maior interação entre os alunos e o apoio de forma colaborativa entre eles. Em outra passagem desta pesquisa descrevo que atualmente a grande quantidade de informações sendo disponibilizadas através de dispositivos móveis e da internet tem se tornado uma grande vilã ao disputar atenções dos alunos com os conteúdos estudados em sala de aula.

Esta quebra de rotina retrata por Silva (2018) pode ir proporcionando então aos professores um maior envolvimento e "sedução" – conquista, das atenções destes alunos, melhorando as atenções desprendidas para construção do conhecimento. Sem contar que possibilita ainda aos alunos e alunas o esclarecimento de dúvidas de modo personalizado e também colaborativo, seja trocando informações com os professores, ou com os próprios colegas.

Contudo, a autora atenta para que, um formato mais interessante do que aplicar jogos já prontos na sala de aula, seria incentivar a produção dos jogos pelos próprios alunos. Desta forma, seria possível que os alunos além de revisarem os conteúdos, possam criar as estratégias e as regras que irão direcionar o andamento jogo.

Nesta passagem é possível notar mais um importante ponto de confluência com o tema desta pesquisa, uma vez que ela nasceu a partir de uma hipótese que pretende valorizar a autonomia da produção didática do arte/educador, atuando na construção ou planejamento de aula com convergência digital. Como por exemplo, a partir da produção de livros/blogs, jornais, revistas e fanzines. Certamente esta produção não virá ao término desta investigação de dissertação, mas deixo aqui as sementes plantadas para uma possível continuidade.

Silva (2018) trata também destes exemplos de atividades que citei como hipóteses. Sobre criação de jornais por exemplo, ela acredita que o formato possa ser desenvolvido de modo interdisciplinar. Com uma boa construção de pautas e divisão da produção das seções entre distintas turmas. Um dado interessante em seu texto, é a indicação de mais duas plataformas digitais para a construção digital deste tipo de projeto. Sendo elas o Portal do Jornal Escolar, que foi desenvolvido por uma ONG de Fortaleza. E a ferramenta gratuita, WikiJornal.

Silva (2018) acredita que uma das melhores formas de se aprender sobre determinado assunto é investigando e escrevendo sobre ele. Ou seja, a tradicional ideia de que se aprende a escrever escrevendo. Vejo ainda nesta ideia, uma grande possibilidade para que os professores e arte/educadores estimulem nos alunos e alunas o processo de autonomia na busca pela formação de seus conhecimentos.

Uma vez que na construção de um blog, jornal, revista ou outro periódico, por exemplo, os alunos e alunas podem buscar trabalhar com temas de seus interesses, claro, com a devida mediação do professor. É importante perceber ainda que a criação deste tipo de projeto pode ter alcance público, onde o conteúdo produzido para a atividade pode ficar disponível para acesso de públicos diversos, dentro e fora da escola através da internet.

Isso permite aos alunos a criação de um contato com o ambiente externo ao escolar, por exemplo com comentários e interações dos leitores nas matérias, permitindo o desenvolvimento de seus argumentos e identidades crítico e cultural. Isto resgata o que Consuelo Schlichta (2009) apresenta em suas ideias quando trata a arte/educação no ensino médio como uma condição humanizante na formação deste "novos cidadãos".

Ilustração 4 – Periódicos



Fonte: Colagem digital produzida pelo autor com reprodução de imagens da internet.

Uma última possibilidade e processo criativo de ensino/aprendizagem que Silva (2018) aborda em seu livro e que eu resgato nesta pesquisa, trata-se justamente da criação de livros, impressos ou digitais, sobre determinado assunto ou tema. Silva

(2018) inicia este tópico destacando que atualmente houve, por conta do barateamento dos custos de impressão gráfica e também pelo avanço tecnológico da internet, uma ampliação nas formas de editar, produzir e publicar livros ou obras literárias.

Destacando ainda que além de formatos tradicionais impressos, os e-books (livros digitais) facilitaram muito a distribuição destes conteúdos. Além deste formato também suportar recursos multimídias e difusão de conteúdo hipertexto. Aliás, tenho percebido que a hipertextualidade tem sido o grande “gênero” comunicacional contemporâneo, e foi impulsionado pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação. A informação mais importante obtida a partir da reflexão desta leitura é perceber que um exercício como este, de criação e produção de um livro, estimula e põe em atividade saberes e conhecimentos diversos dos alunos e alunas.

Não está relacionado apenas a capacidade deles de compreensão de um assunto ou tema, mas, observar como eles conseguem articular suas ideias a partir daquele conteúdo. Como eles conseguem produzir não só textualmente, mas também visualmente, seja com fotografias, desenhos ou ilustrações. Criar um livro como atividade didática e pedagógica dentro da arte/educação, considerando principalmente o contexto e os saberes destes alunos, pode ser uma estratégia bastante enriquecedora e que proporcionará não só autonomia didática de aprendizados, mas proporcionará também seus "empoderamentos".

Permitir este “local de fala” para alunos e alunas, e desenvolver estratégias pedagógicas onde o aluno esteja sempre no centro do processo de ensino/aprendizagem deve ser o principal caminho a ser conquistado por estes artefatos ou dispositivos didáticos que atuarão na arte/educação no ensino médio. Silva (2018) finaliza seu livro indicando então duas ferramentas gratuitas que auxiliam na produção e publicação de livros digitais, sendo elas: o site www.livrosdigitais.org.br desenvolvido pelo Instituto Paramitas, e o site papyrus.yourstory.com/pt que também auxilia no processo de edição e produção de livros digitais.

2.7 Afastamentos, aproximações, imagem e artefatos didáticos

Neste último tópico deste primeiro capítulo, gostaria de amarrar alguns conceitos particulares a respeito destes termos que estarão presentes até o fim deste texto. Afastamentos e aproximações são termos apresentados neste texto sob seus

entendimentos mais comuns mesmo, mais genéricos, buscando esmiuçar seus entendimentos a partir de seus significados padrões.

Segundo o dicionário, afastamento "é o ato ou efeito de afastar-se, medida da distância entre dois pontos, diferença entre um valor e outro tomado como referência". Ao longo deste texto perceberão então que sempre haverá dois lados entre as questões referenciadas aos afastamentos. Tal qual sugere a pergunta-base que motivou esta pesquisa, colocando de um lado os arte/educadores e do outro lado (entre uma distância) o artefato didático livro.

Sobre aproximações, busquei apoiar-me com esta mesma lógica, lembrando o dicionário "ato de aproximar-se, estimativa ou aproximação, resultado aproximado ou processo para obter a resolução de um problema", enxergando-o assim como um oposto complementar às situações de afastamento. Com o intuito de apresentar uma pesquisa narrativa e que, apoiada pelas subjetividades pudesse perceber as nuances entre os sujeitos explorados na pesquisa, acredito que apresentá-los enquanto sujeitos agentes e reagentes de processos de afastamentos e aproximações, pudesse ser o melhor caminho para guiar as construções narrativas desta dissertação.

Gosto de pensar e talvez definir o conceito de imagem como um sendo um processo de memória ou "armazenamento", a imagem é para mim uma grande guardiã de conhecimento. Ou de fragmentos temporais da passagem do tempo que sugerem alguma menção de reconhecimento à determinado conhecimento, de algo ou alguma coisa. Para mim, imagens são sensorialmente possíveis de descrição e percepção, e podem ou não ter uma representação gráfica através do que chamarei aqui de uma "imagem física (aquela tangivelmente analógica ou digital)".

Podem ainda apresentar-se como uma construção imagética, idealizada de uma imagem do pensamento, conceito este que me apoio em Benjamin (1987) para entendê-la como algo que transcende qualquer nível de materialidade e mantém a imagem no campo das ideias e também do armazenamento de conhecimento de quem a absorve ou construiu de tal de tal forma.

Ou seja, entendo a imagem do pensamento como um fenômeno ilusório de uma ideia de representatividade, porém, totalmente mutável. Tanto estas imagens físicas ou as imagens de pensamento integrarão em nossas vidas a "caixa de saberes", nossas vivências e bagagens culturais que vamos acumulando ao longo da vida. E essa construção de saberes, vivência e bagagens que podemos acumular, acredito, tudo ser responsabilidade dos processos vindos da cultura visual e seus

diálogos de reconhecimentos dessas diversas imagens e visualidades ao longo da nossa jornada.

Posso por fim definir imagem como sendo um repositório de lembranças e memórias independentes de suas formas de disseminação, produção ou reprodução. Durante esta dissertação, por várias vezes, citarei o termo imagem em alusão às imagens enquanto reprodução de algo, ou seja, às imagens que anteriormente aqui defino como físicas. Contudo, é extremamente importante que e observe que em vários contextos ao longo do texto, apresento contrapontos de um paralelo íntimo e bastante próximo de percursos formativos de imagens físicas a partir de imagens do pensamento e vice-versa.

Se você estava se perguntando porque este texto apresenta constantemente a união destes termos reafirmo aqui o posicionamento do qual acredito de que as visualidades apreendidas pela cultura visual e difundidas a partir dos artefatos didáticos em geral, em especial pelos livros didáticos, ajudam a construção e consolidação deste que aqui chamo repositório de imagens.

3 CAPÍTULO 2: O design da informação e a transformação da informação em aprendizagem significativa

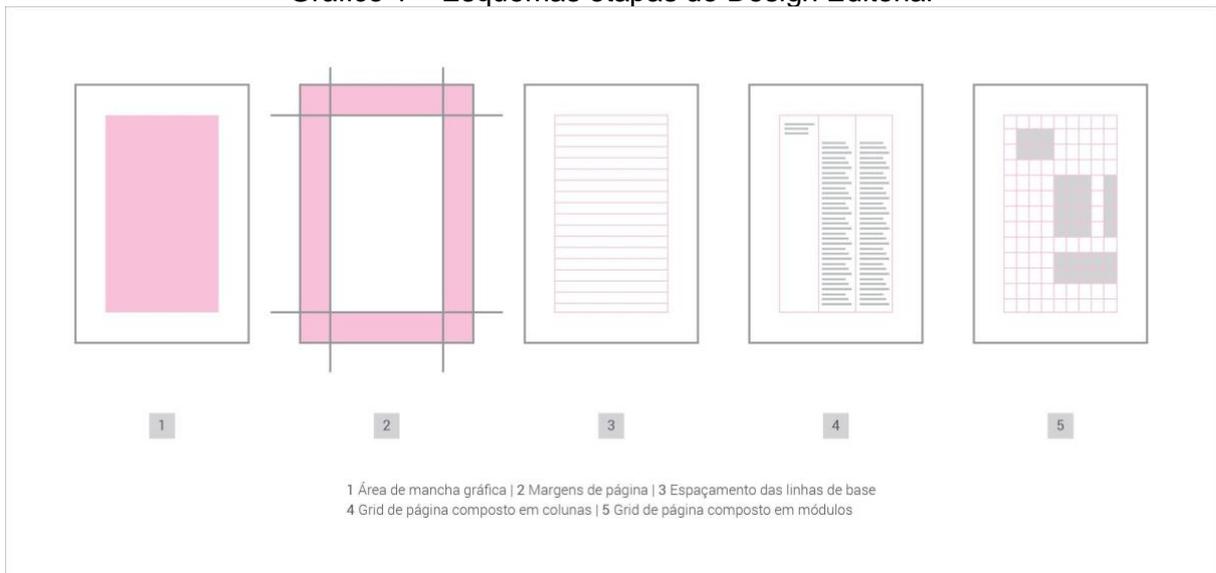
3.1 Uma introdução sobre design e design da informação

Distanciando-se de uma "livre tradução errônea" que significaria design à desenho ou apenas ao desenho da forma, a palavra *design*, será neste texto, sinônimo de projeto. Design refere-se ao procedimento de dar concepção à alguma coisa ou produto. Elaborar e desenvolver as características de suas formas e funções. Onde, temos na figura do profissional designer, o projetista. Dentre as várias áreas de atividade do design/designer, as mais conhecidas são: o desenho industrial e do produto; o desenho de moda; e a programação visual. Programação visual, também poderá ser chamada de Comunicação Visual ou Design Gráfico. É importante estar atento ao contexto falado a fim de entender tais terminologias.

A comunicação visual, por sua vez, tem como finalidade planejar, organizar e dispor elementos visuais e figurativos, como imagens, textos, desenhos, gráficos e outros signos, de modo a estabelecer uma relação de sentido para transmitir uma mensagem, expressar uma ideia e/ou instigar a criação de sentidos, através de uma mídia (suporte) impressa ou digital.

Ou seja, atua, principalmente, realizando um tipo de comunicação. Para isto, faz uso de uma série de metodologias e processos de composição que também podem ser chamadas de "princípios do design gráfico". Considerando o design editorial, como sendo um campo do design gráfico, este parte para o lado do planejamento, edição e publicação de textos periódicos ou não periódicos. Como livros, revistas, almanaques, apostilas, jornais, livros didáticos, dentre outros. Ou seja, o design editorial dá forma à informação ou determinado agrupamento de informações.

Gráfico 1 – Esquemas etapas do Design Editorial



Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 2 – Esquemas etapas do Design Editorial



Fonte: elaborado pelo autor.

Desde o surgimento do *Information Design Journal* – IDJ, em 1979, o Design da Informação evolui como área de conhecimento dentro da ciência das linguagens, como ferramenta na mediação da informação a fim de que dados se transformem em conhecimento. Neste texto, trataremos o design da informação a partir do termo: "infodesign".

Em um primeiro momento, serão apresentadas as noções de design da informação, tomando-se principalmente o livro didático, como objeto de estudo para entendimento dos conceitos abordados. Em seguida, serão apresentados os

conceitos de design instrucional e design thinking e suas possibilidades criativas e estruturais nos projetos educacionais. Haverá em alguns momentos exemplos e perspectivas da educação aplicada ao ensino de Artes Visuais através do resgate de alguns teóricos que abordam o assunto. Também fecharei as ideias a partir do entendimento das confluências entre o infodesign e o conhecimento.

A metodologia utilizada para reunir os dados afins, foi a pesquisa bibliográfica em bases de dados digitais de artigos científicos de eventos e publicações especializadas em Design da Informação. Também foi realizado um levantamento bibliográfico em livros, sites e outros periódicos científicos ou não nas áreas correlacionadas à este texto, com o intuito de construir um embasamento teórico para os assuntos aqui tratados.

3.2 Conhecendo o design da informação e sua contribuição para a educação através do livro didático

De modo conceitual, há várias definições bastante utilizadas em pesquisas sobre o infodesign. As definições apresentadas por Kinross (1985), Wildbur e Burke (1998), Bonsiepe (1999), Carliner (2000) e a SBDI - Sociedade Brasileira de Design da Informação (2002), tratam o infodesign como sendo um processo de ordenamento visual ou visual e gráfico de mensagens, considerando aspectos pragmáticos, semânticos e contextuais, a fim de transformar estas mensagens e informações em conteúdo informativo e com valor significativo aos seus receptores.

Há ainda, definições mais recentes de teóricos como Shedroff (2000) e Sless (2014), que tratam a questão como sendo o processo de transformação e tratamento de dados e informações em conteúdo com sentido e valor para seus receptores. E não necessariamente, este processo será dependente de caminhos visuais/gráficos. Em síntese, um dos principais objetivos do infodesign seria apresentar ou construir um conhecimento útil àqueles que necessitam deste, por meio do ordenamento sistemático de dados e mensagens informacionais.

Mais do que sintetizar dados, o design da informação adiciona valor informacional àquele que precisa de um conhecimento, otimizando o processo de aquisição deste. A partir do que foi apresentado é perceptível que se pode considerar os livros didáticos como sendo grandes representantes do que venha a ser um artefato construído a partir daquilo que o infodesign se propõe. Trabalhar livros didáticos em

formato digital e interativo pode ser uma maneira de conduzir que determinada informação ou conhecimento, sejam transmitidos a partir de sensações e/ou experiências. A construção do livro didático digital pretende então, considerar a relação do leitor com a informação que está sendo apresentada, permitindo ao leitor ser um sujeito ativo na construção do conhecimento.

Imagem 2 – Reprodução do manual de uso "Conheça o seu livro"

CONHEÇA SEU LIVRO

Este livro é composto por nove capítulos, que iniciam com a seção **Abra a Janela**. Nela uma imagem, música ou texto será apresentado a você para introduzir o tema que será abordado e fazer você pensar sobre o que já conhece do assunto.

Depois desse aquecimento, aparecem outras seções para a sistematização do conteúdo.



FOCO NA PRÁTICA
Apresenta atividades práticas, individuais ou em grupos, relacionadas ao conteúdo.



Medida alguma não? A unidade há mais alguma? Algumas das cores básicas possuem outras variáveis? Por que achamos que isso acontece? Já pensou? Imagine novamente e meça novamente!

2. Medida: Quantas duas pressões para fazerem juntos uma pulsa por segundo, depois 20 segundos? 30? 40? Agora tente só com a tensão mais 30 segundos. Conseguem manter o mesmo em qualquer caso? Quantas são?

Cada mão é única, cada medida de batimento é única também. Mesmo tentando, e mesmo com o auxílio de uma máquina eletrônica para medir os batimentos, há sempre uma certa variação. Isso acontece porque cada pessoa tem uma frequência cardíaca diferente. Isso acontece porque cada pessoa tem uma frequência cardíaca diferente. Isso acontece porque cada pessoa tem uma frequência cardíaca diferente.

CAPSULAS

Clave Física (1912)

Descobriu-se um computador eletrônico controlado pelo seu trabalho com música matemática, a música matemática se encontra por longas sequências de notas musicais (frequências de ondas em ondas) feitas na mesma escala. Uma das séries mais notáveis das matemáticas é o Cálculo diferencial, há um número de notas de pulso entre duas pressões ou dois grupos de pressões.

Parâmetros do som

Existem quatro parâmetros pelos quais cada som pode ser analisado: altura, velocidade, duração e timbre.

Altura

A altura refere-se à frequência do som. A frequência é medida em hertz. O ser humano tem a capacidade de ouvir um ruído entre 20 Hz (20 vezes) e 20 mil Hz ou 20 kHz (20 mil vezes) de frequência. Para sua altura, os sons podem ser classificados em agudos ou graves. Por exemplo, a voz de uma criança costuma ser mais aguda que a voz de um adulto, em especial a frequência das notas humanas. Uma flauta tem um som mais agudo que o de um contrabaixo.

Você observou que essas classificações sempre são relativas. Uma flauta pode ser mais aguda que um contrabaixo, mas ela pode ser mais grave que um flautim (flauta pequena).

E parâmetros que definem as notas musicais. Quando se toca um instrumento, o que se ouve é a altura.

CÁPSULAS
Apresenta curiosidades, informações complementares e comentários a respeito do assunto abordado.

TANTAS HISTÓRIAS
Relaciona as manifestações artísticas abordadas no capítulo ao seu contexto histórico, social e cultural.



CAIXA DE FERRAMENTAS
Relaciona o assunto tratado no capítulo com profissões diversas ligadas ao mundo do trabalho na área cultural.



Considerando que, uma das características deste tipo de livro é construir conhecimento a partir da exposição de determinado conteúdo, torna-se necessário um olhar específico às questões tangentes ao ordenamento gráfico e visual das informações, dados e mensagens contidas neste tipo de publicação. E, a partir da premissa da característica básica apresentada, os agentes participativos e envolvidos na construção do livro didático, como por exemplo: professores, pedagogos, editores, e os próprios designers, devem assumir juntos a condição de designers da informação durante a construção destes livros.

Tomando ainda como objeto de estudo para compreensão destes conceitos, poderíamos compreender os livros didáticos como sendo um artefato com finalidade de manual instrutivo ou descritivo, e que a partir de uma construção narrativa, apresenta uma de forma (características), que irá melhor direcionar os caminhos dos processos de ensino/aprendizagem. Para Kubo e Botomé (2001), ensino/aprendizagem está ligado à um "complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos (...)". Considerando desta forma, entende-se este conceito como sendo um conjunto de ações e comportamentos que podem ser mediados por uma escola, pela família, pelo professor, pela sociedade, pela cultura e também pelo livro e outros instrumentos didáticos.

De acordo com Rita Maria Lino Tarcia (2010), quando materiais educacionais são desenvolvidos, eles podem assumir abordagens educacionais que apresentam em suas características propostas distintas. Podendo ser abordagem tradicional ou renovada. O preceito destas abordagens podem relacionar-se como características dos livros didáticos, em seus formatos impressos e digitais.

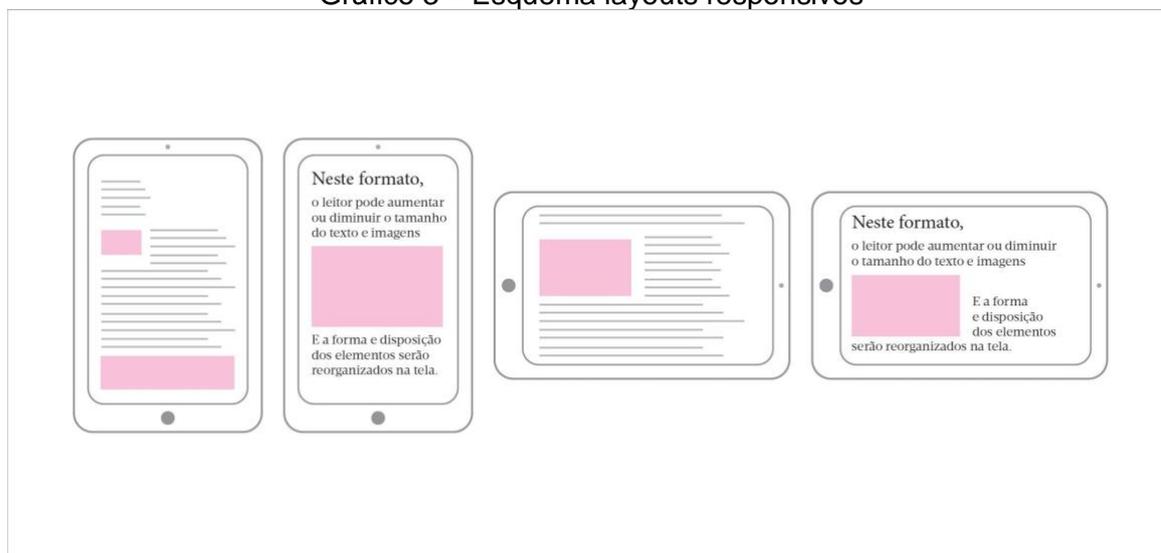
Na abordagem educacional tradicional, o foco do material educacional deve ser a informação e conhecimento que serão transmitidos, o foco de projeção deve ser principalmente o material didático, e não para as possibilidades cognitivas que ele possa apresentar. O foco é assimilar e reproduzir um conhecimento. Logo esta abordagem pode estar mais próxima aos formatos de livros didáticos impressos, uma vez que este tipo de material, a princípio, não tende a provocar seus leitores a construção de um conhecimento além do que ali está apresentado.

Já na abordagem educacional renovada, o conhecimento não é transmitido diretamente, mas sim, construído, considerando assim as experiências e possibilidades cognitivas do leitor usuário. Essa é uma abordagem que abre espaço para os processos de reflexão e leva em conta as experiências de vida daquele leitor.

Por considerar a possibilidade do acerto e do erro, da pesquisa e da experimentação, esta abordagem pode estar mais próxima da ideia que temos dos livros didáticos em formato digital, uma vez que livros neste formato podem, através de recursos multimídias, guiar o conhecimento dos leitores a partir de suas próprias experiências com o artefato, sem "impor" à uma única questão resolutive.

No caso dos livros didáticos, o problema de seu processo de construção gráfica, deve girar em torno de entender como dispor, organizar e hierarquizar as informações textuais e educacionais necessárias para compor aquele livro. Do ponto de vista do papel do design gráfico, Bertomeu (2010) diz que “trata-se de um processo de articulação de signos visuais que tem como objetivo produzir uma mensagem levando em conta seus aspectos informativos, estéticos e persuasivos”. Pensar no projeto do livro didático seria então, pensar na forma compositiva deste, prezando sempre por uma harmonia entre informação e forma.

Gráfico 3 – Esquema layouts responsivos



Fonte: elaborado pelo autor.

Pensando nas alunas e alunos como usuários principais deste objeto (artefato didático), apresenta-se o que diz Gomes et al. (2008, p. 224) a respeito do design da interação:

O Design da Interação considera três aspectos: foco no usuário, definição de metas de usabilidade e interação. O foco no usuário é central no processo de design, de modo que o processo encoraja e provê oportunidades para a participação do usuário dentro do processo. Os critérios de usabilidade devem ser identificados, [...] e são importantes no momento da escolha das

alternativas de design. Por último, iteração deve estar presente, pois, é por meio dela que se permite o refino baseado em resultados de avaliações de versões intermediárias.

Estas questões que envolvem a usabilidade de quem vai utilizar este livro, fica evidenciado ainda que a construção de um livro didático deve levar em conta a questão da hipermídia². E se propor a ser um formato de difusão de conteúdos. Uma forma de propiciar esta difusão de conteúdos pode ser com a utilização de recursos multimídias e digitais. Afirmam Motta e Fernandes (2006, p. 16) nesta passagem,

a multimídia não é um evento passivo, deve se propiciar meios para reunir, comunicar e compartilhar informações e ideias. Por exemplo, se não temos um computador para coordenar as várias mídias e suas interações, poderemos até ter um conjunto de mídias sendo utilizado, mas não a “multimídia” como aqui definida. (...) Se não existe uma ferramenta de navegação que nos permita decidir o sequenciamento das ações, teremos um filme e não a multimídia. Se não pudermos criar e contribuir com ideias, teremos uma televisão e não a multimídia.

É perceptível então que os recursos multimídias podem traçar um caminho para tornar o leitor independente no processo de aquisição das informações e do conhecimento. Os livros didáticos que apresentem tais recursos, configurar-se-ão como atentos às questões ligadas à forma e aos seus objetivos de instruir e apresentar um conhecimento, possibilitando ao seu leitor caminhos diversos à construção do conhecimento.

3.3 O design instrucional como ferramenta de planejamento e produção de cursos e projetos pedagógicos

Segundo a revisão da literatura com o livro *Design Instrucional: conceitos e competências* desenvolvido por professores da área de Educação do Senac de São Paulo, o Design Instrucional diz respeito aos processos e procedimentos de planejamento e estruturação de um projeto ou plano de ensino. Podendo ser aplicado tanto durante o desenvolvimento de cursos e treinamentos, quanto para a criação de livros e outros objetos didáticos. Desta forma, pode-se dizer que criar este projeto

² De acordo com Lucia Santaella (2001), hipermídia é “a convergência de multimídias interativas e não-sequenciais, a fusão de signos verbais e não-verbais, com o texto escrito”

educativo, nada mais é do que criar um *design de curso*, ou criar design de um ou mais objetos de aprendizagem. Este planejamento deve ser dotado tanto de conhecimentos pedagógicos daquela área formativa, a qual o objeto de aprendizagem ou curso irá se direcionar como também, deverá agregar a gestão de conteúdos informacionais de forma criativa e tecnológica. Ou seja, um projeto em Design Instrucional, deve ter como um de seus principais objetivos, facilitar o processo de aprendizagem daquele que estará recebendo um conhecimento. Citando Filatro (2004, p. 65),

A ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos.

A partir desta ótica geral sobre Design Instrucional, apresenta-se a seguir algumas de suas atribuições e características: criar o projeto curricular de um curso, objeto ou programa de ensino; identificar e analisar o público para o qual o programa ou objeto de ensino irá se direcionar; definir a estrutura lógica de transmissão do conhecimento; produzir e analisar materiais didáticos; projetar avaliações e atividades que proporcionem interação tecnológica e social entre os alunos; gerenciar a execução das atividades planejadas; fomentar atualizações nos programas e/ou objetos educacionais produzidos, quando necessário.

Percebendo então o design instrucional como sendo uma área própria ou particular do campo da educação, podemos entender suas correlações e importâncias com o design da informação quando, principalmente, adota metodologias e procedimentos advindas do design, para desenvolver a estruturação e planejamento de cursos e recursos e facilitar a transmissão de conhecimento com foco nos variados processos de ensino aprendizagem.

O design instrucional nada mais é do que a estruturação de um projeto pedagógico de modo funcional, o percebo muito semelhante à construção dos planos didáticos de ensino que desenvolvemos para cursos diversos. Sendo que aqui percebe-se um maior empenho para que a execução ocorra a partir de diretrizes desenvolvidas por sua equipe pedagógica, sempre com foco nos objetivos pretendidos. Mais do que desenvolver habilidades didáticas e conceber recursos ou

artefatos de aprendizagem, o design instrucional está focado como viabilizar este processo de ensino que levará um conhecimento à uma pessoa ou grupo de pessoas.

3.4 O design thinking e seu processo de ideação e sua aplicação na educação

Podemos compreender o design thinking como uma abordagem metodológica contemporânea que ajuda os designers e as pessoas que fazem uso de suas propostas, no desenvolvimento de resolver problemas através de um processo colaborativo de ideação, que agrega valor significativo às soluções propostas considerando as sensibilidades e subjetividades dos proponentes.

De acordo com o que nos apresentam Cavalcanti e Filatro (2016), o design thinking, "baseia-se em nossa capacidade de ser intuitivos, reconhecer padrões, desenvolver ideias que tenham um significado emocional além de funcional, expressar-nos em mídias além de usar palavras ou símbolos" (Cavalcanti e Filatro, 2016, p. 21). Com esta afirmação fica claro o entendimento de que esta abordagem metodológica apresenta uma natureza claramente humana, quando considera não apenas o usuário para o qual uma solução está sendo elaborada, mas também, os sujeitos atuantes no desenvolvimento do percurso deste processo.

No tangente às etapas desta perspectiva Cavalcanti e Filatro (2016) apresentam que todo desdobramento do processo ocorre a partir de três principais etapas, sendo elas: a inspiração, a ideação, e a implementação. A inspiração ocorre quando há a identificação de um problema ou necessidade para o qual se buscará uma solução. Na ideação há geralmente, a participação colaborativa dos sujeitos (designers thinkers), como num processo de brainstorm, na perspectiva de apresentar ideias, desenvolvê-las e testá-las. E na implementação, controlar o processo de desenvolvimento final desta ideia, verificando sua disponibilidade no mercado e o uso pelo usuário final.

Desta forma estas características das etapas metodológicas fazem com que o uso do design thinking configure-se como procedimento de trabalho que migra de uma esfera concreta para a abstrata. Sintetizando o quadro *As etapas do DT segundo o Bootcamp Bootleg* desenvolvido por Cavalcanti (2015), na esfera concreta estão os processos de entender, observar e definir; e na esfera abstrata os processos de definir, idear, prototipar e testar. Ao tratar esta segunda esfera como uma condição abstrata, é possível entender que o design thinking é uma abordagem que funciona

também com uma condição experimental. Na perspectiva de entender se o processo de ideação que gerou a solução realmente funcionará para o contexto em necessidade.

Migrando para educação e observando que ao considerarmos os processos de ensino aprendizagem, seja dentro ou fora das salas de aula, ou do ambiente escolar, temos um emaranhado complexo de problemas, interferências e variantes que nem sempre podem ser controlados com as abordagens metodológicas das pedagogias tradicionais. As TIC, tecnologias da informação e comunicação, em constante e rápida evolução, tem ressignificado os vieses da educação e das formas de ensinar. Esse pensamento pode ser reforçado resgatando Cavalcanti e Filatro (2016) quando afirma que,

Sendo a educação (...) um fenômeno complexo, multidimensional, e interdisciplinar, grande parte dos problemas que se apresentam em sala de aula, na escola, na universidade e em outros contextos ou circunstâncias que envolvem o ensino e a aprendizagem, não pode ser desenvolvida por aplicação de algoritmos. Daí a importância de uma abordagem de solução de problemas que permita lidar com a incerteza e conviver com os erros. (CAVALCANTI; FILATRO, 2016, p. 61)

Versando este pensamento com a aplicação do design thinking na educação com o que nos apresentam às autoras visitadas neste estudo, Cavalcanti e Filatro (2016) afirmam ainda que:

o design thinking se apresenta como uma metodologia adequada para a educação porque propõe a solução de problemas a partir da prática da empatia, a qual coloca as pessoas envolvidas no centro do processo e dentro do contexto em que ocorre a situação desafiadora. (CAVALCANTI; FILATRO, 2016, p. 61)

Ter um processo centrado no usuário e nas pessoas envolvidas na construção da resolução dos problemas, e pensando por exemplo na arte/educação, vejo nesta perspectiva que o design thinking enquanto metodologia, pode aproximar-se da abordagem de ensino artográfica – ou a/r/tografia. Que se apoia nos estudos da Cultura Visual para pensar as perspectivas do indivíduo: artista-pesquisador-professor.

Seguindo as ideias de Dias (2010) a/r/tografia coloca a criatividade à frente do processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, gerando novos e inesperados insights. Incentiva “novas maneiras” de pensar, engajar e interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor. Procurando entender as inter-relações entre nosso fazer artístico e nossa compreensão do conhecimento.

Dias (2010) reitera ainda que “a a/r/tografia é móvel, momentânea, busca a intensidade na transitoriedade”. Unindo saber, fazer e realizar, para gerar uma linguagem mestiça e híbrida, comentando ainda que a a/r/tografia “não está interessada em identidade, só em papéis temporais”, buscando isso através do diálogo, mediação e conversação.

Versando ainda sobre a/r/tografia em confluência com o design thinking, apresento as ideias da Rita Irwin (2013), para ela, a a/r/tografia tem um caráter intervencionista, na busca pela apresentação de melhorias e propostas de mudanças para determinado problema ou paradigma. Assim como no design thinking, aqueles que desenvolvem práticas artográficas, devem apoiar-se justamente nas variantes de uma informação para proporcionar a construção do conhecimento. Para Irwin (2013), o processo deve ser o ator principal do processo, e não seus resultados.

Ao pensarmos o design thinking como uma metodologia viva e ativa, conforme nos apresentam Cavalcanti e Filatro (2016), onde não só os professores mas principalmente os alunos, desenvolvem papel fundamental na construção de sua aprendizagem, evidencia a principal confluência com a abordagem artográfica no ensino de Artes Visuais. Para então sistematizar o processo do design thinking aplicado à educação, Cavalcanti e Filatro (2016) acreditam que o processo ocorre em três etapas auto-explicativas, segundo elas: apresentação de conteúdos – proporcionando acesso aos temas, suas produções científicas e não científicas; aprendizagem colaborativa e cooperativa – considerando a troca de saberes entre os participantes numa grande sistema de rede; e aprender fazendo – articulando teoria e prática com a percepção de acertos e possíveis erros.

3.5 Confluências finais

Mais do que realizar um vasto processo sistêmico e ordenativo das informações e propor metodologias de construção como um percurso direcional da informação, compreendo como grande papel do infodesign e sua contribuição na educação, a

perspectiva de transformar esses dados informacionais em conteúdos significativos. Ou seja, num conhecimento ou aprendizagem. Tal qual nos sugerem Shedroff (2000) e Sless (2004), em suas definições sobre o infodesign. Contudo, é importante atentar-se ainda para a ideia de que um conhecimento só é “apreendido”, ou atua como condição de transformação dos sujeitos, quando estes sujeitos buscam ou necessitam deste conhecimento.

Fazendo uma relação entre o papel dos professores educadores na educação e considerando o universo dos artefatos didáticos, apontando por exemplo: os livros ou objetos pedagógicos interativos. Conseguimos concluir que seus objetivos giram em torno de angariar possibilidades de meios e formas para proporcionar não só a transmissão, mas a geração desse conhecimento. E que a partir disto deve-se deslocar a figura do professor educador para o papel de mediação e intermediação deste processo. Luis Camnitzer em seu texto *Arte e pedagogia* (2017), reforça esse pensamento ao nos apresentar que “o professor não é um detentor da informação. Nada mais é do que um intermediário entre o aluno e a informação. [...] a missão é gerar conhecimentos e facilitar a geração de conhecimentos” (CAMNITZER, 2017, p. 16-17).

Observando este percurso e transpondo sua aplicação ao ensino de Artes Visuais, por exemplo, temos o uso de plataformas on-line e de games. Onde podemos ter objetos complementares à viabilizar o contato dos estudantes à ambientes externos a sala de aula. Por exemplo, a visitação de museus com recursos que proporcionem à exploração das obras de arte a partir do uso de tecnologias interativas e suas ferramentas.

Imagem 3 – Reprodução de trechos das páginas do livro em estudo

NOVAS FORMAS DE AGIR

FOCO NA PRÁTICA

Observe a imagem.
Agora, dividam-se em três grupos. Você e seus colegas farão um debate em que cada grupo vai argumentar a favor de uma das possibilidades a seguir. A imagem trata de uma manifestação artística da linguagem:

- musical;
- visual;
- cênica.

Cada grupo ficará com uma das alternativas. Depois, reunido somente com seu grupo, obser-



Performance do grupo Fluxus, Nova York, 1963.

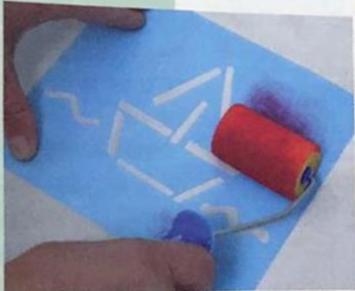
FOCO NA PRÁTICA

A indústria do entretenimento e a publicidade estão sempre transformando pessoas em celebridades, gerando interesse por suas vidas e usando suas imagens para atrair o público. São ídolos da música, do cinema, dos esportes, da moda. Quem você diria que é um ícone nessas áreas?

Nesta atividade, você escolherá a imagem de uma pessoa conhecida, uma celebridade, retirada de jornal ou revista, e interferirá nela. Você pode recortar a figura, usar uma técnica parecida com a serigrafia: o estêncil. Para interferir na imagem, use rolinhos de espuma. A técnica do estêncil é muito usada no grafite.

Seu professor dará mais orientações.

Professor, veja orientações sobre como trabalhar esta atividade no Manual do Professor.



Feitura do estêncil.

Fonte: reprodução digital de páginas do livro Arte em Interação - Volume Único.

Esses recursos provocam a imersão do público através de suas possibilidades de navegação e interatividade, e permitem exploração não só das obras, mas também, dos ambientes imaginários que compõem um museu ou uma exposição. Indo muito além do simples exibir e legendar imagens artísticas, os ambientes das obras, ou as salas dos museus. Os artefatos didáticos digitais enquanto objetos podem permitir uma maior e sensorial experiência dos alunos com o conhecimento artístico, explorando dentre outras coisas, contextos históricos e sociais ali representados.

Com isto, acredito que a chave da contribuição do infodesign na geração (transformação da informação em) do conhecimento, encontra-se justamente nas hipóteses de proporcionar à esses sujeitos, variadas experiências de acesso aos conteúdos informacionais.

Posicionando-se sobre a construção do conhecimento a partir do ensino de Artes Visuais, Consuelo Schlichta (2009) afirma que “a arte desempenha uma tarefa mais relevante: a qualificação do olhar, ampliando os requisitos mínimos requeridos à apropriação da realidade humano-social” (2009, p. 34). Com isto, entendo que sobre essa questão da apropriação de realidade, Schlichta propõe que o ensino de arte provoca sobretudo, o entendimento dos contextos sociais, tanto do passado quanto do presente. E que compreender estas transformações sociais é para o sujeito uma condição humanizante.

O conhecimento em Arte, configura-se então como uma atividade criadora e não apenas um processo de livre inspiração. Desta forma, um projeto pedagógico em Arte, baseado no infodesign, deve apresentar ferramentas para desenvolver caminhos para resolução dos problemas e desafios dos pensamentos divergentes. Não na perspectiva de anular estes pensamentos, mas, no entendimento em como proporcionar a valorização das suas nuances.

Os artefatos didáticos podem apresentar variados formatos, sejam livros impressos, livros digitais, jogos eletrônicos, jogos tradicionais, plataformas on-line, ou até convergir entre todas estas mídias, contudo, a questão do como produzir estes artefatos, bem como, do desenvolvimento do projeto pedagógico e as metodologias pensadas para estes artefatos, podem ser estruturados seguindo as premissas do infodesign.

Não só na perspectiva dentre as questões já apresentadas anteriormente, mas também, com a proposta de fazer com que um conhecimento possa ser adquirido e (re)transmitido de modo a apresentar maior eficácia no processo de humanização dos sujeitos. Fecho este pensamento sugerindo duas perguntas norteadoras para que se possa futuramente continuar problematizando este percurso da informação se transformando em conhecimento. De que forma o infodesign pode desenvolver artefatos que proporcionem o compartilhamento de experiências? E como os alunos e alunas podem ser imersos nessas experiências a partir do uso do livro didático, de modo a promover uma transformação das suas condições sociais?

4 CAPÍTULO 3: Afastamentos e aproximações no uso do livro "Arte em interação" através da narrativa de quatro arte/educadores

4.1 Um estudo versado através das narratividades

Diversos foram os caminhos metodológicos que compuseram o corpus deste texto. Iniciei como pesquisa bibliográfica, investiguei as teorias que abarcam os temas aqui tratados, busquei informações com usuários do livro através de um questionário online, o que me motiva a entender que este estudo aconteceu como sendo uma pesquisa narrativa. De acordo com Hernández (2017, [digital]), ao iniciarmos um estudo pautado pelas premissas da Educação, em trama com a Cultura Visual, "não se escolhe a metodologia, mas a metodologia escolhe o pesquisador, em função do foco de estudo que adotou." E mesmo depois de navegar dentre outras supostas metodologias, somente ao desenvolver este capítulo percebi que também estou localizado no lugar das narratividades docentes ao apresentar meus diálogos em conjunto com todos os autores e entrevistados que compuseram este texto.

De acordo com o que nos aponta Suárez (2015), a pesquisa narrativa nos apresenta "outras formas de conhecer", valorizando perguntas, hipóteses e perspectivas que vão surgindo ao longo do processo investigativo. No decorrer deste texto, as trilhas investigativas foram se remodelando de acordo com as questões que foram para mim "reveladas". Essa dinamicidade, me fez crer que o método de análise-dialogada, apresentado por Ferreira da Silva (2009) em sua dissertação, reverbera também a minha escrita, que buscou o entendimento daquilo que propunha a partir da fala dos arte educadores que fazem o uso da obra Arte em Interação em suas atividades pedagógicas.

As pesquisas narrativas dão conta da aproximação do sujeito com o objeto de um forma sentimental, situacional e sobretudo vivenciada, encurtando os distanciamentos da produção do conhecimento científico a partir da valorização da sua experiência de vida. De acordo com Martins; Tourinho; e Souza (2017, [digital]) "tornar visíveis e publicamente disponíveis a diversidade de significados humanos (...) e a multiplicidade de projetos de vida decorrentes deles como traços de horizontes de futuro." Com isto, entendo que ao trazer a minha voz em diálogo com os autores pesquisados, e também com os entrevistados deste estudo, proponho o entendimento entre três etapas que poderia definir como sendo aquilo que foi representado, o que

foi vivido, e o que foi experimentado.

O que endossa também este texto como uma pesquisa narrativa é sua abertura para a o que Suárez (2015) chama de "pluralismo metodológico", sendo este o reconhecimento de que é possível gerar conhecimentos e construir saberes de várias maneiras, dentre elas através do resgate da narrativa do sujeito que participa ativamente de um processo. Este pluralismo do qual Suárez (2015) se refere, ocorre no tangente aos processos metodológicos os quais normalmente ocorrem os estudos narrativos, que segundo ele "são investigados através de abordagens e práticas metodológicas de observação, escuta, descrição, interpretação e compreensão desses fenômenos, suas circunstâncias e contextos" (SUÁREZ, 2015, [digital]). Com isto, uma pesquisa educativa para nossa área de Arte/Educação, abarca este tipo de articulação propondo que a construção do sentido e do conhecimento gerado através da investigação possa ser colaborativo.

Resgatando ainda Suárez (2015, [digital]), ele nos apresenta que um estudo narrativo nos ajuda a "pensar sobre o que fazemos da vida e o que a vida nos faz, marcando nossas responsabilidades frente às escolhas, aos silêncios e aos abandonos que construímos ao longo da vida." Com isto, entendo que, essas escolhas e abandonos nos fazem sujeitos agentes e atuantes na nossa pesquisa, tomamos um partido que nos transforma e nos ressignifica por não mais ficarmos imparciais à estas escolhas.

As pesquisas narrativas propõe também um olhar cauteloso e dedicado para dentro de si, em relação ao modo como observamos nosso objeto, buscando entender as transformações a partir das informações já conhecidas e também das desconhecidas. No início deste estudo, eu acreditava que havia um distanciamento do Arte/Educador em relação ao livro didático da disciplina, agora, após essa imersão, pude compreender melhor que há outros fatores atuantes nesse suposto distanciamento, e que não estão relacionados apenas a estrutura didática, pedagógica ou narrativa do livro, mas também aos interferentes externos ao universo da sala de aula.

Segundo afirmam Lüdke e André (2014, p. 12), "as circunstâncias particulares em que um objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo". Ainda resgatando as ideias de André e Lüdke (2014), a obtenção de dados a partir do "contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes." (2004, p. 13)

Então, considerando o ensino de Arte como um fator humanizante, como propõe Hernandez (2011) e Schlichta (2009), o trecho de André e Lüdke, ressalta a importância de que o produto resultante da pesquisa, não só atenda à necessidade dos sujeitos envolvidos, como também esteja coerente com seus contextos.

Um dos pressupostos das autores Lüdke e André (2014) é a hipótese de observação como principal forma de reconhecimento de um problema, onde, a partir de tal observação, se torna possível a produção de dados, aspectos e fatores, que melhor contribuam com a situação investigada. Argumentando um pouco mais a condição da pesquisa narrativa como uma investigação-ação, entendo que esta contribui para a construção de uma educação crítica preocupada com os agentes influenciadores e transformadores das condições sociais.

4.2 Uma outra introdução

Antes de aprofundar este capítulo desejo falar um pouco do retrato das minhas angústias durante o processo de escritura deste texto. Talvez devesse registrá-las na introdução, mas eu gostaria que ele ficasse exatamente aqui, por entender que este angustiante relato compõe a narratividade e o direcionamento que fecham as inquietações abertas por este estudo.

Iniciei este trabalho apaixonado por tecnologias em sala de aula, e tentando entender como o livro didático da disciplina de Artes, através de recursos tecnológicos e digitais, poderia contribuir para o processo educacional e formativo da arte/educação em sala de aula, tendo como foco o Ensino Médio. Etapa final da formação básica, onde lecionei por um ano.

Durante minha breve, porém rica experiência, vivenciei inúmeras dificuldades em sala de aula. Talvez pela falta de experiência, minha principal dificuldade era encontrar um norte que me guiasse e me ajudasse a construir narrativas didáticas não tediosas para meus alunos. E que também trouxesse conteúdo teórico contextualizado à seus ritmos, estilos de vida e claro, à suas construções sociais.

Acredito na Arte como uma importante disciplina para impulsionar nossas expressões de ser, estar, viver e sentir. Acredito na Arte como uma linguagem, nossa língua, oralizada ou não, mas principalmente de sentimento e sensibilidades poéticas. Acredito na Arte como única forma de construção saberes fundamentais da vida em

contextos sócio-culturais. De compreender os arredores e entender para onde se vai, ainda que não se possa prever o futuro. E por isto, acredito na Arte.

É claro que a vivência no curso do mestrado - as disciplinas, as orientações, as leituras, as opiniões dos colegas, as leituras e estudos, foram mudando e foram migrando para o que hoje se tornou este texto. Meu maior desejo era entender como EU, (ou meus colegas professores, leia-se principalmente: Arte/Educadores), poderíamos criar "materiais" didáticos de Artes, se utilizando de recursos tecnológicos e digitais para construir o que poderia vir a ser um livro didático ou um objeto didático travestido de livro. Sim, o livro-objeto tradicional, ou em formato digital.

Mas à contar pela minha condição de distanciamento das salas de aula, vivenciada no momento, descobri que minha pergunta de pesquisa me levaria então à tentar entender QUAL abertura pedagógica (se ela existe) o livro didático da disciplina de Arte, indicado pelo governo federal para as escolas públicas estaduais, fornece para os professores atuarem em confluência com as tecnologias digitais.

Com este novo panorama, escolhi três obras para estudar, foram elas os livros didáticos: Arte por toda Parte (Editora FTD), Arte em Interação (Editora IBEP), e por fim o Arte de Perto (Editora Leya Educação). Basicamente estas escolhas foram feitas por estes títulos constarem como indicação no PNLD – Plano Nacional do Livro Didático.

No meio do meu percurso, descobri que destes, apenas o primeiro citado, fornece uma "versão digital" no formato e-book (como conhecemos e chamamos os livros digitais atualmente). Enquanto os outros, além da versão impressa tradicional, contam com um CD em áudio, que configura como sendo sua proposta "digital". O estudei profundamente na primeira fase desta pesquisa, mergulhei na obra, entendi suas particularidades e gostei. Além do tempo dedicado, investi dinheiro também, quando da compra de equipamento/recurso tecnológico (um iPad) para a leitura da versão digital desta obra.

Numa segunda etapa de pesquisa com meus potenciais usuários destes livros (ou seja, com meus colegas arte/educação), descobri uma segunda "decepção"/amargura. O livro o qual tanto me dediquei, não é tanto utilizado o quanto imaginei, principalmente sua versão digital. Muitos professores até desconhecem. Uma das questões para que isto ocorra é que a versão digital (em e-book) desta obra, não é "distribuída" ou não tem seu uso incentivado pelo PNLD nas escolas públicas

federais/estaduais. Ou seja, há um "mito" em relação ao uso ou incentivo do uso de livros digitais em sala de aula, pelo menos para a disciplina de artes.

Outro ponto para isto é que a versão digital desta obra não é acessível, ou seja, é necessário que o professor ou aluno tenha um determinado aparato digital, seja um tablet ou um ipad. Eu já tinha um tablet e os recursos tecnológicos e digitais do livro, não funcionaram muito bem nele. Travavam, fechavam o livro, ou seja, apresenta limitação técnica grave, ao meu ponto de vista. Por isso tive que fazer um investimento no aparelho que citei anteriormente, este, bem mais caro, e menos acessível que um tablet. Principalmente ao considerarmos o meu recorte de estudo: arte/educadores (professores das escolas públicas estaduais).

Contudo, vivida toda esta situação e pós-trauma de uma perda ou apego pelo estudo, esta mesma pesquisa da segunda etapa deste estudo, me revelou que o livro "Arte em Interação", da Editora Ibep é de fato, o mais adotado pelas escolas e professores da rede pública estadual, principalmente no nordeste. Não se pode esquecer que meu lugar de fala está em Recife.

Coincidência ou não, esta mesma obra, foi a obra com a qual "trabalhei" com as minhas turmas do Ensino Médio, na minha passagem durante o ano lecionado na rede estadual de Pernambuco. Prefiro escrever a palavra trabalhei entre aspas, justamente porque esta obra que me deu o insight inicial para esta pesquisa. Apesar de achar a obra razoavelmente completa do ponto de vista teórico, vejo nela a falta de abertura à contextos didáticos de aulas diversas.

Sinto como se a obra fizesse recortes: clássico x não clássico, passado x contemporâneo, história da arte x cultura popular. Mas o que senti falta foram das abordagens ou aberturas para integração entre diferentes saberes. Este livro tem como proposta pedagógica a já conhecida abordagem triangular para o ensino de arte/educação. Só que, o que eu acredito enquanto arte/educador, vai além do que o processo de leitura e interpretação de imagens. Além da formação para o alfabetismo visual, claro, sem excluir estes importantes processos.

Mas enquanto professor acho melhor assim, acredito num processo educativo que venha também de processos de experiência. De imersão. Nossos livros didáticos devem, podem e tem que sugerir muito mais. Eles deveriam ampliar o espaço não só para as tecnologias, mas para que nossos alunos possam experimentar e se expressar de acordo com seus sentimentos, realidades, vivências e experiências de vida. Isto seria dar autonomia para além das referências de leitura, referências de

filmes, de músicas, de peças teatrais. E até mesmo mais do que direcionar a reprodução de obras através de técnicas artísticas. São todas estas coisas que estão sempre presente na maioria dos livros didáticos.

Além de professor, sou também designer, por muito anos trabalhei com design editorial de livros didáticos e culturais, e daí também minha paixão. E enquanto designer e professor digo: não temos como fechar os olhos para pensar naqueles que vão usar um livro didático, seja professor ou seja o aluno. Isto se chama pensar na experiência e valorizar para quem que este livro está sendo feito.

Experiência tem sido uma palavra cada vez mais pensada e usada pelo design nos últimos tempos. Principalmente com a crescente valorização da área de UX (user experience), mas infelizmente o escopo desta pesquisa não comporta este viés teórico, apenas citei aqui para embasar que o fruto da minha vivência e experiência profissional solidificam também o que aqui escrevo. Mas vejo isto de forma engraçada e também integrada, uma vez que estudos baseados na perspectiva da Cultura Visual apoiam-se na valorização da experiência, do contexto, e principalmente das vivências dos indivíduos, os colocando como sujeitos ativos e participativos nas sociedades por onde perpassam.

Esquecemos talvez, enquanto autores, ou arte/educadores que a maior força que a Arte pode levar para nossos aprendizes é o poder da expressão. O poder do libertar-se através de sua linguagem única ou peculiar. Claro, as referências são importantes na construção de um caminho. Mas só elas ou as cópias delas, por si só não podem configurar-se como unicamente um percurso para a arte educação.

Porque não valorizar que, além de produzirmos nossos próprios materiais de aula, incluamos nossos alunos e alunas na construção dos seus próprios guias de aprendizado!? Porque não produzir junto com nossos aprendizes e identificarmos os melhores caminhos para a construção dos seus conhecimentos? Acredito nisto enquanto educador, e caso possa um dia voltar para as salas de aula, espero construir com meus alunos uma proposta pedagógica onde eles sejam o principal agente de seleção de conteúdos e caminhos para guiar seus aprendizados.

4.3 Pensando livro, o didático

Não faz parte dos objetivos deste texto tentar conceituar o objeto livro didático, tão pouco classificá-lo quanto sua importância ou pertinência para arte/educação.

Contudo, após toda trilha narrativa construída e percebida frente aos dados gerados nesta investigação julgo importante reconhecê-lo como um importante artefato-referência, seja como guia total ou parcial para a construção do conhecimento artístico no Ensino Médio. O livro didático nos apresenta a possibilidade de reunir vários contextos, práticas, teorias e histórias que contadas e vivências de formas diversas, abrem portas para a transformação. Para dialogar neste sentido resgato Ferreira da Silva (2009, p. [digital]), quando afirma que,

o conteúdo dos LDs condensa formas e principalmente versões de mundo nos quais o conhecimento selecionado e organizado une-se na concepção de representações da arte e das imagens na cultura e na sociedade. Embora de maneira sutil ou pouco aparente, o LD interfere nas questões de construção de identidade, representando-as, criando-as, transformando-as e, talvez, anulando-as.

Quando questionava-me sobre minha necessidade de um artefato base que me guiasse durante minhas práticas pedagógicas, questionava-me também, se meus colegas arte/educadores que não sentiam esta inquietação, seriam mais experientes ou contemplados com formação mais robusta que a minha. Porém, em 2008, Tourinho e Brisolla, já afirmavam que,

Como suporte pedagógico, o LD atende tanto ao aluno quanto ao professor. O uso que um e outro fazem dele é diferente, e cada um, à sua maneira, pode ou não fazer deste recurso ora um aliado ora uma ameaça na construção de conhecimento. Neste sentido, é perigoso pensar que um professor que utiliza o LD seja despreparado. (2008, p. [digital])

Com esta passagem, notei que antes de tudo, um caminho a se adotar é o de refletir sobre minhas próprias práticas pedagógicas, alinhando minhas expectativas enquanto arte/educador com os contextos sócio culturais os quais meus alunos e alunas estão inseridos, e ainda, não esquecer o suporte que a escola ou centro de formação onde irei atuar, disponibilizarão para que esta troca ocorra. Esta parece uma questão um tanto óbvia, mas, que às vezes se ausenta aos planejamentos de um jovem educador.

Ao pensarmos então o livro didático na perspectiva da Cultura Visual que embasa este estudo, entendo que as práticas pedagógicas e suas referenciadas visualidades que compõem os conteúdos deste artefato didático, deveriam priorizar e

principalmente incentivar as experiências cotidianas, mediando os olhares das experiências de vida dos estudantes e professores, com os conhecimentos teóricos e práticos em Artes.

4.4 Análise do Livro "Arte em Interação": consonâncias e contrapontos

Desde o início me intrigou o nome desta obra "Arte em Interação", é tão novo, contemporâneo, contextual... Realmente, é esta a ideia pretendida pelos autores, não só com o título, mas com o livro totalmente. Logo na página 3, temos uma carta assinada pelos autores, retratando suas percepções do agora. De viver um agora, se questionam sobre o que as coisas e transformações que acontecem no mundo neste instante do agora, enquanto você ler este texto, ou mesmo no momento o qual eu o escrevi, que já virou passado (ou história).

Apesar de achar lúdica esta correlação, acho ela ainda muito bonita e pertinente, é explicitado o desejo de fazer com que os leitores da obra, ou seja, nossos alunos e alunas e nós Arte/Educadores possamos nos integrar com o livro, se relacionar com ele, viver e conhecer a partir dele, histórias que já foram, que marcaram o passado mas que também marcam o agora.

Imagem 4 – Reprodução da página com a carta "Caro aluno"



Fonte: reprodução digital de página do livro Arte em Interação - Volume Único.

Contudo, já aponto aqui uma questão, esta carta de abertura, intitulada "Caro Aluno" é além de um momento de abertura, uma tentativa de aproximação dos autores com seus leitores - nossos alunos, e nós, arte/educadores. Ao ler o texto desta carta todas as vezes me senti emocionado, com os olhos cheios de lágrimas, como se fato me sentisse tocado por ela. E isto se deu várias vezes, tanto quando a li na condição

de arte/educador, como também posteriormente, enquanto a li na condição de pesquisador para trazê-la em narrativa nesta pesquisa.

Porém visualmente falando da imagem física da reprodução desta carta, tal qual se apresenta nesta edição do livro em estudo a carta se mostra ao mesmo tempo que estimuladora, muito fria e impessoal.

À minha percepção pela falta de outras reproduções gráficas de imagens, grafismos ou elementos complementares que possam "personificar" todo sentimento e estímulos ali depositados em formato de texto. Se quer pudessem ser as fotos dos próprios autores que nos falam tais provocações.

Ilustração 5 – Arte em Interação



Fonte: colagem digital produzida pelo autor com reprodução de imagens da internet.

Esta minha percepção de "frieza visual" pela falta de imagens na carta ao aluno, porém, pode ter sido suprida pelo texto que expressa de maneira crítica e objetiva, as intenções dos autores do livro. Hernández (2000), nos enfatiza por exemplo, que a

compreensão crítica da Cultura Visual, ocorre de modo transdisciplinar, plural e multirreferencial. Ou seja, a exposição de fatos e narratividades a partir de uma carta-texto desempenha também uma função social com significativa interferência sobre os leitores que a receberem.

É muito perceptível que os autores tentaram adicionar à obra um caráter de conhecimento informativo e transformador da realidade. Quando retrato isto, lembro-me da essência da Abordagem Triangular a qual nossa brilhante Ana Mae Barbosa tanto nos relata.

E ainda, das particularidades da construção do conhecimento a partir da Cultura Visual, dos processos de visualidades que estão sempre conectados neste conhecer - fazer - refletir - pesquisar - reescrever e reconhecer. Ao longo de seus nove capítulos, o livro didático apresenta uma grande diversidade cultural, ainda que, seus aprofundamentos não sejam tão complexos ou veementemente desenvolvimentos, é perceptível o esforço contemplar a pluralidade cultural brasileira.

A partir do roteiro de entrevista (anexo b) com os arte/educadores sobre o livro "Arte em Interação", foram observadas algumas características a respeito do seu uso pedagógico da obra em sala de aula. O caminho construído para a extração destes dados visava compreender uma narrativa de relatos dos arte/educadores sobre: obrigatoriedade de uso do livro didático em aula na escola; acesso dos alunos ao livro; utilização do livro como instrumento pedagógico; aspectos gerais positivos e negativos da obra; aberturas para interdisciplinaridades; percepção sobre aberturas digitais ou tecnológicas da obra.

Com isto, estes relatos revelaram algumas consonâncias e contrapontos entre os discursos destes arte educadores que mostraram três categorias de análise, sendo elas: a importância do uso das imagens nos percursos pedagógicos ligados à arte/educação; pouco espaço ou estímulo à interdisciplinaridade; inadequação do livro às condições das escolas (limitações técnicas ou estruturais); e por fim dificuldades técnicas em geral.

4.4.1 *A importância do uso das imagens*

Gostaria de sinalizar no início deste tópico que, para assegurar a identidade dos entrevistados, os nomes citados para identificá-los a partir de agora são nomes fictícios. Com quase unanimidade dos arte educadores entrevistados nesta pesquisa,

foi possível perceber e entender a importância que estes profissionais consideram ao pertencimento ou contemplação do universo das imagens durante as aulas.

Assim como abordam e propõem Hernández, Barbosa e Martins versando sobre as visualidades na Cultura Visual e que trago em passagens anteriores nesta dissertação, é imprescindível que o livro didático da disciplina de artes possa contemplar o máximo possível de referências visuais e imagéticas que contribuam para a construção referenciada da formação estética e visual dos alunos.

Imagem 5 – Reprodução de aberturas de capítulos do livro em estudo



Fonte: reprodução digital de página do livro Arte em Interação - Volume Único.

Citada várias vezes ao longo das entrevistas, esta variável do uso de imagens ora foi apontada como ponto positivo e ora como ponto negativo. Quando referenciada positivamente, os arte educadores ressaltaram a questão dos processos imagéticos da imagem como estímulo para a construção de visualidades e também de reconhecimento de coisas, lugares e processos.

Vimos anteriormente que Hernández (2000) nos aponta que este processo de propagação, reprodução de imagens e suas inserções no universo da sala de aula, é

a principal forma de construção dessas visualidades. Ou seja, aos poucos as imagens vão fazendo parte dos repertórios de vida destes alunos. Mesmo com o advento das tecnologias da informação o mundo está em rede e conectado vinte e quatro horas na internet.

Alguns temas, fatos históricos, contextos culturais e contemporâneos, ainda não são tão difundidos publicamente, ou, sem uma busca refinada ou interesse próprio das pessoas. Os questionários de pesquisa apontaram e confirmaram a partir da opinião dos arte/educadores entrevistados que, a partir do livro didático, é possível transmitir além de conteúdo teóricos, uma narrativa imagética e representativa daquilo que se lê, se estuda ou se pretende conhecer um pouco mais.

De acordo com Magalhães (2012, [digital]), "as imagens provocam uma multiplicidade de sentidos, interpretações e experiências subjetivas que variam em função da diversidade dos meios, das culturas e das regiões em que foram criadas". Isto reforça o entendimento sobre Cultura Visual a partir da sua perspectiva prática aplicada ao uso de imagens em livros didáticos, ainda que, estando no papel seja uma reprodução da representação de um momento, as imagens ali contextualizadas passam a contribuir para construção das narrativas e trilhas de conhecimento em arte/educação.

Claro que não devemos fechar este ciclo apenas reportando ao livro didático para ser o transmissor ou passaporte de acesso à estas imagens. As construções didáticas contemporâneas dos arte/educadores, podem e devem utilizar-se dos recursos tecnológicos para enriquecer este repertório imagético em sala de aula sempre que possível. Um número incontável e incansável de imagens é disponibilizada de forma gratuita na internet, e que podem facilmente serem reproduzidas em sala de aula, via meios digitais ou até mesmo através de impressões caseiras à baixo custo.

Quando apontada como ponto negativo no universo do livro didático, as queixas se referiam quase que em totalidade à questões como: qualidade da imagem (ou da impressão), tamanho e proporção, baixa diversidade de imagens referente à um mesmo tema ou conteúdo estudado, e por último, ao pouco tempo dedicado ao horário de aula para que a disciplina de artes possa desenvolver suas competências. Este trecho da resposta do Arte Educador B, evidencia esta questão: "que as imagens tivessem mais espaço, com melhor visibilidade e dimensões, para dá acesso a leitura de imagens a partir do livro."

Com exceção do último fator negativo apontado, que será abordado nesta dissertação um pouco mais a frente, identifico que a maioria das questões negativas tangentes ao uso das imagens nos livros didáticos, são de cunho e controle técnico, ou até de projeto (design do livro). Posso considerá-las como limitações. Realmente, ao pensarmos que um livro é um material didático (produto) produzido em larga escala e que terá longo alcance, há alguns entraves em sua produção.

Viabilizar papéis especiais, impressões especiais, cortes e acabamentos específicos para o material didático da disciplina, poderia sanar todas estas questões. Contudo, pensar um livro didático como uma verdadeira obra de arte ou, como um livro-obra, o encareceria bastante. E claro, o encarecimento na produção da obra, poderia ser mais um ponto negativo para fazer este livro não ter aderência pelas escolas, pelos alunos e principalmente pelos programas públicos de produção de materiais didáticos.

Versando sobre a importância da arte e suas visualidades nos contextos culturais e considerando o ambiente escolar e o livro didático como sendo partes deste contexto, Aguirre (2008), nos lembra que uma das principais características das obras de arte são permanecerem vivas ou mutáveis. Ou seja, que a construção do sentido ou interpretação possam sofrer algum tipo de molde, ou evolução a partir do processamento do imaginário daquele que a aprecia.

Desta forma, podemos falar ainda que as imagens no livro didático, pela ótica de Aguirre (2008) contribuem para o entrelaçamento e transformação de múltiplas interpretações que estas imagens poderão instigar. Já resgatando a ótica de Sardelich (2006, p. 459), "as imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimentos". Com isto, entendo que as imagens para a Cultura Visual estão relacionadas às experiências cotidianas com as quais se articulam os contextos visuais, onde elas - as imagens e visualidades, podem atuar em conjunto com outras linguagens para serem mediadoras de significados.

É importante resgatar aqui a ideia de imagem como reconhecimento e lembrar que elas carregam uma narrativa, muitas vezes vivenciada dentro de contextos: seja o da sua criação, ou o da sua recepção. Em arte/educação, esta condição, eleva o papel do arte/educador para mediadores do entendimento dessa práxis: forma/contexto. Segundo nos aponta Schlichta (2009, p. xx), "a prática artística tem como hùmus as experiências e os conhecimentos construídos durante a vida

humana”. É então papel da arte/educação retratar o conhecimento como ato, transformação e não só como fato.

Contudo, novamente, pelo viés da tecnologia, estas questões podem sim ser minimizadas. Uma versão digital deste livro, poderia contemplar alguns recursos que permitissem a ampliação destas imagens, apresentar complementos com outras imagens em planos detalhe, pequenos vídeos e animações que enriquecem a produção. Eu vejo nesta questão uma imensa oportunidade para nós arte/educadores, nos apoiarmos em todos os recursos digitais que temos para produzirmos nossos próprios artefatos e complementos. Talvez possamos superar esta limitação técnica de um material impresso com a nossa criatividade pedagógica e atuar na construção de materiais complementares aos conteúdos abordados pelo livro didático.

4.4.2 *Pouco estímulo à interdisciplinaridade*

A interdisciplinaridade é uma questão que não tem passado despercebida aos olhos dos arte/educadores, principalmente neste atual momento em que vivemos um intenso movimento de transformação da educação básica brasileira. A nova BNCC vem traçando outros caminhos, alguns claros outros nem tanto, para que os novos currículos escolares mesquem seus componentes curriculares (disciplinas), principalmente por esta premissa interdisciplinar.

É enriquecedor que as disciplinas possam atuar de modo complementar e agregadoras na construção do conhecimento dos nossos alunos. No tangente à Artes, não temos como desvincular este conhecimento de outros componentes como o aprendizado de história, literatura, filosofia, sociologia, línguas e culturas, habilidades técnicas e manuais, manipulação de objetos e artefatos, e uma vasta gama que vamos agregando ao longo de nosso processo de aprendizado.

Infelizmente o objeto de estudo em questão não propõe de forma incisiva em seus componentes conteudísticos uma abertura para mesclar os conteúdos de Artes ao de outras disciplinas. Maria (Arte/Educadora entrevistada) me disse que:

"Muitas vezes o livro não traz os conteúdos apropriados para o planejamento para cada série/ano. Desta forma, não facilitando alinhar os conteúdos de artes em consonância com as outras disciplinas, para um trabalho interdisciplinar."

Porém é importante estar atento às peculiaridades e sutilezas as quais a obra explora. Nomeei este tópico com o tempo "pouco estímulo", justamente por ter identificado ao longo das unidades didáticas do livro, algumas várias confluências entre: arte x linguagens x história, principalmente quando a obra referênciava outros livros para leitura dos alunos, filmes e até músicas.

Imagem 6 – Reprodução de páginas do livro em estudo.



Fonte: reprodução digital de página do livro Arte em Interação - Volume Único.

Todas estas indicações versam linguagens próprias ou que se articulam às Artes Visuais, por exemplo, mas que, com nossa mediação e exploração, enquanto arte/educadores ou artistas/pesquisadores, podemos transformar nossas construções pedagógicas em sala de aula, para que, a partir deste baixo estímulo advindo do livro

didático, possamos ter uma maior amplitude de diálogo ou entrar no universo de outros componentes curriculares. Aguirre (2008) nos lembra e atenta para a necessidade de extrapolarmos nossas aulas de arte para além do espaço escolar, quando afirma que:

O fornecimento de equipamentos de compreender, usar e produzir arte é uma competição humana que transcende o estreito espaço reservado para educação artística. A capacidade de apreciar, valor e até mesmo usar a arte como um meio de expressão ou comunicação de experiências é fortemente influenciada pelas características do equipamento conceitual e simbólico que o estudante adquira em outras áreas curriculares. (2008, p. 10)

Ou seja, podemos considerar estas "outras áreas curriculares" para além das outras disciplinas que compõem o atual currículo, mas, seguindo na perspectiva de uma educação voltada para a Cultura Visual, é importante que valorizemos e consideremos a bagagem contextual destes aprendizes. Trazendo para o ambiente escolar seus conhecimentos e vivências de vida, transformando assim as perspectivas didáticas do aprendizado de arte para além das atividades práticas ou dos tão falados processos de "leitura de imagens".

Se continuarmos correlacionando, por exemplo, o ensino de arte ao de história, poderíamos resgatar em Richter (2003), e em seus conceitos de interculturalidade, multiculturalidade e estética quando nos revela que no Brasil a questão da pluralidade não pode limitar-se apenas à diversidade cultural, mas também, ao problema da desigualdade social e da discriminação (relações de poder e dominação). Este entendimento de relações de poder ajuda a construir os saberes antropológicos e sociais que os alunos nesta fase de aprendizagem vem consolidando para suas visões de mundo. Para Richter (2003), trabalhar a interdisciplinaridade em arte/educação é também desenvolver seu potencial humano e criativo dos nossos alunos e alunas, e assim diminuir as fronteiras entre arte e vida.

4.4.3 *Inadequação do livro às condições das escolas*

Venho trabalhando todo escopo desta dissertação apresentando caminhos sólidos para que se possa compreender um artefato didático, principalmente um livro, enquanto um objeto estruturado com as características do que entendemos por design da informação. Conceito este, discutido no capítulo anterior, que de acordo com

Bertomeu (2010) e Bonsiepe (1999) trata da articulação e estruturação de mensagens e informações a partir de signos e/ou estímulos visuais. E que a forma deste conteúdo transforma determinada este assunto em informação significativa. Ou seja, uma forma de construção narrativa, que transforme um agrupamento de informações em conhecimento.

Gostaria de abrir este tópico com algumas transcrições das entrevistas feitas com os arte/educadores sobre o objeto de estudo em questão. Quando perguntados se costumam trabalhar as atividades propostas pelo livro em sala de aula, houve uma repetição de uma ideia comum.

Maria (Arte/Educadora entrevistada) disse: "Algumas vezes, sim. Outro fator que problematiza a utilização do livro é a carga horária da disciplina e materiais disponíveis para se executar as atividades propostas pelo livro. Visto que, estão fora da realidade dos estudantes de escolas públicas." Pedro (Arte/Educador entrevistado), acrescentou: "Sim. Todas as que são possíveis, visto que com uma aula de 50 min. Por semana não é um trabalho aprofundado como gostaria." Já para Joana (Arte/Educadora entrevistada): "Não. O tempo é curto. Temos apenas uma aula semanal de 50 minutos." E o Fábio (Arte/Educador entrevistado), complementou: "As que são viáveis para turmas de 42 alunos." E para finalizar, Joana, sinalizou uma possível abertura, dizendo que: "Adequaria conforme se exige nos referenciais pois seria melhor utilizado."

Em quatro distintos relatos foi constatado que um grande fator que influencia o uso, a forma de uso, e ainda, o cumprimento ou escolha por seguir os conteúdos e propostas didáticas e pedagógicas do livro didático Arte em Interação, é a questão da duração da aula para o componente Artes, prevista no currículo das escolas públicas brasileiras, como sendo de 50 minutos semanais.

Durante minha atuação como Arte/Educador pude constatar esta questão na prática. Com lugar de fala referente ao ensino público estadual em Pernambuco, onde as aulas da disciplina para o ensino médio também contam com este único tempo semanal, minha principal dificuldade era articular a quantidade de conteúdos previstos no currículo, com o calendário de atividades extra curriculares, provas, eventos e tantas outras práticas que envolvem o universo escolar.

Na minha prática pedagógica sempre explorei com meus alunos atividades que envolviam artes visuais digitais, explorando bastante o uso de fotografia digital e a criação de pequenos vídeos que pudessem ser montados e editados pelos próprios

alunos. Contudo, atividades como estas, às vezes, podem tomar semanas, ou até meses, desde o planejamento, suporte e apoio, até o momento de exibição. Com isto, alguns assuntos acabam tendo que ser visto de forma mais rápida ou até esquecidos, para que temas com maior relevância possam ser melhor explorados em sala de aula.

Fábio (Arte/Educador entrevistado), ressaltou a necessidade de rever esta questão do design da informação na narrativa do livro didático de Artes em sua resposta ao questionário desta pesquisa, dizendo que:

"deveria haver 3 livros de Arte (um para cada ano do Ensino Médio), inserir mais artistas, mais imagens e buscar aprofundar um pouco mais determinados conteúdos de acordo com as quatro linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais)"

Considerando que atualmente o livro está estruturado em um Volume Único, ou seja, aquele que usamos a mesma obra durante os três anos finais do Ensino Médio", esta é uma informação muito pertinente. Até porque algumas escolas, retiram a obrigatoriedade do ensino da disciplina no último ano do Ensino Médio, fazendo com que tenhamos que condensar todo conteúdo de um livro que teria seu uso fragmentado em 3 anos, para apenas 2.

Toda vida, este pensamento infelizmente seja considerado um pouco tardio, considerando a nova composição das estruturas curriculares da BNCC, que propõe o agrupamento de disciplinas e maior interdisciplinaridade entre os componentes estudados. Certamente num futuro muito próximo, nosso livro didático da disciplina de Artes, poderá deixar de existir como obra única segmentada, para integrar um projeto maior de livro que contemple a área de Linguagem Códigos e Suas Tecnologias, como está propondo o Ministério da Educação Brasileiro.

Com não perspectivas de mudanças quanto a ampliação da carga-horária da disciplina no currículo, e tão pouco, quanto a mudança estrutural no escopo das informações do livro didático da disciplina, o que seria altamente plausível e necessário a partir das premissas identificadas nesta investigação. Prefiro identificar que pudessem ser traçados caminhos de alternativas mais objetivas e diretas para a construção das narrativas pedagógicas de temas, conteúdos e assuntos, pelos autores dos livros didáticos. Estimulando principalmente a criatividade do Arte/Educador durante suas práticas. E que as construções das narrativas conteudísticas destes livros, sejam capazes de serem ministradas num espaço de

tempo confortável, claro que sempre, envolvendo-o e contando com a criatividade e engajamento dos arte/educadores.

4.4.4 *Um adendo às limitações ou dificuldades técnicas*

Uma hipótese à qual se propunha partilhar os caminhos para esta investigação, era apostar no uso do livro didático digital como um meio eficaz para uma maior aderência por parte de arte/educadores, alunos e escolas aos materiais didáticos da disciplina de Artes. Entretanto, as respostas aos questionários de pesquisa, refutam ou questionam esta hipótese, considerando importantes questões que são realidades no ensino público brasileiro.

A resistência às tecnologias quase não mais existe, tão pouco, a falta de formação ou inclusão digital que possa dar acesso à nossas alunas e alunos. Contudo, a inviabilidade às vezes acontece nas limitações técnicas impostas pela própria escola. Claro, ainda vivemos no país uma vasta precariedade na questão estrutura física dos nossos centros de ensino e logo por isto, também há uma precariedade de acesso ou disponibilidade para o mundo digital em sala de aula. Quando perguntados sobre o uso de recursos multimídias, por exemplo, os colegas arte/educadores partilharam comigo um pouco de suas experiências com este assunto em seus relatos.

Pedro em seu relato afirmou: "A era digital já é uma realidade. Tanto faz o digital ou impresso, com certeza usaria sim. Mas nem todos os alunos poderiam acessar o digital". Já para Maria: "Não uso, pelas dificuldades de montar a estrutura necessária para uso na sala de aula. A escola tem poucos recursos e dificulta o uso." Na fala de Joana, ela diz: "vejo as sugestões do livro, se der uso conforme o mesmo. Se não for possível, busco providenciar de acordo com a realidade da minha turma/escola." e ainda continua, "uso como apoio nas minhas aulas, nunca como única alternativa. Complemento o que falta com pesquisas, estudos de outros textos e aulas expositivas". E Fábio afirmou que: "Só uso a área de artes visuais. As demais linguagens realizo projetos práticos."

Nestas falas podemos evidenciar este processo de confluência entre os meios tradicionais e digitais, considerando que os recursos multimídias já estão presentes há algum tempo no universo escolar. Contudo, ainda há alguns entraves referentes ao acesso, seja pela estrutura disponibilizada pela escola – que parece ser a maioria

dos casos –, seja pelas condições socioculturais dos alunos, ou ainda, pelo engajamento do arte/educador com suas rotinas pedagógicas.

Ao resgatarmos Aguirre (2008) para dialogar com esta questão da influência dos fatores condicionais neste caso - a estrutura da escola, lembramos que o autor nos fala que a questão da sensibilidade estética, por exemplo, vai muito além de uma estímulo-resposta emocional à uma noção de beleza, mas está relacionada à um "jogo de significados" a partir de contexto cultural. Seria então uma questão tangente ao espaço da Cultura Visual escolar, as suas variáveis estruturais que possibilitam ou não o uso de tecnologias ou multimídias no espaço educativo.

Retratando ainda um pouco da minha experiência docente enquanto Arte/Educador no Ensino Médio, uma das formas que utilizava para minimizar a escassez de recursos oferecidos pela escola, era utilizar os dispositivos que os próprios alunos tinham à sua disposição. Em minha prática pedagógica geralmente costumava propor oficinas de temas como Jornalismo e Stop-Motion, uma forma de trabalhar técnicas audiovisuais e ainda apresentar duas formas distintas de linguagem e expressão. Tanto as fotografias para o stop-motion, quanto os vídeos para as atividades referentes aos temas jornalísticos, incentivava minhas alunas e alunos, a utilizarem seus próprios smartphones. E, com o auxílio de poucos computadores disponíveis nos laboratórios de informática, formava grupos de trabalho para editar e montar o material colhido.

4.4.5 *Considerações ao projeto gráfico editorial do livro – o design*

No que diz respeito ao projeto gráfico editorial, ou composição visual das páginas do livro, foi possível observar que toda publicação foi criada com textos em alinhamento justificado, com o uso de hifenização. Com minha expertise em design editorial, afirmo que isto demonstra pouca preocupação com o conforto da leitura, uma vez que a massa textual aparece bloqueada na página e o leitor pode ter certa dificuldade para distinguir ou localizar itens e informações no processo de leitura. Contudo, a justificação no texto, atrelado ao uso da hifenização demonstra preocupação estética com a diagramação das informações na página, fazendo com que elas pareçam sempre harmônicas e equilibradas.

Também foi observado o uso de tipografias sem serifa - predominante, principalmente na composição dos títulos, subtítulos e do texto corrido - miolo. Esta

escolha parece coerente para um livro didático, uma vez que, tipos sem serifa apresentam melhor legibilidade em blocos de texto com maior área de respiro - espaçamento entre as linhas. Esta escolha por tipos sem serifa, em casamento com o alinhamento à esquerda (no caso dos títulos e subtítulos), deixou as páginas do livro com uma aparência leve, equilibrada e com a presença de algumas áreas em branco, que provoca no leitor pausas - respiros de leitura que mantêm um ritmo atrativo.

Com esta análise foi possível notar ainda, que o(s) designer(s) que compôs o projeto gráfico editorial deste livro, preocupou-se bastante em hierarquizar os blocos e informações textuais. Títulos, subtítulos, tópicos, legendas e créditos, foram formados através de contraste tipográfico de peso e cor. Hierarquizar estas informações é estar preocupado com leitor e no sequenciamento lógico da narrativa e da construção de sentido que estas informações serão transmitidas durante o processo de ensino aprendizagem. É também uma forma de facilitar não só a compreensão da informação, mas a navegação e a imersão do leitor no texto.

Imagem 7 – Reprodução de páginas do livro em estudo

Observe a imagem.
Responda às perguntas.
O que as figuras representam? Como são?

Resposta pessoal. As imagens são esculturas que representam figuras femininas. Algumas indígenas, suas cabeças são gravadas e estão vazias e vazias, comete com gestos sobre a corça. Outras com linhas pretas e vermelhas.

De que material parecem feitas?
O material é a argila.

Como você acha que foram feitas?

As figuras devem ter sido feitas com as mãos, moldando a barro, e depois pintadas. São formas parecidas, mesmo material, mesma tinta, semelhante pintura no rosto, não há detalhes que as diferenciam. O desenho único no corpo e as partes diferentes.

FOCO NA PRÁTICA

A imagem anterior mostra as bonecas *ritivókó*, uma produção tradicional dos *Iny*, mais conhecidos como *karajás*, grupo indígena que vive no Brasil. Feitas em cerâmica, essas bonecas expressam diferentes aspectos da identidade desse grupo, e seus modos de fazer e significados culturais passam de geração a geração.

Você viu no capítulo 1 que existem formas diferentes de fazer esculturas, ou seja, peças tridimensionais. Agora, você experimentará a modelagem em argila. Retirar da natureza a matéria-prima, a argila, e transformá-la em objeto de cerâmica com o trabalho das mãos e depois do fogo foi uma atividade muito importante no desenvolvimento da humanidade ao longo da história. Ainda hoje, esse material está presente em diversos objetos que usamos em nosso cotidiano, como os pisos das casas, as canecas da cozinha ou os vasos de plantas. Muitos grupos e comunidades, em especial os que vivem em maior proximidade com a natureza, fazem sua arte com argila, que é retirada diretamente do meio em que vivem.

Para esta atividade, você precisará de:

- argila
- barbante fino
- ferramentas como palitos de sorvete ou churrasco, pequenas colheres, facas sem ponta ou de plástico etc.
- pote com água
- plástico
- pincéis
- tinta guache ou plástica
- pedaço de tecido
- placa de madeira ou papelão

Você fará uma peça tridimensional individual, mas definirá alguns critérios junto a um grupo de 6 a 8 colegas. Você deve ter notado na imagem vista que cada peça possui desenhos diferentes, uns com linhas retas e outros com linhas curvas; algumas partes são preenchidas de preto e outras, não. Mas a

1. Em que a atitude das pessoas em cada uma das imagens difere? Onde elas estão?
Resposta pessoal. Já o homem está olhando para a frente, com os braços abertos e sorriso. Ele está usando roupas coloridas (camisa e calças) e está sorrindo, não está com nenhuma expressão. Ele está com o rosto ao ar livre, não está com nenhuma expressão.

2. Por que você acha que o homem está assim? O que ele faz se parece com algo que você conheça?
Resposta pessoal. Ele está sorrindo e parece estar feliz. Ele está com o rosto ao ar livre, não está com nenhuma expressão. Ele está com o rosto ao ar livre, não está com nenhuma expressão.

3. Qual das imagens você acha mais artística? Por quê?
Resposta pessoal. Professor, se quiser, pode se inspirar na imagem do homem deitado. Mas saiba que todos são arte e todos são arte. Não há diferença entre as imagens e as ações que as produzem. O homem deitado é uma arte e o homem deitado é uma arte. O homem deitado é uma arte e o homem deitado é uma arte.

ARTE CONTEMPORÂNEA

Você sabe o que é arte contemporânea? Já estudou ou ouviu falar? Saberia identificar elementos que a caracterizam?

Em diversas situações da história, artistas se manifestaram subvertendo a ordem do que era entendido como arte no momento em que viviam. Esse processo de questionar a tradição e propor novas ideias e ações é inclusive um dos fatores que impedem a definição de um único conceito para o que é arte. As mentalidades se transformam, e com elas a relação das pessoas, entre si e com o mundo.

Algumas das mudanças mais significativas no campo da produção artística ocidental, que questionaram séculos de tradição, ocorreram a partir da década de 1950 e, com mais intensidade, na de 1960. Elas deram origem ao que chamamos de arte contemporânea. A palavra "contemporânea" além de classificar o que é atual, refere-se também a manifestações artísticas cujas propostas romperam com as características comuns às artes até essa época.

TANTAS HISTÓRIAS

Transformações nos anos 1960

A década de 1960 não foi movimentada só no cenário das artes. As transformações pelas quais passaram as artes nesse momento acompanharam diversas mudanças culturais, sociais e políticas em várias partes do mundo, muitas das quais influenciaram definitivamente o modo como vivemos hoje. Diversos movimentos sociais tomaram força nesse momento, como a luta por direitos dos negros e homossexuais, principalmente nos EUA, o feminismo, o movimento estudantil e as manifestações pacifistas contra guerras, como a do Vietnã, feitas em especial por jovens do movimento *hippie*, cujo lema era "paz e amor". Ao mesmo tempo, movimentos

Fonte: reprodução digital de páginas do livro *Arte em Interação - Volume Único*.

Nos livros didáticos impressos é notório que, fora o uso de textos e imagens, há uma forte presença de boxes e caixas coloridas que apresentam informações complementares ao conteúdo que está sendo apresentado. Este recurso é uma forma de dinamizar a leitura e incentivar a pesquisa dos alunos a outros conteúdos. Neste livro da disciplina de Arte, também é possível identificar a presença destes boxes. Há uma imensa variedade de funcionalidades para eles no livro. Foi possível identificar 12 tipos de boxes que acompanham o conteúdo teórico da disciplina durante todo o livro.

Em relação à hierarquia da informação, apesar de bem executada em relação às formas gráficas dos textos, foi possível observar o que julgo uma pequena falha na composição de segmentação ou diferenciação destes boxes. Como já citado, existem 12 tipos de boxes, cada um com uma função. Porém, alguns destes boxes possuem a mesma forma gráfica e configuração espacial, contudo, apresentam conteúdos e "funcionalidades" diferentes. Talvez, numa tentativa de "padronizar" os recursos estéticos e estilísticos da obra, os designers tentaram manter as formas dos boxes, variando apenas seus títulos e ícones, como se pode visualizar na reprodução das páginas mostradas anteriormente.

A partir deste apanhado analítico é possível concluir que, o livro didático digital "Arte em Interação", possui vasto e multidisciplinar conteúdo pedagógico e didático de forma também dinâmica e interativa, propondo uma nova forma de leitura e imersão do aluno a partir de seus chamados para atividades externas ao objeto-livro. O material foi preparado considerando as questões de usabilidade e leitura básicas, atendendo aos principais quesitos compositivos de design para proporcionar uma melhor interação entre leitor-livro aprendizagem mediado em sala de aula pelo Arte/Educador e também por tecnologia ou produtos multimídias.

4.5 Relato de experiência pedagógica e construção de narrativas em *Stop Motion*

A referida ação ocorreu em 2015 e em 2016, em duas escolas rede pública estadual de ensino em Recife/PE com sete turmas do segundo ano do Ensino Médio. Dado percurso e entendimento do contexto onde ocorreriam as aulas notei que trabalhar os conteúdos de Artes Visuais a partir de uma proposta dinâmica e com uso de ferramentas tecnológicas poderia despertar nos alunos e alunas novas

possibilidades de abordagens metodológicas em sua formação. E assim causar maior identificação e relação com os conteúdos estudados.

Sendo assim, o plano de ensino foi desenvolvido em formato de uma oficina teórica e prática e abordou as Artes Visuais a partir da perspectiva da história do Cinema e a da produção de vídeos com a técnica do *stop motion*. Os temas foram desenvolvidos a partir dos seguintes objetivos: entender a fotografia e o cinema como linguagens artísticas; entender o processo de criação das imagens para o cinema; conhecer o *stop motion* como uma técnica de animação utilizada no cinema; e, produzir um vídeo utilizando a técnica conhecida a partir do desenvolvimento de uma história-narrativa.

Ancorado no campo da Cultura Visual nos apropriamos das ideias de Fernando Hernández (2000) para conduzir a prática pedagógica. Pois de acordo com o que observamos ao longo deste estudo, o significado da vida, da ciência, deve ser encontrado a partir das coisas que nos rodeiam. Os objetos artísticos e os elementos do dia a dia nos fazem refletir sobre as formas de pensamento das culturas na qual eles foram produzidos. O significado é interpretado ou construído, a partir da observação dos contextos em relação à articulação das suas relações consigo e com o mundo, pois “nos processos de construção de sentido é importante compreender contextos, práticas sociais e relações de poder implícitas ou explícitas nas culturas das imagens” (MARTINS; TOURINHO, p.10, 2012).

Sendo assim optei por trabalhar as Artes Visuais a partir da linguagem audiovisual, com o uso da fotografia e da história do cinema, explorando a técnica de animação cinematográfica *stop motion* como possibilidade criativa e didática para as aulas de Artes Visuais nas escolas. A proposta foi imediatamente aceita com entusiasmo pelos integrantes da turma e também pela equipe gestora das escolas pois, os mesmos acreditavam na necessidade de tornar as aulas da disciplina mais contextualizadas através das novas mídias e tecnologias, explorando assim, o uso do computador e dos dispositivos móveis – no caso desta atividade. Resgatando a Cristina Costa (2004), trazida no primeiro capítulo deste estudo, lembramos que ela nos apresenta o quê do caráter da interatividade nas produções artísticas produzidas pelos computadores. Desta maneira, meu interesse com esta prática estava focado no protagonismo destes estudantes como produtores de Imagens e alimentadores da Cultura Visual.

A primeira aula tratou-se – num primeiro momento – de uma exibição com

exposição introdutória e tórica, que contemplou os temas: Artes Visuais, Fotografia e Cinema, O *stop motion* e suas técnicas de produção. Levei uma reflexão sobre o que vinha ser Arte e suas linguagens, e com esta proposta, consegui instigá-los a produzirem a partir de seus próprios conhecimentos de mundo, uma ‘definição’ particular para Arte.

No segundo momento da aula abordamos a história da fotografia e seu processo evolutivo que deu origem ao cinema. Para abordar o conteúdo teórico, foram utilizados vídeos de documentários e outras fontes extraídas da internet, além das definições conceituais de teóricos como Donis A. Dondis (2003), Jacques Aumont (1993), Lucia Santaella (2005) e Hildegard Feist (1996), que abordam além de conceitos relacionados aos signos e à imagem, a contribuição do pintor Louis Daguerre e dos irmãos Lumière neste processo. Muitos alunos ficaram surpresos com a história da fotografia e do cinema, pois, como muitos nunca estudaram essas linguagens, não conseguiam imaginar seu contexto.

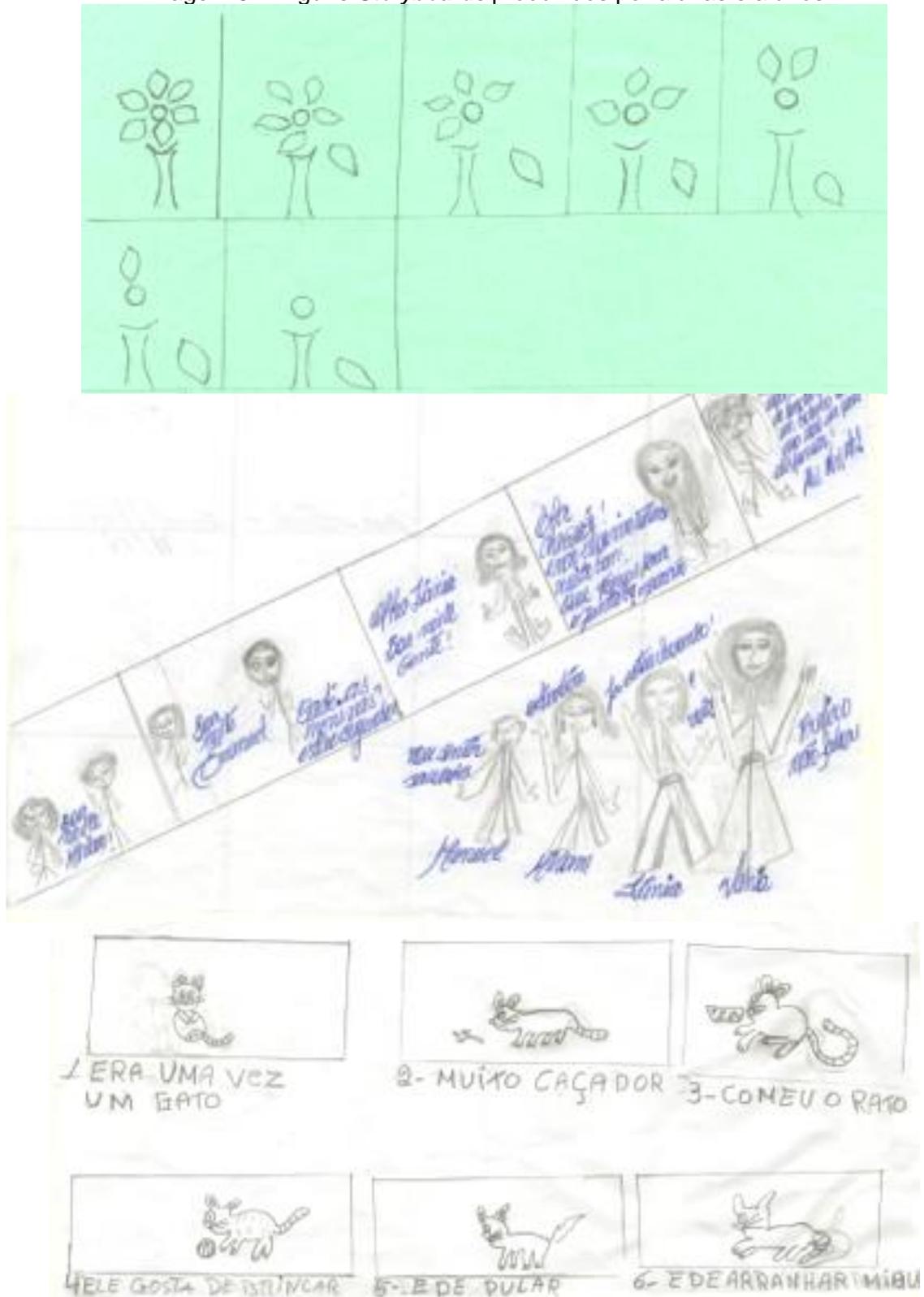
No terceiro momento, abordamos e exibimos a técnica cinematográfica do *stop motion*, que consiste em criar filmes de animação, capturando uma sequência de imagens quadro a quadro. Nesta etapa da aula, também houveram muitos momentos de interação e participação, foram exibidos vários vídeos de exemplo, como também foram citados os longas metragens “A fuga das galinhas” e a “A noiva cadáver”; e ainda o desenho “Pingu”, animação exibida no Brasil, pela TV Cultura.

Os alunos interagiram, sempre citando alguma produção que já conheciam. Muitos alunos se mostraram surpresos, pois nunca antes haviam pensado que, a partir da fotografia, e com a captura dos movimentos, poderiam resultar num vídeo animado, ou até mesmo num filme. Nesta parte foram introduzidas noções de produção de um roteiro e de criação de *storyboard*, que são recursos auxiliares à criação de um filme, ou animação em *stop motion*.

Foi possível observar que alguns alunos tiveram dificuldade em assimilar a serventia destes recursos técnicos que compõe a criação de um filme. Por isso, este conteúdo foi abordado de uma forma superficial, ou mais simples, sem teorias concretas, apenas com caráter explicativo para conhecimento. Logo, começaram a surgir as dúvidas acerca dos materiais e técnicas necessários para se produzir um vídeo. Foi proposto então que, os alunos deveriam escrever uma história-narrativa (roteiro), além de desenhar o *storyboard* (encarado como planejamento das fotos) e, capturar as imagens contendo uma sequência de movimentos para que pudessem ser

animadas posteriormente, com o uso do *software* computacional de edição de vídeos *Movie Maker*.

Imagem 8 – Alguns *Storyboards* produzidos por alunas e alunos



Fonte: Reprodução de imagens capturadas pelo autor.

Numa segunda aula abordamos noções de operacionalização do software *Movie Maker*, para que o material fotográfico produzido pelos alunos pudesse ser editado e transformado em vídeo. Através de uma explicação passo a passo, em formato de tutorial, os alunos foram aprendendo as ferramentas do programa e trabalhando em suas fotos em seus grupos.

Muitas dúvidas foram surgindo ao longo do processo, desta forma, por muitas vezes, foi necessário parar as explicações em conjunto e realizar acompanhamentos individuais sanando as dúvidas de cada grupo. Em geral, essas dúvidas e dificuldades foram em relação ao manuseio ou operacionalização dos recursos do programa de edição, tendo em vista, a falta de contato ou habilidade dos alunos com o uso da informática em suas práticas estudantis ou profissionais.

Algumas dificuldades de operacionalização do *software* ficaram explícitas na maioria dos vídeos. No entanto, percebi um imenso interesse pelo assunto e tentativa de aperfeiçoamento do desenvolvimento deste vídeo durante as diversas etapas da aula.

Com esta prática pedagógica e a partir da linguagem audiovisual, consegui desenvolver com os alunos os seguintes temas: história fotografia, história do cinema, como construir narrativas e contar histórias, como criar um roteiro a partir de uma história, como desenvolver um *storyboard* a partir de um roteiro, e por fim, como capturar, editar e finalizar um vídeo com recursos digitais a partir de um software de computador. Este insight criativo para transformar parte da minha prática pedagógica numa oficina, partiu dos estímulos de leitura do livro *Arte em Interação*, num momento onde o livro propõe a confluência entre as linguagens artísticas a partir de uma dinâmica em sala de aula. Além de apresentar um percurso teórico acerca dos temas discutidos, pude também, inserir e desenvolver nos alunos um contato, ainda que inicial, com as ferramentas tecnológicas e suas possibilidades criativas no "mundo digital".

5 (in)CONCLUSÕES

Ao longo de dois anos, questionei-me várias vezes sobre sua importância. Contudo, observo o quão tolo fui em questioná-lo tanto, achando que na contemporaneidade ninguém mais pensasse em livros didáticos. Enganei-me. Vivemos num tempo onde o atual presidente deste nosso país afirma publicamente que "há muita coisa escrita nos livros didáticos", que eles precisam ser mais "suaves". Uma grave afirmação como esta, me leva à um local de reflexão e de maior paixão pela minha pesquisa. Em tempos sombrios é importante valorizarmos que a produção didática em nosso país não morra, que consigamos incentivá-la, entendendo suas novas necessidades e principalmente o contexto onde estes artefatos serão aplicados, seja ele interno ou externo ao ambiente escolar. Resgatando o que apresenta Sardelich (2006) em seu texto, as imagens podem impor ou estabelecer relações de sentido para muito além daquilo que vemos num simples recorte fotográfico – por exemplo.

Desta forma, fica meu desejo que com este estudo, meu texto possa despertar novos engajamentos, mais aproximações e menos distâncias com as questões pertinentes ao estudo das imagens, dos artefatos didáticos e do ensino de Arte em nosso país.

Como não tão esperado, ou talvez imaginado, e com a licença que me permitem as pesquisas narrativas em Arte/Educação, pude ao longo destes dois anos de imersão ver este texto se (re)transformar a cada momento. Como resultado, os dados esmiuçados nesta dissertação apresentaram que o panorama do livro didático vai além de sua proposta conteudística, ou de seus engajamentos digitais, tendo outros fatores referentes, por exemplo, ao meio e/ou a estrutura física ou contextual onde ocorrem as aulas de Arte como determinantes para a construção das narrativas arte-educativas.

Com isto, nunca me senti tão bem localizado realizando estudos pautados nas premissas da Cultura Visual. Descobrir e entender as leituras de Aguirre, Barbosa, Hernández, Martins, Tourinho, Borre, Richter e tantos outros importantes autores que dialogam comigo neste estudo na perspectiva de elevar os estudos e entendimentos culturais e seus processos, como agentes prioritários no ensino de Arte. Isto me fez ressignificar minha formação docente para um lugar de acolhimento e escuta. Do saber perguntar aos meus alunos o aquilo que ele vê, sente ou vive, diz sobre ele. E

como ele consegue relacionar essa vivência com os conteúdos estudados durante as aulas.

Esta dissertação também deu início a criação de uma série de ilustrações com a técnica de colagem digital que estão apresentadas ao longo do primeiro e terceiro capítulo deste texto. Os temas abordados neste estudo, geraram insights visuais e criativos a partir das minhas vivências, olhares e narrativas pessoais, ressignificando espaços, pessoas e formas a partir das mediações e diálogos com os autores que embasam esta pesquisa. Ao todo, um conjunto de 5 ilustrações agregam o repertório imagético e dialogam com este texto.

Respondendo aos três objetivos de pesquisa propostos por este estudo, ao longo do caminho foram percebidas articulações que atuam para a permanência e finalidade da presença do ensino de Arte no Ensino Médio. Sendo várias delas para além de valorizar o pensamento e desenvolvimento crítico das alunas e alunos, mas também tratando o ensino de Arte como uma condição humanizante de caráter valorativo de suas experiências de vida e do entendimento do viver em sociedade. Respeitando seus locais e processos culturais e também das outras pessoas que compõe uma comunidade. Contrariando a hipótese que deu partida ao estudo, em relação sobre o que ditava os afastamentos do Arte/Educador em relação ao artefato livro didático, suas possíveis lacunas não estão apenas na proposta pedagógica da obra, tão pouco na sua configuração gráfica-estética.

Os afastamentos ocorrem atrelados principalmente à questões ligadas à fatores externos ou que fogem ao controle dos Arte/Educadores, e tais fatores ficaram evidenciados quando identificados nas falas dos entrevistados como sendo: pouco estímulo à interdisciplinaridade – vejo que isto poderia ser minimizado com maior participação de professores de outras áreas em atuação conjunta com os Arte/Educadores durante o processo de escritura do livro; inadequação do livro às condições das escolas e do currículo – o que poderia ser minimizado com propostas de abertura pedagógica sugeridas pela obra, o que daria mais autonomia para os professores esmiuçarem unidades temáticas mais pertinentes ao seus contextos de aulas; e limitações ou dificuldades técnicas e estruturais, para o uso de recursos multimídia – este último fator, considerando o universo das escolas públicas estaduais brasileiras, realmente é um ponto de importante ponderação e observação. Uma vez que não depende apenas da boa vontade de nós professores, mas também de toda estrutura de apoio pedagógico que nos é fornecida.

Já em relação às aproximações, foi percebida que estas estão ligadas principalmente ao caráter formativo no que diz respeito à: importância das visualidades com o uso e presença de imagens como recurso pedagógico em Arte/Educação – tendo atualmente o livro didático como uma importante fonte referencial – e as tecnologias como uma grande frente de difusão e apoio; a presença de uma proposta pedagógica que transcende a abordagem triangular, apresentando estímulos ao uso de recursos audiovisuais e também tecnológicos-digitais – desmistificando o processo de leitura e entendimento de imagens como apenas um processo de "alfabetização estética-visual", e elevando para um patamar de estética da experiência, levando a compreensão racional, emotiva e contextual daquilo que se vê ou aprecia; e ainda a condição interculturalista ou multiculturalista com a qual a obra tenta mesclar temas diversos referentes à valorização de questões regionalizadas como a presença de estudo de ritmos e danças de diversas regiões do país. Valorizando assim traços identitários os quais permeiam a formação sócio-cultural do nosso país e o que propõe um ensino baseado na Cultura Visual.

Pensando na autonomia que a produção de artefatos pedagógicos podem conferir à arte/educadores e seus aprendizes nas artes visuais, acho importante citar neste estudo, ainda que de forma breve, duas produções contemporâneas produzidas por alunos e professores e que têm apresentado importante contribuição e fonte de pesquisa no cenário brasileiro da Arte/Educação.

Revista Propágulo (<https://www.instagram.com/propagulo/>) – produzida por alunos e ex alunos dos cursos de graduação em Artes Visuais da UFPE, aborda temas diversos e muita produção artística dos próprios alunos e de artistas convidados. A Revista é atualmente uma produção tão relevante ao Estado de Pernambuco, que conseguiu apoio e patrocínio para impressão da obra através da Cepe – Companhia Editora de Pernambuco.

Revista Cartema (<https://periodicos.ufpe.br/revistas/CARTEMA>) – publicação acadêmica deste PPGAV, publicada anualmente, que impulsiona principalmente a continuidade dos estudos acadêmicos a partir da publicação de artigos, resenhas, críticas e até entrevistas com temas que unem arte/educação, processos criativos em artes visuais e também produção acadêmica.

Após conduzir este estudo pelo viés narrativo da Cultura Visual, e ainda compreendendo por onde ocorrem os afastamentos e as aproximações entre livro didático e a dinâmica da prática pedagógica em Artes Visuais que acontecem no

cotidiano das aulas no Ensino Médio, finalizo esta pesquisa sem querer concluí-la, ou melhor dizendo, desejando que a partir deste estudo, outras lacunas que aqui foram iniciadas possam ser desdobradas e aprofundadas. Entre elas a identificação de possíveis aberturas pedagógicas que se apoiem também ao uso do livro didático "tradicional", para facilitar nossa autonomia enquanto Arte/Educadores produtores de conteúdo e artefatos didáticos diversos, principalmente os tecnológicos, aproveitando a confluência entre os saberes da Cultura Visual, do Design da Informação e da Arte/Educação.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, I. **Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística.** Revista digital do laboratório de artes visuais. Centro de Educação - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2008. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2161/1305>>. Acesso em 20 de dezembro de 2018.

AUMONT, Jacques. **A imagem.** [tradução Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro]. Coleção ofício de arte e forma. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

BAPTISTA, Turla Angela Alquete de Arreguy. **Aprendizagem mediada por artefatos impressos e digitais móveis: um estudo comparativo para análise de aplicativos educacionais.** Dissertação. UFPE: Recife, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.** In: Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Brasil. Ministério da Educação. **PNLD 2015: Arte – guia de livros didáticos – Ensino Médio.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

Brasil. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Arte – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **Metodologias para o ensino e aprendizagem de Arte.** Unesp: São Paulo, 2012.

BERTOMEU, João Vicente Cegato (Org). **Criação visual e multimídia.** Cengage Learning: São Paulo, 2010.

BRISOLLA, Livia; TOURINHO, Irene. **O livro didático de artes visuais e o profissional reflexivo: relações possíveis.** In: Seminário Cultura Visual. Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BORRE, Luciana; MARTINS, Raimundo. **Cultura Visual: tramando gênero e sexualidades na escola.** Recife: UFPE, 2016.

BORRE, Luciana. Cultura visual: travessias, provisoriades e encontros em processos de ensinar e aprender. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: aprender... pesquisar... ensinar...** p. 111-132. Santa Maria: Editora UFSM, 2015.

Brasil. Ministério da Educação. **PNLD 2017 – Arte.** 2017. Disponível em <<https://goo.gl/nnfAwW>>. Acesso em 19 jun. 2017

CANCLINI, Néstor García. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina.** São Paulo: Cultrix, 1984.

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea Cristina. **Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa.** São Paulo: Saraiva, 2016.

CAVALCANTI, C. M. C. **Contribuição do design thinking para a concepção de interfaces de ambientes virtuais de aprendizagem centrados no ser humano.** Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2015.

CAMNITZER, Luis. Arte e pedagogia. In: **Ediciones Portunhol.** Vol. 1. 1 ed. Editora Circuito: Rio de Janeiro, 2017.

CLEMENTINO, Adriana; NÓBREGA DA SILVA, Fátima Cristina; KENSKI, Vani Moreira. **Design Instrucional: conceitos e competências.** Senac: São Paulo, 2011.

COLI, Jorge. **O que é arte?** 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

COSTA, Cristina. **Questões de arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico.** São Paulo: Editora Moderna, 2004.

DIAS, Belidson, IRWIN, Rita L. (orgs). **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. UFSM: Santa Maria, 2013.

DIDI-HUMBERMAN, Georges. **Levantes**. Edições Sesc: Rio de Janeiro, 2017.

_____. **Diante da imagem**. Tradução de Paulo Neves. Editora 34: São Paulo, 2013.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. [tradução Jefferson Luiz Camargo]. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SANTOS, Virgínia Maria. **A utilização dos livros digitais do Plano Nacional de Leitura na educação pré-escolar: Potencial pedagógico, expectativas e práticas dos educadores**. Portugal. Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em <<https://goo.gl/LpWnFW>>. Acesso em 6 de jun. 2017.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**. São Paulo: Senac, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP. v. 31, n. 3. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991/29774>>. Acesso em 10 de jun. 2018.

GOMES, Alex Sandro; MELO, Cássio; ARCOVERDE, Daniel; MONTEIRO, Bruno; ALVES, Carina Frota. Design da interação de novos produtos para TVD: abordagens qualitativas. In: **VIII Simpósio Brasileiro de Fatores Humanos em Sistemas Computacionais (IHC 2008)**, Full paper, Porto Alegre, Brasil, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito**. In: Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos / Raimundo Martins e Irene Tourinho. Santa Maria: UFSM, 2011.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais**. Biblioteca Digital de Periódicos UFPR.

Curitiba, 2010. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>. Acesso em 01 de novembro de 2017.

LEMOS, Santiago. **Jogo virtual Dalí Ex.: Formação estética e ensino de Artes Visuais**. Dissertação. UFG: Goiânia, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: Editora E.P.U., 2014. 2ª ed.

MAGALHÃES, Patrícia Janssen de Freitas. Um olhar sobre a educação da cultura visual. In: **Anais do ComA – Coletivo da Pós-Graduação em Arte: Entrelinhas**. III COMA. UnB, 2012.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? In: **Visualidades – Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual – FAV/UFG**, v.4 , número 1 e 2. Disponível em <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17999> Acesso em dez. 2018. Goiás, 2006.

_____. **Visualidade e educação**. Coleção Desenrêdos, 3. Funape: Goiânia, 2008.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.) **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

MIGNOLO, Walter D. Aesthesis decolonial. In: **Revista Calle 14**, volumen 4, número 4. Disponível em <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/article/view/1224> Acesso em jun. 2018. Columbia, 2010.

MOTTA, Carlos Eduardo Hermeto de Sá. (coord.). **Cadernos de informática do curso de Multimídia aplicada à Educação**. Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais. 2006.

MOURA, Eduardo Junio Santos; ROCHA, Igor Hemerson Coimbra. **Arte e educação**. Monte Carlos: Editora Unimontes, 2010.

NUNES, Luciana Borre; MARTINS, Raimundo. **Cultura visual**: tramando gênero e sexualidades na escola. Recife: UFPE, 2016.

OLIVEIRA, Marcos Henrique de; CANGUSSU, Roberta Leticia Pereira. **Laboratório de arte e tecnologia**. Monte Carlos: Editora Unimontes, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer uma pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ORLOSKI, Christiane de Souza Coutinho. **Educação, visualidade e informação em materiais gráficos educativos**. 2008. 169 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/86912>>.

PASSOS, Ravi; MEALHA, Óscar; LIMA-MARQUES, Mamede. **Uma discussão sobre o objeto do design da informação**. Anais [Oral] do 7º Congresso Internacional de Design da Informação – CIDI. Brasília, 2015.

PORTUGAL, C. **Questões complexas do design da informação e de interação**. Infodesign (SBDI. Online), v. 7, p. 1-6, 2010.

RIBEIRO DA SILVA, Monica. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Educ. rev. [online]. 2018, vol.34, e214130. Epub 22-Out-2018. ISSN 0102-4698. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>>.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

QUINTÃO, Fernanda S.; TRISKA, Ricardo. **Design da informação em interfaces digitais**: origens, definições e fundamentos. Revista Brasileira de Design da Informação – InfoDesign. Vol. 11. São Paulo, 2014.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento**. Sonora, visual e verbal. Iluminuras: São Paulo, 2001.

_____. **O que é semiótica?** Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SEGAT, Taciana Camara; GRABAUSKA, Claiton Jose. Para além de uma única teoria – o caminho é a construção conjunta de uma teoria da educação. In: **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores** / Rejane Aurora Mion. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

SILVA, Gisele Costa Ferreira da. **Livros didáticos para o ensino de arte: diálogos, práticas e (des)caminhos.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2009.

SILVA, Solimar. **Avaliações mais criativas: ideias para trabalhos nota 10!** Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SADERLICH, Maria Emília. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.** Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>> Acesso em 30/12/2019).

ORLOSKI, Christiane de Souza Coutinho. **Educação, visualidade e informação em materiais gráficos educativos.** 2008. 169 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2008. Available at: <<http://hdl.handle.net/11449/86912>>.

SARDELICH, Maria Emília. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. Departamento de Educação - UEFS, 2006.

SCHLICHTA, Consuelo. **Arte e educação: há um lugar para a arte no Ensino Médio?** Curitiba: Aymar, 2009.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Pesquisa narrativa: outras formas de conhecer. In: **Pesquisa Narrativa.** Interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

TARCIA, Rita Maria Lino; COSTA, Silvia Maria Coelho. Et al. **Educação à distância e agora?: orientações práticas para o uso de tecnologias de educação a distância no ensino presencial.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB v. 8 n.º 1 janeiro/junho de 2009 Brasília ISSN – 1518-5494 (Dossiê II Colóquio Visualidade e Educação – Imagens em Deslocamento). Disponível em <<http://ida.unb.br/revistavis/Book-2010-04-26%20VIS-%20NOVO.pdf>>. Acesso em 02 de dezembro de 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Pesquisa Acadêmica sobre o livro: "Arte em Interação" Volume Único - Editora Ibep, PNLD 2018.

Esta pesquisa é direcionada à docentes da disciplina de Artes, com foco de atuação no Ensino Médio e Técnico. Ela compõe produção de dados para investigação em desenvolvimento no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB 2018-2019.

A investigação pretende identificar o que poderia motivar um possível distanciamento entre docentes e o artefato didático livro. Além de perceber como acontecem as confluências entre os conteúdos contemporâneos e a utilização da tecnologia e dos recursos didáticos digitais como agentes participativos e auxiliares ao processo de ensino aprendizagem. Pretende-se observar ainda, como os conteúdos didáticos desta obra pode se relacionar com professores e as alunas e alunos a partir das perspectivas das metodologias contemporâneas do Ensino de Arte.

O questionário está dividido em 4 etapas, sendo 2 blocos de perguntas objetivas e 2 blocos de perguntas discursivas. O tempo estimado para respondê-lo pode variar entre 5 à 15 minutos.

Agradeço à sua participação e atenção.

TERMO DE CONSENTIMENTO: Ao preencher esta pesquisa, você concorda em ceder suas informações para utilização como corpus qualitativo e quantitativo de uma dissertação de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB. As informações pessoais serão preservadas e os nomes não serão divulgados. Caso opte por informar seu nome e e-mail, após a conclusão e defesa desta dissertação, o autor enviará uma cópia do trabalho para apreciação. Pesquisador: Marcos P. G. Miranda. Pesquisa: "Artefato didático digital: um olhar para o livro didático digital da disciplina de Arte no Ensino Médio. Orientadora: Profª Drª Luciana Borre Nunes. PPGAV UFPE/UFPB.

***Obrigatório**

ANEXO B – QUESTÕES DE FORMULÁRIO DE ENTREVISTAS

O uso do livro didático de Arte é obrigatório em sua escola?

7 respostas

Todos os alunos têm ou possuem acesso ao livro didático da disciplina de Arte?

7 respostas

Você utiliza o livro em sala de aula para suas atividades didáticas? Comente um pouco sobre.

7 respostas

Aponte aspectos positivos do livro.

7 respostas

Aponte aspectos negativos do livro.

7 respostas

Você costuma executar com os alunos as atividades propostas pelo livro? Comente um pouco sobre.

7 respostas

Você mudaria algo neste livro? Comente um pouco sobre.

7 respostas

Você conhece o CD que acompanha este livro?

7 respostas



Você utiliza os recursos do CD?

7 respostas



Os alunos têm ou possuem acesso ao CD que acompanha o livro?

7 respostas



Você conhece ou utiliza os recursos multimídias integrados ao uso do livro didático durante suas aulas? Comente um pouco sobre.

3 respostas

Você usaria uma versão digital deste livro? Como isto poderia contribuir para sua didática em sala de aula? Comente um pouco sobre.

3 respostas

Comente sobre como você articula sua didática com o uso do livro didático.

3 respostas