

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA**

ELIZABETH ROSSI DE GRANDE

**A EDUCAÇÃO DIALÓGICA NO ENSINO DE ARTE:
O EXERCÍCIO DA INTERCULTURALIDADE COM O
USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS E MIDIÁTICOS**

**Bauru
2018**

ELIZABETH ROSSI DE GRANDE

**A EDUCAÇÃO DIALÓGICA NO ENSINO DE ARTE:
O EXERCÍCIO DA INTERCULTURALIDADE COM O
USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS E MIDIÁTICOS**

Trabalho de conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação - FAAC, Universidade Júlio de Mesquita Filho - UNESP, para obtenção do título de Mestre em Mídia e Tecnologia, sob a orientação da Profa. Doutora Maria da Graça Mello Magnoni.

**Bauru
2018**

De Grande, Elizabeth Rossi.

A educação dialógica no ensino de arte: o exercício da interculturalidade com o uso de recursos tecnológicos e midiáticos / Elizabeth Rossi De Grande, 2018

139 f.

Orientador: Maria da Graça Mello Magnoni

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação, Bauru, 2018

1. Diálogo. 2. Ensino de arte. 3. Interculturalidade. 4. TIC. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação. II. Título.




UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

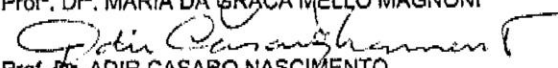
Câmpus de Bauru

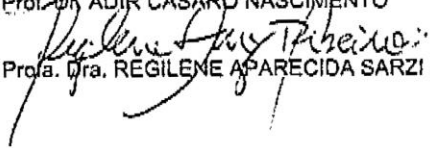


ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ELIZABETH ROSSI DE GRANDE, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA, DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 22 dias do mês de março do ano de 2018, às 09:00 horas, no(a) Auditório dos Programas de Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profª. Drª. MARIA DA GRACA MELLO MAGNONI - Orientador(a) do(a) Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da FAAC/Unesp/Bauru / Universidade Estadual Paulista, Prof. Dr. ADIR CASARO NASCIMENTO do(a) Programa de Pós-graduação em Educação / UNIVERSIDADE CATOLICA DOM BOSCO, Profa. Dra. REGILENE APARECIDA SARZI RIBEIRO do(a) Departamento de Artes e Representação Gráfica / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ELIZABETH ROSSI DE GRANDE, intitulada **A EDUCAÇÃO DIALÓGICA NO ENSINO DE ARTE: O ensino da história e das culturas indígenas mediada pelo uso dos recursos tecnológicos e midiáticos**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profª. Drª. MARIA DA GRACA MELLO MAGNONI


Prof. Dr. ADIR CASARO NASCIMENTO


Profa. Dra. REGILENE APARECIDA SARZI RIBEIRO

ELIZABETH ROSSI DE GRANDE

A EDUCAÇÃO DIALÓGICA NO ENSINO DE ARTE:
O exercício da interculturalidade com o
Uso de recursos tecnológicos e midiáticos

Área de concentração: Mídia e Tecnologia

Linha de pesquisa: Gestão midiática e tecnológica

BANCA EXAMINADORA:

Presidente/Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria da Graça Mello Magnoni
Instituição: Faculdade de Ciências – UNESP Bauru/SP

Professora 1: Prof^a Dr^a. Regilene Aparecida Sarzi Ribeiro
Instituição: Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação – UNESP Bauru/SP

Professora 2: Prof^a Dr^a Adir Casaro Nascimento
Instituição: Universidade Católica Dom Bosco

Resultado: **APROVADA.**

Bauru, 22/março/ 2018.

Aos meus filhos amados, Gabriel e Malu.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão e apreço às pessoas e instituições que se fizeram presentes durante todo processo de pesquisa e aplicação deste projeto, em especial:

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” em toda sua extensão humana; à Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, grande facilitadora deste processo através da concessão do afastamento das minhas atividades profissionais, sem o qual cursar este programa seria inviável; à Escola Municipal de Ensino Básico “Prof.^a Leonísia de Castro” e às pessoas que configuram estes espaços, especialmente meus queridos alunos.

À Prof.^a Maria da Graça Mello Magnoni pela gentileza e cuidado humano que tem com seus orientandos, sempre zelando pela ética e qualidade na pesquisa científica, assim como aos demais professores, coordenadores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Mídia e Tecnologia;

Aos meus amores eternos e incondicionais, Fernando, Maria Luísa e Gabriel, simplesmente por existirem em minha vida e me fazerem um ser humano melhor a cada dia.

Minha mãe, Maria Helena e meu pai, José, que com toda sabedoria não acadêmica sempre estiveram junto a mim, apoiando minhas escolhas. Meus amados: Regina, Antônio, Ângelo e Isabel, mais que irmãos, grandes pessoas com preciosos valores humanos.

Minha querida Doutoranda Marina Rossi Ferreira, sábia e autêntica pesquisadora e também a Felipe, Bruno e Jaqueline queridos incentivadores.

Meu reconhecimento ao indígena Irineu Nje’a, pertencente à etnia Terena (SP), Historiador e Antropólogo Cultural, que abraçou a ideia deste projeto e agregou importância conceitual e metodológica na realização da videoconferência proposta trazendo referências pontuais e assertivas sobre as culturas indígenas.

E por fim, mas com grande importância, agradeço aos meus amigos discentes participantes desta jornada, das quais estive mais próxima: Giseli Fregolente Patrinhani, companheira de artigos e profissão, Fernando Prudêncio, amigo de tantas viagens entre Araçatuba e Bauru, Laiara, Gabriel, André e Yasmim,

queridos que viveram comigo a experiência de pesquisar, escrever e argumentar, e a todos os outros, minha gratidão.

Agradeço à pesquisadora Sandra Corbari, pela valiosa contribuição na literatura sobre cultura indígena e por dividir comigo um pouco do seu saber.

Mas nenhum desses agradecimentos teria sentido se não tivesse o amor maior que nos une, nos inspira e nos fortalece. Obrigada, Deus!

DE GRANDE, E.R. **A Educação dialógica no ensino de arte: o exercício da interculturalidade com o uso de recursos tecnológicos e midiáticos.** 2018. 139f. Trabalho de Conclusão (Mestrado em Mídia e Tecnologia) – FAAC – UNESP, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Mello Magnoni, Bauru, 2018.

RESUMO

Apresenta-se uma proposta de sequência didática para o Ensino de Arte, especificamente no Ensino Fundamental 1, alicerçada na pedagogia dialógica e que faz uso das tecnologias da informação e comunicação como meio para realizar a interlocução educação – arte – cultura. De Paulo Freire trazemos concepções pedagógicas indispensáveis para o rompimento com a prática mecânica da alfabetização a partir da opção pela “palavra chave ou palavramundo”, definida pelo educador como a palavra carregada do sentido do mundo, cuja leitura deve preceder a leitura da palavra e o estudo dos conteúdos nas demais áreas do conhecimento. Os estudos de Ana Mae Barbosa, referência no ensino contemporâneo de arte, são modelos na sistematização de ações pedagógicas problematizadas por meio da leitura, da contextualização e do fazer artístico, dinâmica que fortalece a comunicação no espaço escolar e que oferta oportunidade para que o educando se encontre com sua cultura, história e raízes, dialogando constantemente com as mesmas de forma articulada e relacional. Com este mote buscamos compreender como as tecnologias da informação e da comunicação podem ser meio de interlocução e diálogo entre os envolvidos no processo educativo, favorecer a aproximação no exercício da interculturalidade democrática e operar de forma assertiva na quebra da hegemonia ou prevalência de uma cultura sobre a outra. Presumimos que as TIC podem favorecer a comunicação entre os diferentes atores do processo educacional no eixo horizontal do saber, fortalecendo a instituição escolar como local do conhecimento nas suas diversas manifestações científica, artística, cultural e tecnológica.

Palavras-chave: Diálogo. Ensino de Arte. Interculturalidade. TIC. Sequência didática.

DE GRANDE, E.R. **A Educação dialógica no ensino de arte: o exercício da interculturalidade com o uso de recursos tecnológicos e midiáticos.** 2018. 139f. Trabalho de Conclusão (Mestrado em Mídia e Tecnologia) – FAAC – UNESP, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Mello Magnoni, Bauru, 2018.

ABSTRACT

This research presents a proposal of a didactic sequence for Art Education, specifically in Elementary Education 1, based on a dialogical pedagogy that makes use of information and communication technologies as a means to carry out the education-art-culture interlocution. From Paulo Freire we bring indispensable pedagogical concepts that break with the mechanical practice of literacy by the option of "keyword" or "palavramundo", defined by the educator as the word loaded with the meaning of the world, whose reading must precede the reading of the word and the contents in the other areas of knowledge. The studies of Ana Mae Barbosa, a reference in contemporary art education, serve as model in the systematization of pedagogical actions that are problematized through reading, contextualisation and artistic making, a dynamic that strengthens communication in the academic space and which offers the opportunity for the student to meet with their own culture, history and roots, constantly dialoguing with them in an articulated and relational way. With this motto we seek to understand how information and communication technologies can be instrument of dialogue and interlocution among those involved in the educational process, favoring the approach in the exercise of a democratic interculturality and operate assertively in breaking the hegemony or prevalence of one culture over the other. We assume that TIC can foster communication between the different actors of the educational process in the horizontal axis of knowledge, strengthening the school institution as a place of knowledge in its various scientific, artistic, cultural and technological manifestations.

Keywords: Dialogue. Art Teaching. Interculturality. TIC. Following teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama da pesquisa	25
Figura 2 – Mapa conceitual 1	26
Figura 3 – Mapa conceitual 2	27
Figura 4 – Possibilidades de articulações do diálogo	31
Figura 5 – Possibilidades de diálogo horizontal no contexto das TIC	34
Figura 6 – Dinâmica dialógica proposta por Freire	37
Figura 7 – Proposta de dinâmica dialógica complexificada pelo uso das TIC	40
Figura 8 – Triangulação proposta por Ana Mae Barbosa	55
Figura 9 – Movimento de ziguezague com algumas possibilidades de articulação em aulas de arte a partir de diferentes contextos	60
Figura 10 – Associação das concepções dos autores Freire e Mae	64
Figura 11 – Síntese das concepções dos autores Freire e Mae	65
Figura 12 – A técnica em três momentos e contextos distintos	72
Figura 13 – “Velhos meios”, novas funções	81
Figura 14 – Processos contidos na concepção de sequência didática baseado em Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwely	96
Figura 15 – Considerações dialógicas que podem estar envolvidas no contexto escolar para a interculturalidade	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estereótipos construídos com relação às culturas indígenas a partir das ideias de Freire (2016) e Luciano (2006)	87
Tabela 2 – Pertinências a serem consideradas na elaboração de sequências didáticas respaldadas por Meirelles (2014)	95
Tabela 3 – Objeto de aprendizagem na forma de três etapas distintas	100
Tabela 4 – Avaliação do processo vivenciado	121
Tabela 5 – Avaliação a partir dos objetivos da dissertação	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
DBAE	Discipline-based art education
EJA	Educação de jovens e adultos
EMEB	Escola municipal de ensino básico
FAAC	Faculdade de arquitetura, artes e comunicação
FC	Faculdade de ciências
FTD	Frère théophile durand
LDB	Lei de diretrizes e bases
MAC	Museu de arte contemporânea
OA	Objeto de aprendizagem
ONG	Organização não governamental
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do material didático
PPGMiT	Programa de pós-graduação em mídia e tecnologia
TIC	Tecnologia da informação e comunicação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	JUSTIFICATIVA	17
1.2	OBJETIVO GERAL	19
1.2.1	Objetivos específicos	20
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	20

CAPÍTULO 2 – PLANO METODOLÓGICO

2.1	Pesquisa bibliográfica	23
2.2	Pesquisa participante	28

CAPÍTULO 3 - REFERENCIAL TEÓRICO

3.1	EDUCAÇÃO DIALÓGICA	30
3.1.2	Dialogicidade e comunicação na educação	30
3.1.3	Concepções freireanas para o diálogo, contexto e consciência crítica no contexto das TIC	34
3.2	ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEO	46
3.2.1	A presença da arte na escola	46
3.2.2	Arte: linguagem e área de conhecimento	49
3.2.3	Entendendo o triângulo: por um ensino de arte reflexivo e conectado ao contexto das TIC	54
3.2.4	Entrelaçamento: relações entre pedagogia freireana e a abordagem triangular para o ensino de arte	59
3.3	EDUCAÇÃO E CULTURA, ARTE E TECNOLOGIA	65
3.3.1	Educação e cultura no espaço escolar	65
3.3.2	Sobre arte, técnica e tecnologia: resgate de concepções	70
3.3.3	Arte e tecnologia	79
3.3.4	Culturas indígenas na abordagem escolar	84

CAPÍTULO 4 - DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

4	CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTO	90
4.1	Entendendo o pensamento predominante no contexto abordado	90
4.2	Sequência didática: o que é.	93
4.3	O que se propõe no encaminhamento para uma ação dialógica em aula de arte com uso de TIC	96
4.3.1	Quadro de atividades encadeadas	98
4.4	Relato de experiência	105
4.5	Considerações a respeito do processo avaliativo em arte	115

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1	Considerações para uma prática dialógica e respeitosa as diferenças culturais	118
5.2	Implicações em futuras pesquisas	121
5.3	Conclusão	124
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICES	133

CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO

1 – INTRODUÇÃO

Apresentação

A escola não é um organismo à parte da sociedade e das práticas históricas/culturais da mesma. Para Freire (1997, p. 85), “O mundo não é. O mundo está sendo” e transformações de ordem social, política, cultural, tecnológicas e até mesmo econômicas estão refletidas não apenas nos comportamentos dos educandos nos diversos períodos históricos, mas também em tendências pedagógicas influenciadas por estes determinantes.

A análise do pensamento do educador Paulo Freire demonstra que a prática educativa vivenciada por ele encontra guarida numa gnosiologia que recusa a dicotomia entre o subjetivo e o objetivo, entre o ato de denunciar e o de anunciar, entre a quantidade e a qualidade, o ensinar e o aprender, o sujeito e o objeto, o sonho e a realidade e demais pares dialéticos encontrados nos muitos escritos deixados pelo Educador. Vale (VALE, 1998) ao enfatizar a crítica de Paulo Freire à educação tradicional, bancária, destacou a luta de Paulo Freire no sentido de valorizar a pessoa humana, o que significou um embate contra toda forma de educação autoritária, dependente, alienadora, escravagista, colonial, bancária, que não permite a afirmação do ser humano como ator da história e construtor de seu destino (VALE, 1998 p.64).

Sob este olhar, as concepções freireanas trouxeram para o debate educacional brasileiro uma proposta de ensino revolucionária na metódica de aquisição da linguagem a partir da dinâmica do uso de “palavras chave” ou “palavramundo”¹. Brandão (1981, p. 84) define o método freireano como um modelo que “[...] imaginou poder inverter a direção e as regras da educação tradicional [...].

¹ Paulo Freire abre mão da alfabetização por materiais prontos como cartilhas, cartazes e cadernos de exercício, ponderando que o alfabetizando não está no vazio e sim inserido em um contexto que não deve ser desprezado no processo de aquisição de leitura e escrita. Desta forma, segundo Brandão (1981, p.21) “Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho.”, sendo o processo educativo um momento de trocas, inclusive afetivas, que configura um momento coletivo, co-participativo e de construção do conhecimento onde o diálogo é imprescindível. Nesta dinâmica o educador parte da pesquisa do universo vocabular do educando e “O que se ‘descobre’ com o levantamento não são homens-objeto, nem é uma ‘realidade neutra’, São os pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contêm, para a pesquisa, os *temas geradores* falados através das palavras *geradoras*.” (BRANDÃO, 1981, p.

Primando pela educação crítica e democrática, que preserva sentido de interação e respeito à realidade do educando, Freire (1997, p. 85) pontua que “[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.”

Ao idealizar o ato educacional a partir das relações do homem com o mundo e a decorrente criação e recriação deste mundo, Freire concebe o educando como sujeito que não apenas está no mundo, mas relaciona-se com sua criação e recriação, representando sua realidade cultural e travando novas relações com e nesta realidade expressas através da linguagem. Nessa condição o educando sai da ignorância, da mecanização do aprendizado, do desenraizamento cultural para a condição de homem que age (FREIRE, 1967, p. 104).

Em sua proposta de ruptura com a prática mecânica para alcançar o domínio crítico da leitura e escrita, o alfabetizador tem papel fundamental de mediador do diálogo horizontal e respeitoso ao repertório de vida do seu educando. Entendemos que a aquisição desta leitura crítica deva perpassar os vários componentes curriculares da escola e ser elemento constitutivo de formação do indivíduo na sua prática de leitura de mundo.

Para proporcionar à criança a leitura do mundo e da palavra, faz-se necessária a organização articulada entre os conteúdos, a metodologia e os objetivos. Tendo como referência os conteúdos que permitam a consciência de si e dos demais, a consciência dos elementos do espaço circundante e da história, é fundamental que os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, sejam ensinados de forma articulada. Esta dinâmica demanda uma escola que incentive o encontro entre as pessoas, entre os responsáveis pelo planejamento e pela execução do trabalho educativo, pela organização da escola, que pela pedagogia freireana:

[...] deve ser oferecida a todo o povo: uma abertura a todos os canais de comunicação possíveis à sua circunstância; ao acesso à cultura em todos os seus níveis e nas suas três dimensões básicas: emergência, extensão e criação; formação de um público ativo, participante e crítico; criação de uma cultura popular (e não popularizada) onde o povo ocupe os polos de criador e consumidor [...] (BRANDÃO, 1981, p. 83).

27). Estas palavras carregadas de sentido e significado para quem as expressa são chamadas de “palavras chave” ou “palavramundo” e fazem parte da essência do pensamento de Freire no processo de alfabetização por ele sistematizado.

Considerando as concepções de Freire para a educação escolar e voltando-se especificamente para o Ensino de Arte no Brasil, tomamos como referência a sistematização pedagógica organizada pela educadora Ana Mae Barbosa direcionada para ações didáticas problematizadas por meio da leitura, da contextualização e do fazer artístico, fortemente influenciada pelo pensamento do mestre pedagogo. É nas aulas de Arte que muitas vezes o educando tem a oportunidade de encontro com sua cultura, sua história e suas raízes, e para Barbosa, referência no ensino de arte no Brasil:

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. (BARBOSA, 2010, p. 4)

Na prática do ensino de arte, a escola deve ser o local de garantia de acesso aos bens culturais e históricos da humanidade, bem como o espaço democrático para a compreensão das relações artísticas e da identidade cultural nos âmbitos locais, regionais e nacional. Para Ferraz; Fusari “é preciso perceber e analisar de que maneira as inter-relações artísticas e estéticas vêm ocorrendo ao longo do processo histórico-social da humanidade” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 18). É preciso compreender as relações culturais, que segundo as autoras, mobilizam valores, concepções de mundo, de ser humano e outras interferências da arte em nossa vida.

Nesta linha de pensamento, ao compreender as relações íntimas entre educação e cultura deparamo-nos com o caráter geral padronizador, uniforme e homogeneizador que domina a cultura escolar brasileira (CANDAU, 2008, p. 14) levando a uma hierarquização cultural institucionalizada que desconsidera o ambiente escolar como espaço de cruzamento de culturas.

Para que este diálogo cultural se consolide de forma não hegemônica e prevaleça a comunicação no eixo horizontal do saber, é indispensável que se fortaleça nos educandos o “[...] desejo de estabelecer o diálogo, de buscar interlocutores” e para isso as “[...] tecnologias da comunicação, sem dúvida, em muito favorecem àqueles que desejam estabelecer vínculos comunicativos” (PRETTO, 2013 p.167) através do encontro com os recursos digitais nos mais variados espaços, inclusive no escolar.

Belloni (2009, p.12) em sua pesquisa no campo da educação para as mídias traz para o debate a necessidade urgente de se formar o “[...] usuário ativo, crítico e criativo das tecnologias de informação e comunicação”. Para a autora a escola não pode mais desprezar os recursos tecnológicos de informação e comunicação, especialmente a escola pública, responsável pela democratização do uso desses suportes como ferramenta pedagógica. Esse perfil de usuário pode fazer das Tecnologias de Informação e Comunicação na escola um dispositivo de comunicação favorável a uma construção cidadã, desde que, como qualquer outro ferramental, desperte para o uso consciente e crítico do mesmo e não repita velhos clichês de consumidores passivos de informação. Essa consciência pode e deve ser desenvolvida dentro do espaço escolar democrático.

Enfim, a possibilidade de aproximação cultural pelos meios digitais (TIC) pode significar, no uso desses suportes como meio de convergência, a ecologia dos saberes e o exercício da interculturalidade, instituindo a escola como local “[...] de comunicação e de produção de culturas e de conhecimentos e não espaço para o mero consumo de informação.” (PRETTO, 2013, p. 225). Ao refletir essa problemática entendemos estar oferecendo uma opção de atendimento as expectativas da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) trazendo epistemologicamente como pano de fundo o exercício da interculturalidade e o enfrentamento de um currículo homogeneizador e hierárquico.

1.1 – JUSTIFICATIVA

Paulo Freire, célebre e incansável educador brasileiro, na sua luta por uma educação através do diálogo e da conscientização do educando, que rompa com os padrões mecânicos de alfabetização, nos deixou um legado considerável para a prática educacional ao valorizar e considerar a imersão que fizera em nossa realidade, como situação fundamental para o processo de tomada de consciência. (FREIRE, 1967, p. 103).

Considerando essa afirmativa entendemos que a arte na escola torna-se um determinante importante na tomada de consciência do homem sobre si mesmo e seu meio, na avaliação de Paulo Freire (1967), e pode servir como

elemento problematizador para reflexões em direção ao pensamento coletivo que leva às chamadas “palavras articuladoras do pensamento crítico”.

Trata-se da aprendizagem com sentido, que leva o homem à reflexão sobre si mesmo, compreensão do seu lugar no mundo e das possibilidades de transformação do seu entorno, valorizando sua cultura, memórias, saberes e matrizes culturais e intelectuais de sua origem.

Por sua vez o Ensino de Arte nas escolas brasileiras tem valiosa contribuição nos estudos de Ana Mae Barbosa para um novo conceito de arte educação em sintonia com a obra de Freire, através da abordagem triangular para o ensino de arte que implica:

[...] a construção do conhecimento em Arte quando há a inserção da experimentação com a codificação e com a informação. [...] propondo-se que a composição do programa de ensino em Arte seja elaborado a partir das três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com a Arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar.” (RIZZI, 2002, p. 67).

Também em concordância com a obra de Paulo Freire, Belloni (2009) aponta como finalidade da educação a formação do cidadão competente para a apropriação crítica dos recursos técnicos a sua disposição, defendendo o uso das TIC na educação, pontuando que:

[..] elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando. (BELLONI, 2012, p.10).

Considerando que a formação cidadã plena passa pelo acesso à informação através de diversas fontes e que a inclusão digital é um fator de integração social, para Pretto é urgente e necessário que “[...] o cidadão tenha acesso a todos os elementos do mundo digital para fortalecer sua dimensão de produtor de cultura e conhecimentos, e não de mero consumidor de informação.” (PRETTO, 2013, p. 210).

Considerando ainda a escola como um centro de cultura onde diferentes linguagens e expressões convivem no mesmo tempo-espço e outras novas são produzidas, sendo educação e cultura dimensões inseparáveis (CANDAU, 2008) que neste espaço operam-se as prerrogativas da lei 11.645 (BRASIL, 2008) instituindo a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e

indígena como conteúdos sobre os quais este projeto de pesquisa alicerça seus fundamentos, entendemos que o debate proposto é necessário e urgente.

Diante do discorrido interpretamos que uma proposta pedagógica para o ensino de arte precisa estar atenta às diferentes formas dos educandos manifestarem os conhecimentos e os questionamentos, levar em conta os aspectos culturais em sua pluralidade dentro do mesmo ambiente e ainda atualizar-se com o uso de TIC como meio de convergência entre os aspectos apontados.

Essas referências norteiam e justificam este projeto de pesquisa, além de apontar para caminhos à compreensão do ambiente escolar em que atuamos e confirmar a necessidade de se pensar práticas pedagógicas consistentes e fundamentadas para o ensino de arte.

1.2 – OBJETIVO GERAL

Respalhada especialmente pelos referenciais teóricos de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Pierre Lévy, Nelson de Luca Pretto, Maria Luiza Belloni, Manoel Castells, a pesquisa tem como objetivo geral estudar a possibilidade de uma ação pedagógica para o estabelecimento do diálogo entre indivíduos de localidades e culturas diferentes empregando recursos tecnológicos e midiáticos com o uso de uma vídeo conferência sob o enfoque de um objeto de aprendizagem na forma de sequência didática para o Ensino de Arte no Ensino Fundamental 1. Na proposta de vivência da referida sequência didática apresentamos como atividade central a realização de uma vídeo conferência entre crianças não indígenas e um professor indígena representante da cultura Terena para o momento de interlocução.

A partir das referências bibliográficas levantadas e do posicionamento dos autores escolhidos, deseja-se sistematizar, organizar e planejar um conjunto de atividades estratégicas, devidamente fundamentadas, com o objetivo de se desenvolver um objeto de aprendizagem significativo e contextualizado por meio da prática do diálogo, da comunicação, de trocas culturais entre os envolvidos na atividade. É parte do objetivo desta proposta ofertar, com o objeto de aprendizagem sequência didática que se pretende desenvolver, uma proposta

metodológica que contribua para o uso efetivo dos recursos midiáticos e tecnológicos em aulas de arte no Ensino Fundamental 1 na intenção de se colaborar para a apropriação crítica desses dispositivos e no ensejo de se educar para a cidadania.

1.2.1 – Objetivos específicos

- Apontar possibilidade real de integrar as tecnologias de informação e comunicação ao processo pedagógico dialógico;
- Apresentar viabilidade de exercício da prática dialógica em sala de aula sob a ótica do Ensino de Arte contemporâneo a partir do uso de ferramentas tecnológicas;
- Refletir sobre a prática do Ensino de Arte contemporâneo ancorado na Abordagem Triangular em articulação com as tecnologias da informação e comunicação;
- Compreender a escola como espaço de cultura plural e analisar as hierarquias que se propõe a partir desta ótica, visualizando possibilidade de criar diálogos educacionais entre os atores envolvidos neste cenário;
- Colaborar com melhora da qualidade das propostas pedagógicas em Arte, especificamente considerando as características do Ensino Fundamental 1, com a produção de um objeto de aprendizagem em forma de sequência de atividades ordenadas, articuladas e estruturadas, referenciando-se a lei 11.645/2008, considerando o processo comunicativo educacional numa relação horizontal e indispensável para o estabelecimento do debate cidadão.

1.3 – ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O leitor que dedicar-se à apreciação desta dissertação terá em mãos um trabalho estruturado em três principais momentos teóricos fundamentados, que compõe a base de sustentação filosófica de toda argumentação: o conceito de educação sob o olhar dialógico freireano, o conceito de arte educação contemporânea sob a ótica da abordagem triangular e uma percepção conjunta de cultura, arte e tecnologia, considerando os aspectos tecnológicos, tanto para a

ressignificação artística, como para o exercício intercultural, fugindo aos estereótipos do conceito de tecnologia.

No desenvolvimento da pesquisa é apresentado o contexto de uma situação educacional real e algumas implicações que certas posturas pedagógicas podem trazer no uso das TIC, propondo, a partir de um objeto de aprendizagem em forma de uma sequência didática, uma opção de trabalho pedagógico para aulas de arte, alicerçado pelos fundamentos e referenciais estudados e discutidos nos tópicos anteriores. Neste capítulo, após o quadro de atividades encadeadas propostas, há um relato pessoal da aplicação das atividades planejadas em situação escolar, fechando a reflexão com importantes considerações a respeito do processo avaliativo em Arte.

Para as considerações finais, resgata-se os objetivos iniciais desta dissertação, acrescentando-se importantes considerações a respeito da prática dialógica para o respeito das diferenças culturais latentes no espaço escolar. O capítulo é finalizado com as conclusões sobre todo o processo e são apresentados tanto nos anexos quanto no corpo do texto, gráficos e figuras construídas na intenção de não apenas de ilustrar conceitos, mas também de conectá-los a outras ideias e de sintetizar partes importantes desta dissertação.

O mapa conceitual elaborado no plano de pesquisa desta dissertação está apresentado no próximo capítulo e tem o intento de apresentar o desenho do percurso realizado, apoiando a estrutura deste estudo.

CAPÍTULO 2 – PLANO METODOLÓGICO

Optamos pelo procedimento qualitativo, no que se refere ao método a ser empregado no presente projeto de pesquisa, pelas características que os pressupostos metodológicos discutidos por este mecanismo de pesquisa nos ofertam, considerando o problema de pesquisa e o objeto de estudo proposto, sistematizadas por Peruzzo (2015), Epstein (2015), Ludke; André (2013) e outros autores.

Para Epstein (2015, p. 26) embora os conhecimentos quantitativos estejam mais vinculados às ciências naturais e os qualitativos às ciências sociais, o pesquisador deve compreender que qualquer procedimento analítico tende a

apresentar características reducionistas, cabendo a ele estar atento aos atributos do fenômeno estudado. Esta vigilância constante deve permear toda e qualquer pesquisa científica.

Já em Ludke; André (2013, p.12) em estudo sobre pesquisa em educação focando as abordagens qualitativas, encontramos características pontuadas pelas autoras que confirmam nossa opção pelo plano metodológico qualitativo para esta dissertação dentre as quais apontamos:

- contato direto e prolongado com o ambiente/situação em estudo, considerando o contexto e as circunstâncias específicas do objeto;
- predominância de dados descritivos, incluindo o uso de fotografias e desenhos do processo, já que estes dados refletem a realidade e são de extrema importância para a compreensão dos resultados;
- maior preocupação como processo vivenciado e não com o produto final resultante deste processo;
- um olhar cuidadoso para a “perspectiva dos participantes” e seus pontos de vista;
- tendência a uma análise indutiva dos resultados obtidos.

Considerando o interesse geral de estudo desta dissertação, nos campos da educação-arte-cultura permeados pelas ações tecnológicas e midiáticas da informação e comunicação, entendemos estar atuando na área das ciências humanas e sociais, o que justifica a opção pelo método qualitativo de pesquisa.

Definido o método de pesquisa a ser encaminhado, decidiu-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica que se manteve constante durante todo o estudo, com possibilidade de somar-se a pesquisa participante com a interação do pesquisador em etapa posterior à qualificação. Neste caso, o universo de estudo seria definido por grupos de crianças pertencentes ao quarto ano do Ensino Fundamental 1, sendo:

- **Grupo 1:** Alunos lotados na Secretaria Municipal da Educação de Araçatuba, pertencentes à Escola Municipal de Ensino Básico Prof^a Leonísia de Castro, no mesmo município, estado de São Paulo;
- **Grupo 2:** Professor indígena da etnia Terena.

Desta forma, os procedimentos metodológicos deste projeto de pesquisa estão apoiados em princípios, conceitos e técnicas de pesquisa em comunicação de Stumpf (2015), Epstein (2015) e Peruzzo (2015), organizados por Duarte; Barros

(2015) na obra *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* e em Ludke; André (2013) pela obra *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, das quais recortamos os tópicos que se seguem.

2.1 - Pesquisa bibliográfica

O interesse que nos motiva a presente pesquisa partiu do desejo de sistematizar uma ação pedagógica filosoficamente fundamentada para o Ensino de Arte que considerasse as questões culturais indígenas como conteúdo didático e fizesse o uso das tecnologias de informação e comunicação como recurso educacional na realidade a que pertence o pesquisador, atuante como Arte Educador desde o ano de 2009. Portanto, parte-se de um foco de interesse buscado na vida real (STUMPF, 2015, p. 53), oriundo da vivência em sala de aula.

Entendemos que a pesquisa de natureza bibliográfica faz parte do trabalho científico e dever se manter constante em qualquer que seja o método a ser adotado. Em sua amplitude, segundo Stumpf, (2015) o que caracteriza-a:

[...] é o planejamento global de qualquer trabalho de pesquisa que vai desde a identificação, localização e obtenção da bibliografia pertinente sobre o assunto, até a apresentação de um texto sistematizado, onde é apresentada toda a literatura que o aluno examinou [...] (STUMPF, 2015, p. 53).

A partir deste sentido amplo, do problema proposto nesta pesquisa e do seu objetivo de estudo, entendemos que o conceito de pesquisa bibliográfica atende às necessidades do mesmo uma vez que traz informações importantes para o tema em estudo na elaboração da dissertação. Neste sentido, segundo a mesma autora, a pesquisa bibliográfica torna-se constante pois deve acompanhar o trabalho acadêmico desde a sua concepção inicial até a conclusão final, subsidiando teoricamente todas as etapas da pesquisa acadêmica. Em caráter específico a pesquisa bibliográfica para Stumpf (2015), baseada em Lakatos e Marconi (1995) a define como:

[...] um conjunto de procedimentos para identificar, selecionar, localizar e obter documentos de interesse para a realização de trabalhos acadêmicos e de pesquisa, bem como técnicas de leitura e transcrição de dados que permitem recuperá-los quando necessário. (STUMPF, 2015, p. 53)

Mediante essas considerações, uma revisão da literatura inicial faz-se necessária para a identificação da produção já existente. No caso do presente projeto de pesquisa temos como referência inicial a obra de Paulo Freire (1967, 1997) para os estudos em Educação, de Ana Mae Barbosa (2010) para a sistematização de ações no Ensino de Arte, Candau (2008) para concepção de interculturalidade e de Pretto (2013) e Belloni (2012) para o uso de TIC no espaço escolar.

Pensamos que as referências iniciais levantadas são capazes de nos levar a outros autores e concepções que possam agregar importantes conceitos teóricos no corpus do trabalho de dissertação.

As indicações e estudos já desenvolvidos pela orientadora² desta pesquisa nos encorajam a optar pela abordagem intercultural como prática ser desenvolvida na ação pedagógica proposta, considerando que segundo Stumpf (2015) “[...] o orientador deve ser alguém que tenha conhecimento e/ou que venha investigando o assunto de interesse do aluno há algum tempo.” (STUMPF, 2015, p. 56).

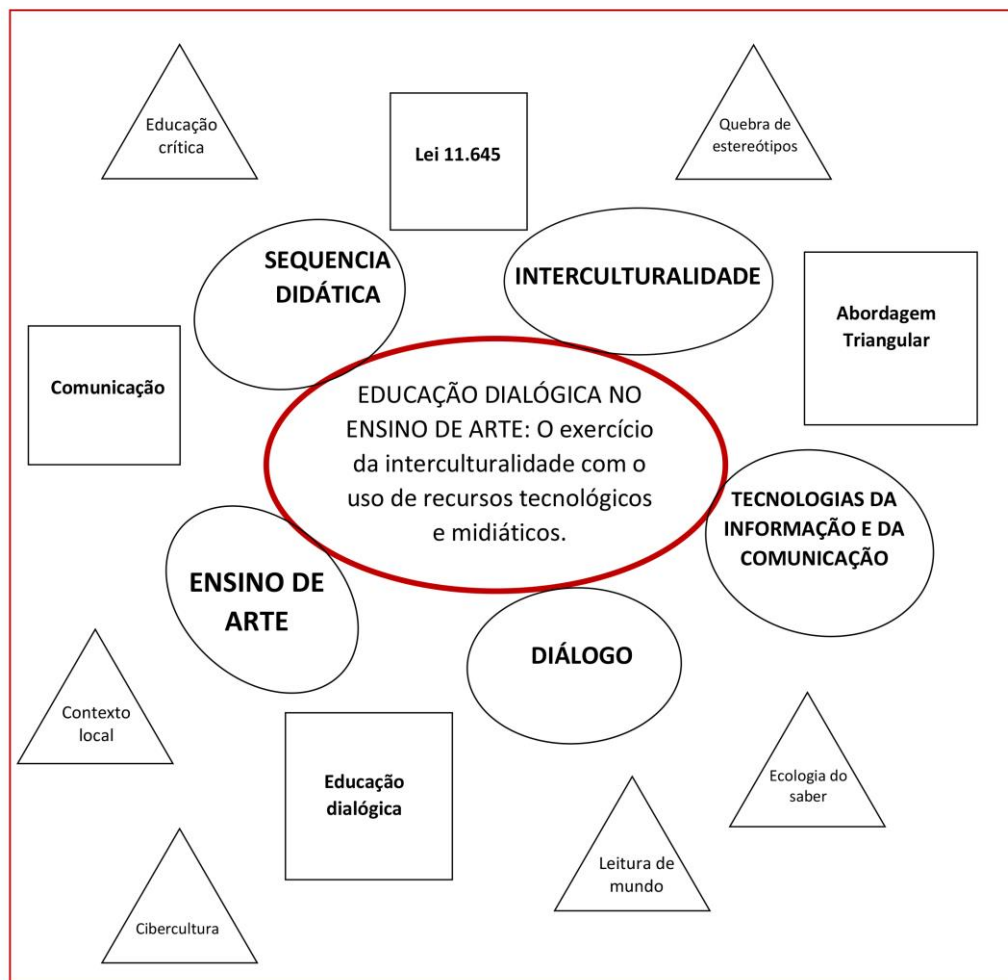
Dessa forma, optamos pela realização de uma interlocução entre educação – arte – cultura a partir do mote culturas nativas, especialmente a cultura Terena, abordada na sequência pedagógica que se objetiva desenvolver a partir dos referenciais teóricos selecionados.

Este cenário determinado nos possibilita a elaboração do diagrama de construção da árvore semântica, que segundo Belluzzo (2007) objetiva, entre outros tópicos: “Definir e reconhecer a necessidade de informação. Definir o tema, o foco central de interesse e os conceitos envolvidos de forma hierárquica. Desenvolver estratégias de busca de informação [...]. Sintetizar a informação [...]” (BELLUZZO, 2007, p. 82).

A partir de palavras-chave que resumem as ideias principais de referência desta pesquisa, construímos o diagrama norteador apresentado na Figura 1.

² Maria da Graça Mello Magnoni é graduada em Geografia, com bacharelato e mestrado desenvolvidos na área de Planejamento Urbano e Regional, Assentamentos Humanos, com pesquisa sobre trabalho e marginalidade urbana, analisados a partir do movimento pendular feito pelos trabalhadores que se deslocam regularmente entre as pequenas cidades vizinhas e Bauru, o maior polo urbano da região. É doutora em Educação (FFC-Unesp Marília, 2000), com especialidade em Educação Indígena. A tese é sobre a produção de recursos didáticos para a educação indígena de crianças, jovens e adultos, a partir do reconhecimento do espaço geográfico e histórico do grupo étnico Guarani. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4518984Z8> >. Acesso em: 29 mai. 2017.

Figura 1 – Diagrama da pesquisa

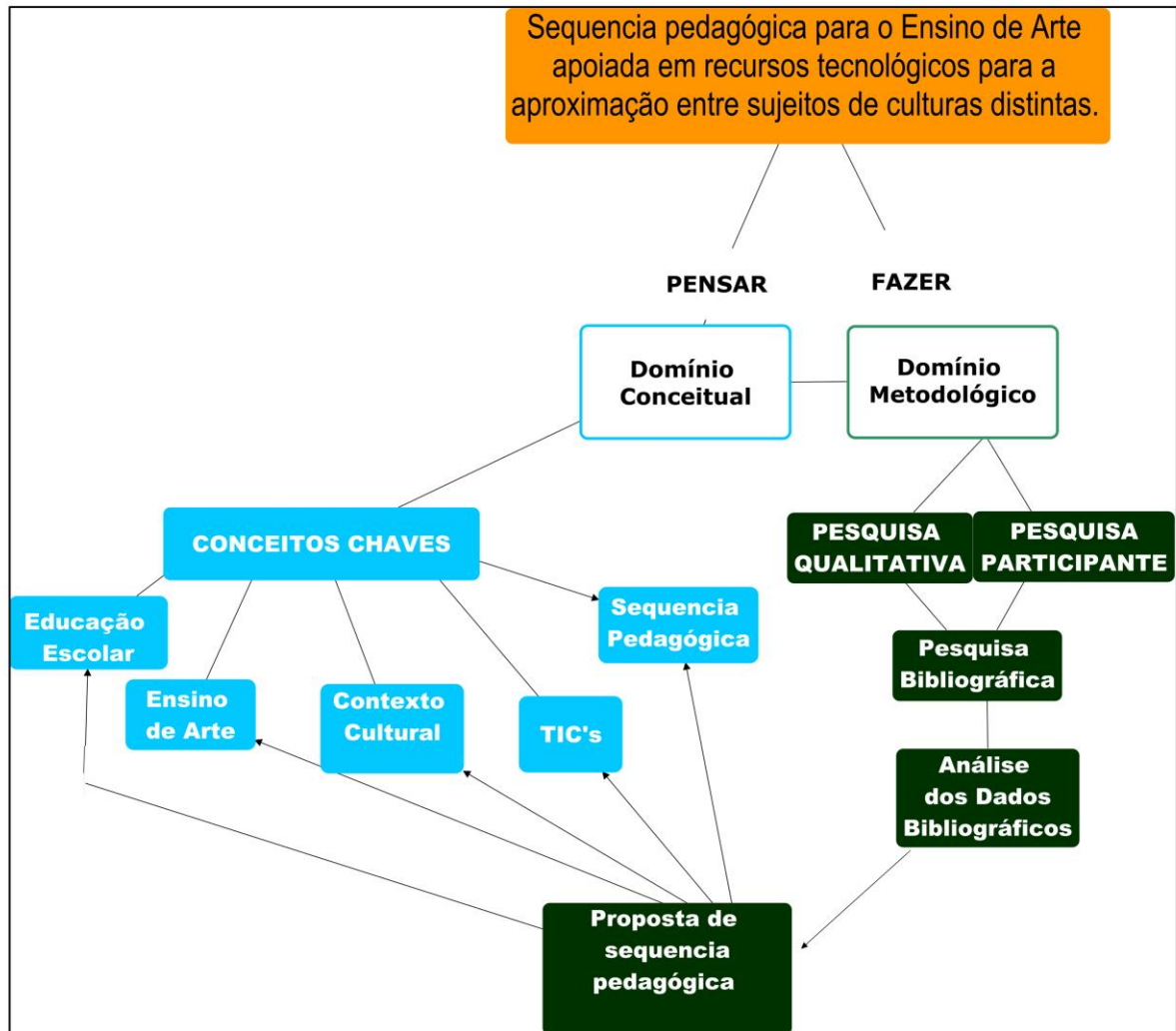


Fonte: Elaborado pela autora

As fontes selecionadas para os referenciais podem ser de origem diversa. Consideramos a leitura de bibliografias específicas, acesso a portais de informações e serviços, além de resumos de teses e dissertações pertinentes ao assunto. Desta forma essa etapa permite uma compreensão ampla da dimensão da pesquisa na intenção de uma maior compreensão do fenômeno das TIC no ambiente escolar através da investigação científica.

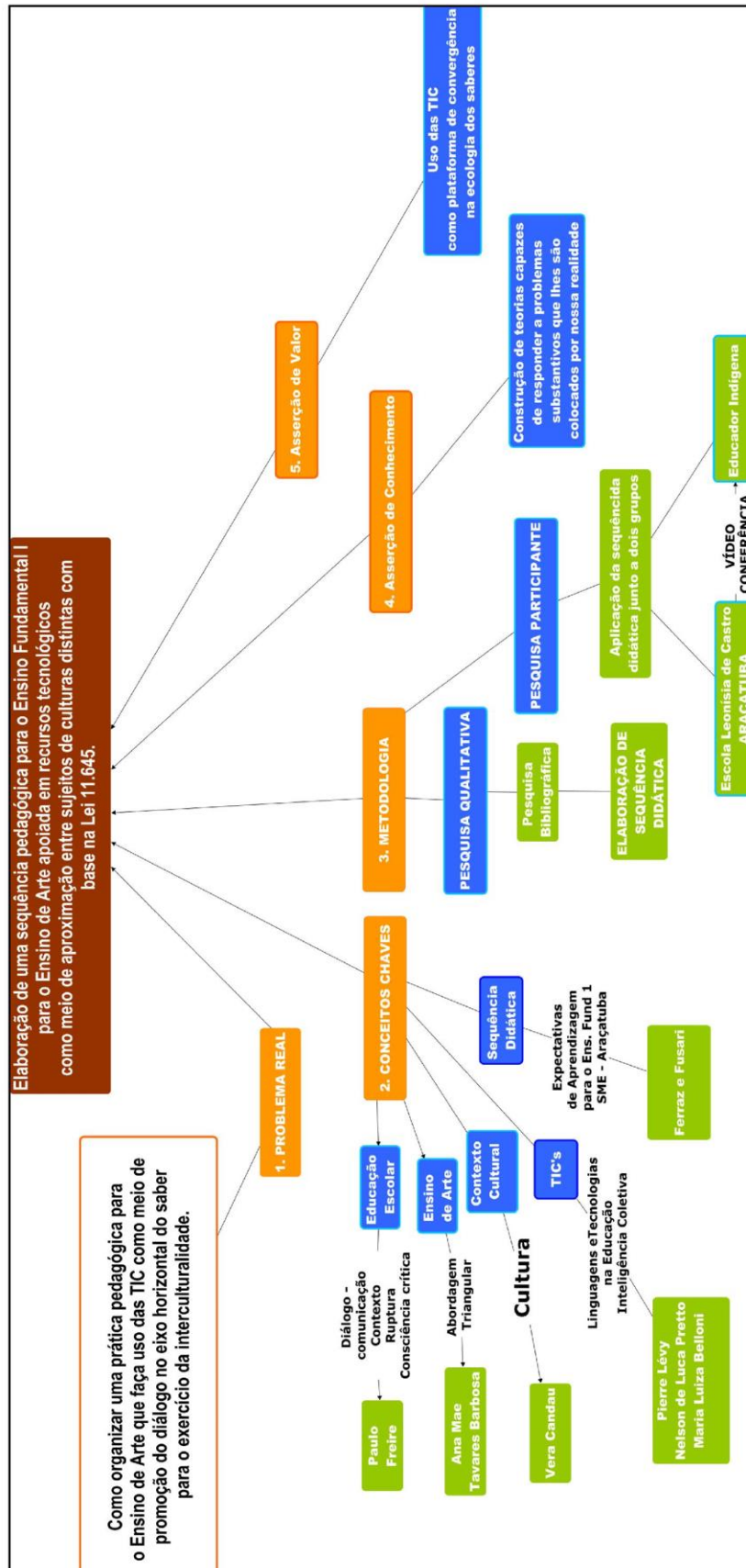
Para uma visualização mais detalhada dos aspectos teóricos, com o objetivo de conectar as diversas informações previamente selecionadas na revisão da literatura e considerando a experiência das disciplinas cursadas até o momento elaboramos, como parte de atividade da disciplina 'Leitura Dirigida', mapas conceituais que nos permitiram uma visualização das partes e do todo que esta dissertação propõe, apresentados nas Figuras 2 e 3.

Figura 2 – Mapa conceitual 1 adaptado de Belluzzo (2007)



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 3 – Mapa conceitual 2 adaptado de Belluzzo (2007)



Fonte: Elaborado pela autora

2.2 - Pesquisa Participante

Amparados pela pesquisa bibliográfica descrita e por todas as etapas desenvolvidas na coleta de informações que esta sugere, propõe-se um objeto de aprendizagem no formato de uma sequência de ações didáticas pedagógica e filosoficamente fundamentada, apresentadas no capítulo 4 desta dissertação, concebidas a partir da leitura crítica dos referenciais e do problema que motiva esta investigação acadêmica. A possibilidade de aplicação/desenvolvimento prático da referida ação no ambiente escolar aconselha a adoção de mais uma estratégia metodológica aliada à pesquisa bibliográfica. Optamos pela pesquisa participante, caracterizada pela inserção do pesquisador (professor) no ambiente a ser pesquisado (escola) e o posterior compartilhamento de resultados com a comunidade envolvida. (PERUZZO, 2015, p. 133).

Para a aplicação desta sequência didática e considerando o engajamento ao grupo investigado ponderamos os seguintes aspectos destacados por Peruzzo (2015):

- O pesquisador se insere no grupo pesquisado, participando de todas as suas atividades, ou seja, ele acompanha e vive (com maior ou menor intensidade) a situação concreta que abriga o objeto de sua investigação como na observação participante, mas variando nos aspectos discutidos na sequência.
- O investigador interage como membro. Além de observar, ele envolve, assume algum papel no grupo. [...]
- O grupo pesquisado conhece os propósitos e intenções do investigador, e normalmente concordou previamente com a realização da pesquisa. (PERUZZO, 2015 p. 137)

Diante destas características, entendemos que a opção pela pesquisa participante ampara o tipo de investigação desejada, uma vez que se pretende aplicar a sequência didática em três etapas/encontros, sendo o presente pesquisador o responsável pelo desenvolvimento das atividades propostas, junto ao grupo 1 de crianças, pertencentes à Escola Municipal de Ensino Básico Profª Leonísia de Castro, em Araçatuba. Para a realização da atividade com o grupo 2, planeja-se contar com a participação de um educador indígena que esteja disposto a falar sobre sua cultura. Esta característica de cooperação e interação com o grupo pesquisado reforça a opção pela pesquisa participante já que, segundo Peruzzo (2015), “[...] o pesquisador interage com o grupo pesquisado, acompanha as atividades relacionadas ao ‘objeto’ em estudo e desempenha um papel cooperativo no grupo.” (PERUZZO, 2015, p. 137).

O posterior registro documental das impressões do pesquisador será apresentado em um relato de experiência “[...] como forma de identificar suas inovações, virtudes e avanços, assim como as falhas e os desvios [...]” de acordo com Peruzzo, (PERUZZO, 2015, p. 137) quando aponta o que se pode identificar na compreensão sistemática/científica dos processos de comunicação em pesquisa participante. Para este fim, apresentamos um relato de experiência no capítulo 4 desta dissertação, no qual partilhamos dados da aplicação do objeto de aprendizagem que desenvolvemos mantendo a identificação dos educandos pesquisados preservadas pelas iniciais do nome, bem como o representante da cultura indígena que atuará na vídeo conferência e qualquer outro indivíduo engajado na aplicação do objeto de aprendizagem sequência didática proposto.

Ainda segundo este autor os registros de observações em pesquisa participante tornam-se documentos das histórias e experiências relevantes vividas pelos grupos pesquisados e podem ser acessadas por outros públicos, além do acadêmico, e a sociedade em geral. Desta forma trazemos como colaboração o posicionamento de outros profissionais da educação que utilizam-se das TIC em seus projetos educacionais, mantendo o mesmo cuidado com relação ao nomes.

A intenção de observar a qualidade do diálogo cultural entre os atores envolvidos no processo educacional através da sequência didática proposta é mais um fator que aponta para a natureza qualitativa de pesquisa científica que, segundo Peruzzo (2015):

A pesquisa qualitativa é extremamente válida para estudos em que as evidências de natureza qualitativa trazem um tipo de conhecimento que o dado quantitativo, ou a informação estatística, não consegue captar em sua plenitude. (PERUZZO, 2015, p.143)

Dessa forma, entendemos que com a operacionalização das atividades propostas com os alunos dos grupos 1 e 2 possamos visualizar possibilidades de ações pedagógicas articuladas entre educação-arte-cultura e pensar nos desafios que as tecnologias da informação e da comunicação trazem para a escola.

O material arrolado foi obtido através do meio eletrônico ou físico advindo de diversas fontes de informação como livros, artigos e produções acadêmicas.

CAPÍTULO 3 - REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 EDUCAÇÃO DIALÓGICA

3.1.2 Dialogicidade e comunicação na educação

Muito se tem escrito e pensado sobre educação a partir das concepções freireanas e são profusos os conceitos norteadores trazidos por Paulo Freire que colaboram para trazer ações-reflexões pedagógicas mais profundas. O entendimento de dialogicidade que trazemos está fundamentado no pensamento de Freire, bem como todas as implicações resultantes de um processo educacional vivido e pensado a partir desta ótica.

Santos (2014) colabora com esta reflexão, porém ao resgatar brevemente a linha histórica do exercício humano dialógico, destaca primeiramente a espiritualidade do diálogo atribuído por povos da antiguidade, que outorga poder a quem faz uso deste para comunicar-se com as divindades em contrapartida com a perspectiva filosófica socrática que demonstra “a capacidade dialética e dialógica dos seres humanos na construção de conceitos e na compreensão de questões indispensáveis para a vida.” (SANTOS, 2014, p.3).

Esse breve apontamento nos interessa para o entendimento das relações, ora de poder ora de democracia que podem estar infiltradas nas práticas dialógicas humanas, especialmente nas escolares e que podem se estabelecer a partir de uma relação verticalizada chamada de “antidiálogo” por Freire. (1967, p. 107).

No capítulo “Educação e conscientização” da obra *Educação como prática de liberdade*, Freire (1967) define a qualidade dialógica que defende e que permeia suas concepções e escritos em grande parte:

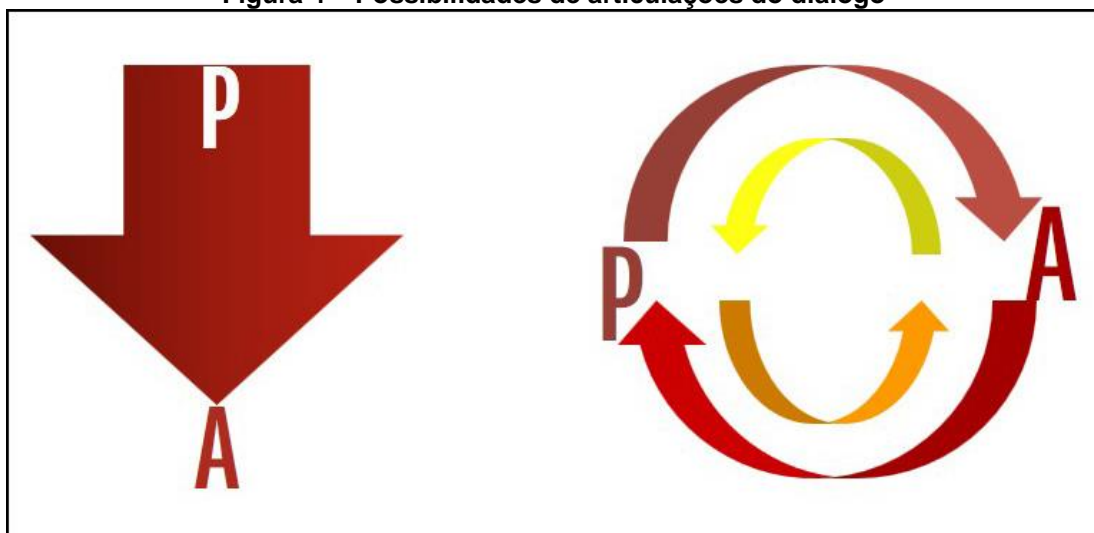
E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. [...] Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos. (FREIRE, 1967, p. 107-108).

Ao revestir-se da postura dialógica nos processos educacionais, segundo Freire, estamos fazendo a opção pela prática libertária e colocando o nosso

educando em um processo comunicacional humanizado e emancipador coletivo, possível do exercício da criticidade e passível de mudanças mútuas e constantes para todos os envolvidos, inclusive o educador. Portanto é essencial que as relações dialógicas ocorram no sentido horizontal, como defende Freire e reafirma Dias (2014): “[...] se a relação é horizontal, de trocas, de coconstrução, em solidariedade, as transformações positivas e afirmativas do mundo vêm na sequência, o mundo volta-se modificado.” (DIAS, 2014, p. 342).

Nessa dinâmica o educador não é hierarquicamente o detentor único do saber e ao optar pela prática dialógica recebe as contribuições do seu educando como parte do todo a ser construído. Para Freire, não há saber absoluto nem mesmo a ignorância absoluta, mas sim relatividade da ignorância e da sabedoria, sendo propícia para a instauração das mais variadas formas de domínio e manipulação dos chamados “incultos”, “absolutamente ignorantes”, a manutenção do pensamento incondicional dominante, como que se estivessem necessitados de uma “direção”, uma “condução” pelos considerados “cultos e superiores”. (FREIRE, 1967, p. 105). Na Figura 4 ilustramos a proposta de diálogo verticalizado e horizontalizado, na prática dialógica proposta por Freire:

Figura 4 – Possibilidades de articulações do diálogo



Fonte: Elaborado pela autora

Para Dias (2014), a ação do diálogo dos processos educacionais está permeada por “nós” e ruídos e precisa ser reconsiderada a partir da possibilidade da construção de “laços” entre a dialogicidade, a comunicação e a educação. Também

ancorada na abordagem freireana a autora aponta que “[...] o diálogo é uma exigência existencial, é o que carrega de humanidade as nossas relações [...]” (DIAS, 2014, p. 339) e nos permite, na coletividade, construir sentidos sob uma perspectiva humanizada, múltipla, circular e recíproca nos processos de comunicacionais, precisando que:

De acordo com as guias de Paulo Freire, é a dialogicidade que garante solidariedade, horizontalidade e confiança entre os seres humanos, para além do domínio técnico e tecnológico dos meios. Sendo assim, é a dialogicidade que gera esperança. (DIAS, 2014, p. 339)

Assim, ao compreender o diálogo como “condição de humanidade” além das técnicas e das tecnologias, somos convidados a uma percepção da essência do ato dialógico personificado pelo uso da palavra, que é mais que um meio para que o diálogo aconteça e sim um dos seus elementos constitutivos, que vem carregado de significado nas situações educacionais segundo Freire.

Sendo a palavra, o diálogo e a dialogicidade inerentes à essência humana, o espaço escolar não pode furtar-se ao seu exercício devendo “ser um dos objetivos a ser alcançado pela ação pedagógica; mais que isso, o diálogo pode ser o *telos* do processo educativo, [...] diálogo é fim e meio concomitantemente. É ele que torna a educação possível.” (SANTOS, 2014, p.3).

Em tempos de facilitação dialógica pelo uso dos recursos tecnológicos e midiáticos, porém, não temos vivenciado toda essência dessa relação dentro ou fora da escola. Para Dias (2014) “O discurso midiático que não é dialógico” gera “nós” e ruídos que “[...] impedem a dialogicidade no próprio espaço escolar, aceito como essência do espaço de aprendizagem [...]” (DIAS, 2014, p. 336).

Se esperávamos que a chegada das mídias e da tecnologia à escola representasse a grande “promessa de sucesso” nos mais variados processos educativos, Barbero (2000) nos alerta para os desafios culturais que se colocam para a educação a partir desse momento, especialmente para aqueles que fazem a opção pela abordagem dialógica na construção da cidadania. Para o filósofo “nada pode prejudicar mais a educação que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar.” (BARBERO, 2000, p. 52). Ou seja, se não há cultura e postura dialógica por parte do educador, dos seus educandos e de todo conjunto escolar, volta-se à prática mecânica, da consciência ingênua, passiva, sem curiosidade e

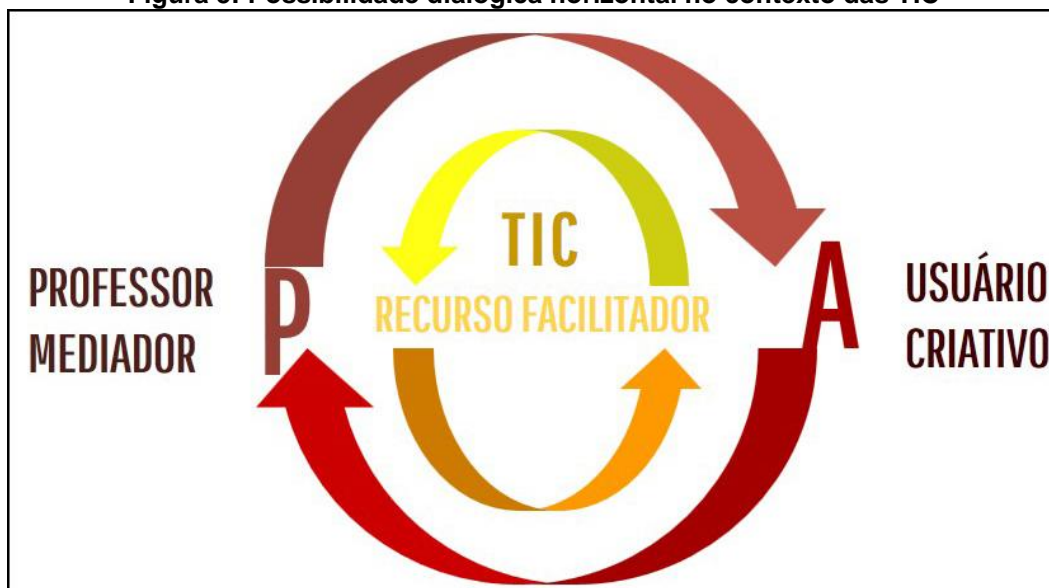
antidemocrática que Freire se opõe em sua obra e toda qualidade e serviço dos recursos tecnológicos ficam perdidas e sem função educativa crítica.

Barbero (2000) atenta para a urgência em pensar educação a partir dos processos comunicativos de forma descentralizada, para que o conhecimento e a informação façam parte de um grande “ecossistema comunicativo”, apropriando-se da empatia cognitiva do educando dos tempos atuais de conectar-se às outras possibilidades de aquisição de conhecimento, que não sejam os ambientes formais como por exemplo a escola, já que para o autor:

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação de saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional. (BARBERO, 2000, p. 55).

Com esta reflexão, para o autor, o grande desafio da escola está em abrir mão do modelo pedagógico tradicional e adotar um sistema educativo caracterizado pelo “ecossistema comunicativo”, do qual emerge outra cultura, “[...] outro modo de ver, ler, de aprender e de conhecer.” (BARBERO, 2000, p. 56), transformada pelo modelo dialógico, comunicativo, descentralizado, plural, “[...] cuja chave é o encontro do palimpsesto e do hipertexto [...]” (BARBERO, 2000, p. 56), no sentido de resgatar o passado apagado e da possibilidade de conexões em redes de diálogo. É nesse aspecto que comungamos com as ideias de Barbero (2000) ao defender que a escola precisa “[...] interagir com as novas formas de participação cidadã que o novo ambiente comunicacional abre, hoje, à educação [...]” (BARBERO, 2000, p.59). Entretanto, anterior a esta prática, ela necessita estar aberta ao exercício do diálogo entre seus pares, suprimindo suas carências de comunicação de forma democrática e cidadã, como premissa para a formação de educandos cômicos e críticos em suas relações com o conhecimento e a informação. Nesse sentido trazemos na Figura 5 uma possibilidade de síntese das ideias de dialogicidade no sentido horizontal para o espaço escolar entre atores envolvidos no contexto das TIC, em referência ao ecossistema comunicativo que estas nos trariam.

Figura 5: Possibilidade dialógica horizontal no contexto das TIC



Fonte: Elaborado pela autora

Existe um grande desafio comunicacional/cultural a ser superado pelo nosso sistema educacional se desejamos a construção da cidadania na prática ativa e dialógica dentro do espaço escolar e esse desafio, reforçando o pensamento exposto acima, é anterior ao uso dos recursos tecnológicos. Acreditamos que sem a adoção da cultura e do exercício dialógico nas situações diárias de sala de aula, qualquer inovação técnica ou tecnológica para este fim será mecânica, automática e desconectada de sentido crítico, estando imputada ao subuso.

3.1.3 - Concepções freireanas para o diálogo, contexto e consciência crítica no contexto das TIC

Na obra *Metodologia do Ensino de Arte*, Ferraz e Fusari (1993) apresentam ao leitor a questão: “Que história da educação escolar em arte queremos fazer?” (FERRAZ, FUSARI, 1993, p. 33), este texto traz a seguinte informação: “[...] entre 1961/1964, um importante trabalho desenvolvido por Paulo Freire, que repercutiu politicamente pelo método revolucionário de alfabetização de adultos”. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 33). Em Belloni (2012) podemos encontrar: “Cabe lembrar que este trabalho inscreve-se numa concepção de educação como autoformação, que supere a velha pedagogia da ‘educação bancária’ que Paulo Freire tanto criticava.” (BELLONI, 2012, p. 29). Já Pretto (2002) traz que “[...]”

precisamos de uma escola centrada numa pedagogia que não seja a da assimilação. [...] ao contrário da perspectiva dominante, em vez de formar para o mercado, trabalhe numa perspectiva de fortalecimento da rebeldia”. (PRETTO, 2002, p. 181).

Com esse breve apanhado bibliográfico confirmamos que o patrimônio intelectual freireano está presente nos mais diversos eixos e segmentos pedagógicos, nos mais diferentes espaços, de forma atemporal.

Para a problemática e as reflexões que esta dissertação pretende discutir, interessa-nos em especial as concepções de diálogo, contexto e consciência crítica trazidos por Freire em seus estudos, não sendo menos importante tantas outras pontuações e posicionamentos que o educador brasileiro traz como contribuição para a educação, extrapolando os limites territoriais brasileiros em sua trajetória de luta “[...] por justiça social e transformação no ensino.” (Mc LAREN, 1997, p.327).

Para Vale (1998) o pensamento de Paulo Freire está pautado em práticas pedagógicas favoráveis a emancipação do educando caracterizada pela desalienação e pelo ato crítico-reflexivo da realidade que o desafia. O autor inicia dizendo que:

Sem receio de errar, afirmo que a luta de Paulo Freire, no sentido de valorizar a pessoa humana, significou, no limite, um embate contra toda forma de educação autoritária, dependente, alienadora, escravagista, colonial, “bancária”, que não permite a afirmação do ser humano como ator da história e construtor de seu destino.” (VALE, 1998, p. 64).

Freire colabora para um olhar voltado à Educação que extrapola os limites da educação de adultos com a qual iniciou seu trabalho e vai além das fronteiras brasileira, levando suas reflexões para outras partes do mundo, outros contextos culturais e histórias, todas dignamente respeitadas pelo educador. Neste sentido, romper com toda dinâmica opressora no processo educativo destacada por Vale (1998), significa assumir mudanças de atitude no conceito mais essencial de educação, indistintamente, pelos agentes que estejam envolvidos no ato, dos níveis de saber ou outras condições. Significa situar “[...] a análise da vida cotidiana no centro do currículo”, segundo McLaren (1999), que pontua que neste cenário:

A pedagogia freireana desafia-nos a encontrar novas formas de encarar nossa própria fragilidade e finitude como cidadãos globais, ao mesmo tempo que buscamos a força de vontade a lealdade da esperança que nos possibilitarão continuar sonhando utopias e transformando-as em realidade (McLaren,1999, p. 41)

De fato, ao estar em contato com a obra do educador é possível uma compreensão ampla da dinâmica que nos domina e nos aprisiona enquanto educadores ou cidadãos ao mesmo tempo que nos inspira a consciência da necessidade de engajamento e superação. Entendemos que uma das primícias, base da construção elaborada por Freire na luta contra este pensamento de exercício de domínio pelas vias do saber, está centrada na defesa da prática dialógica, da comunicação, da interlocução entre os sujeitos envolvidos na ação educacional, conforme já destacamos no tópico anterior.

Dessa forma, sendo este projeto de pesquisa um estudo voltado à proposta de estabelecimento do diálogo entre agentes envolvidos no processo educacional com o uso de tecnologias de informação e comunicação, não poderíamos nos furtar a abordar a proposta dialógica concebida por Freire, já que como educadores também comungamos do mesmo pensamento. Define McLaren (1997):

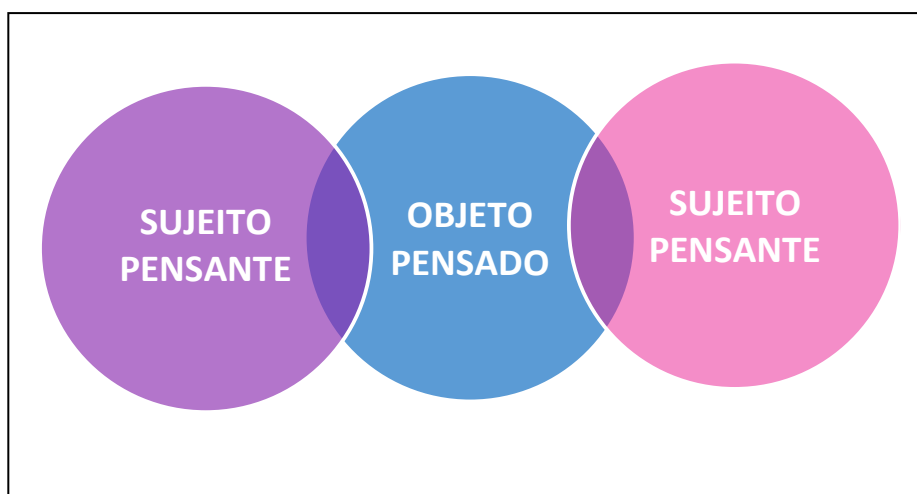
Freire enfatiza práticas pedagógicas desenhadas para criar o que ele denomina *comunicação dialógica*. Suas estruturas pedagógicas são planejadas para a libertação, oferecendo possibilidades individuais e coletivas para reflexão e ação. A comunicação dialógica deve instigar educadores a deterem-se no capital cultural do oprimido, para que este tenha oportunidade de “ler” o mundo em contextos amplos e imediatos. Para Freire, os educadores que ignoram o capital cultural, linguagem e estilo de vida do oprimido praticam uma forma de invasão cultural. (McLAREN, 1997, p.330, grifo do autor).

Em *Extensão ou Comunicação?* (FREIRE, 1983) o autor define que todo pensamento envolve dois sujeitos que pensam e um objeto a ser pensado sendo que entre ambos existe a comunicação que se usa dos signos linguísticos escolhidos. E conclui: “O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação.” (FREIRE, 1983, p. 44).

A comunicação entre os sujeitos para Freire deve considerar a coparticipação, reciprocidade, intenções, expressão, acordo, crítica, admiração e liberdade, para citar algumas das atitudes que o educador confere a esta ação. Sem comunicação o conhecimento humano não acontece para Freire, é o diálogo que permite a problematização a ser proposta pelo educador em sua prática para que discutindo juntos, educador e educando deem sentido e significado ao “[...]saber científico, à dimensão histórica do conhecimento científico, sua inserção no tempo e no espaço, sua instrumentalização, aplicação.” (VALE, 1998, p.66). Desta forma o

diálogo e saber não estão desvinculados. Representamos na Figura 6 essa dinâmica.

Figura 6 – Dinâmica dialógica proposta por Freire



Fonte: Elaborado pela autora

Na figura 6 apresentamos o objeto pensado vinculado aos dois sujeitos pensantes, representando esta junção pela intercessão dos círculos e pela transparência e permeabilidade entre os mesmos. No contexto escolar o objeto de estudo proposto pelo educador corresponderia ao círculo central, interceptado pelo conjunto de saberes de educador e educando, numa dinâmica proposta para uma educação dialógica que respeita a relação entre os sujeitos no eixo horizontal do saber e valoriza a ação conjunta, a coletividade e a participação entre os agentes envolvidos:

Deste modo, além do sujeito pensante, do objeto pensado, haveria, como exigência (tão necessária como a do primeiro sujeito e a do objeto), a presença de outro sujeito pensante [...]. O Sujeito pensante não pode estar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos que estabelece o “penso” e não o contrário. (FREIRE, 1981, p. 44)

Desta forma, o diálogo existindo, há possibilidade de trocas, transformações, descobertas e, reafirmamos, conhecimento em torno de um dado objeto. Nas palavras de Vale “[...] Conhecer significa inserir-se num clima de comunicação dialógica em torno de um objeto cognoscível. [...]” (VALE, 1998, p.63), em torno da descoberta de algo que ainda não se sabe. Assim, o autor destaca, em concordância com Freire, qualidades como a curiosidade, a criatividade crítica, a coragem, a busca de novos sentidos e o sentimento de apropriação do sentido

envolvidos na ação e no ato de conhecer, concluindo que “[...] O ato de conhecer irá, sempre, além do apontar, do mostrar, do indicar, para caminhar no sentido de revelar ou desvelar algo escondido, oculto, que escapa ao sujeito que procura conhecer.” (VALE, 1998, p.63).

A opção pelo diálogo, pela comunicação e conhecimento nos processos educacionais nos chama a atenção para as mudanças que as mídias e os suportes tecnológicos de acesso à informação tem agregado aos processos de busca por informação e conhecimento de forma compartilhada, no espaço definido como “*ciberespaço*”, onde se reúne um conjunto incalculável de informações que criam uma série de ações específicas as quais dão origem à *cibercultura*³. Porém, entendemos que o espaço dialógico virtual deve coexistir com a prática dialógica cotidiana entre educadores e educandos, conforme sinaliza Barbero (2000), no tópico anterior desta dissertação.

Aqui fazemos um aparte necessário à problemática deste projeto, refletindo alguns pontos significativos da questão dialógica, a partir do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação e as implicações educacionais que podem trazer, sem nos deixar seduzir pela ilusão de que o acesso a tais suportes seja uma realidade massiva em nossa prática e que não podemos estar na condição de refém de tais equipamentos.

Algumas contribuições de Lévy (1999) nos são interessantes uma vez que estão afinadas com as ideias de Freire na prática dialógica, porém refletindo as relações sob a ótica da tecnologia. Autodenominando-se entusiasta no uso das tecnologias da informação e comunicação, Lévy defende que tais suportes podem facilitar expressivamente a comunicação entre as pessoas de forma democrática e emancipadora, colocando-as na condição de libertos no processo de busca por informações, regidas pela situação de curiosidade, aprendizado, coletividade, interconexões, autonomia, poder, conhecimento, para citar alguns aspectos levantados pelo autor.

Refletindo sobre educação e *cibercultura*, aponta que as mudanças contemporâneas da conexão com o saber assinalam para a velocidade na

³ Segundo Lévy (1999), quanto ao termo *ciberespaço* “[...] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘*cibercultura*’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*.” (LÉVI, 1999, p. 17)

circulação de informações e que o aprendizado e a transmissão de saberes, que não param de crescer e influenciam nas funções do pensamento humano, favorecem novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e conhecimento. Abaliza que “[...] o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede.” (LÉVY, 1999, p. 158), nessa dinâmica o professor torna-se um “[...] animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos [...]” e tem a missão de “[...] orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento dos conjuntos dos saberes [...]”, não desprezando os saberes trazidos pelo educando.

Desta forma o autor acredita na necessidade de mudanças na educação uma vez que a escola, com o acesso ao conhecimento e saber sendo facilitado pelas tecnologias da informação e da comunicação, perde o monopólio da criação/transmissão dos mesmos que circulam num fluxo caótico acelerado. Assim como outros autores⁴ que refletem sobre a presença das tecnologias nos processos de comunicação e diálogo, Lévy defende que os novos meios não mudam ou substituem a essência do processo e sim complexificam e reorganizam este sistema⁵.

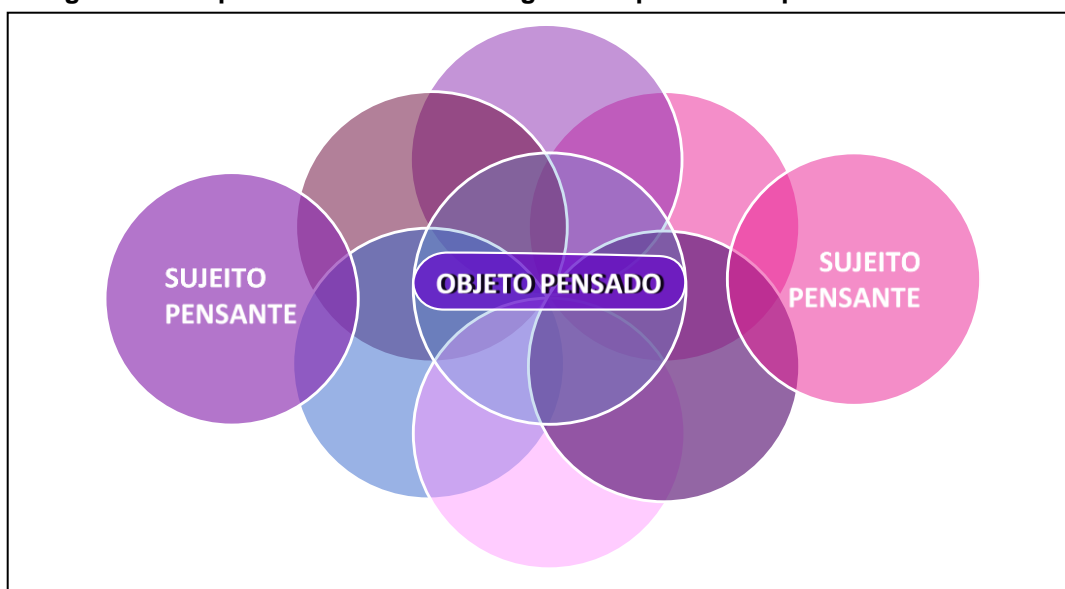
Este novo cenário nos permite atualizar a dinâmica proposta por Freire em direção a um entrelaçamento agrupado de sujeitos cognoscentes, apostando no uso consciente das tecnologias da informação e comunicação. Resguardados por Brandão (1986) que, a respeito do método de alfabetização Paulo Freire, assinala que: “De uma situação para outra, de um tempo para outro, sempre é possível criar sobre o método, inovar instrumentos e procedimentos de trabalho [...]” (BRANDÃO, 1986, p. 27), em um capítulo dedicado ao relato das experiências pedagógicas com o trabalho dialógico, indica a necessidade de se ajustar, inovar e criar, dizendo que “Nada é rígido e não há receitas. Nada é lei, a não ser as leis da lógica do ato de aprender [...]” (BRANDÃO, 1986, p. 70). Desse modo, propomos a atualização do esquema apresentado na Figura 6 (página 36) considerando as possibilidades de

⁴ Henry Jenkins (2009) ao referir-se aos meios de comunicação defende que as tecnologias de distribuição da informação e do conhecimento podem torna-se obsoletas e serem substituídas, porém a essência do ato permanece, esclarecendo que “[...] Os velhos meios de comunicação não estão sendo substituídos. Mas propriamente, suas funções e status sendo transformados pela introdução de novas tecnologias.” (JENKINS, 2009, p. 42).

⁵ Este olhar também é abordado por Santaella (2005) no tópico 3.3.3 - Arte e tecnologia.

interação entre os agentes dialógicos mediada pelo uso das tecnologias de informação e de comunicação na Figura 2.

Figura 7 – Proposta de dinâmica dialógica complexificada pelo uso das TIC



Fonte: Elaborado pela autora

A este respeito, Pretto (2013) escreve que o desejo de comunicar-se sempre foi intenso na história da humanidade, passando por fases distintas, esclarecendo que:

“[...] internet e interatividade são palavras que estão no nosso cotidiano neste início de milênio. [...] Mas, antes de tudo, comunicar-se é ter o desejo de estabelecer o diálogo, de buscar interlocutores. As tecnologias da comunicação, sem dúvida, em muito favorecem àqueles que desejam estabelecer vínculos comunicativos. (PRETTO, 2013, p. 167).

Conscientes das implicações com relação ao acesso irrestrito e direto aos suportes de natureza tecnológica caracterizado na imagem da “brecha digital”⁶ e da necessidade de políticas públicas específicas para que se criem estas condições de acesso em nossas escolas, pontuamos para a necessidade de um “processo educativo-libertador” (FREIRE, 1981) que prepare o aluno para o uso crítico das

⁶ O termo brecha digital refere-se a diferença entre excluídos e incluídos digitalmente. No caso brasileiro este parâmetro, aponta uma para desigualdade que não acompanha o crescimento tecnológico contemporâneo. Para Torres (2005), a brecha digital que afeta os setores sociais nos países em desenvolvimento pode ser superada com decisões políticas adequadas: “[...] para los países em desarrollo, es que la transición hacia la sociedad de la información es esencialmente una cuestión de tiempo, y de decisión política para crear las “condiciones habilitadoras adecuadas. Algo parecido sucedería com relación a los sectores sociales afectados por la brecha digital, a los cuales habría que incluir, mediante programas de acceso universal. (TORRES, 2005, p. 4).

técnicas/tecnologias que conquistam nossos educandos na consciência de que “Daí aos atos de invasão cultural e manipulação há só um passo, que já está praticamente dado.” (FREIRE, 1981, p. 49).

Na luta de Freire pelo esclarecimento das ideias no contexto educacional brasileiro, levando em consideração a história de vida de cada educando, o autor aponta, com relação ao sujeitos de aprendizagem, que “[...] sua posição no mundo, depende apenas de estar no mundo e com o mundo.” (KOTSCHO, 2000). Desta forma entendemos que trazer para o debate o uso das tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar é importante e necessário, pois traz possibilidades de atualização da ação educacional para o exercício da leitura e das entrelinhas culturais que têm se estabelecido, procurando passar do uso técnico/mecânico para o uso consciente/crítico das TIC.

Para isso é preciso a compreensão de que o modelo de educação acrítica faz da escola mero espaço de transmissão do conhecimento historicamente gerados pela humanidade. É urgente entender que o universo do educando está ampliado em todos os sentidos e hoje a escola necessita abraçar novos movimentos culturais educacionais.

Para Magnoni (2000), elencando os princípios que embasam a pedagogia de Freire, a conscientização é palavra-chave do seu método, sendo que seu significado neste contexto é o de “[...] ultrapassar da esfera espontânea de apreensão da realidade.” A autora destaca que “O saber que o conhecimento espontâneo produz é um saber ingênuo, obtido a partir da experiência provocada pela curiosidade, destituída de rigor metódico e reflexão crítica.” (MAGNONI, 2000, p. 10). Por isso, entendemos que a tomada de consciência conduz para outro conceito fundamental, símbolo da pedagogia proposta pelo educador Freire, cuja compreensão nos é valiosa para o objeto de estudo desta pesquisa: “leitura de mundo” e “leitura da palavra”.

Cabe destacarmos que estas expressões trazem uma complexidade e necessidade de reflexão importante. Pensando na abordagem desta dissertação, ao olharmos para as culturas indígenas e de outras culturas nativas, é preciso interpretar sob outra forma e dimensão, cuidando para não se descaracterizar os saberes ancestrais que orientam a leitura de mundo, que não deve ser decodificada a partir dos saberes ocidentais, produzidos na civilização contemporânea.

Convém trazermos a compreensão que o movimento de “leitura de mundo” e “leitura da palavra” vem ao encontro dos grandes objetivos da área de Arte como espaço de conhecimento e linguagem, uma vez que este componente ultrapassa os limites da leitura verbal de signos e símbolos convencionalmente instituídos. Neste ponto da reflexão reafirmamos esta consideração com palavras de Ana Mae Barbosa (2010), que assinala de forma assertiva a importância do Ensino de Arte no trabalho de educação visual para a diferenciação do “desenho das letras”, importante no processo de alfabetização:

As artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual que é essencial ao processo de alfabetização. Para uma criança de seis anos a palavra *lata* e *bola* são muito semelhantes porque têm a mesma configuração gestáltica, isto é, uma letra alta, uma baixa, seguida de outra alta e mais uma baixa. Só uma visualidade ativada pode, nessa idade, diferenciar as duas palavras pelo seu aspecto visual, e esta capacidade de diferenciação visual é básica para a atenção do código verbal que também é visual. (BARBOSA, 2010, p. 28, grifo da autora).

À vista desta contribuição pontuamos que a prática docente preocupada em levar a rigorosidade metódica necessária ao desenvolvimento da capacidade crítica do educando, deve considerar que “[...] toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que ‘ler o mundo’ é ‘ler a palavra’ implicando em re-escrever o mundo para transformá-lo [...]”, conforme aponta Kotscho (2000) em seus estudos sobre a obra de Freire. (KOTSCHO, 2000, p. 15).

A alfabetização é a leitura da palavra e do contexto e isto implica entender que não só a escola é capaz de fazê-la, inclusive quando consideramos as possibilidades orais como sistema de compreensão e leitura de mundo independente do domínio da alfabetização e da escrita.

Para ensinar o contexto, o educador precisa conhecê-lo. Para trabalhar os conceitos relacionados à palavra, o educador necessita conhecer a realidade, precisa buscar o entendimento que seus educandos possuem sobre a realidade a ser conhecida. Ao decodificar a palavra, o educador utiliza as ferramentas das quais dispõe, ou seja, o conhecimento histórico, social, político, geográfico, cultural que envolvem a palavra geradora⁷; por conseguinte apreende a visão do aluno sobre a

⁷ Em entrevista ao repórter Roberto Kotscho (2000) Paulo Freire relata como surgiu a dinâmica de trabalho com as palavras geradoras que define como “[...] formas próprias para o ser humano encarar o mundo, encarar a realidade.” (Kotscho, 2000, p. 18). Neste sentido o educador faz a opção por um método de trabalho profundamente democrático, antiautoritário pois, ao partir de palavras pertencentes ao universo vocabular no educando buscou “[...] as palavras mais carregadas de emoção, mais carregadas de sensibilidade, mais ligadas à problemática da área [...]” (Kotscho, 2000, p. 19). Freire ainda acrescenta que, em sua experiência, percebe a importância da palavra escolhida

palavra. O educador parte da situação concreta apresentada aos alunos, conhecendo as determinações que envolvem o objeto e ao mesmo tempo descobre, a partir do relato do aluno, os valores e percepções construídos.

Estes indicativos reforçam a ideia de que Paulo Freire considerava válida a educação quando precedida da reflexão do homem, sobre o homem, e da análise do meio de vida concreto do homem, a quem se quer ajudar a educar-se fazendo a opção pelo ato autônomo. Faltando tal reflexão sobre o homem, corre-se o risco de adotar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzam o homem à condição de objeto.

Contradizendo os métodos educativos puramente mecânicos, a alfabetização deve estar ligada à democratização das mais variadas formas de aprendizado considerando, a cultural em âmbito local e nacional; o saber científico em seu aspecto criativo e inovador; as linguagens artísticas de forma atemporal e espacial buscando materiais e metodologias que permitam aos educandos realizarem suas próprias leituras e a encontrarem suas vozes, colaborando com o rompimento dos preconceitos e reafirmando o sentido de identidade cultural.

Para Magnoni (2000), no tocante ao apreço pelo repertório de vida trazido pelo educando e à importância da valorização deste no processo educativo, aponta-se que:

A pedagogia que não dá espaço para as manifestações do aluno, que não centraliza a atenção na sua visão de mundo, nos seus saberes, que em maioria são saberes resultantes de fazeres; da relação estabelecida e mantida na ação, na manipulação, escamoteia através do processo de ensino a educação e a equipara ao “adestramento”. O conhecer assim estabelecido, desconhece relação com o mundo, enquanto fonte verdadeira do conhecimento. (MAGNONI, 2000, p. 11).

Ainda sobre o pensamento freireano, este nos traz contribuições valiosas a esse respeito quando critica o que ele chama de “Educação Bancária”, situação em que o educador assume o papel de “depositário” de informações sobre seu educando e desconsidera a reflexão crítica sobre o contexto de ambos. Nesse modelo prioriza-se a educação verticalizada, que oprime pelo poder daquele que detém o conhecimento e, em contrapartida, se exclui qualquer possibilidade da educação colaborativa/dialógica, na qual um e outro se educam juntos. Nas palavras de Freire (1987):

ter “[...] força e peso, uma significação [...]”, ou seja, um forte vínculo com os educandos e seu contexto de vida. Apontamos aqui outro elemento caracterizador da pedagogia freireana: o contexto.

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...] Por isso mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro. (FREIRE, 1987, p. 34)

Diante dessa reflexão e do importante despertar que as concepções de Freire nos trazem, pensamos que o educador que promove a “educação bancária” contribui para o fortalecimento da ideologia dominante como aliado/subordinado ao “opressor”, já o educador que prioriza a mudança de pensamento nos educados e até mesmo de si próprio, faz com que suas reflexões se transformem em ações que podem atrapalhar os planos dos “opressores”. Para Freire (1987, p. 43), “[...] a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor [...]”, uma vez que “[...] nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por quê?” (FREIRE, 1987, p. 43).

Ao contrário, no papel de articulador do processo pedagógico, o educador inserido no contexto das tecnologias da informação e comunicação vive, junto de seus educandos, a possibilidade de mudança nos eixos de processos de aprendizagem. Ao trabalhar na perspectiva da inteligência coletiva, o educador caminha para a aprendizagem colaborativa entre os pares, desequilibrando a estabilidade daqueles que se entendem como únicos difusores do conhecimento de forma livre e democrática. Há uma nova atribuição, segundo Lévy (1999), para os educadores, uma vez que seus educandos podem partilhar ao mesmo tempo seus saberes disciplinares, destacando que o professor “[...] torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu cargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica [...]” (LÉVI, 2009, p. 171)

Essa consideração de Lévy nos oferece suporte para afirmar que a obra e o legado que Freire deixa para a educação é atemporal e pode ser contemporâneo mesmo há meio século de distância dos novos suportes tecnológicos, uma vez que o conceito de compartilhamento de saberes já estava em sua prática nos “círculos

de cultura”⁸. Para nós, esta ideia de compartilhamento pode vir em direção da evolução da consciência mítica/ingênua à crítica, epistemologicamente, fazendo-se necessária numa releitura na relação com os saberes indígenas, valorizando a horizontalidade de saberes e pensamento destes povos.

Ao mesmo tempo nos chama a responsabilidade em gerir com sabedoria e sensatez os recursos disponíveis e assumir posicionamento crítico com relação a ideologização da tecnologia, alertada por Vieira Pinto (2005) quando diz que:

A tecnologia converte-se em teologia da máquina, à qual, imitando os casos clássicos de outras formas de alienação, o homem, o técnico ou operário se aliena, faz votos perpétuos de devolução. Daí em diante desconhecerá ter transferido para ela, a título de valor transcendente, o que era inerente à sua realidade pessoal. Esquece que a máquina não passa de sua, produto de suas finalidades interiores, realizado mediante as ideias que adquiriu, e acredita ao contrário dever deixar-se possuir pela tecnologia, porque só assim poderá adquirir um nome e uma essência humana, a de “técnico”. (PINTO, 2005, p. 291)

Vieira Pinto (1909 – 1987), a quem Freire chamava de “mestre”, considera toda amplitude envolvida na educação e a natureza social deste ato que, compreendida como um produto ideológico de uma cultura, reflete integralmente esta identidade, tanto no educador quanto no educando. O intelectual e filósofo traz valiosas reflexões para a educação brasileira, assumindo opinião em defesa de uma educação que contribua para elaboração de um conhecimento com significado e de uma consequente aprendizagem consciente e participativa, concepções que consideramos adequadas para o contexto tratado nesta pesquisa.

⁸ Segundo Gomez (2015) “No Círculo de Cultura como lugar e estratégia de aprendizagem, e parafraseando Freire, em lugar do professor, com tradições fortemente doadoras, está o coordenador de debates; em lugar da aula discursiva, o diálogo; em lugar do aluno, com tradições passivas, o participante do grupo; em lugar dos pontos e de programas alienados, a programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado. (GOMEZ, 2015, p. 19). Nesta obra, organizada por Franco; Gomez (2015) cujo título é “Círculo de Cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação”, estão apresentadas produções das atividades realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e o Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, ambos da Universidade Nove de Julho, São Paulo. Nos convém esta citação porque as citadas atividades fazem ponte entre a pedagogia freireana e conceitos de arte, mídia e educação, parte do recorte proposto por este projeto de pesquisa. Diante dessa correspondência, nos vale ainda destacar que é “[...] indispensável refletir, nas instituições culturais e acadêmicas, a presença da arte, da mídia e da cibercultura na educação com ampla participação popular. Compreender, nesta discussão, a diversidade de tecnologias e de propostas pedagógicas exige o uso e domínio desses saberes. O Círculo como estratégia de aprendizagem e de intervenção torna-se um evento quando os participantes com voz e autoria se fazem presentes.” (GOMEZ, 2015, p. 20).

3.2 - ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEO

3.2.1 - A presença da arte na escola

A compreensão e a consciência da importância da Arte em nossa vida é fundamental para que muitos mitos e tabus sejam descortinados e se tenha uma apropriação plena de toda sua potencialidade como linguagem dentro ou fora do espaço escolar. Tomemos como exemplo a ação criativa, que é uma atividade inerente ao ser humano e que está atrelada às possibilidades de combinações no campo das ideias, das emoções, dos materiais ou das palavras. Operar no campo da criatividade é um exercício necessário a qualquer área profissional, exercício este que foi sistematicamente realizado por indivíduos que poderiam estar no lugar comum, mas que pela prática incansável das combinações de formas, cores, números e fórmulas ousaram nas mais diversas áreas do conhecimento, como Pablo Picasso ou Albert Einstein.

Arte na escola é substancial para que se viva o período escolar em sua plenitude. É na escola, especialmente na pública, que a criança tem a oportunidade democrática ao acesso aos mais distintos produtos artísticos e culturais que estão presentes, não apenas como conteúdos para um componente curricular com habilidades e competências específicas, mas como uma oportunidade de crescimento cultural e sensível para o educando. Diz Barbosa (2010): “A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação [...]” (BARBOSA, 2010, p.34).

Para a autora, a prática da Arte na escola importa no sentido de entendimento da “[...] arte não só como um instrumento no desenvolvimento da criança, mas principalmente como um componente de sua herança cultural.” (BARBOSA, 2010, p.4), fortalecendo a ideia da importância do espaço escolar tanto em relação ao resguardo de práticas culturais como ao do exercício do pensamento criativo contemporâneo. Essa compreensão trazida por Barbosa é de grande interesse para esta pesquisa em sua fundamentação e objetivos. Em Ferraz e Fusari (1993) entendemos que a presença da Arte na escola deve:

[...] mobilizar as atividades que diversifiquem e ampliem a formação artística e estética dos estudantes. As vivências emotivas e cognitivas tanto de

fazer quanto de análises do processo artístico nas modalidades artes visuais, música, teatro, dança, artes audiovisuais devem abordar os componentes “artistas – obras – público – modos de comunicação” e suas maneiras de interagir em sociedade. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 17).

Essas considerações nos convidam a uma avaliação pessoal para a compreensão do significado da Arte na Educação, numa dimensão de continuidade e aprimoramento ao olhar estético que desenvolvemos gradativamente em nossa vida, tanto nos fazer artístico, sem um propósito educativo específico, quanto nas propostas escolares, buscando uma compreensão substancial e não superficial e inferiorizada da arte na escola, sobre o que Barbosa (2010) nos conscientiza em uma de suas obras:

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. (BARBOSA, 2010, p. 4).

A reflexão de Barbosa (2010) soa como um grande desabafo, como um clamor em prol à arte educadores que vivem cercados pela incompreensão ou pela falsa ideia do significado da Arte na Educação. A este respeito a autora é pontual e assertiva: “Arte/educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos ateliers.” (BARBOSA, 2010, p. 8).

Na obra *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, Rizzi (2007) convida à reflexão em arte fundamentada no pensamento de Edgar Morin, o qual nos coloca a necessidade de repensar educação e conhecimento. A “transdisciplinaridade” a partir do diálogo e comunicação entre as disciplinas, a profundidade do raciocínio voltado para eliminação do pensamento reducionista e privilegiando o paradigma da complexidade e as interligações do sujeito-objeto-ambiente são partes das concepções de Morin que estão em consonância com o ensino de arte.

Dessa maneira o olhar “reducionista” que pode operar nas relações escolares com a Arte em muitas instituições de ensino, de alguma forma também se faz presente na prática pedagógica entre os sujeitos e objetos de conhecimento do ensino de arte.

Essa contribuição nos permite compreender parte do pensamento de alguns dos nossos alunos e pais com relação ao Ensino de Arte na escola, tratando-o como um conteúdo à parte, muito associado apenas à ideias de deleite, ludicidade e ambientação dos espaços em momentos específicos do calendário escolar, sem qualquer relação com o pensamento, a reflexão e os contextos dos outros componentes curriculares, em especial a Língua Portuguesa, Literatura e História.

Diante da necessidade de mudanças nesse pensamento a Arte Educação tem buscado um encontro de si própria. Uma vez compreendida como “epstemi da Arte” (Rizzi 2007), a Arte Educação caminha em direção a um esforço conjunto para a compreensão das questões do ensino/aprendizagem da Arte no ambiente escolar e na construção do “conhecimento do conhecimento”. Tentando “[...] responder às seguintes questões: 1. o que é importante ser ensinado em artes; 2. como os conteúdos de aprendizagem em artes podem ser organizados; 3. como os alunos aprendem Arte.” (RIZZI, 2007, p. 64), encontramos o trabalho e a pesquisa de muitos profissionais da educação e da arte intencionados em um debate pedagógico contemporâneo.

A vigilância constante a essas três questões apontadas por Rizzi (2007) nos parecem de importante significado para que não se repitam alguns passos errados já dados na história do ensino de arte brasileiro e para que se possibilite em encontro com a identidade cultural dos alunos.

Entendemos que Ensino de Arte precisa estar articulado e estruturado com o pensamento e com a cognição na formação do indivíduo dentro da prática dialógica. É no contato com a prática e a vivência da arte e sua cultura que um país forma cidadãos empoderados ao exercício crítico e conscientes de sua identidade cultural plena para percepções multiculturais, desenvolvendo-se como sujeito absoluto das suas potencialidades criativas e de olhar estético sensível, dominando plenamente os códigos da linguagem não verbal.

Ana Mae Barbosa (2010) sinaliza para a importância do Ensino de Arte e sua influência na formação profissional de pessoas que estão direta ou indiretamente ligadas às artes como designers, editores, publicitários e câmeras mens (BARBOSA, 2010, p.32).

Somamos a essa lista, arquitetos, fotógrafos, cenógrafos, figurinistas, iluminadores, paisagistas, decoradores e, por que não, confeitores, jardineiros, pintores, maquiadores, cabeleireiros, costureiras, alfaiates, professores e até

dentistas! Quantas são as profissões que operam com as habilidades e competências desenvolvidas nas aulas de arte: composição, estética, criatividade, inventividade e planejamento, só para citar algumas no campo dos procedimentos.

Por isso entendemos que o caminho percorrido pela Arte Educação contemporânea não pode mais estar atrelado a concepções conservadoras, tecnicistas e simplistas, ao uso da técnica pela técnica ou mesmo ser tratado de forma descontextualizada, ou visto como uma disciplina auxiliar aos outros componentes curriculares ou aos eventos escolares.

Ana Mae nos esclarece, quanto ao real sentido da Arte na Educação, que o fazer artístico como "*laissez faire*"⁹, sem compromisso com a cognição, reflexão e o diálogo está na contra mão de um ensino contemporâneo conectado com as possibilidades de reflexão e exercício a partir, inclusive, de recursos tecnológicos e midiáticos na escola.

Quando compreendemos Arte como linguagem somos chamados a responsabilidade de ensiná-la como tal, como mais uma opção de comunicação para nossos educandos. Se a comunicação verbal, iniciada no convívio familiar, transcende este espaço e adentra o universo escolar no sentido de proporcionar ao sujeito possibilidades de articulação, compreensão, domínio e uso das palavras, a linguagem artística na escola também pode e deve extrapolar os limites da sala de aula e adentrar outros espaços, sejam eles reais ou virtuais.

3.2.2 – Arte: linguagem e área de conhecimento

Ao compreender a Arte como linguagem e área de conhecimento, estamos investindo significado a este componente curricular e próximos a compreensão da prática artística que vá além de cópias de imagens ou reprodução de gestos e sons, implicando em atitudes criativas, reflexivas, pensantes e críticas, necessárias para que o educando compreenda a Arte como recurso de linguagem e saiba fazer uso de toda a sua potencialidade dentro e fora do contexto escolar.

Somos seres simbólicos, seres de linguagem. Antes de saber escrever o homem expressou e interpretou o mundo em que vivia pela linguagem da arte. Hoje

⁹ *Laissez-faire* é uma expressão francesa que significa literalmente "deixar fazer", e é considerada um símbolo da economia liberal defendida pelo capitalismo. Disponível em: < <https://www.significados.com.br/laissez-faire/>.> Acesso em 27 dez. 2017.

vivemos e convivemos com um universo significativo de imagens, símbolos, ícones e códigos, muitos desses trazidos pelas vias tecnológicas e midiáticas, que invadem a vida de qualquer ser em sociedade. Neste cenário, crianças já nascem e crescem envolvidas pela turbulência de informações, cores, sons, sabores, linguagens e conteúdos dos mais diversos, sendo que para Belluzzo (2007):

As pessoas estão cada dia, mais expostas a um volume crescente de representações na realidade em que vivem; havendo um volume crescente de mensagens de vários e diferentes emissores. Estas por sua vez, são transmitidas mediante diferentes meios de comunicação, criando-se um sem número de produtores e receptores de informação e de conhecimento na sociedade contemporânea. (BELLUZZO, 2007, p. 56).

Assim como a alfabetização e o letramento são processos que caminham juntos, saber ler e decodificar imagens é tão indispensável quanto a leitura e escrita verbal na sociedade atual. A leitura de livros sem texto, por exemplo, pode iniciar-se na vida de uma criança ainda nos primeiros anos de sua vida em suas experimentações sensoriais. Segundo Romão (2010) em estudo intitulado *Paulo Freire e a imagem*, a escrita é uma forma evoluída da imagem num mundo cada vez mais grafocêntrico, sendo que tanto a imagem quanto o signo estão ligados ao contexto em que são usados considerando os sujeitos que os usam. Neste universo, para Freire, pode ser instrumento de libertação dos educandos.

A relação leitura de imagens – leitura da palavra, segundo o próprio Paulo Freire (1986) deve desenvolver-se como um:

[...] processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1986, p. 11).

Portanto, considerando o Ensino de Arte componente fundamental neste desenvolvimento, conforme já defendemos anteriormente, e na certeza do enriquecimento que a leitura de imagens traz à criança, acreditamos contribuir para que esta fortaleça seu sistema de descodificação da palavra escrita ou das imagens.

Neste processo, é intrigante o novo formato de comunicação que se desenvolve pelo uso dos recursos tecnológicos, criando novas formas de diálogo e inferindo-as no processo de leitura/escrita de crianças e jovens no contexto das TIC.

Embora sejamos conscientes de que o trabalho pedagógico a partir das concepções freireanas não segue modelos prontos ou currículos engessados, uma vez que estes podem tomar a direção oposta às suas concepções por uma educação libertária defendida por Freire, optamos por trazer algumas referências dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte (PCN), como fator de agregação de elementos que possam colaborar com esta proposta de trabalho sem descaracterizá-la em sua essência dialógica e democrática.

Desta forma, com relação às possibilidades de comunicação a partir dos códigos e linguagens da Arte, para os PCN, o Ensino de Arte como fator de agregação de elementos promove um encontro entre dois universos humanos e revela a possibilidade de comunicação entre os pares, sem a necessidade de transmitir ideias que refletem a realidade, mas sim uma verdade própria, criada a partir do ponto de vista do artista. (BRASIL, 1997).

O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular de formas de linguagem. (BRASIL, 1997, p.37).

Assim, a comunicação através da linguagem da arte tem uma forma peculiar tanto para o produtor, quanto para o leitor/apreciador pois concretiza uma multiplicidade de significados para ambas as partes que participam dessa experiência, já que “[...] é um modo particular de utilização das possibilidades da linguagem, criando um tipo diferenciado de comunicação entre as pessoas [...]” (BRASIL, 1997 p. 38). A comunicação pelas vias da arte pode vir carregada dos mais diversos tipos de emoções, subjetividade, cognição, sentido poético ou metafórico, considerando as potencialidades de leitura e interpretação do leitor no seu contexto de vida.

Nesta mesma linha de pensamento, Ferraz; Fusari (1993) dizem que a obra só completa seu ciclo com a participação do leitor e seu relacionamento com ela através da mensagem expressa pelo artista nas linguagens artísticas, considerando como produtor de arte não apenas o artista profissional, mas qualquer

indivíduo que queira utilizar-se dessa forma de comunicação para expressar pensamentos e ideias de seu mundo, da sua cultura, integrando “[...] artistas - obras - público - modos de comunicação [...]”. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.17).

Diante dessa afirmativa, entendemos que as autoras sistematizam de forma clara os elementos primordiais que estruturam os processos envolvidos na prática da leitura visual. Autores, produtos artísticos, comunicação e público somam os ingredientes que confirmam a essência necessária para que a arte exista como forma de linguagem, desde a mais remota construção dos processos de comunicação entre os seres humanos, e hoje, valendo-se das tecnologias digitais como ferramenta de expressão e multiplicação dos produtos artísticos.

Voltando-se para a área das Artes Visuais, os PCN apontam a possibilidade de trabalho pedagógico com formas contemporâneas de expressão “[...] que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance) [...]” (BRASIL, 1997 p. 61). Consideram também a expectativa da combinação desses meios de expressão, na busca de criações poéticas que colaborem para que o aluno “[...] passe por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artístico pessoal e grupal [...]” (BRASIL, 1997 p. 61).

Este aparte aponta as novas tecnologias como forma e possibilidade de expressão e as considera como alternativa de suportes contemporâneos, meios de materializar sentimentos e ideias que possam responder aos estímulos propostos em situações educacionais da contemporaneidade, focada nos processos de criação artística.

A este respeito, Barbosa pensa as ideias dos processos de produção em arte em consonância com a tecnologia e as possibilidades estéticas oriundas da hibridização dos códigos e linguagens operadas pela arte nos dias atuais (BARBOSA, 2008) e destaca que:

Vivemos a era “inter”. Estamos vivendo um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade, e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios. (BARBOSA, 2008, p. 23).

Para a autora este formato contemporâneo favorece a interculturalidade e a interação de diferentes competências, transcendendo limites e estabelecendo novos diálogos. Pensamos que a abordagem de Barbosa é pertinente ao considerar que “[...] currículos engessados pelas especialidades já não correspondem às interconexões, interpenetrações e sincretismos gerados por valores culturais mais democráticos e pelas novas tecnologias [...]” (BARBOSA, 2008 p. 24).

Com relação às artes plásticas “[...] esse movimento de incorporar e produzir arte com presença de computadores começa a produzir novas descobertas, exatamente a partir da experimentação e seu uso mais aberto.” (PRETTO, 2002, p. 177). Pretto (2002) faz referência a obra de Frank Popper¹⁰ (1918): “[...] Para Popper, a *computer art* vem sendo revolucionária tanto nas esferas sensoriais como intelectual, principalmente abrindo novos espaços a partir da interatividade total possibilitada pelas redes [...]” (Pretto, 2002, p.177). Utiliza-se do computador como ferramenta de criação e pesquisas em busca de informações abstratas para gerar novas formas no espaço virtual.

Confirmando o conceito de arte como linguagem e das possibilidades de integração desta com os suportes tecnológicos, Campos (2008) em suas pesquisas em música, afirma que historicamente as artes sempre mantiveram ligações entre si e atualmente os novos meios de produção artísticos vêm sobretudo das tecnologias digitais que mudou radicalmente os processos de produção dentro deste meio, que em suas palavras:

A tal ponto ela foi importante que se pode falar em um antes e depois da chegada, globalizada e acessível, da tecnologia computadorizada, que, além de implicar uma nova linguagem, veio proporcionar aos artistas o manuseio de equipamentos antes somente possível em estúdios caros e inacessíveis à minoria. (CAMPOS, 2008, p.186).

É diante de tais considerações que pensamos que as linguagens da arte, em consonância com os suportes tecnológicos, sendo estes digitais ou não, ampliam

¹⁰ Frank Popper é teórico de arte, crítico e curador. Conhece os precursores da arte cinética como Calder, Schöffer e Tinguely e em 1970 produz uma pesquisa em seu trabalho de doutorado intitulada "Arte cinética, nascimento de uma nova tendência no campo artístico" cujo assunto também é colecionador. Reafirmando sua vocação para a contemporaneidade, incluindo a arte óptica e a cinética, atua como professor titular na Universidade de Paris e no centro de arte contemporânea expandindo-se no tempo e no espaço. Trabalhos recentes: "Da ciência à arte virtual" (MIT Press, 2007) "Escrevendo sobre arte: da arte óptica à arte virtual" (Harmattan, 2007). Disponível em: <http://www.cac-frank-popper.fr/page-personnes.html>>. Acesso em: 14 jan. de 2018.

o poder de comunicação da mesma em direção à contemporaneidade e as interconexões que Barbosa (2008) pontua em suas reflexões, assim como coloca Campos (2008), entendendo que os meios e suportes tecnológicos administrados criticamente no contexto escolar, inclusive nas aulas de Ensino de Arte, podem oportunizar a vivência de processos significativos para nossos educandos. Para Belluzzo (2007), esta dinâmica é importante para que se abram:

[...] às múltiplas escritas que hoje conformam o mundo audiovisual e informático. É por esta pluralidade de escrita pela qual passa, hoje, a construção de cidadãos que saibam ler e compreender a informação que está tanto nos livros como jornais, revistas, vídeos-jogos, videoclipes, CD-Roms, DVDs, TV, Cinema, etc. Daí a importância que requer hoje uma escola capaz de um uso criativo e crítico dos meios audiovisuais e das tecnologias informáticas. (BELLUZZO, 2007, p. 63).

Este sentido nos direciona ao pensamento crítico e reflexivo para propostas artísticas da contemporaneidade e para o sentimento de responsabilidade de educadores que têm, além das quatro principais linguagens artísticas contempladas pelos planos e documentos (artes visuais, música, teatro e dança) os desafios da linguagem contemporânea nos suportes tecnológicos e midiáticos disponíveis na escola.

3.2.3 – Entendendo o triângulo: por um ensino de arte reflexivo e conectado ao contexto das TIC

Nos anos 90, a professora Ana Mae Barbosa sistematizou o ensino e aprendizagem da Arte ao conceber uma proposta para a construção do conhecimento em Artes, denominada Abordagem Triangular, já amplamente discutida nesta dissertação, e fez com que o ensino de arte brasileiro adquirisse “valores estéticos e culturais” (BARBOSA, 1989). Segundo a autora, a proposta consiste em delimitar três eixos de ações complementares para serem utilizadas pelo arte educador: a contextualização histórica, o fazer artístico e a apreciação artística.

As referências de Ana Mae para o “posicionamento teórico-metodológico” da abordagem triangular para o ensino e aprendizagem de Arte, segundo Ferraz; Fusari (1993):

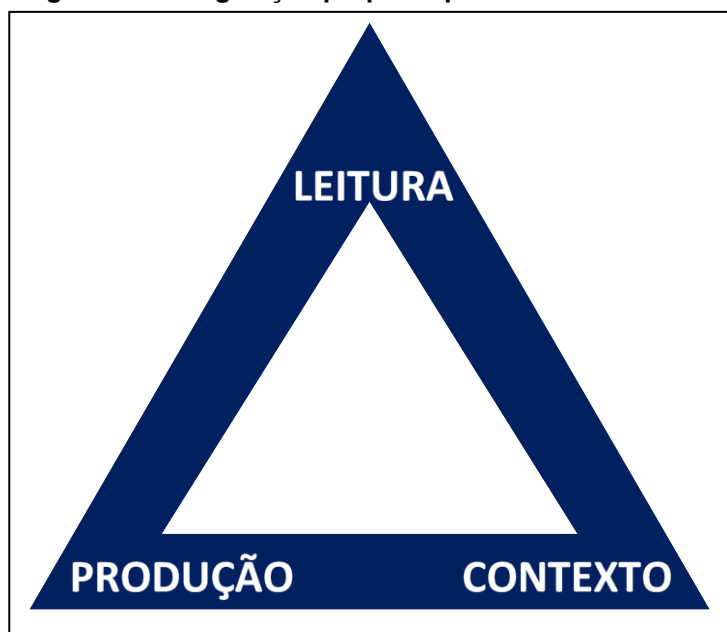
[...] estão baseadas no projeto D.B.A.E. (Disciplined Based Arte Education) [...] desenvolvido nos Estados Unidos desde o final dos anos 80. Este projeto propõe que os alunos conheçam melhor a arte através da articulação de quatro momentos educativos: “fazer artístico”, “história da arte”, “estética” e “crítica da arte”. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 35).

Ainda segundo as autoras a proposta, com características de “abrangência cultural”, têm contribuído qualitativamente tanto no processo quanto na melhoria do ensino de arte brasileiros desde o início dos anos 90, quando se inicia a aplicação efetiva das ideias trazidas por Mae no Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC-USP) e ganham a adesão de outras instituições de ensino como a Fundação lochpe e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Como a proposta se baseia em ações e não em conteúdos pode ser adequada para outras áreas, conforme vem sendo utilizada por professores de outros componentes curriculares: “A abordagem triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende.” (ARRIAGA, 2010, p. XXXIII).

A intersecção dos três eixos de ação favorece a construção do conhecimento em Arte, segundo a proposta. A abordagem triangular para o ensino de arte pode ser visualizada na representação apresentada na Figura 3.

Figura 8 - Triangulação proposta por Ana Mae Barbosa



Fonte: Elaborado pela autora

Conscientes do significado do pensamento freireano para a educação, é possível visualizarmos que Ana Mae transporta as raízes e a essência dos conceitos defendidos pelo educador para o ensino da arte, estruturando através da leitura da

imagem elementos que Freire utiliza no seu método de alfabetização, transformando a prática pedagógica para as aulas de arte. A este respeito Arriaga (2010) relata:

Sua ideia de conhecer, confessa em 1995, era devedora de Freire, para quem conhecer era tomar consciência do que somos e de como é o que nos rodeia. Por isso, quando na primeira edição do presente livro referia-se à aprendizagem da história da arte, ela já reclamava a necessidade de um relato que deixasse espaço à contextualização econômica, política e social, frente a uma visão linear da história que só se interessava pela evolução das formas artísticas através do tempo. (ARRIAGA, 2010, p. XVII).

Considerando todas essas pontuações, percebemos que de acordo com Barbosa, a arte deve ser experimentada, decodificada por meio da leitura de imagem e problematizada para o momento atual, resultando em identificação cultural e desenvolvimento individual. Nas palavras da autora, “[...] Só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte”. (BARBOSA, 2007, p.17). Desta forma, é pertinente pontuar que:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2007, p.18).

Segundo Pimentel, o exercício da abordagem triangular no ensino da arte, “[...] potencializa a vivência pessoal e/ou bagagem imagética do aluno, gerando maior capacidade cognitiva em quaisquer práticas do conhecimento” (PIMENTEL, 2010, p. 225). Para a efetivação deste exercício a autora destaca que:

Nas aulas de Arte, não basta apenas propor e desenvolver atividades; é preciso desenvolver o pensamento artístico, diversificando-as, contextualizando-as, motivando a curiosidade e a investigação, interligando Aulas de Arte pressupõem intrinsecamente o trabalho com o pensamento artístico. (PIMENTEL, 2010, p.212)

Neste sentido, refletindo sobre o papel da Arte na escola, entendemos que ela se faz fundamental para a “alfabetização visual”, para o processo de leitura de imagem e na significação que essa pode apresentar em diferentes contextos. Considerando a velocidade de circulação e consumo de imagens diárias a que somos submetidos na forma de ideias publicitárias, produtos, conceitos ou comportamentos, a Arte na escola pode auxiliar, segundo Barbosa (2007), “a

exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos por meio da imagem.” (BARBOSA, 2007, p.19).

Quando a abordagem triangular trabalha a leitura da imagem a partir da apreciação artística e do contato com obras de arte, estimula o reconhecimento e compreensão de códigos imagéticos que alimentam o universo simbólico do aluno. Rizzi (2002) ressalta a importância do exercício da leitura crítica e estética afirmando que:

A leitura de obra de Arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta da capacidade crítica dos alunos. As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito/obra/contexto, não são passíveis da redução certo/errado. (RIZZI, 2002, p.67).

Pillar (2002) apresenta, em artigo sobre *A educação do olhar no ensino das artes*, dados de pesquisas sobre leitura de imagens realizada com crianças e estudiosos em Arte que mostram a diversidade de significados quanto ao sentido que uma imagem ou obra de Arte podem gerar em cada criança, de acordo com a vivência e o contexto de cada leitor. Salaria que o processo de leitura de imagens em sala de aula com crianças não deve estar limitado apenas ao fascínio das cores, das formas e ritmos, mas ao entendimento dos processos de leitura por meio da problematização e reflexão de como os elementos visuais se estruturam para formar uma obra de arte (PILLAR, 2002).

Para este ensejo apostamos que suportes tecnológicos possam ser um ferramental importante em aulas de arte diante as inúmeras conexões e cruzamento de informações, principalmente quando se tem disponível o acesso à internet em sala de aula.

Assim apostamos na utilização de um Objeto de Aprendizagem¹¹ (O.A.) como apoio aos professores de Arte na forma de uma sequência didática, pedagógica e filosoficamente fundamentada, como possibilidade de enriquecer as leituras de imagem em sala de aula, fomentar a ação dialógica, complementar pesquisas em torno da contextualização das obras, trazer a possibilidade de links e

¹¹ A conceituação sobre objetos de aprendizagem encontra diferentes definições de acordo com as características que seus autores preferem enfatizar. Segundo Gutierrez (2004), um O.A. não precisa ser necessariamente um meio digital, mas qualquer recurso que seja usado como apoio ao aprendizado. (GUTIERREZ, 2004). Nas palavras do autor “[...] Um cartaz, uma maquete, uma canção, um ato teatral, uma apostila, um filme, um livro, um jornal, uma página na web, podem ser objetos de aprendizagem. A maioria destes objetos de aprendizagem pode ser reutilizada, modificada ou não e servir para outros objetivos que não os originais.” (GUTIERREZ, 2004, p.6). No capítulo 4 desta dissertação tratamos do objeto de aprendizagem criado com detalhamento.

hipertextos e uma série de outras ações e recursos considerando o acesso à internet disponível na realidade escolar que pesquisamos.

Para a proposta de O.A. desta dissertação sugerimos o uso crítico e reflexivo de tecnologias digitais como suporte à arte educador e aos seus educandos, na intenção de vincular novas possibilidades para o processo vivenciado em sala de aula sob os mais variados aspectos a partir da disposição dos recursos multimídias. Bertoletti (2011) afirma que “[...] A diversidade de possibilidades que são oferecidas com as tecnologias digitais, em ensino e elaboração artística, devem ampliar o desenvolvimento crítico dos processos de ensino/aprendizagem da Arte [...]” (BERTOLETTI, 2011, p. 6).

O O.A. proposto nessa pesquisa, na forma de uma sequência didática para o Ensino de Arte, pretende trazer a possibilidade de trabalho em aulas de Arte a partir do uso da web vídeo conferência como recurso para o exercício do diálogo entre educandos, de forma que todos os elementos passíveis da leitura e contextualização pensados pela abordagem triangular sejam extraídos, em parte, deste momento de interatividade visual e sonora.

Portella (2002), que enfatiza a abordagem triangular vinculada às novas ferramentas tecnológicas, aponta que esta pode ser valiosa. Em sua pesquisa a autora conclui que:

A internet é um instrumento poderoso de ação artístico-cultural, por sua inédita capacidade de levar imagens, textos e documentos hipermídias, possibilitando assim gerar novos paradigmas no âmbito das propostas do ensino de Arte. (PORTELLA, 2002, p.124)

Para Pimentel (2002), por meio do uso da tecnologia em Arte “[...] a imagem ganha, a cada avanço tecnológico, mais e mais possibilidades de apropriação e ressignificação [...]” (PIMENTEL, 2002, p.115), entretanto, a autora orienta a necessidade do conhecimento em Arte, para que se possa determinar qual o melhor caminho na utilização dos recursos tecnológicos contemporâneos. “Ao se optar por usar um ou mais recursos tecnológicos, essa escolha deve justificar-se pela melhor adequação da expressão artística possibilitada por esse ou esses meios.” (PIMENTEL, 2002, p.116).

Fundamentamo-nos das concepções de Paulo Freire acerca da educação dialógica pontuando as principais considerações que suas referências nos trazem

para a educação e ponderamos os aspectos de leitura, contextualização e produção artística que Ana Mae Barbosa sistematiza para o ensino de arte, elaborando como resultado dessas reflexões o O.A., organizado em forma de um encadeamento de três atividades fundamentadas e detalhadas no capítulo 4 desta dissertação.

3.2.4 – Entrelaçamento: relações entre pedagogia freireana e a abordagem triangular para o ensino de arte

O trabalho e a investigação da arte educadora Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (1936), a Ana Mae, permeiam entre sua permanência no ideal educativo que defende através de suas pesquisas no ensino da arte e a capacidade de refazer-se, voltando às suas origens pedagógicas, dentre as quais destacamos, sobretudo, as freireanas. A presença do pensamento de Paulo Freire norteia e configura a abordagem triangular para o ensino da arte e fundamentam o pensamento que Mae tem sobre educação escolar, conforme abordamos no item anterior desta dissertação.

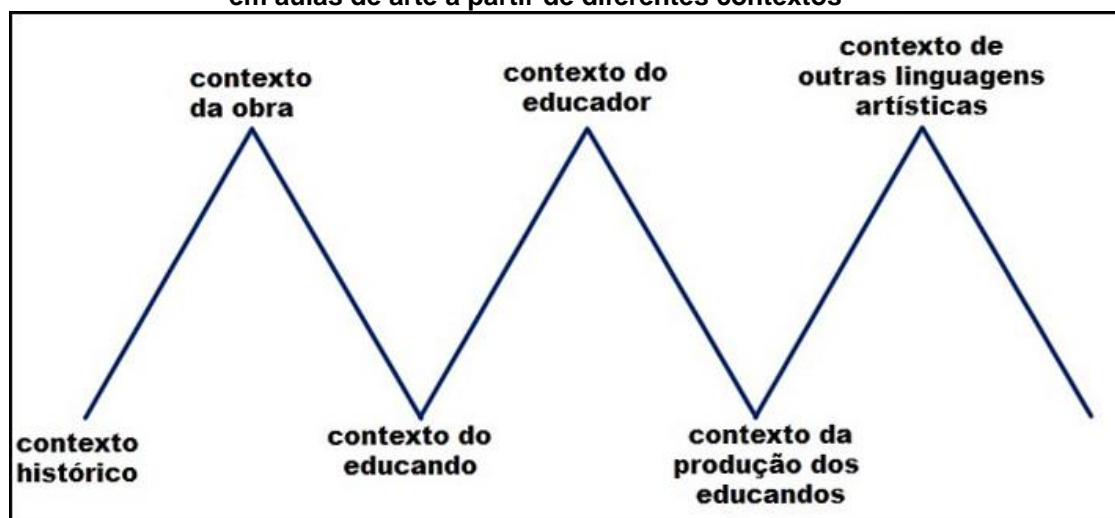
Neste sentido entendemos ser possível criar formas de entrelaçamento entre os fundamentos freireanos e a abordagem triangular para o ensino de arte, uma vez que ambos tratam de concepções pedagógicas alicerçadas no pensamento crítico, na ação-reflexão, no contexto e em possibilidade de conexão com os suportes tecnológicos no ambiente escolar. Para este tópico tecemos considerações a respeito de três aspectos pertinentes retirados das obras de Freire e Mae buscando fazer conexões entre os estudiosos.

No primeiro momento da reflexão referenciamo-nos a uma das pontas do triângulo conceitual da abordagem triangular, da contextualização, em analogia com o método Paulo Freire de alfabetização, considerando que para ambos ela é parte significativa no processo de aprendizagem e de apropriação do conhecimento. Se para Freire a consciência crítica do educando parte da sua leitura de mundo, do contexto da sua realidade, para Ana Mae, o trabalho com o contexto no ensino de arte vai além dos dados históricos ou biográficos dos artistas que o educador aborda, envolve aspectos sociais, antropológicos, políticos, culturais, entre outros, que as palavras da própria autora nos trazem para uma compreensão mais assertiva:

Sabemos que em história da arte é importante conhecer as características das classificações de estilo, a relação de uma forma de expressão com as características sociais e com a psicologia social da época, mas analisar as características formais do objeto no seu *habitat* de origem não pode ser o escopo máximo da história da arte. Cada geração tem direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando um significado à história que não tem significação em si mesma. (BARBOSA, 2010, p. 39).

A questão da contextualização sob o olhar da abordagem triangular não limita-se apenas ao universo da obra e do artista, mas adentra o universo do educando num movimento que Arriaga (2010) chama de “zigzague”, uma vez que não é apenas o contexto da obra de arte que está em pauta, e sim o contexto do fazer–produzir arte a partir da experiência do educando com as propostas do educador, conforme ilustrado no esquema da Figura 9.

Figura 9 - Movimento de zigzague com algumas possibilidades de articulação em aulas de arte a partir de diferentes contextos



Fonte: Elaborado pela autora

Na prática artística pensada pela sistematização triangular a contextualização configura-se pelo diálogo com a obra através do olhar do educando, respeitando seu contexto social, diálogo com outras linguagens contemporâneas de arte e também o diálogo com a produção artística do educando. Nesta definição entendemos que o ideário de Paulo Freire e Ana Mae partilham do mesmo pensamento na questão do contexto, que para Freire (1967):

Partíamos de que a posição normal do homem, como já afirmamos no primeiro capítulo deste trabalho, era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao

mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica — de sujeito para objeto — de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. (FREIRE, 1967 p. 104).

O educador valoriza o homem sem vinculá-lo à necessidade de estar alfabetizado ou letrado, pois, para o autor não há ignorância absoluta nem sabedoria absoluta, reafirmamos. Daí a necessidade de acolher os diversos saberes trazidos pelos nossos educandos a partir dos seus contextos de vida, suas histórias e suas raízes, de forma indistinta. Assim destacamos que a escola é o espaço onde se deve desfrutar da mais autêntica democracia para a prática do exercício de troca de saberes entre educandos e educadores destacando seu potencial de promover a ação intercultural.

Nas relações com o seu mundo o educando pode criar e recriar sua cultura e expressá-la através da linguagem. Não podemos deixar de considerar neste momento a arte como linguagem, através da qual o homem faz uso para partilhar suas relações e sua leitura de mundo, no contexto que se insere. Este dinâmico movimento pode utilizar-se da prática do diálogo verbal ou não, que para Paulo Freire e Ana Mae faz parte da essência do ato de educar. A respeito das possibilidades de linguagem e da importância de se ler em vários códigos, Martins (2009) esclarece que:

Quando falamos em linguagem, logo nos vêm à mente a fala e a escrita. Estamos tão condicionados a pensar que a linguagem é tão somente a linguagem verbal, oral ou escrita, do mesmo modo, que ela é a única forma que usamos para saber, compreender, interpretar e produzir conhecimento no mundo, que fechamos nossos sentidos para outras formas de linguagem que, de modo não verbal, também expressam, comunicam e produzem conhecimento.” (MARTINS, 2009, p. 32).

Entendemos que a posição de Martins (2009) a respeito da linguagem implica não apenas o reconhecimento da existência de outras formas de expressão, mas também a necessidade de investir esforços na alfabetização para a leitura desses códigos não verbais e ampliar as possibilidades de leitura dessas linguagens a fim de que, efetivamente, se faça uso das mesmas. No pensamento de Ana Mae essa alfabetização implica a leitura de mundo, uma vez que extrapola os limites da escola e atualiza-se com as tecnologias de informação e comunicação. Nas palavras de Martins (2009):

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema, da televisão e dos CD-ROM o prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. (MARTINS, 2009, p.36)

Embora a dinâmica a que se propõe a abordagem triangular no ensino da arte venha sendo difundida há mais de uma década e considerada como referência para este componente curricular em escolas brasileiras, ainda é incompreendida por arte educadores e educadores em geral. Entre as confusões mais frequentes a respeito da prática da abordagem triangular, decorrente da incompreensão ou mesmo de um entendimento raso a respeito da abordagem sistematizada por Ana Mae, está a concepção do fazer artístico como cópia ou reprodução sob o título de exercício de releitura. Esse último termo é amplamente utilizado para conceituar o momento do fazer artístico, outra ponta da triangulação da abordagem. Neste momento da reflexão traçamos uma segunda conexão entre as concepções de Ana Mae e Paulo Freire.

Simplificar o momento do fazer artístico a cópia ou reprodução não significa apenas desconsiderar o potencial criativo do educando, mas além disso é render-se a uma atividade puramente técnica e desprovida do ato crítico e cognoscente que um trabalho consistente em arte pode proporcionar. O termo releitura, amplamente escolhido por educadores e arte educadores para definir o momento de criação, na maioria das vezes não condiz a prática realizada por muitos educadores e tem reforçado a ideia da cópia e do plágio, contribuindo para que a palavra perdesse seu significado no contexto da arte educação contemporânea.

Ao contrário, a produção artística como interpretação cognitiva do educando, segundo Machado (2010) refere-se “[...] à capacidade de produzir obras artísticas, mas também à capacidade de produzir leituras e relações conceituais, tão importantes para a experiência da Arte e que também integram a concretização de formas artísticas [...]” (MACHADO, 2010 p. 65). Trata-se de um fazer artístico mais complexo que a produção ou reprodução por observação de uma imagem, que envolva as diferentes formas de contextualização organizadas pelo pensamento de Arriaga (2010) em parágrafos anteriores no movimento de “zigzague” (Figura 9).

A valorização da cópia em detrimento da criação contextualizada nas situações de arte equivale à concepção de “educação bancária” de Paulo Freire, conceituada no tópico anterior desta pesquisa. Reafirmamos, como característica

dessa prática, a memorização sem vínculo significativo com o educando ou seu contexto, a figura do educador como detentor do saber hierarquizado verticalmente, que impossibilita o diálogo, somados à configuração do aluno como um reproduzidor do conhecimento homogeneizado, acrítico, sem espaço para a criatividade ou para a pluralidade de pensamentos. Enfim, sendo estas, questões centrais desta pesquisa, entendemos que o desenvolvimento da leitura de mundo deve ser um dos objetivos mais significantes da arte educação, em sentido oposto à aplicação do modelo bancário em qualquer linguagem.

Reiteramos que a leitura de mundo é uma importante possibilidade de redescoberta e pode possibilitar ao indivíduo maior acesso ao conhecimento para que, de posse deste, faça escolhas livres e autônomas não vinculadas a um modelo pronto que pode escravizá-lo pela desinformação. É uma habilidade que entrelaça o mundo e suas linguagens na formação do indivíduo e para Freire (1983):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1983, p. 22)

Valendo-nos da observação acima a respeito da importância da leitura do mundo na formação crítica do indivíduo, podemos estabelecer então, a terceira conexão entre as concepções de Ana Mae e Paulo Freire, a da produção.

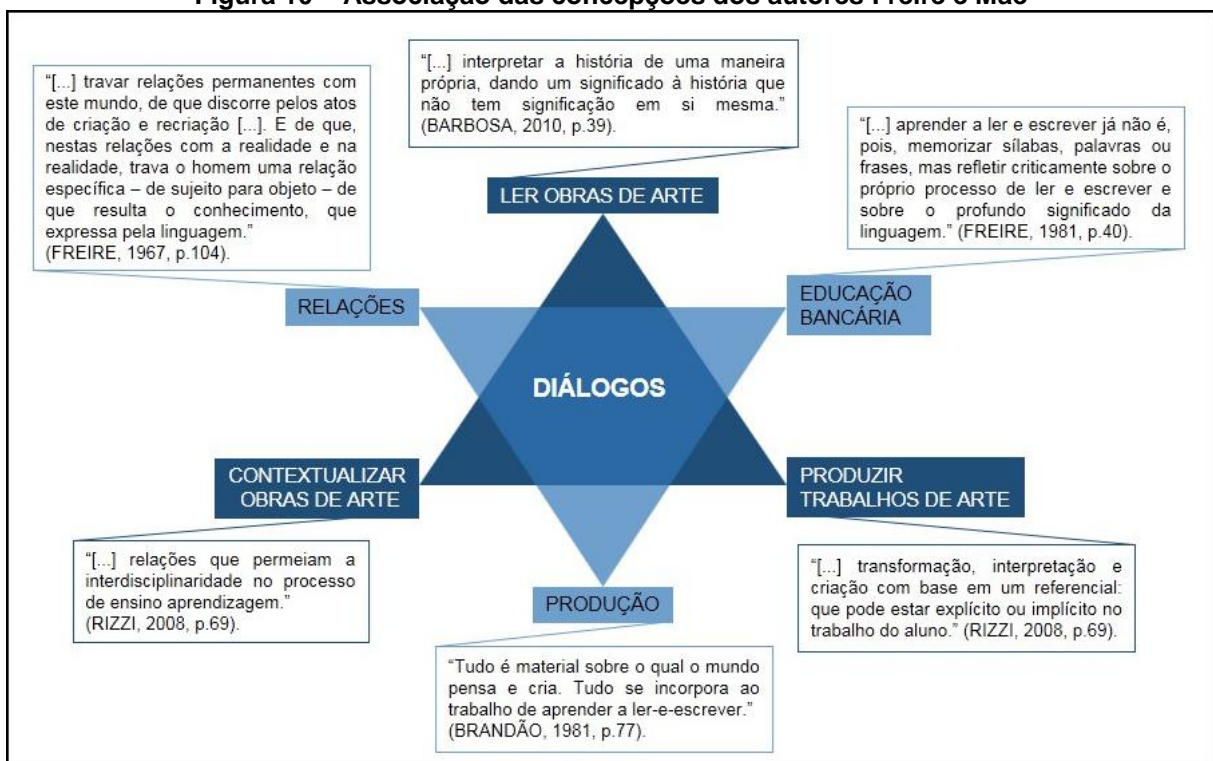
Freire entende a necessidade da “[...] decodificação das dimensões ideológicas dos textos, instituições, práticas sociais e formas culturais [...]” e a este universo podemos agregar as obras de arte, “[...] com o objetivo de revelar seus interesses específicos.” (McLAREN, 1997). Essa prática da leitura em direção a um saber crítico é de grande importância nas considerações de Ana Mae para a compreensão do objeto e na posterior criação/produção do aluno.

Desta forma, ao entender que a prática artística (produzir arte) pode partir da “[...] transformação, interpretação e criação com base em um referencial: que pode estar explícito ou implícito no trabalho final do aluno.” (RIZZI, 2008, p. 69), pensamos que quanto mais preparado criticamente este estiver, mais suas produções terão significado consistente e consciente, esquivando-se de fazer uso da arte como uma prática apenas lúdica, vinculada ao lazer e não à reflexão e ao pensamento.

Neste sentido o “fazer artístico” torna-se uma ação que vem totalizar todo processo vivenciado e as ações anteriores, numa ação-reflexão que não significa encerramento e sim recomeço de um novo processo de leitura e contextualização, já que o “ziguezague” proposto pode tender a infinitude numa prática pedagógica dialógica em arte, reconectando-se a outros significados constantemente.

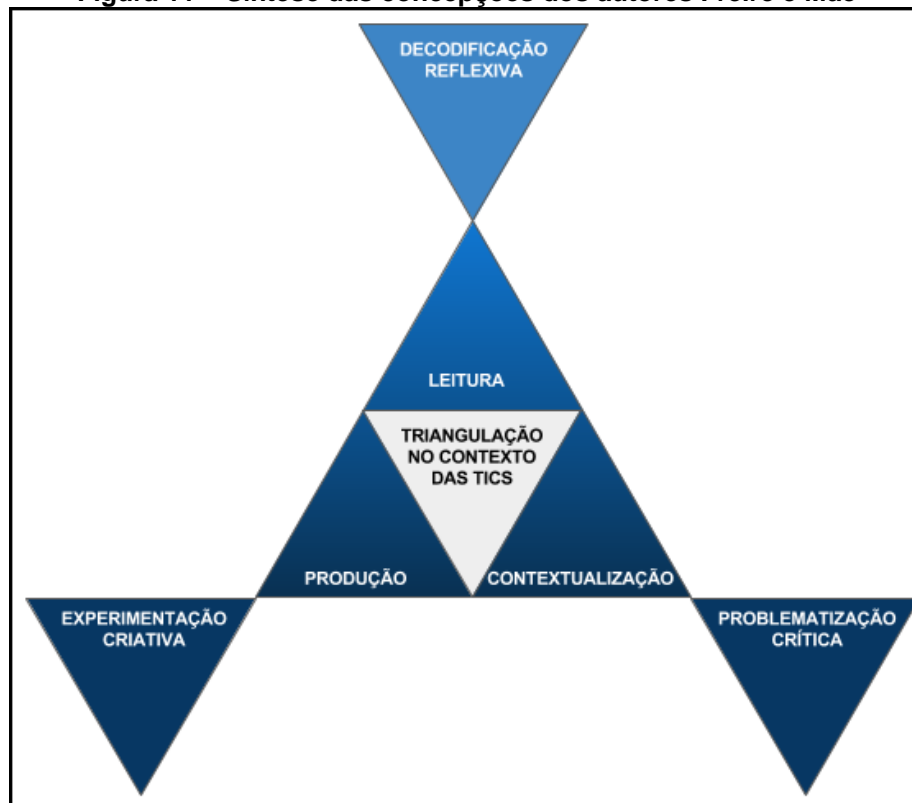
Como síntese das ideias apresentadas neste tópico elaboramos as Figuras 10 e 11 que contém esquema associando as concepções dos dois autores que fundamentam e estruturam as bases teóricas desta dissertação.

Figura 10 – Associação das concepções dos autores Freire e Mae



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 11 – Síntese das concepções dos autores Freire e Mae



Fonte: Elaborado pela autora

3.3 - EDUCAÇÃO E CULTURA, ARTE E TECNOLOGIA

3.3.1 – Educação e cultura no espaço escolar

Ao pensar as questões de Educação e Cultura certamente operamos com dois elementos sociais que por si só, individualmente, já são complexos pela natureza coletiva que ambos agregam. As ações educativas/culturais envolvem relações humanas no ambiente escolar de maneira inseparáveis. As questões culturais têm adquirido uma diversidade tamanha que se tornam um grande mosaico de vozes, conflitos, relações, comportamentos, pensamentos e conceitos. Para Candau (2008) “[...] a escola é concebida como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas.” (CANDAU, 2008, p. 34).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2015, p. 145) no Artigo 242 (Título IX) em seu §01 estabelece que: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo

brasileiro.”, legitimando a necessidade da abordagem pedagógica sob as perspectivas culturais em nossas escolas. Em sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em 1996 acrescenta aspectos à Constituição fazendo citação as matrizes indígenas, africanas e europeias como culturas e etnias constitutivas do povo brasileiro.

Neste contexto interessa-nos destacar também a sanção da Lei 11.645 (2008) que modifica o texto da LDB, instituindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos seguintes termos:

§01 O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

O espaço escolar como local de transmissão, construção e reconstrução do conhecimento elaborado socialmente (GUSMÃO, 2012) é um lugar de práticas culturais que pode ser observado sob vários olhares. Esta reflexão importa para que se garanta aos educandos não apenas o acesso aos bens culturais, entre eles aqueles que constituem parte de sua identidade, mas a oportunidade de expressar sua própria cultura garantindo o acolhimento às diferenças.

Para refletir a escola como espaço de práticas culturais referenciamos-nos a Moreira e Candau (2003) que afirmam não haver reflexão sobre o contexto escolar que possa desconsiderar o fator cultural como constituinte do processo educativo.

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, no momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada” em que a referência cultural não esteja presente. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159).

Apoiados nessa afirmativa somos convidados, a partir da concepção de educação como prática social, a entender que entre os elementos constitutivos de qualquer prática social está o fator cultural com seus significados, relações e associações a essas práticas. Assim, a cultura e a educação como práticas sociais

estão entrelaçadas, sendo que “[...] não há como se negar a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s).” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159).

Da mesma forma, Freire (1967), afirma que “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.” Dentro do contexto histórico de sua luta por uma educação do homem-sujeito¹², Freire sustenta que as práticas educativas são tecidas e compostas por elementos além dos pedagógicos, como por exemplo, aqueles que decorrem do contexto cultural do educando.

Nas concepções freireana a cultura está tão enraizada às práticas educacionais que o próprio conceito de sala de aula é substituído pelo chamado “Círculo de Cultura”, já conceituado nesta dissertação, que no contexto desta abordagem “[...]. O Círculo é uma expressão cultural que se faz em sua dimensão artística, por meio de símbolos, fatos, artefatos que revelam linguagens, visões de mundo e ideologias que satisfazem estéticamente e culturalmente os sujeitos e/ou instituições.” (GOMEZ, 2015, p. 20). Neste ambiente educativo, o professor dá lugar ao coordenador de debates em uma prática discursiva e dialógica e o aluno passivo é sobreposto pelo participante de grupo.

A prática freireana caracteriza o espaço escolar como lugar oportuno e fértil à expressão cultural, à aceitação do repertório inerente ao educando, ao cruzamento de culturas e à tomada de consciência do educando na valorização e uso de suas matrizes e práticas culturais, já que estas podem, inclusive, fazer parte do conteúdo proposto pelo educador.

Saber que a escola brasileira é local de relações múltiplas, plural, onde convivem várias identidades étnicas é um fato. Porém entender como estas relações se estabelecem e especialmente a qualidade das mesmas no ambiente educacional é um desafio que, quando melhor compreendido, nos sinaliza fatos relevantes deste contexto e especialmente nos alerta para a urgência de tomada de decisões que favoreçam um novo olhar sobre nossos educandos, suas histórias e o contexto pedagógico em que estão inseridos.

Citamos Candau nessa imagem da escola a que nos referimos considerando o resgate histórico que nos constitui para a atual condição:

¹² Conceito que Paulo Freire utiliza para definir o perfil do educando que, consciente de sua História e do seu tempo, compreende a educação como oportunidade de mudança e libertação, deixando o papel de “homem-objeto” para ocupar o “homem-sujeito”. (FREIRE, 1967, p. 36).

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. [...] Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e salientamos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. (CANDAU, 2008, p.17).

Esses determinantes históricos estão presentes não apenas nas relações sociais dentro da escola como também nas relações culturais de imposição assimétrica de uma cultura sobre a outra. Na hierarquização dos saberes são encontradas variadas formas de preconceito e discriminação, artificializadas em momentos pedagógicos criados para supostamente valorizar uma cultura que estaria em desvantagem a outra. Essas ações pontuais são reconhecidas em datas comemorativas como “dia do índio” ou “dia da consciência negra”.

Pela nossa experiência pedagógica, trazemos o relato de que com raras exceções, instituições públicas ou privadas, fazem destas atividades momentos apoteóticos de apresentações, feiras culturais e mostra de trabalhos de forma intensiva e esquecem-se de “dissolver” tais abordagens em outros períodos do calendário escolar e pelos diversos componentes curriculares, caracterizando um “dever cumprido”. E, muitas vezes, são tratados desvinculados dos conteúdos escolares de forma discriminatória, preconceituosa e folclorizada.

Embora tais práticas sejam comuns, o exercício das mesmas reforça diferentes formas de discriminação no cotidiano escolar, pois demarca limites claros entre “nós” e “eles”, entre o cotidiano e o “dia da comemoração”, acentuando diferenças culturais de forma desfavorável e discriminatória, quando o outro transforma-se no exótico, extravagante, estranho. O olhar sobre o outro tem mais o caráter de curiosidade do que de identidade. De acordo com Moreira; Candau (2003):

Convém salientar que os elementos discriminadores afetam distintas dimensões: o projeto político pedagógico, o currículo explícito e o oculto, a dinâmica relacional, as atividades em sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação, a forma de se lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita [...] (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 164).

Desta forma, a problemática do trabalho pedagógico multicultural não está resolvida com atividades estanques uma vez que o elemento cultural é presente na

vida dos educandos e os constitui de forma viva e diversa. A padronização e homogeneização nos relacionamentos escolares traz a ideia de falsa igualdade e não tem por objetivo pensar as diferenças como práticas colaborativas ou complementares na formação do todo ou na nossa construção sociocultural, uma vez que um traço fundamental na construção da identidade brasileira é o reconhecimento da diversidade plural que constituiu seu povo.

Neste cenário, o desafio da escola e de todo o seu quadro pessoal é considerável, uma vez que como espaço de ensino e de aprendizagem, está inserida nesta complexa dinâmica de trocas culturais constantes. Para Gusmão (2014) este desafio está em edificar “[...] uma escola e uma sociedade que viabilize resgatar a complexidade humana de modo a integrar o que é particular e específico – único, por assim dizer – e o múltiplo, mais geral e universal.” (GUSMÃO, 2014, p. 104).

A autora defende que os processos de troca de saberes, de comunicação, de interculturalidade entre diferentes sujeitos remove da escola o papel de única detentora do saber¹³ e coloca o aluno como importante colaborador na construção do conhecimento uma vez que seu repertório adquirido fora dos muros escolares não pode ser desconsiderado. Segundo a mesma, esta ação promove uma prática que:

“[...] provém da interação entre a bagagem cultural do aluno e a do professor; de suas mentalidades em confronto e em diálogo, de suas experiências na escola e fora da escola; e da interação destas com os conteúdos vistos na escola (saber formal/cultura escolar).” (GUSMÃO, 2014, p. 104).

Estas condições do espaço escolar visto sob a ótica da diversidade, do respeito às diferenças e aos diferentes saberes, do diálogo aberto entre educador e educando, de acesso democrático extensivo a todos estão contidas nas concepções freireana para práticas pedagógicas. Para Brandão, “Paulo Freire pensou em método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro [...]” (BRANDÃO, 1986, p. 21). Em Freire encontramos sobretudo uma prática de respeito à comunicação abertas entre educador e educando irrestritamente, considerando-se que “[...]”

¹³ Destacamos em texto anterior desta dissertação que Lévy (1999) traz esta ideia quando aborda a questão da aprendizagem colaborativa e da inteligência coletiva através das redes digitais, conceito que, ao nosso entendimento pode auxiliar na aproximação cultural de educandos no contexto das tecnologias da informação e comunicação, reforçando um dos objetivos deste trabalho.

saberes socialmente construídos na prática comunitária [...]” podem ser aprendidos para agir por si mesmos. (FREIRE, 1997, p. 34).

Na mesma obra Freire nos traz, entre outras abordagens pertinentes às questões de educação e cultura o conceito de “reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. O autor coloca que ter assunção da sua identidade cultural implica reconhecer-se, estabelecer relações de identidade consigo e com seus determinantes culturais, uma vez que tenha conhecimento para tal. Nas palavras de Freire:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmo não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE 1997, p. 46)

O educador fala das questões de identidade cultural que historicamente vêm de conflitos entre forças que não podem existir sem movimento, sem dinâmica, sem o exercício crítico. A aprendizagem para uma educação crítica tem condições de se estabelecer através das relações entre os educandos, educadores e todos os agentes do ambiente escolar, chamando para uma experiência que o autor denomina de assumir-se, exercício que exige uma prática de ensino democrática, solidária, política e social.

3.3.2 - Sobre arte, técnica e tecnologia: resgate de concepções

Entendemos o espaço escolar é fértil às mediações culturais diante das necessidades educativas do momento presente, sendo a prática pedagógica possibilidade de viabilização do processo educativo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e de valores dos educandos. Para isso é importante que se apresente aos educandos, indistintamente, as mais variadas formas de expressão e representação numa perspectiva inclusiva e indistinta de cultura, sem hierarquização de saberes.

Desta forma, interessa-nos regatar as considerações de Pinto (2005) na discussão da técnica como produto de uma dada cultura e buscar o entedimento de como esta pode assumir escalas ou classificação convertendo-se para o espaço escolar.

Para este autor esta deve ser considerada sob o olhar de patrimônio da espécie humana, um bem cuja propriedade é a humanidade inteira já que sua natureza é de difusão, de relacionamento, de ligação humana em torno de ações comuns e não está pré determinada ao contexto de “centros mais adiantados”, uma vez que “[...] não há sociedade que possa subsistir, qualquer que seja seu nível de desenvolvimento, sem as técnicas que criou e sustentam a ação do homem sobre a natureza [...]” (PINTO, 2005, p. 267).

A assertiva do conceito da técnica com os espaços de desenvolvimento econômico e social é, para o autor, um fator ideológico de forte influência negativa: ao relacionar a técnica e tecnologia às áreas mais economicamente desenvolvidas, por consequência se determina que sociedades mais pobres podem ser ditas “atrasadas” e desprovidas de qualquer tipo de técnica. Este pensamento desencadeia a criação de barreiras culturais em todos os seguimentos sociais, inclusive na escola, fazendo com que se condicionem os bens do saber e dos meios de produção aos desenvolvidos, restringindo a poucos o que entendemos como patrimônio da humanidade. Ainda na visão de Pinto, essa forma de pensamento rotula culturas e pode gerar outras formas de desigualdades que polarizam as técnicas e saberes com a classificação de superiores e inferiores numa cultura de dominação que pode, segundo Pinto (2005):

[...] ignorar as descobertas científicas, embora de caráter empírico, realizadas pelas sociedades menos desenvolvidas, assim como o valor das técnicas práticas pelas quais alcançam o relativo controle das condições naturais onde vivem. Outro recurso de grande efeito está em rebaixar ao plano do folclore a invenção artística, por exemplo a obra de artesanato de povos colonizados, valorizando pelo aspecto do exotismo, e atualmente até mostrando-se encantada com essa arte “primitiva”, adotada para fins de requintado ornamento pelo “esnobismo” das classes altas metropolitanas. (PINTO, 2005, p. 268)

Ainda vale a pena citar que:

A arte e os produtos de artesanato que os povos pobres elaboram não exigem menos tirocínio tecnológico, menos capacidade de pensamento racional do que as portentosas invenções científicas da ciência moderna e suas aplicações industriais. A diferença consiste em serem feitos em outra base [...]. (PINTO, 2005, p. 268)

Apresentamos na Figura 12 três situações representativas do contexto desta dissertação, em diferentes suportes, como exemplos distintos de uso de

diferentes técnicas em ocorrências artísticas, com o objetivo de aprofundar e ilustrar as reflexões discorridas neste tópico.

Figura 12 – A técnica em três momentos e contextos distintos



Fonte: Elaborado pela autora

Trazemos à discussão três situações artísticas de momentos históricos e contextos distintos¹⁴ que mostram a presença da técnica harmonicamente trabalhada em linguagens distintas: na pintura, na fotografia e no artesanato, respectivamente.

A primeira imagem, um retrato do período barroco alemão, ilustra o uso do recurso de luz e sombra, forte traço deste período, beirando o realismo fotográfico que floresce nessa época. Trata-se de uma obra que desperta curiosidade pelo mistério que a envolve e que já teve interpretações literárias e cinematográficas¹⁵.

¹⁴ A opção pelas três imagens está diretamente relacionada às abordagens desta dissertação. As referências das duas primeiras estão disponíveis nos endereços eletrônicos abaixo sendo o acesso em 8 jul. 2017, o mesmo para ambas:

http://www.saiacomarte.com/novo/index.php?route=bossblog/article&path=2&blog_article_id=29
<http://www.elfikurten.com.br/2011/03/o-olhar-sensivel-de-sebastiao-salgado.html>

A terceira imagem encontra-se na obra:

FLÓRIA, C., FERNANDES, R. M. (Org.) **Tradição e resistência: encontro de povos indígenas**. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

¹⁵ CHEVALIER, Tracy. *Moça com brinco de pérola*. Bertrand Brasil, 1999. *MOÇA com Brinco de Pérola*. Direção: Peter Webber. Reino Unido: Lions Gate Films: Pathé, Imagem Filmes, 2004.

Na fotografia de Sebastião Salgado, considerado um dos repórteres fotográficos contemporâneo mais respeitado no mundo¹⁶, destaca-se a marca pessoal e inconfundível do trabalho deste artista: a articulação do preto e branco como elemento expressivo na linguagem fotográfica posto a serviço da sensibilidade em fotografar situações humanas que para Fenske mostra que “Em suas fotos estão presentes o limite, o conflito, o mundo da humilhação, da opressão, mas também da esperança, da solidariedade e da capacidade humana de resistir [...]” (FENSKE, 2011).

A terceira imagem representa um objeto de cestaria de arumã produzido por indígenas brasileiros pertencentes ao povo baniwa, da região amazônica. A produção desse tipo de artesanato, segundo Baniwa (2008), é importante fonte de preservação cultural do povo baniwa e tornou-se fonte de renda através da comercialização de produtos desta natureza pelo projeto Arte Baniwa, em parceria com a empresa *Toc&Stock* desde o ano 2000. Para Baniwa:

[...] o projeto Arte Baniwa não é só de geração de renda, mas ao mesmo tempo valoriza e recupera nossa tradição. O projeto faz parte o currículo escolar dentro da nossa escola, que é uma escola planejada por nós próprios, associando os dois conhecimentos, o tradicional e o moderno, ou seja, o da sociedade envolvente. (BANIWA, 2008, p. 50)

Ao refletirmos sobre essas três imagens em seus contextos, pensamos que não podemos olhar para a prática da técnica como uma simples atividade humana executada e sim na “[...] representação da execução das possibilidades existenciais do homem em cada momento do desenvolvimento histórico de suas forças produtivas, sob forma de invenção e fabricação de máquinas e utensílios [...]” (PINTO, 2005, p. 245), de forma a extrair o valor humano que para Vieira Pinto é imprescindível para a compreensão da técnica num “plano superior” e não como instrumento de alienação e domínio.

A esse respeito, o educador Paulo Freire entende que a valorização do homem como ser que cria e recria através do seu trabalho, acrescentando ao mundo sua cultura de forma democrática, é fundamental para que este ocupe seu lugar como sujeito e não como mero objeto no contexto social em que está inserido, na intenção de valorizar os aspectos culturais desse sujeito. Nesta vertente o autor

¹⁶ Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2011/03/o-olhar-sensivel-de-sebastiao-salgado.html>.>. Acesso em: 17 jul. 2017.

considera que “[...] tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos de povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador.” (FREIRE, 1967, p.109), concepção compatível com o pensamento de Álvaro Vieira a respeito da técnica e de seus fundamentos sociais.

Desta forma cabe-nos trazer também a esta reflexão algumas concepções de Lévy (1999) a respeito das mudanças que a abertura do devir tecnológico tem trazido para a sociedade contemporânea, embuída de conflitos entre os atores envolvidos, de crescimento acelerado de “[...] novas ideias, novas práticas e novas técnicas [...]”, restrições econômicas ou até implicações que podem indicar lutas de poder entre dois polos extremos: uma visão hierárquica e rígida em oposição ao comportamento de partilha, cooperação e transversalidade que os recursos técnicos poderiam ofertar, mostrando que interesses e conflitos podem estar diretamente relacionados aos usos dos recursos tecnológicos nos dias atuais.

Para o autor, o conflito no uso das tecnologias pode traduzir-se por problemas de “configuração técnica diferente” (Lévy, 1999, p. 201) , ou seja, as novas técnicas não necessariamente suplantam de forma completa aquelas que as antecedem, mas sim podem complexificá-las e reorganizá-las, argumentando:

Fala-se menos desde que a escrita foi inventada? Claro que não. Contudo, a função da palavra viva mudou, uma parte de suas missões nas culturas puramente orais tendo sido preenchida pela escrita: transmissão dos conhecimentos e das narrativas, estabelecimento de contratos, realização dos principais atos rituais ou sociais etc. Novos estilos de conhecimento (o conhecimento “teórico”, por exemplo) e novos gêneros (o código de leis, o romance, etc) surgiram. A escrita não fez com que a palavra desaparecesse, ela complexificou e reorganizou o sistema da comunicação e da memória social. (LÉVY, 1999, p. 212).

E da mesma forma, o autor aponta que mudanças na função da pintura ocorreram após o surgimento da fotografia, no teatro, após o cinema, e com o aparecimento da televisão em relação ao teatro, esclarecendo que esses novos formatos de comunicação e expressão provocam mudanças de função nos meios, assim como o crescimento da cibercultura tem provocado nas relações sociais, empresarias, culturais, pedagógicas e tantas outras. Para o autor, mudanças estas que cabem precisamente no significado da palavra grega arcaica *pharmakon*, (que teria dado origem à palavra farmácia), que “[...] significa, ao mesmo tempo, veneno e remédio [...]”, referindo-se ao universo daqueles que estão tecnologicamente

excluídos em oposição aos que participam e “mergulham” no turbilhão de possibilidades que as novas tecnologias da informação e da comunicação podem ofertar. (LÉVY, 1999).

Resgatando o conceito de técnica presente na história das produções artísticas, desde as mais antigas realizações humanas e no contexto atual nas áreas das artes plásticas, cênicas ou sonoras, entendemos que ela vem atualizando-se nos períodos históricos. Em poucos parágrafos de uma obra bibliográfica dedicada à História da Arte certamente encontraremos a palavra técnica consideráveis vezes, já que para pintores, escultores e outros profissionais da arte, “dominar técnicas” sempre teve sentido de capacidade extrema, de excelência na qualidade das produções, competência, perfeição e domínio no seu campo de trabalho. Conti (1986), ao analisar os três principais setores artísticos renascentistas (a arquitetura, a escultura e a pintura), exemplifica nosso pensamento:

Por volta dos finais do século XV, seria introduzida na Itália, vinda dos Países Baixos, a pintura a óleo: uma **técnica** bastante mais cômoda e eficaz do que a têmpera que até então fora usada pelos artistas italianos [...] . A evolução do desenho, finalmente, levou a fazer preceder sempre o quadro definitivo por uma vasta série de esboços preparatórios, facilitados pela nova **técnica** da perspectiva [...]. Os afrescos tornaram-se bastante mais fáceis de realizar com a utilização de cartões, representando o tema, pintados com toda tranquilidade no estúdio e, em seguida, decalcados para a parede rebocada de fresco mediante uma **técnica** chamada “spolvero”. (CONTI, 1986, p.43, grifo nosso).

Segundo Pretto (2002) a palavra *techné* está associada à arte, especialmente à arte grega, que foi desenvolvida com grande habilidade no ato de fazer artístico. Admiradores da beleza, o ideal de beleza grego vem do pensamento de achar que como os seres humanos são os únicos capazes de apreciá-la e criá-la, então a beleza pode ser encontrada dentro de nós e criada por nós. Desta forma dedicaram-se a alcançar a beleza, levando o domínio técnico das artes a um grau aprimorado de qualidade e realismo expresso em esculturas as quais admiramos até hoje, fonte de inspiração para outras culturas e períodos históricos.

Num primeiro momento podemos associar a palavra *techné*, do grego, à palavra arte. A arte do fazer, aliada a capacidade do homem e, dependente de suas habilidades, no *ato de fazer*. Como parte do desenvolvimento histórico da humanidade e com o surgimento da ciência moderna, a técnica passa a estar associada ao *logos* e não mais como *fazer*, ou seja, com a

razão do fazer. Neste sentido, surge a tecnologia como sendo uma extensão dos sentidos do homem. (PRETTO, 2002, p. 161, grifo do autor).

O desenvolvimento mencionado por Pretto pode ser observado, por exemplo, no processo de criação e evolução pelo qual passou a fotografia. Alvo de discussões entre os pensadores e críticos de arte, com relação a sua conceituação e status dentro do contexto artístico, uma vez que a nova técnica poderia colocar em xeque séculos inteiros de aperfeiçoamento do registro da imagem através da pintura, a fotografia liberta o artista da condição de detentor exímio da habilidade de captar o momento com fidelidade. Ao resgatar a história da fotografia tradicional, Busselle (1993) nos traz esta reflexão:

Cabia à nova técnica reproduzir ou interpretar? Seriam válidos os novos métodos de manipulação? A fotografia era um veículo de comunicação gráfica ou uma forma de arte? Vezes sem conta, a discussão perdia-se em uma semântica condescendente. Por fim tornou-se clara a questão principal – a aceitação ou rejeição da fotografia como arte [...] (BUSSELLE, 1993, p. 34)

Ao esclarecer pontos importantes na questão da mecanização da imagem para o registro fotográfico, Santaella (2005) retoma a discussão levantada por Walter Benjamim¹⁷, o qual, segundo a autora, não se detém a julgamentos de valor sobre a nova técnica e sim na compreensão de como ela vai agir e transformar a arte e suas relações a partir de então. De fato, a fotografia permeia todos os movimentos artísticos que aparecem após seu surgimento, no entanto, não reprime qualquer forma de expressão, mas provoca “novos estímulos”, mudanças e reflexões a respeito da nossa capacidade de visualização, do nosso olhar. (SANTAELLA, 2005, p. 22).

Para Álvaro Vieira Pinto, na reflexão a respeito da teoria da técnica, é de fundamental importância considerar o homem e a relação humana com a mesma, pois ao contrário estaremos privilegiando uma visão classificatória, parcial e de segundos interesses da técnica, caindo na análise da mesma como “condição da coisa em si”, produto, coisa fabricada apenas. Esta perspectiva, segundo o autor,

¹⁷ Santaella faz menção a concepções abordadas por Walter Benjamim em “A Obra de arte na era da de sua reprodutibilidade técnica” (2013) que, segundo Figueiredo; Oliveira (2005) trata-se do trabalho de “[...] um grande autor moderno e nos aproxima de suas reflexões sobre uma teoria materialista da arte e a discussão de cultura de massa na modernidade capitalista. É uma obra de referência para as ciências humanas e sociais e para a Arte.” Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/130/1487>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

desconsidera o caráter cultural da técnica e as circunstâncias sociais que operam no processo de criação, desvinculando a mesma dos “[...] interesses coletivos, e sobretudo da acumulação do conhecimento, sempre social [...]” (PINTO, 2005, p. 238). Desta forma, define o autor:

Toda ação humana tem caráter técnico pela simples razão de ser humana. Por este motivo vemos na técnica aquilo que achamos “existencial”, um traço distintivo da realidade do ser homem. [...] Contém sempre o caráter social, refere-se ao exercício do modo de ser do homem, compreendido em sua realidade social, materialmente condicionada pela situações objetivas da vida, principalmente pelo trabalho. (PINTO, 2005, p. 239).

O autor arremata seu pensamento nesse tópico de uma obra filosófica completa dedicada ao conceito de tecnologia, atribuindo à ação técnica a necessidade de um caráter de relação com o humano que concede-lhe características pessoais exclusivas que “[...] dentro de um estilo aproximadamente comum, manifesta caracteres pessoais exclusivos, intransferíveis [...]” (PINTO, 2005) na relação deste homem com seu meio exterior.

Sob esta luz, retomamos então a questão de que nos valem acima, a respeito da abordagem do conceito da fotografia e reportamos ao olhar “técnico” sobre a mesma, concluindo que a manipulação humana não pode ser negligenciada e deve prevalecer de forma libertadora e criativa, considerando o aspecto humano que está contido em cada invento ou máquina e o uso exploratório que se pode fazer da mesma, caso não desejemos retomar a “explosão tecnológica”¹⁸ do século XVIII sob seu aspecto mais sombrio: a da exploração do homem pelo homem e o uso da técnica como instrumento de dominação.

Na reflexão crítica da relação do homem com a máquina, Pretto (2002) observa que mudanças significativas ocorreram neste sentido, passando de utilitarista-instrumental à condição de imbricamento, do nível de extensão dos sentidos humanos a uma aproximação tal que “passa-se a compreender que as máquinas surgem a partir do mesmo processo social que constitui o humano. Não existe, portanto, a tradicional separação entre técnica, cultura e sociedade, que vigorava até pouco tempo.” (PRETTO, 2002, p. 163).

¹⁸ Na obra supracitada, Pinto (2005) define “explosão tecnológica” como uma metáfora ao processo de grande entusiasmo tecnológico que pode estar revestido da consciência ingênua uma vez que “impressiona à primeira vista. Incapaz de situar o fato no curso do processo que o engendra, pois tal atitude supõe a compreensão dialética, ignora o verdadeiro significado das conexões históricas e se mostra impossibilitada de avaliar as situações passadas, a que não assistiu.” (PINTO, 2005, p. 233).

Para Lévy (1999), embora haja um certo grau de dificuldade em analisar as atuais implicações contidas na relação técnica – homem, considerando os recursos digitais em curso de instáveis domínio, a reflexão deve ser posta em pauta sem desconsiderar que “por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder e toda a gama dos jogos dos homens em sociedade” (LÉVY, 1999, p. 24), sendo que a técnica em si não determina ações culturais e sim as condiciona, no sentido de dar condições para que estas operem nos mais diversos níveis. E pontua:

Uma técnica não é boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus “impactos”, mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela. (Lévy, 1999, p. 26).

Desta forma estas reflexões nos orientam para considerações fundamentais a respeito da escola, entendendo-a como espaço dos processos educativos de relações humanas e que tem a tarefa de desenvolver em seus educandos a habilidade de aprender no contexto da diversidade de culturas e técnicas, do volume crescente de informações trazidas pelas redes e da necessidade de encorajar valores e personalidades flexíveis e éticas.

É neste contexto que discutimos, sem chegar à exaustão, as questões da técnica e da arte, da técnica como possibilidade de instrumento de dominação de uma cultura sobre a outra e da importância de se considerar o uso crítico e eficaz da tecnologia para aulas de Arte como possibilidade de recurso para o debate cultural democrático e contemporâneo.

Importa-nos também neste momento trazer a consideração de Lowenfeld; Brittain (1977) para a criança deste contexto como ser dinâmico. Segundo seus estudos a respeito do desenvolvimento da capacidade criadora infantil, a técnica é um recurso para auto-expressão, não necessariamente vinculada aos padrões e valores estéticos do olhar adulto, de forma que:

[...] O crescimento não poder ser medido pelo gosto ou padrão de beleza, os quais talvez sejam importantes para o adulto. Entretanto, a arte tem sido tradicionalmente interpretada , sobretudo em relação à estética, e este conceito limitou, em alguns casos, a oportunidade de a arte ser usada em sentido mais amplo. Na educação artística, o produto final está subordinado

ao método criador. O importante é o processo da criança – o seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas relações ao seu ambiente. (Lowenfeld, Brittain, 1977, p.19).

Nesta continuidade, entendemos que a valorização do processo vivenciado pelas práticas pedagógicas no contexto artístico se faz importante para que a aprendizagem seja livre e não atrelada ao domínio da técnica, considerando primordial o caráter de comunicação do pensamento nos processos vivenciados.

3.3.3 - Arte e tecnologia

Podemos considerar que o uso de suportes tecnológicos como meios para desenvolver processos criativos vêm ampliando o universo de criação de artistas numa situação de “mútua contaminação”, segundo Sogabe¹⁹, artista e professor que pesquisa relações entre Arte e Tecnologia desde os anos 80, o qual nos lembra:

Os artistas sempre buscam estar conectados com o espírito da época, através dos conhecimentos mais avançados e discutindo os temas mais polêmicos. Arte, ciência e tecnologia sempre estiveram relacionados, porém encontramos certos momentos na história da arte em que esta aproximação é mais acentuada. Nesta virada de século, o termo Arte-Tecnologia, parece ter se consolidado como uma nomenclatura para ficar registrado na história da arte, como uma característica da nossa época. (SOGABE, 2004, n.p.).

O artista já utilizou recursos como fax, televisão de varedura lenta, videotexto e o próprio vídeo que, segundo o mesmo, o permitiram migrar da arte contemporânea para a arte-tecnológica “[...] uma vez que a rede e a comunicação estavam sempre presentes, em obras que se configuravam como processos, eventos mediados pelas tecnologias e não mais como objetos matéricos.” (SOGABE, 2004, n.p.).

Neste sentido, entendemos que as alterações pelas quais passaram o campo da comunicação, a partir de novas técnicas e tecnologias de informação,

¹⁹ Milton Terumitsu Sogabe (São Paulo, 1953) é artista e professor. Gradua-se no curso de licenciatura em Educação Artística pela Fundação Armando Álvares Penteado (Faap) em 1979. As obras de Milton Sogabe abrangem a ciência, a arte e a tecnologia. Com uma série de aparatos computacionais e eletrônicos, o artista pesquisa a imagem, apropriando-se da obra pela interação entre ela, o ambiente e o interator. Do fax e vídeo dos anos 1980 às instalações interativas dos anos 2010, verifica-se essa linha que permeia seu histórico de pesquisador, professor e artista. O percurso é uma constante ação interativa entre pensar e fazer, moldados pela arte. Disponível em <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa105987/milton-sogabe>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

provocaram, segundo Santaella (2005), mudanças que vão além da “[...] aceleração dos meios de produção de bens materiais [...]” da Revolução Industrial:

O que não costuma ser tão lembrado quanto deveria é que, junto com as máquinas de produção de bens materiais, também surgiram máquinas de produção de bens simbólicos, máquinas mais propriamente semióticas, como a fotografia, a prensa mecânica e o cinema. Essas são máquinas habilitadas para produzir e reproduzir linguagens e que funcionam, por isso mesmo, como meios de comunicação. (SANTAELLA, 2005, p.11).

Para a autora, os processos de comunicação têm se complexificado²⁰ - em concordância com as ideias de Lévy, abordadas no tópico anterior desta dissertação, - e desde o surgimento das novas mídias o processo de hibridização entre a cultura e a arte, a partir da comunicação de massa, tem trazido mudanças na produção de novas linguagens e meios de expressão. Essas mudanças foram aproveitadas pelos artistas nos vários movimentos artísticos que se seguiram, de forma que “[...] a coincidência dos meios de comunicação com os meios de produção de arte foi tornando as relações entre ambas, comunicações e artes, cada vez mais intrincadas [...]” (SANTAELLA, 2005, p. 13) levando os artistas a “[...] fazerem uso das novas tecnologias midiáticas [...]”, expandindo áreas de atuação e interfaces.

Lúcia Santaella (2005) mostra que os artistas, ao se apropriarem dos meios de produção, distribuição e consumo comunicacionais, através dos suportes tecnológicos, partem para o uso produtivo/criativo, apoiados nas possibilidades de exploração desses recursos e dispositivos tecnológicos a partir dos anos 70/80, e que, na “[...] irrupção dos debates culturais e artísticos sobre a pós-modernidade, foram se tornando cada vez mais notáveis a multiplicidade e diversificação das produções artísticas [...]” (SANTAELLA, 2005, p. 15) a exemplo das experiências de Sogabe.

Além do potencial criativo oferecido pelos suportes tecnológicos, a “função didática e informativa” da arte tem uma amplitude considerável com a disponibilidade, através da internet, de um conjunto de informações e conteúdos que vão de imagens em altíssima definição a passeios virtuais por museus e espaços culturais com visão a 360 graus, acesso a *hiperlinks* com informações sobre as

²⁰ Para Santaella (2005) o grau de complexidade dos meios de comunicação segue a seguinte trajetória: fala – escrita – imprensa – meios de comunicação de massa – comunicação midiática – comunicação digital.

obras e autores, a obras musicais, documentos históricos, entre outras opções, cumprindo a vocação democrática da internet.

Esta remodelação de comportamento, que para Santaella geram um entrelaçamento entre a arte e a comunicação, tem as características da cultura da convergência tratada por Henry Jenkins, relacionando-se com conceitos de inteligência coletiva e de cultura participativa. Um exemplo que podemos mencionar: a obra de dois artistas plásticos que mudam a relação da arte com a fotografia como forma de registro a partir do uso de tecnologias digitais, trazendo implicações que alteram o modo de produção e leitura de suas obras dentro do contexto que trabalham, mostrando-nos que o “velho meio” não é substituído e sim “[...] suas funções e status estão sendo transformados pela introdução de novas tecnologias [...]”. (JENKINS, 2009, p. 42). Destacamos na Figura 13 as duas obras que nos trazem para este debate.

Figura 13 – “Velhos meios”, novas funções



Fonte: Elaborado pela autora

O artista holandês Levi van Veluw²¹ (1985) produz autorretratos sem intervenções digitais, apenas com o uso da máquina fotográfica para capturar e

²¹ Segundo Guerra (2010) “Exibindo regularmente desde 2007, este artista é também professor de Fotografia, tendo ganho já prêmios nos IPA International Photo Awards, na Art Interview Award e na American Photography 23. Todo o seu trabalho assenta no conceito da sua cabeça como mensageira do seu próprio trabalho e objeto de transformações e combinações. Dando um ar quase universal ao seu próprio rosto, o espectador pode identificar-se com o seu trabalho.” Disponível em: <

registrar suas ideias. Certamente essa informação traz ao espectador de seu trabalho uma inquietude a mais, uma vez que a imagem de Levi poderia ser composta digitalmente através de recursos de computação gráfica. A obra em questão, parte da série “Paisagens”²², traz à reflexão a problemática das intervenções humanas tecnológicas nos ecossistemas e a questão da natureza controlada, fabricada, em oposição ao ambiente natural, propondo um novo significado para o retrato convencional de paisagens.

Na segunda obra trazemos Vik Muniz (1961), fotógrafo, desenhista, pintor e gravador brasileiro que “[...] investiga, principalmente, temas relativos à memória, à percepção e à representação de imagens do mundo das artes e dos meios de comunicação” (Enciclopédia, 2017). O artista trabalha a fotografia como meio de materialização de suas ideias organizadas em composições com os mais variados tipos de materiais, desde grãos de açúcar a resíduos de lixo, como é o caso da imagem 2 (Figura 13), criada durante as filmagens do documentário “Lixo Extraordinário”²³, produzido pelo artista. Em suas obras podemos perceber que:

Muniz busca na fotografia a expressão para questões de representação da realidade, ligando-a ao desenho e à pintura, de forma não-convencional. Suas imagens suscitam no espectador a sensação de estranheza, e o questionamento da fotografia como reprodução fiel da realidade. Também inova ao estabelecer uma relação original entre o artista, a obra de arte e o espectador, que deve refletir mas também se deixar levar pelos mecanismos da ilusão. (ENCICLOPÉDIA, 2017, n. p.).

As duas composições representam o uso dos suportes tecnológicos digitais em algum momento/estágio da concepção criativa de obras de arte, especificamente

http://obviousmag.org/archives/2010/02/levi_van_veluw_a_cabeca_mais_artistica_do_mundo.html>.

Acesso em: 18 jul. 2017.

²² Esta série de quatro peças reinterpreta a pintura de paisagem tradicional. Parcelas de terra, cachos de árvores e rios balbuciantes são removidos de seu formato íntimo bidimensional e transpostos para os contornos tridimensionais do próprio rosto do artista. Um toque fresco e surreal é dado à obsessão da pintura de paisagem romântica de recriar o mundo ao mesmo tempo que também faz parte dela. Desta forma, o gênero de paisagem romântica é reexaminado a partir da perspectiva do autorretrato. A série é composta por quatro fotografias e um pequeno vídeo experimental. Disponível em: <<https://levivanveluw.com/work/older-works-portraits-part-i>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

²³ Filmado ao longo de dois anos (agosto de 2007 a maio de 2009), Lixo Extraordinário acompanha o trabalho do artista plástico Vik Muniz em um dos maiores aterros sanitários do mundo: o Jardim Gramacho, na periferia do Rio de Janeiro. Lá, ele fotografa um grupo de catadores de materiais recicláveis, com o objetivo inicial de retratá-los. No entanto, o trabalho com esses personagens revela a dignidade e o desespero que enfrentam quando sugeridos a reimaginar suas vidas fora daquele ambiente. A equipe tem acesso a todo o processo e, no final, revela o poder transformador da arte e da alquimia do espírito humano. Disponível em <http://lixoextraordinario.net/filme-sinopse.php>. Acesso em: 14 jul. 2017.

com o uso da máquina fotográfica. Com o objetivo ir além da “mecanização e objetivação do registro”, o posicionamento da fotografia ganha o status de objeto que transforma a natureza da arte e sua relação com o espectador, trazendo novos comportamentos, novos modos de olhar e de estar diante de um objeto de arte. A este respeito, segundo Santaella (2005), a fotografia tradicional não desaparece enquanto meio de expressão artístico mas reposiciona-se com relação às novas formas de digitalização fotográfica, não produzindo “[...] mudanças na aparência, mas sim na substância simbólica da construção da imagem.” (SANTAELLA, 2005, p. 30). Desta forma, ainda segundo a autora:

Fazendo uso da realidade virtual distribuída, do ciberespaço compartilhado, da comunicação não local, dos ambientes multiusuários, dos *sites* colaborativos, da *web TV*, dos *net games*, as artes digitais, também chamadas de “artes interativas”, desenvolvem-se nos mesmos ambientes que servem às comunicações, tornando porosas e movediças as fronteiras intercambiantes das comunicações e das artes. (SANTAELLA, 2005, p.16).

Entendemos que o momento de permeabilidade, intrincamento ou porosidade (SANTAELLA, 2005) entre as fronteiras da arte e da comunicação com influências e intercâmbios em múltiplas direções e que gera novas relações dos indivíduos com os meios, novas formas de criar e divulgar suas ideias e diferentes maneiras de se relacionar com “velhas técnicas” não estão restritos às artes e suas linguagens. Esse processo pode estar disponível a todos os consumidores e produtores de cultura no momento atual, gerando “novas formas de participação e colaboração” (JENKINS, 2009, p. 328) com os meios que o autor conceitua como cultura da convergência.

Tanto Henry Jenkins quanto Lúcia Santaella tratam a questão da convergência dando maior ou menor ênfase em um ou outro aspecto. Para Santaella é impossível separar arte de comunicação, sendo ambas linguagens, desta forma esta relação irá tomar rumos que se tangenciam.

Jenkins traz à discussão, entre outros aspectos, as mudanças de relacionamento, interações pessoais e perspectivas sobre o comportamento social a partir das novas mídias, especialmente quando produtores e consumidores de conteúdo interagem na criação ou na demanda de informações através de conexões em busca de assuntos dispersos. Para o autor, a convergência “[...] pode ser um conceito antigo assumindo novos significados.” (JENKINS, 2009, p. 33) uma vez que ela não corre nos aparelhos tecnológicos e sim nas ações sociais dos indivíduos.

Entre as várias concepções que o autor traz sobre este processo destacamos a que entendemos como pertinente as questões da técnica e tecnologia nos processos de criação artística:

Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais, e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. [...] a convergência representa uma transformação cultural [...] ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com os outros. Cada um de nós constrói a sua própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana. (JENKINS, 2009, p. 29 30)

Desta forma entendemos a cultura da convergência é atemporal e que nossos relacionamentos com a cultura da imagem podem ser altamente convergentes e potencializados com as facilidades de captura e registro dos momentos através dos meios digitais além das experiências com compartilhamento em rede. A exemplo desta dinâmica, a transformação dos aparelhos celulares em máquinas fotográficas alterou os modos de produção, consumo, manipulação e partilha de fotografias e mexeu com hábitos comportamentais como a redução considerável da revelação das imagens em meio físico e reunião de pessoas em volta de álbuns de fotografia.

Enfim, retomando as concepções trazidas para o debate a respeito da arte e da tecnologia, apontamos que as relações humanas com a técnica e a tecnologia estão alinhadas aos processos históricos e sociais humanos, os quais podem adquirir caráter de dominação ideológica ou de plasticidade, criatividade e multiplicidade, pois estão condicionados à ação humana.

A ação/interação do artista com máquina não o exime do saber técnico, uma vez que a tecnologia oferece o instrumental para a produção de sentidos mas com ele pode trazer a banalização do ato criador com a produção/consumo, desenfreado conteúdos de forma facilitada pelos meios tecnológicos digitais de toda sorte de qualidade. É neste espaço amplificado que relações com os meios tecnológicos que se faz urgente a formação do cidadão crítico, tanto para o uso dos recursos, quanto para a leitura do vasto universo imagético retroalimentado pelos indivíduos conectados em rede.

3.3.4 – Culturas indígenas na abordagem escolar

Conhecendo alguns aspectos do processo educativo nas sociedades indígenas, percebemos que temos muito a aprender, estudar e conhecer para que não sejamos tomados pelo senso comum em torno das questões indígenas e não mergulhemos numa visão folclórica, discriminatória e preconceituosa. Na abordagem a respeito da situação escolar indígena brasileira, Luciano (2006) traz com propriedade²⁴ e conhecimento de causa o conceito de espaço escolar sob o olhar de um indígena brasileiro e nos convida a refletir o conceito que temos de educação escolar tradicional e o quanto estamos presos ao paradigma etnocêntrico da mesma. Para o autor, a escola é:

[...] um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverão articular-se de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado. (LUCIANO, 2006, p. 148).

Essa perspectiva, também adotada pelos PCN quando abordam os “temas transversais”²⁵, nos aproxima da compreensão que as diferenças culturais não deveriam ser fator de distanciamento e sim de diálogo entre os indivíduos de uma sociedade dentro dos mais diversos setores, em especial a escola. Porém o que temos presenciado é a prática dos mais variados tipos de estereótipos e preconceitos para as situações julgadas incomum ou fora do padrão aceito como “normal”. Luciano (2006) aponta que a ignorância e o desconhecimento com relação as causas indígenas trazem as contradições e preconceitos que precisam ser superados com urgência, já que carregamos a marca da sociedade da informação e do conhecimento.

²⁴ Gersem José dos Santos Luciano é doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB), Baniwa, nascido na aldeia Yaquirana, no Alto Rio Negro, Amazonas. Professor indígena, integrou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e esteve à frente da Coordenação da Educação Escolar Indígena, no Ministério da Educação (Secad/MEC). Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/44/34>>. Acesso em 28 dez. 2017.

²⁵ Os temas transversais são constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e compreendem seis áreas: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente Transmissíveis) , Meio Ambiente (Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental) , Saúde (autocuidado, vida coletiva), Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania). Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/os-temas-transversais-na-escola-basica.htm>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

Neste momento da reflexão é importante lembrar que embora a cultura indígena seja dinâmica, hibridizada, tenha sofrido por séculos as mais diversas formas de violência em nome da civilização, do estado nacional ou de sair do atraso, os indígenas, por mais que estejam em contato com a cultura nacional, têm e mantêm as relações com seus saberes ancestrais muito forte. A relação com a terra, com a natureza, são orientadas por convicções étnicas, ou seja, não podemos considerar os indígenas como seres congelados no passado e não podemos dizer que não tenham uma relação própria, particular com a floresta.

Trazendo nossa reflexão para o contexto dos livros didáticos escolares, apontado pelos dados estatísticos do PLND como a segunda coleção mais distribuída no ano de 2016 no ensino fundamental 1 para o Ensino de Arte nos 4º e 5º anos, o livro *Projeto presente: arte*²⁶, de autoria de Rosa Iavelberg, Tarcísio Tatit Sapieza e Luciana Mourão Arslan, Editora Moderna, traz como parte das orientações e subsídios ao professor a questão da diversidade cultural compreendida como abordagem necessária sob a perspectiva inclusiva, onde as produções e concepções dos diversos povos merecem ser estudadas, promovendo o valor dos distintos povos e regiões brasileiras e do mundo. Para os autores, ao trabalhar esta temática “[...] os estudantes fortalecerão sua identidade cultural, reconhecendo e valorizando a existência de outras culturas, delas se aproximando com conhecimento e, portanto, sem preconceitos.” (IAVELBERG, SAPIEZA; ARSLAN, 2014, p. 229).

Na referida obra, na unidade intitulada “Histórias da Arte”, os autores traçam como objetivos gerais o reconhecimento e a valorização das origens indígenas através da arte e de elementos “vivos e presentes” na cultura do nosso país, segundo os autores. No nosso entendimento, a proposta dos autores cumpre com o objetivo de trazer conhecimento de outras culturas quando apresenta a imagem de indígenas da etnia Kayapó Gototire e da etnia Bororo paramentados, destacando a arte plumária e a pintura corporal destes povos, porém convém destacar que há de se cuidar para não transmitir aos nossos alunos uma visão folclorizada do indígena brasileiro. Também informa a respeito do simbolismo contido na confecção dos cocares, apresentando imagens de peças de diferentes povos

²⁶ Optamos por trazer esta obra por ter sido adotada na rede municipal de ensino da cidade de Araçatuba, onde atuamos no Ensino de Arte para o Ensino Fundamental 1.

indígenas e uma imagem panorâmica de uma maloca localizada no Parque Indígena do Xingu em 2008, destacando as construções em forma de oca.

Sob este aspecto, encontramos no ensaio de Freire²⁷ (2016), as *Cinco ideias equivocadas sobre o índio*, nos auxiliam no entendimento do Brasil contemporâneo e nos mostram a necessidade de mudança da imagem preconceituosa veiculada pela escola como reflexo de uma sociedade que “[...] se desnuda e se revela no relacionamento com os povos indígenas.” Nessa obra o autor destaca ainda que “[...] tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer ‘o outro’, ‘o diferente’, mas implica conduzir indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos.” (FREIRE, 2016, p. 3).

Elaboramos a partir dos estudos em Freire (2016) e Luciano (2006) uma tabela que sintetiza os clichês mais recorrentes que merecem ser discutidos e desmistificados, uma vez dizem respeito a nós mesmos como nação e povo que mantemos particularidades da nossa história cultural de origem. Estas concepções e a fundamentação do autor estão organizadas na Tabela 1:

Tabela 1 – Estereótipos construídos com relação as culturas indígenas a partir das ideias de Freire (2016) e Luciano (2006)

Estereótipo	Discussão	Fundamentação
Índio genérico	Conceito que apaga as diferenças e desconsidera as distintas etnias que ocupam ainda hoje o território brasileiro, cerca de 305, falando 274 idiomas ²⁸ .	“[...] nós precisamos funcionar como elo de comunicação, como ponte entre as culturas tão diferentes que nos pairam, criando um exemplo vido de diálogo entre culturas, de interculturalidade. (FREIRE, 2016, p. 7 – 8).
Culturas atrasadas	Visão que desvaloriza a importância dos saberes indígenas para a humanidade, sob os aspectos religiosos, linguísticos, científicos e literários destes povos. Para Luciano (2006) esta visão parte do etnocentrismo, é discriminatória e limitada	“[...] como parte da história da literatura nacional, não são ensinadas nas escolas, não são reconhecidas e valorizadas pela mídia.” (FREIRE, 2016, p. 11). “[...] considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global (LUCIANO, 2006, p. 34)

²⁷ Neste capítulo referenciamos-nos a José Ribamar Bessa Freire, “[...] Professor da Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNI-Rio), onde orienta pesquisas de doutorado e mestrado e da Faculdade de Educação da UERJ, onde coordena o Programa de Estudos dos Povos Indígenas. Disponível em: <<http://www.escavador.com/sobre/8137266/jose-ribamar-bessa-freire>. >. Acesso em: 01 mai. 2018.

²⁸ Dados do Censo 2010 do IBGE. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 21 abr. 2018.

Culturas congeladas	Corresponde a visão suspensa e parada no tempo, ilustrada pelos artistas que estiveram aqui no Brasil colonial para registrar como eram e como viviam os habitantes da nova terra, muito recorrente nos livros didáticos. Visão do índio incapaz, símbolo de pureza, como um ser das lendas e romances, segundo Luciano (2006).	“[...] na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como dever ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento.” (FREIRE, 2016, p. 13).
Índios pertencem ao passado	Chama a atenção para a não inferiorização e infantilização da cultura indígena.	“[...] mostra os equívocos da concepção evolucionista ultrapassada que considera as experiências das sociedades indígenas no campo da arte e da ciência como primitivas, pertencentes à infância da humanidade, sem lugar no tempo presente.” (FREIRE, 2016, p. 18).
O brasileiro não é índio	Este equívoco, para Freire (2016) está na desconsideração e na negação da etnia indígena como identidade na formação do povo brasileiro.	“[...] Isso reduz e empobrece o Brasil, porque você acaba apresentando aquilo que é apenas <u>uma parte</u> , como se fosse o <u>todo</u> .” (FREIRE, 2016, p. 20, grifo do autor).
Índio preguiçoso	Prevalece o sentido pejorativo, como fruto do processo histórico de discriminação e preconceito contra povos nativos segundo Luciano (2006)	“[...] índios preguiçosos, improdutivos, empecilhos para o desenvolvimento.” (LUCIANO, 2006, p. 18)
Denominação “Índio”	Corresponde a denominação equivocada para o tratamento dos indígenas fazendo referência ao erro náutico do navegador italiano Cristóvão Colombo partindo rumo às Índias, região da Ásia, segundo Luciano (2006).	“[...] Deste modo, não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio. Na verdade, cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia identificada por denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc.[...]” (LUCIANO, 2006, p.30)
Visão bárbaro	Conceito sustentado para justificar as práticas de massacre, autodefesa e em defesa da Coroa portuguesa e seus interesses, segundo Luciano (2006, p. 35)	“[...] índio cruel, bárbaro, canibal, animal selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e tantos outros adjetivos e denominações negativos.” (LUCIANO, 2006, p. 35)

Fonte: Organizada pela autora

É possível que não nos reconheçamos como portadores conscientes de nenhum desses estereótipos ou visões, porém é necessário um esforço conjunto em busca de uma ressignificação étnica como parte de uma identidade plural que somos. Para Freire (2016) esta busca está no diálogo intercultural como [...] construção conjunta de novos significados, onde novas realidades são construídas

sem que isso implique abandono das próprias tradições. (FREIRE, 2016, p. 16). Ou como também nos reforça Barbero (2000):

Reconhecer que vivemos numa sociedade multicultural significa não só aceitar as diferenças étnicas, raciais ou de gênero, mas também aceitar que em nossas sociedades convivem hoje indígenas da cultura letrada com outros da cultura oral e da audiovisual. (BARBERO, 2000. p.57).

Esta atualização da imagem conceitual que temos da nossa cultura em busca de uma identidade que seja ao mesmo tempo real e em construção pode perfeitamente ser feita através das diversas linguagens pelas vias da prática educativa.

Desta forma, apostamos no diálogo intercultural como forma de superação de confusões e conceitos tomados pelo senso comum e praticados como verdades absolutas, reafirmado a necessidade de emprestar o espaço escolar ao papel de articulador destes diálogos urgentes e necessários, que segundo Luciano (2006):

A interculturalidade é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meios de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação da intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos. (LUCIANO, 2006, p. 50 -51).

Reconsideramos, porém, que esse exercício só será possível de acontecer com sucesso quando o educador está no papel de mediador das relações e do aprendizado, estimulando o valor significativo dos conteúdos, e tecendo uma trama “[...] articulada entre os interesses previamente traçados e os imediatamente despertados, conferindo unicidade, coerência e significância [...]”, segundo define Chiovatto (2000) em texto sobre o papel do professor mediador. O educador como mediador para as demandas educacionais contemporâneas é um posicionamento indispensável para o profissional de educação, considerando os meios de aprendizagem presentes.

CAPÍTULO 4 – DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

4 – CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTO

4.1 – Entendendo o pensamento predominante no contexto abordado

Educação, Arte e Cultura são os três pilares conceituais primários que esta dissertação traz para o debate, considerando as tecnologias da informação e comunicação como tecido dialógico para a envolver a discussão. Nesta metáfora entendemos como elementos essenciais da trama deste tecido dialógico dois atores fundamentais que fazem parte deste campo: o professor coletivo e o estudante autônomo, segundo Belloni 2012.

A elaboração e a sistematização de uma sequência didática como objeto de aprendizagem, resultante das reflexões que a pesquisa bibliográfica nos traz através da colaboração dos autores, é pensada para o público do ensino fundamental 1, da faixa etária entre 09 e 10 anos, pertencente a rede pública municipal de ensino e considerando as características desta rede onde atuo como professora especialista da área de Arte. Na instituição escolar é importante a incorporação das tecnologias da informação e comunicação como instrumentos para a prática pedagógica, já que elas estão presentes e influentes na vida cotidiana dos educandos. A inserção e a consideração das TIC na Educação seria uma forma de minimizar o acesso desequilibrado a estes e a tantos outros recursos na perspectiva de uma apropriação crítica dos dispositivos para a atuação na sociedade da informação que se presencia. (BELLONI, 2012, p.10).

Maria Luísa Belloni (2012) nos traz, em sua obra *O que é mídia-educação*, importante reflexão a respeito do desafio que se coloca frente às tecnologias da informação e comunicação no cotidiano escolar e como os educadores pretendem respondê-los.

Frente a essa questão, buscamos no site oficial da Prefeitura Municipal de Araçatuba²⁹ o termo “inclusão digital” e, entre as ocorrências listadas encontramos notícias de políticas públicas com medidas para suprir com equipamentos os vários setores do município que possam estar, de uma forma ou outra, ligados à educação/tecnologia/inclusão/acesso pelo uso dos recursos tecnológicos,

²⁹ Disponível em: <http://www.aracatuba.sp.gov.br/noticias/alunas-da-fea-desenvolvem-projeto-de-inclusao-digital-para-idosos-dois-ganham-computadores.html>.> Acesso em: 12 jun. 2016.

estabelecendo-se uma certa lógica entre o recurso material e garantia de solução ao problema da inclusão digital. Neste sentido reportam-nos a Manoel Castells (2003) quando esclarece que a revolução tecnológica está na aplicação do conhecimento adquirido pelo usuário de forma interativa ao produzir novos conhecimentos a partir do uso das tecnologias da informação e comunicação, numa dinâmica que o autor identifica como “retroalimentação acumulativa” (CASTELLS, 2003, p.47).

Ainda segundo o autor, “As novas tecnologias da informação não são somente ferramentas de aplicação, mas processos de desenvolvimento”, ou seja, o usuário é parte da construção de saberes quando pode “recodificar os códigos da matéria viva”, não apenas um receptor de conhecimento depositado, considerando o seu potencial de alimentar os suportes tecnológicos com informações, gerando novo conhecimento. Ou, como define Castells: “Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força produtiva direta, não somente um elemento decisivo do sistema de produção”. (CASTELLS, 2003, p. 58).

A compreensão do usuário do conhecimento e da informação criativo e crítico é o sentido da verdadeira revolução tecnológica e a libertação do pensamento político ideológico neoliberal que se esconde atrás da história do termo sociedade da informação, assim como o entendimento de que o estreitamento da chamada “brecha digital” (DONAS, 2010, p 05.), não se fará apenas com a oferta de tecnologia cedendo às pressões do mercado, segundo Belloni (2012).

Em pesquisa no site da secretaria da educação do município de Araçatuba verificamos que a chamada “rede de ensino” é composta pela Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, Educação Especial Inclusiva (AEE), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os Projetos de Educação Complementar (encarregado de desenvolver a qualificação para o trabalho, a educação complementar e os cursos profissionalizantes)³⁰, o que nos leva à visualização de um conjunto heterogêneo de educandos, característica também presente nas condições de acesso, na cultura de uso dos recursos tecnológicos pelos mesmos e pela equipe de educadores que faz parte desta rede.

As unidades escolares contam com as chamadas “salas de informática” equipadas com computadores para desenvolvimento de atividades planejadas pelos

³⁰ Disponível em:

<<http://www.aracatuba.sp.gov.br/subsessao.php?IDSecao=21&IDCategoria=67#.V16qOI-cHIU>>.
Acesso em: 17/06/2016.

educadores. Os equipamentos podem estar operando com sistema Linux ou Windows e são ligados a uma rede de internet com provedor próprio de baixa velocidade que regula o acesso as páginas.

Em conversa informal³¹ com alguns educadores do Ensino Fundamental 1 abordando as relações tecnologia/informação, inclusão digital e o acesso a esses meios como forma de cidadania efetiva, obtivemos informações que norteiam algumas reflexões. O acesso direto aos recursos é consenso entre todos, incluindo no rol de recursos máquinas fotográficas digitais e data show, embora os equipamentos estejam classificados como em defasagem e desatualizados, considerando-se também a falta de softwares. As políticas públicas para os meios digitais são consideradas lentas, não acompanham nem as atualizações dos equipamentos nem a dinâmica da geração que faz uso dos recursos, já que muitos têm acesso aos meios digitais em casa, inclusive com internet.

Mesmo diante de um acesso irrestrito às salas o uso dos recursos pelos profissionais da educação é considerado baixo, limitado por razões que vão do desinteresse à falta de conhecimento para a adaptação dos recursos às propostas pedagógicas. Estão inseridas na grade curricular, aulas de informática, sendo uma hora aula semanal, a serem ministradas pelo professor polivalente, auxiliado por um estagiário da área de tecnologia, que tem o papel de apoiar no uso dos equipamentos, contribuindo com a proposta criada pelo professor polivalente.

Os educadores consultados têm acesso particular à tecnologia e gostam de fazer uso dos recursos em situações pessoais, mas nem todos nutrem o mesmo entusiasmo no contexto escolar. É consenso entre os educadores ouvidos que a tecnologia é um meio de agregação ao processo educacional, assim como fator positivo ao educando, entretanto há uma insegurança quanto ao domínio ferramental para prática diária nas propostas de ensino/aprendizagem.

Na ocasião da consulta a alguns educadores desta rede³² não haviam cursos ou momentos de formação específicos para o uso dos recursos tecnológicos pelos profissionais da educação deste contexto, o que entendemos contribuir para os “caminhos ou modos de interação das tecnologias de informação e comunicação

³¹ Dados levantados pela autora desta dissertação na ocasião do encerramento da disciplina condensada *Ciudadania y apropiación tecnológica. Nuevos Derechos en la era digital* ministrada pelo Prof. Dr. Francisco Javier Moreno Gálvez em maio de 2016.

³² Refere-se a coleta aos dados coletados na ocasião da disciplina *Ciudadania y apropiación tecnológica. Nuevos Derechos en la era digital* referenciada anteriormente.

aos processos educacionais” apontados por Belloni (2012) como possíveis posicionamentos diante das TIC nas escolas: o das práticas tecnicistas redutoras, de um “deslumbramento acrítico”; da visão “apocalíptica”, favorecendo o exercício conformista e não reflexivo, derivado das pressões do mercado ou a opção de “dar um salto qualitativo na formação dos professores, uma mudança efetiva no sentido de superar o caráter redutor da tecnologia educacional, sem perder suas contribuições, para chegar à comunicação educacional” (BELLONI, 2012, p. 13).

Ter acesso aos bens tecnológicos não é garantia de uso dos mesmos como ferramentas pedagógicas efetivas para a aquisição do conhecimento, portanto se faz necessário repensar a dialética educando-TIC na situação relatada, dentro de uma cultura ancorada na integração das tecnologias da informação e comunicação à educação para a tomada de consciência no uso dos recursos e a efetivação do emprego criativo da geração de novos saberes.

Esta consideração nos traz a responsabilidade de “pensar no desenvolvimento de competências dos sujeitos para as novas tecnologias de comunicação e da informação.” (PRETTO, 2002), de forma que o aprendizado técnico, utilitarista-instrumental, que tem suas raízes associadas à tecnologia mecânica, “própria do modelo da Revolução Industrial”, ceda lugar a pedagogias que nos deem condições de trabalhar com a diferença enquanto elemento do processo humano.”, segundo esclarece Nelson De Luca Pretto. (PRETTO, 2002, p. 176)

4.2 – Sequência didática: o que é.

Zabala (1998) aponta, entre as variáveis que podem incidir sobre as práticas educativas, a organização de sequências didáticas, de maneira que estas propostas de trabalho devem representar, para o aluno, diferentes oportunidades de aprender sobre diversos conteúdos e para os professores uma diversidade de meios para compreender como se edificam os processos de construção do conhecimento, as possibilidades de neles se visualizar indicadores para avaliação.

Embora encontremos de forma recorrente o do termo “sequência didática” como proposta metodológica associada às pesquisas sobre a aquisição da língua

escrita em um trabalho sistematizado com gêneros textuais³³, entendemos que as etapas metodológicas organizadas nesse modelo podem servir para outros componentes curriculares, pois fazem parte de ações necessárias e pertinentes nos processos educativos escolares.

Reportamo-nos a definição do conceito de Araújo (2013) como “um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (ARAÚJO, 2013, p. 323). O autor destaca que o modelo de Genebra requer adaptações para nossa realidade e que no estudo de caso abordado o “procedimento deve ser realizado num espaço de tempo relativamente curto e ter um ritmo adaptado às possibilidades de aprendizagem dos alunos” (ARAÚJO, 2013, p. 325). Desse modo, dentro das considerações de contexto social, em concordância com as orientações freireanas desta dissertação, utilizando-se inclusive do conceito de “temas geradores”, também discutidos por Freire, concluímos que a sequência didática se junta às perspectivas de trabalho pedagogicamente bem orientado, no qual o professor é centro desencadeador das ações e mediador da aprendizagem, respaldando o uso deste modo de organização de atividades na prática pedagógica com tecnologias da informação e comunicação.

Em situação diversa da estudada por Araújo (2013), Kobashigawa et al (2008) trata do uso de sequência didática na formação de educadores para o ensino de Ciências, nas séries iniciais do ensino fundamental. Das concepções trazidas por esses autores para a aplicação de “vivências de atividades investigativas”, na intenção de trazer reflexão ao grupo, destacamos o foco em um tema único e em profundidade, em relação aos aspectos julgados como relevantes para o estudo do tema escolhido, conforme com nossa intenção e estudo. Para esses autores uma sequência didática reflete um “conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas que objetivam o entendimento de certo conteúdo ou tema” (KOBASHIGAWA et al, 2008, n.p.). Destacam ainda que:

Uma sequência didática é composta por várias atividades, as quais consideramos como o encadeamento de indagações, atitudes, procedimentos e ações que o aluno irá realizar com mediação do professor. As atividades que compõe uma sequência didática seguem um aprofundamento crescente do tema discutido e proporciona ao aluno

³³ Araújo (2013) define que “o modelo de sequência didática está associado às pesquisas sobre aquisição da língua escrita através de um trabalho sistemático com gêneros textuais desenvolvidas pelo grupo de Genebra [...] em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (ARAÚJO, 2013, p. 322).

trabalhar o tema utilizando várias estratégias, tais como: experimentos, pesquisas, trabalhos de campo, etc. (KOBASHIGAWA et al, 2008, n.p.).

Concepções como encadeamento, mediação, aprofundamento, investigação, tema, experimentos, pesquisas são fundamentos apontados por estes autores que também elegemos como necessários para uma ação pedagógica que articule os elementos pretendidos nesta dissertação pelo uso das TIC, somando-se ainda o objetivo de trazer uma aprendizagem entusiasmada, significativa, autônoma e interessada aos nossos educandos.

Encontramos em Meirelles (2014) dez questões a se considerar no planejamento de atividades em sequência didática, desde a escolha do tema, que deve ser desafiador à avaliação da aprendizagem e apoiados nesta colaboração elaboramos a Tabela 2 com as ideias principais a serem consideradas.

TABELA 2 – Pertinências a serem consideradas na elaboração de sequências didáticas respaldada por Meirelles (2014)

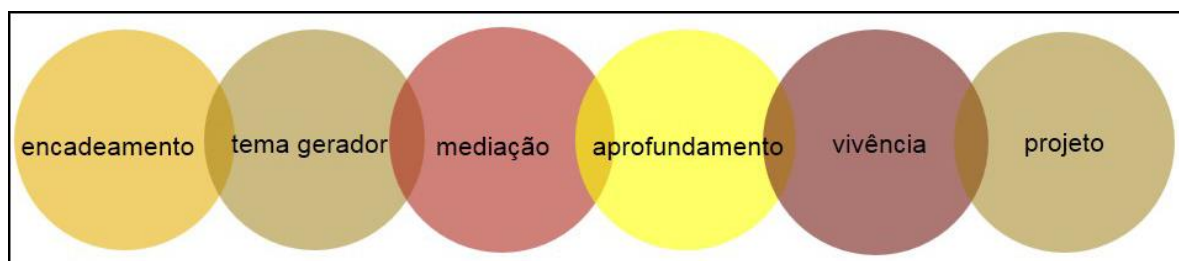
EIXO DE ANÁLISE	CONSIDERAÇÃO
• Tema	✓ Representar uma provocação, um desafio a ser defrontado pela turma;
• Sondagem inicial	✓ Deve colocar a turma em contato inicial com o tema e reconhecer o domínio inicial da turma;
• Objetivos e Conteúdos	✓ Refletir o que o professor deseja que a turma saiba;
• Atrrelamento das ações	estar condicionado aos conteúdos e objetivos, desdobrando-se em ações concretas, planejadas com intencionalidade;
• Encadeamento de atividades	✓ Corresponder a uma ordem lógica, considerar os pré requisitos de cada etapa, estar em continuidade e relação;
• Tempo estimado	✓ Considerar a complexidade de cada assunto, a carga horária, a possibilidade de articulação com outros conteúdos e a possibilidade de ações coletivas, grupais e individuais
• Flexibilidade	✓ Representar o cuidado com a educação inclusiva e os diferentes tempos de aprendizagem da turma;
• Mudança de planos	✓ Significar consciência de que uma sequência didática é uma hipótese de trabalho e que pode ter seu curso corrigido, porém não pode perder de vista os objetivos iniciais;
• Avaliação	✓ Medir a passagem de um estado menor de conhecimento para uma estado maior e estar respaldadas em registros das mais variadas formas.

Fonte: Organizada pela autora

Adequamos às necessidades do objeto de aprendizagem que propomos nesta dissertação um esquema dos processos contidos na concepção de sequência

didática, baseado em Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly ³⁴ apresentado na Figura 14.

Figura 14 - Processos contidos na concepção de sequência didática baseado em Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly



Fonte: Elaborado pela autora

Considerando então os pilares conceituais desta dissertação, a possibilidade de trabalho com as tecnologias da informação e da comunicação, integradas ao contexto escolar como facilitador dos diálogos e conexões entre o local e o não local, de maneira a fortalecer a cultura dos valores locais (PRETTO, 2002) e as especificidades conceituadas neste tópico com relação ao uso de sequências didáticas para o público já especificado, apresentamos no próximo tópico a organização de atividades encadeadas que objetivam trazer a prática do exercício de troca de saberes entre os atores envolvidos.

4.3 - O que se propõe no encaminhamento para uma ação dialógica em aula de arte com uso de TIC

Encontramos em Ferraz, Fusari (1993) um conceito de encaminhamentos metodológicos que nos interessa e que estão em concordância com as concepções

³⁴ Joaquim Dolz é professor e pesquisador em Didática do Francês/Língua Materna da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNIGE). Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/download/2756/2569>>. Acesso em: 07 jan. 2017. Michèle Noverraz é formadora de professores no seminário pedagógico de ensino secundário e professora da Rede de Ensino Fundamental de Lausanne. Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br/source/ccseh_-_tecnologias_digitais_e_ensinoaprendizagem_de_linguas_estrangeiras_mtdelem_183/conteudoN/37_93/Sequencias_didaticas_para_o_oral_e_a_escrita_DOLZ_NOVERRAZ_SCHNEUWLY.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2017. Bernard Schneuwly psicólogo e doutor em Ciências da Educação, professor da Universidade de Genebra, e desde a década de 1980, pesquisa como a criança aprende a escrever. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/944/entrevista-com-bernard-schneuwly>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

de sequência didática já apresentas nesta dissertação, porém estas autoras nos trazem o foco específico para o ensino de arte quando esclarecem que:

“[...] esses encaminhamentos metodológicos constituem-se em um conjunto de ideias e teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas de Arte. São ideias e teorias (ou seja, posições a respeito de “como devem” ou “como deveriam ser” as práticas educativas em arte) baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área e em nossas práticas escolares em arte e que se cristalizam nas propostas e aulas. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 98).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte (1997, p. 61-62,) a linguagem das Artes Visuais pode abranger várias modalidades de suportes³⁵ além dos tradicionais, combinar saberes em favor da expressão do aluno, auxiliando nos projetos educacionais, articular elementos que dão origem à imagens e promover no aluno possibilidades de criação com poéticas próprias, valorizando a personalidade em seus trabalhos.

Desta forma, consideramos a arte uma linguagem que, com o uso dos suportes tecnológicos, sendo estes digitais ou não, amplia o poder de comunicação da mesma em direção à contemporaneidade e às interconexões que Barbosa (2008) e Campos (2008) pontuam em suas reflexões, ambos em concordância com as expectativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte. São fundamentações que nos incentivam na busca de um ensino de arte que considere os possíveis suportes atuais, valorizando o processo vivenciado pelo educando e não necessariamente o produto final desenvolvido.

Resgatando as ideias de Lowenfeld; Brittain (1977), que apontam a criança como “[...] ser dinâmico, a arte é uma comunicação do pensamento. Vê o mundo de forma diferente daquela como o representa e, quando desenvolve, sua expressão muda.” (LOWENFELD; BRITTAİN,1977, p. 19). Reforçamos a necessidade de o

³⁵ No contexto da Arte e da Arte Educação a palavra suporte tem um valor especial e um significado específico. Segundo glossário organizado por Iavelberg, Sapienza e Arslan (2014) suporte “[...] é a estrutura material na qual é realizado o trabalho do artista, como o papel em que desenha.” (IAVELBERG, SAPIENZA E ARSLAN, 2014, p. 214), desta forma consideramos tanto os suportes convencionais quanto os não convencionais como muros, paredes, objetos ou até mesmo o corpo humano, na perspectiva do artista do movimento Body Art, na década de 60. Para a linguagem contemporânea em arte os suportes podem ser também os recursos tecnológicos e midiáticos na produção de vídeos arte, instalações, intervenções e outros produtos artísticos, considerando a possibilidade de articular, nestas produções, com imagens, sons, movimentos e outros elementos, conferindo característica híbrida à arte contemporânea.

educador favorecer experiências de aprendizagem que valorizem o “[...] esforço da criança para formular sua própria resposta.” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 23), daí a importância de se estimular o pensamento criativo, investigativo, curioso, em consonância também com as concepções das propostas freireanas.

Nos sub-tópicos que seguem, apresentamos o objeto de aprendizagem sequência didática proposto para o ensino de arte, considerando o uso de tecnologias da informação e comunicação, e abordando a temática da história e das culturas indígenas como conteúdo. Maiores detalhamentos e fundamentações que pensamos serem pertinentes e necessárias para a compreensão do produto desenvolvido são também apresentadas como parte da proposta em questão, valorizando o processo vivenciado pelos educandos e não o produto final, na ótica de uma arte educação para a contemporaneidade.

4.3.1 – Quadro de atividades encadeadas

No objeto de aprendizagem que propomos a seguir temos como objetivo primordial a prática dialógica no espaço escolar projetando envolver duas realidades escolares distintas: uma referente a um grupo de alunos da rede municipal de ensino de Araçatuba, no ensino fundamental 1, dentro da faixa etária de 09 a 10 anos, que chamaremos a partir deste momento de **educandos A**; e outra fixada em outra localidade, formada por representantes indígenas que intitularemos **educandos B**.

Esta condição dialógica está colocada para as relações educando-educando, educando-educador, tanto para o grupo de **educandos A** quanto para o grupo de **educandos B**, durante o processo vivenciado. No contexto do objeto proposto, consideramos que as TIC cumprem papel essencial na “redução das distâncias” entre as duas realidades em direção a construção da inteligência coletiva, de acordo com Pretto (2002). Assim pensamos proporcionar:

[...] maior integração com outras escolas e com o mundo contemporâneo.
[...] centrada numa pedagogia que não seja a da assimilação. Uma pedagogia que tenha a diferença como sendo o seu elemento fundante. [...] um novo espaço educacional e comunicacional que tenha como base essas redes de relações. (PRETTO, 2002, p. 180).

As atividades são pensadas para serem desenvolvidas durante aulas de arte. Esclarecemos que cada etapa proposta corresponde ao tempo de uma hora

aula e, considerando o contexto dos **educandos A**, esta proposta necessita de três a quatro semanas para sua execução, presumindo que esta realidade escolar possui uma aula de arte por semana.

Com relação à seleção dos objetivos da proposta que elaboramos em forma do objeto de aprendizagem estes foram elencados de acordo com as expectativas de aprendizagem para o ensino de arte da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba. Estas expectativas têm como texto de referência os *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem publicados pelo Ministério da Educação* no ano de 2012. Neste documento em busca de garantir o direito a alfabetização de forma ampla os componentes curriculares Arte e Educação Física encontram-se em diálogo na área de linguagem, cuidando para que:

[...] as práticas educativas devem iluminar as manifestações artístico-culturais do entorno; oferecer outras práticas diferenciadas; promover o diálogo entre várias formas expressivas; convidar a comunidade educativa a participar de práticas diversas que favoreçam o desenvolvimento da sensibilidade estética. (BRASIL, 2012, p. 120)

Neste sentido entre os eixos estruturantes das diferentes manifestações das linguagens da Arte, destacamos:

- Conhecer, respeitar e valorizar diferentes expressões da Arte e manifestações da cultura corporal;
- Aprimorar as produções nas diferentes linguagens da arte e manifestações da cultura corporal;
- Compreender que as expressões da Arte e as manifestações da cultura corporal são conhecimentos produzidos diferentemente em todos os tempos e lugares;
- Valorizar e respeitar a diversidade de expressões da Arte e as manifestações da cultura corporal, inclusive as das próprias crianças;
- Expressar e partilhar suas reflexões, hipóteses e comentários acerca das manifestações da Arte e da cultura corporal, de suas experiências e as de seus colegas. (BRASIL, 2012, p 125-127).

Também consideramos as recomendações de autores que trabalham especificamente a área de Arte como na obra *Metodologia do Ensino de Arte*, de Ferraz, Fuzari (1993) onde identificamos entre outras recomendações:

[...] em nosso trabalho de intermediação educativa em arte devemos focalizar também as mídias, o universo tecnológico, as mais recentes produções de design e de comunicação visual, musical ou outras que componham nossa ambiência. E como nosso objetivo é a ampliação dos saberes dos jovens em arte, pode-se procurar desvelar os componentes

artísticos através de *leitura, apreciação, interpretação e análise* mais crítica dessas produções comunicativas. (FERRAZ, FUSARI, 1993, p. 44, grifo das autoras).

E finalmente, porém com igual grau de importância, faz parte dos objetivos deste objeto de aprendizagem proporcionar aos **educandos A** o direito ao acesso irrestrito aos bens culturais e identitários do seu país, na forma da abordagem da história e das culturas indígenas, previstos na lei 11.645/2008, tratada detalhadamente no tópico 3.3.1 desta dissertação.

Diante destas considerações, apresentamos na Tabela 3 proposta de objeto de aprendizagem na forma de três etapas distintas.

Tabela 3: Objeto de aprendizagem na forma de três etapas distintas

MOMENTO 1 – Apresentação da situação - VER	
O OBJETIVO	Diagnosticar as impressões que formam o senso comum dos educandos a respeito da história e das culturas indígenas, partindo de uma provocação com um objeto deste povo. Corresponde a “[...] apresentação da situação de estudo na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa [...]” de acordo com Araújo (2013, p. 323) em definição de sequência didática.
A PROPOSTA	<ul style="list-style-type: none"> • Em referência ao trabalho com “círculos de cultura”, idealizado por Freire para situações de aprendizagem, os educandos A são convidados a estarem em roda para conversa a respeito de um objeto real a ser apresentado pela professora. • Apresenta-se o objeto peteca³⁶ para os educandos A como provocação para início da conversa, conduzindo o tema de forma dialogada. No papel de mediador, o educador instiga a observação, a brincadeira, as lembranças, o contato e a leitura do objeto quanto à forma considerando: material usando, cores, formato, texturas e outros elementos formais. Em seguida instiga o diálogo para os elementos interpretativos do objeto, com perguntas objetivas e subjetivas, buscando criar relações entre os dois contextos: o da cultura a que o objeto pertence e o da cultura dos educandos A. Como sugestão para a condução, propomos algumas perguntas: Quem conhece este objeto? Quem o fez? Por que fez? É artesanal ou fabricado? Em que este objeto relaciona-se conosco? Por que será que este objeto está aqui se ele pertence a outra cultura? Para que ele é usado? Será que é utilizado nos dias atuais? Será que ele serve para decorar o ambiente? As crianças que usam este objeto gostam de que tipo de brincadeiras? São as mesmas de que vocês gostam? Será que existem outros modelos deste brinquedo? Por que este objeto contém elementos da natureza? • Esgotadas as perguntas e povoados pelo universo a que se conduziu este diálogo, o educador propõe a construção, o desenho de um mapa conceitual diagnóstico em grupo, considerando os saberes do grupo dos

³⁶ Segundo o dicionário ilustrado do Tupi Guarni “[...] Peteca – do Tupi Guarani peteca-bater. Nome dado a um artefato esportivo, utilizado no jogo também chamado ‘Peteca’, de origem indígena-brasileira. A Peteca é constituída de uma base que concentra a maior parte de seu peso, geralmente feito de borracha, e uma extensão mais leve, geralmente feita de penas naturais ou sintéticas, com o objetivo de dar equilíbrio ou orientar sua trajetória no ar quando arremessada. Disponível em: <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/peteca/> >. Acesso em: 21 abr. 2018.

	educandos A com relação aos aspectos da história e das culturas dos povos indígenas, tendo no centro deste mapa a expressão “cultura indígena”, palavra geradora ³⁷ segundo Freire. Cabe ao educador mediador deste processo orientar os educandos da possibilidade de conexões entre ideias que um mapa conceitual pode gerar, sem interferir nas decisões de palavras que o grupo decidir colocar no papel.
FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DESTA ETAPA	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento do universo vocabular a partir da prática do diálogo, de acordo com Freire (1967, p. 111); • Palavras geradoras, segundo Brandão (1981, p. 31); • Leitura formal e interpretativa de obras de arte: – Crítica e Estética, “[...] envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos [...]” segundo Rizzi (2002, p. 67); • Diálogo entre educador-educando, educando-educando, educando-imagens, segundo Brandão (1986); • Mapas mentais de acordo com Belluzzo (2007) como ferramenta para “[...] rastrear todo o processo de pensamento de forma não sequencial. Através de um mapa mental, diversas informações, símbolos, mensagens podem ser conectados e facilitar a organização de um determinado assunto e a produção de novas ideias.” (BELUZZO, 2007, p. 83).
RECURSOS MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Objeto da cultura indígena mencionado (peteca), folha de cartolina, canetinhas hidrográficas

MOMENTO 2 – Atividade ou exercício sistemático - CONTEXTUALIZAR	
O OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir aos alunos “apreenderem” a respeito da temática em questão, envolvendo momento de exercício sistemático e progressivo do alvo do estudo, no caso, da história e das culturas indígenas (ARAÚJO, 2013, p. 323); • Problematização, aprofundamento, vivência através do convite ao diálogo entre os educandos A e representante das culturas indígenas, educandos B.
A PROPOSTA	<ul style="list-style-type: none"> • Em sala, com recurso áudio visual, os educandos A são convidados a estarem posicionados em círculo e refletirem a respeito das palavras e conceitos que registraram no mapa conceitual do momento 1 que nos trouxeram o universo vocabular³⁸ do grupo, de acordo com as concepções de Freire; • O educador lança para os educandos A possibilidade de uso de recursos tecnológicos para produzirem novas descobertas a partir da experimentação e de seu uso aberto e explorarem uma possibilidade de comunicação trazida pelas tecnologias, segundo Pretto, 2002 (PRETTO, 2002, p. 177). • O educador problematiza: “<i>Vamos conversar com um representante das culturas indígenas na intenção de criarmos um diálogo, uma comunicação, fazendo uso dos recursos de tecnologia?</i>” • Os educandos A são convidados a apropriarem-se do computador

³⁷ Segundo Brandão (1981), ao descrever o método de alfabetização proposto por Freire, as palavras geradoras surgem do levantamento do universo vocabular dos alunos, o que garante que tenham carga afetiva e memória crítica, já que não são impostas e fogem ao processo mecânico de alfabetizar. (BRANDÃO, 1981, p. 31)

³⁸ Segundo Brandão (1981) o universo vocabular é conhecido no contato inicial e direto com os educandos, sendo que não se trata de “[...] uma pesquisa de alto rigor científico, não vamos testar nenhuma hipótese. Trata-se de uma pesquisa simples que tem como objetivo imediato a obtenção dos vocábulos mais usados [...]” (BRANDÃO, 1981, p. 25).

	<p>disponibilizado como ferramenta para contato com as culturas indígenas a partir do uso do <i>software Skype</i>, fazendo uma vídeo chamada, previamente organizada e mediada pelo educador, para educandos B, localizados em outra cidade, em tempo presente, como experiência de troca de realidades para uma compreensão da realidade dos educandos B, pelas vias do diálogo, da comunicação, da interatividade, da partilha de saberes.</p>
FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DESTA ETAPA	<ul style="list-style-type: none"> • Uso das palavras selecionadas do universo vocabular e criação de situação existencial dentro do grupo de educandos A e educandos B, segundo Freire (1967, p.113). • Contextualização: operar “[...] no domínio da História da Arte e outras áreas do conhecimento necessárias para determinado programa de ensino.” Estabelecimento de relações que permitam a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, segundo Rizzi (2002, p. 69)
RECURSOS MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • No desenvolvimento desta etapa o educador, tendo um contato prévio com educandos B, faz uso de um computador conectado à internet, considerando as necessidades de uma transmissão de dados em áudio e vídeo para a realização desta ação pedagógica. O uso do recurso de <i>data show</i> poderá ser um ferramental interessante e necessário nesta etapa, de acordo com o número de educandos, bem como a necessidade de caixas amplificadoras para o som e microfone para a realização do diálogo com qualidade de áudio e vídeo.

MOMENTO 3 – Produção final - PRODUZIR	
O OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir, criar: conceber um objeto artístico que represente os educandos A na forma de arte postal³⁹ • Diagnosticar os conceitos e concepções adquiridos com a experiência/vivência realizada na etapa 2, reconstrução de um novo mapa conceitual, neste momento, individual. • Criação de um objeto artístico coletivo, a partir das referências, concepções e ideias trazidas das etapas anteriores.
A PROPOSTA	<ul style="list-style-type: none"> • O educador traz os educandos A a uma reflexão, intermediando as ideias construídas no momento 1 com as descobertas investigativas adquiridas na vivência da vídeo conferência, enfatizando a prática comunicativa e dialógica. • O educador convida educandos A a participarem de uma vivência criativa utilizando-se da linguagem plástica para enviar via postal para os educandos B, como forma de retribuição e resgate do momento construído pelo grupo, um objeto de criação que tenha características marcantes do momento vivenciado • Como processo final, convida os alunos a elaborarem, individualmente, um novo mapa conceitual, considerando o conhecimento adquirido através do diálogo entre as duas realidades.
	<ul style="list-style-type: none"> • Produção artística: Ação do domínio da prática artística, trabalho em ateliê.

³⁹ A *mail art* consistia em trocar mensagens criativas utilizando o sistema de correios. Ela surgiu como uma alternativa aos meios convencionais das exposições de arte (Bienais, Salões, etc.) e tem características próprias do período [...] A arte postal se caracteriza por ser um meio de expressão livre, no qual envelopes, telegramas, selos ou carimbos postais são alguns dos suportes em que é possível a expressão da sensibilidade. Os artistas utilizam, principalmente técnicas como colagens, fotografia, escrita ou pintura. A única limitação real à utilização de diferentes técnicas e suportes é a possibilidade de envio dos trabalhos pelo correio. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/arte-postal-correspondencia-com-valor-artistico.htm>>. Acesso aos 18 de jan. de 2018.

FUNDAMENTAÇÃO METODOLOGICA DESTA ETAPA	Transformação, interpretação e criação com base em um referencial segundo Rizzi (RIZZI, 2002, p.69). • Revisão crítica dos conceitos trabalhados para pensar o seu mundo e o do outro, a leitura de mundo e a de palavras, aquisição do conhecimento (BRANDÃO, 1986).
RECURSOS MATERIAIS	• Envelope, cartolina branca, lápis de cor, giz de cera, canetinhas, cola, tesoura, papéis coloridos e outros materiais artísticos escolhidos pelo grupo,

Fonte: Elaborado pela autora

O objeto de aprendizagem organizado na Tabela 3 indica o uso da videoconferência no momento 2 (atividade ou exercício sistemático – contextualizar) como recurso para favorecer a interlocução entre **educandos A** e **educandos B**, acreditando, de acordo com Pretto (2002), que o espaço educacional precisa ser reconstruído em “rede de relações”, considerando como característica desta rede o espaço de “[...] comunicação, com o estabelecimento de conexões que respeitem os nós interconectados como elementos fundantes, elementos de valor. [...]” (PRETTO, 2002, p. 181). Para este autor, desta forma estamos construindo uma educação que rompe com o modelo linear e que tem como elemento fundante uma rede de diferenças na construção do conhecimento, valendo-se de que:

O conhecimento passa, então, a ser trabalhado como um espaço acontecimental, na singularidade do que acontece, com sentido e, ao mesmo tempo, ao nível da linguagem, num outro espaço, o das proposições, numa topologia de vizinhança das interações humanas. A aprendizagem seria dada pela interpenetração desses espaços através da intensidade e do sentido. (PRETTO, 2002, p. 181).

Dialogando com este pensamento trazido por Pretto (2002), em concordância com a construção do conhecimento no espaço escolar, a partir desta rede de relações que se interpenetram, apostamos no uso das tecnologias da informação e da comunicação como recurso de interatividade colaborativo no momento presente, sendo escolhido o *Skype*⁴⁰ como *software* para o acesso ao

⁴⁰ Além do *Skype* outros *softwares* estão disponíveis no mercado para a realização de videoconferências como *FaceTime*, *Facebook Messenger*, *Hangouts*, *WhatsApp*, *Snapchat*, todos com possibilidade de aplicativos para uso em tecnologia móvel. Segundo informações do site <https://macmagazine.com.br> o *Skype* ocupa a terceira posição com relação ao consumo de dados de internet, sendo o primeiro colocado *FaceTime* que traz a restritividade de uso apenas em *Mac* ou *iGadget* e em segundo lugar o *WhatsApp* que, mesmo possuindo uma versão para uso no computador – *WhatsApp Web* - não disponibiliza uma projeção grande da imagem, pois não viabiliza a ferramenta de videofonferência quando conectado ao computador, apenas de fotos. Disponível em <<https://macmagazine.com.br/2016/04/14/teste-comparando-o-consumo-de-dados-nos-quatro-principais-aplicativos-de-videoconferencia/>>. Acesso em: 10 jan. de 2018.

diálogo e ao uso da linguagem, na intenção de construção de um momento de troca de conhecimentos entre duas realidades, a fim de gerar mudanças na compreensão das realidades mutuamente.

A respeito das possibilidades da educacionais com recursos tecnológicos, Netto (2011) em sua obra *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem. Do cinema ao computador*, aborda o conceito histórico de telas que “[...] ensinam desde tempos imemoriais [...]”, destacando que os indivíduos podem aprender pela observação, análise, compreensão e retenção daquilo que as telas lhes oferecem para os mais diferentes propósitos, incluindo-se o “[...] religioso, artístico, recreativo, publicitário, comercial, industrial, social ou deliberadamente educativo [...]” (NETTO, 2011, p.15) mediando a dialética ser humano – informação. Para o autor, pode interpor-se como tela que ensina, tanto um livro utilizado como recurso na modalidade presencial das telas quanto o computador na qualidade de proporcionar educação a distância.

Diante dessas considerações, traz a concepção de educação a distância como aquela que evidencia o uso dos meios de comunicação artificiais, a condição de distanciamento espaço/tempo entre educador/educando e que emprega de estratégias específicas para esta modalidade de ensino, avaliando os meios eletrônicos como aqueles que agregam interatividade e maior facilidade nos registros impressos, sonoros e audiovisuais para esta modalidade de educação.

Vinculado a *Microsoft Corp*, o *software Skype* define-se como recurso que traz a possibilidade de aproximar pessoas e grupos a qualquer distância auxiliado por “[...] recursos de SMS, voz e vídeo do Skype que permitem que você compartilhe experiências com quem você quiser, em qualquer lugar.”⁴¹

A “aprendizagem a distância”, segundo Netto (2011) agrega as seguintes características:

- (1) emprego de tecnologia educacional para fins diversos;
- (2) diferentes graus de presença;
- (3) possibilidade de distância espacial, temporal ou espaço-temporal;
- (4) uso ou não de dispositivos, aparelhos especiais;
- (5) possibilidade de mudança de locais de aprendizagem;
- (6) processo de mediação que substitui total ou parcialmente a presença do educador;

⁴¹ Disponível em <<https://www.skype.com/pt-br/about/>>. Acesso em: 10 jan. de 2018.

(7) sistematização do processo de ensino por profissionais debruçados sobre as questões dos “[...] meios, especialistas em conteúdos e tecnólogos de ensino-aprendizagem [...]” (NETTO, 2011, p. 62).

Este conjunto de valores pode conferir, no cenário as “tecnologias para aprender”, respeitadas as características científicas e psicológicas de aprendizagem do contexto atual, meios de transformação da realidade, pois agregam informação e comunicação, segundo Netto (2011).

Para o objeto de aprendizagem descrito nesta dissertação consideramos a situação de **educandos A** separados geograficamente dos **educandos B** valendo-se do processo da videoconferência para a construção da aprendizagem. Nesta situação entendemos o educador como mediador de todo processo e a tecnologia como recurso facilitador, uma vez que o aspecto humano sobrepõe-se ao técnico, caso contrário, estaremos colaborando para um aprendizado nos moldes tecnicista.

4.4 – Relato de experiência

Para a validação das articulações teóricas propostas neste objeto de aprendizagem e a avaliação do processo dialógico que se pretende construir no contexto das TIC, realizamos a prática proposta no contexto em que atuo como arte educadora na rede municipal de ensino de Araçatuba. A partir deste momento relatamos a vivência aplicada no dia 30 de novembro de 2017 para 06 educandos que cursavam o quarto ano do ensino fundamental 1, dentro da faixa etária de 09 a 10 anos. A sequência de atividades foi realizada no período da manhã e extrapolou o tempo previsto no objeto de aprendizagem.

Na vivência do processo proposto aos nossos educandos foram reforçadas as características de natureza qualitativa e participante desta pesquisa, uma vez que todo processo se deu de forma interativa e dialógica entre o pesquisador e o grupo de crianças participantes da atividade, e tivemos oportunidade de conhecer como a prática idealizada na sequência didática proposta pode ocorrer numa situação real de sala de aula, diagnosticando falhas e acertos para futuras aplicações.

Os determinantes apontados por Ludke; André (2013) com relação as abordagens qualitativas para pesquisas em educação revelam que a coleta de dados qualitativos deverá discriminar situações, acontecimentos e descrições que

expliquem determinados pontos de vista, trazer dados a partir de uma realidade, estar atenta ao processo e não ao produto final e apresentar o ponto de vista dos participantes, na intenção de trazer a compreensão da situação observada no estudo. Buscando atender a estes aspectos, relatamos a vivência proporcionada aos alunos, procurando manter fidelidade nas atividades de acordo com o objeto de aprendizagem proposto em forma de sequência didática nesta dissertação.

Neste relato apresentamos fotografias das produções dos educandos, bem como o mapa conceitual diagnóstico criado no momento inicial da vivência pelos mesmos, as listas das palavras que cada educando elaborou ao final da vídeo conferência, representando os conceitos adquiridos e o trabalho de criação realizado no terceiro momento.

O planejamento desta atividade iniciou-se com a busca do interlocutor representante da cultura indígena que estivesse disposto a realizar uma vídeo conferência entre seus educandos e educandos não indígenas residentes na cidade de Araçatuba. Percebo que as crianças com as quais trabalho nem sempre relacionam a cultura e o povo indígena como pertencente a formação da cidade que teve presença importante da etnia caingangue no entorno local. Este povo historicamente ocupou esta região e que confrontou-se com os primeiros fundadores da cidade. No próprio nome da cidade a presença do idioma indígena pode ser verificado, com a hipótese de uma referência indígena aos frutos em abundância na região: arará+tuba (abundância).

Entre vários contatos, todos pela internet, tive a oportunidade de compreender um pouco mais sobre esta cultura e perceber diferenças profundas que muito me ensinaram. Uma das experiências que sempre tenho presente em minha memória foi a de um contato com uma professora indígena aldeiada que encontrei pelas redes sociais, indicada pela página do Instituto Socioambiental (ISA) que, na sua home do Facebook se define como “uma ONG que defende povos indígenas, comunidades tradicionais, direitos humanos e o patrimônio cultural para valorizar a diversidade socioambiental”. No contato que fiz com esta professora expliquei brevemente minha intenção pedagógica e em seguida tentei por duas vezes seguidas realizar uma vídeo chamada com ela pelo Messenger do Facebook sem sucesso. Imediatamente a professora me retornou em texto in box explicando que não

aceitaria minha vídeo chamada porque não me conhecia pessoalmente e com toda sua sabedoria indígena disse que não gostava de conversar com pessoas que não conhecia através da câmera e sim pessoalmente, olhando para a pessoa. Esta professora fez o convite para que eu fosse conhecer seu trabalho de resgate de danças e artesanato da etnia terena. Neste momento percebi que tecnologia digital tem suas empatias e estranhamento e que existem sim pessoas que gostam de conversar “olho no olho”, para quem a presença física é insubstituível. Tive receio de não conseguir encontrar o interlocutor neste momento.

Também pelo Facebook conheci uma professora indígena aldeada que se mostrou disposta a realizar a atividade com seus alunos. Com esta segunda professora troquei mensagens primeiramente pelo messenger do Facebook, depois ela me passou seu número de telefone e começamos a nos falar pelo WhatsApp com certa frequência, inclusive através do vídeo em uma ocasião. Tive a oportunidade de conhecê-la pessoalmente em um evento cultural no qual ela esteve com seus alunos apresentando danças indígenas na minha cidade. Nesta ocasião conversei rapidamente com a mesma e com o líder da comunidade explanando rapidamente a ideia do projeto. A partir do aceite da professora e do líder fui pessoalmente conhecer a comunidade, próxima à cidade de Araçatuba e fiz alguns contatos com a Diretoria de Penápolis, a qual essa escola indígena é vinculada. Infelizmente este contato também não rendeu frutos para a realização da minha atividade, não conseguimos fazer teste com o uso do Skype, escola não fazia uso desse recurso nos computadores disponíveis para os alunos e novamente senti que a presença da tecnologia na escola não é garantia de uso pleno e que outros fatores interferem diretamente nesse uso.

Após estas duas tentativas, já pensava em remodelar a atividade, pois também tinha tentado outros contatos sem sucesso, a maioria pelo Facebook. Por indicação da minha orientadora, conheci um professor⁴² da etnia Terena que se dispôs a me ajudar. Neste momento já estava descartada a interação criança-criança via vídeoconferência e pensei na opção de apresentar um depoimento em

⁴² Nosso conferencista tem formação acadêmica em História e Pós Graduação em Antropologia Cultural, atuando no setor educacional do Estado de São Paulo, ministrando palestras de formação sobre a temática indígena para professores e alunos. “[...] pertence à etnia Terena SP, nascido na aldeia Kopenoti - Terra indígena Araribá localizada no município de Avaí/SP. Vem trabalhando pelos diretos dos povos indígenas através da pedagogia da resistência na cidade de Bauru e região através da ARACI CULTURA INDÍGENA entidade sem fins lucrativos, com sede na cidade de Bauru S/P [...]”. Disponível em: < <https://araciculturaindigena.blogspot.com.br/> > Acesso em: 21 abr. de 2018.

vídeo deste professor, caso houvesse alguma dificuldade quanto ao uso do programa Skype ou a velocidade da internet, porém a possibilidade de realizar um momento de diálogo entre meus alunos e um professor indígena já seria muito interessante. O professor que aceitou prontamente meu convite para videoconferência já não é mais aldeado, tem um trabalho importante na divulgação da cultura indígena com palestras em escolas para crianças e professores. Fizemos um teste de videoconferência, ambos em suas casas e utilizando-se de seus provedores próprios de internet. Neste momento tive mais uma oportunidade de crescimento, conversamos por cerca de quarenta minutos e expliquei como seria a atividade, agendamos previamente data, horário e as intenções da conversa. Este seria o meu conferencista.

Uma semana antes de fazer a atividade, fiz o convite a oito crianças para participar de uma atividade de arte envolvendo o uso de tecnologia. Expliquei às crianças que elas iriam ter conhecimento sobre um determinado assunto fazendo uso de recursos tecnológicos, sendo que todas afirmaram usar o celular, especialmente para contatos sociais e jogos. Inicialmente convidei nove crianças que afirmavam gostar muito de tecnologia para participar da atividade. Além desse quesito, outro critério para a escolha dos educandos foi a disponibilidade em estarem presentes no dia agendado, já que alguns alunos já estavam iniciando o recesso de dezembro e também a aceitação para conversar com uma pessoa desconhecida através da câmera de vídeo. A partir dessas informações duas alunas já se colocaram resistentes à proposta, pois se diziam muito tímidas. Permaneci então com as seis crianças que aceitaram realizar a atividade, procurando respeitar as particularidades de cada uma e não impor uma tarefa que lhes pudesse trazer desconforto e qualquer tipo de constrangimento.

Solicitei à direção da escola uma sala que tivesse acesso à internet e com uma hora de antecedência do horário combinado com o vídeo conferencista comecei a organizar os recursos de áudio e vídeo. A sala disponível para a realização da atividade foi a de AEE (Atendimento Educacional Especializado), um espaço pequeno e com computadores à disposição, conectado ao provedor da prefeitura. O horário agendado para o encontro virtual foi às 10 horas da manhã, quando o intervalo já havia acontecido e os barulhos externos não interfeririam significativamente na qualidade da atividade

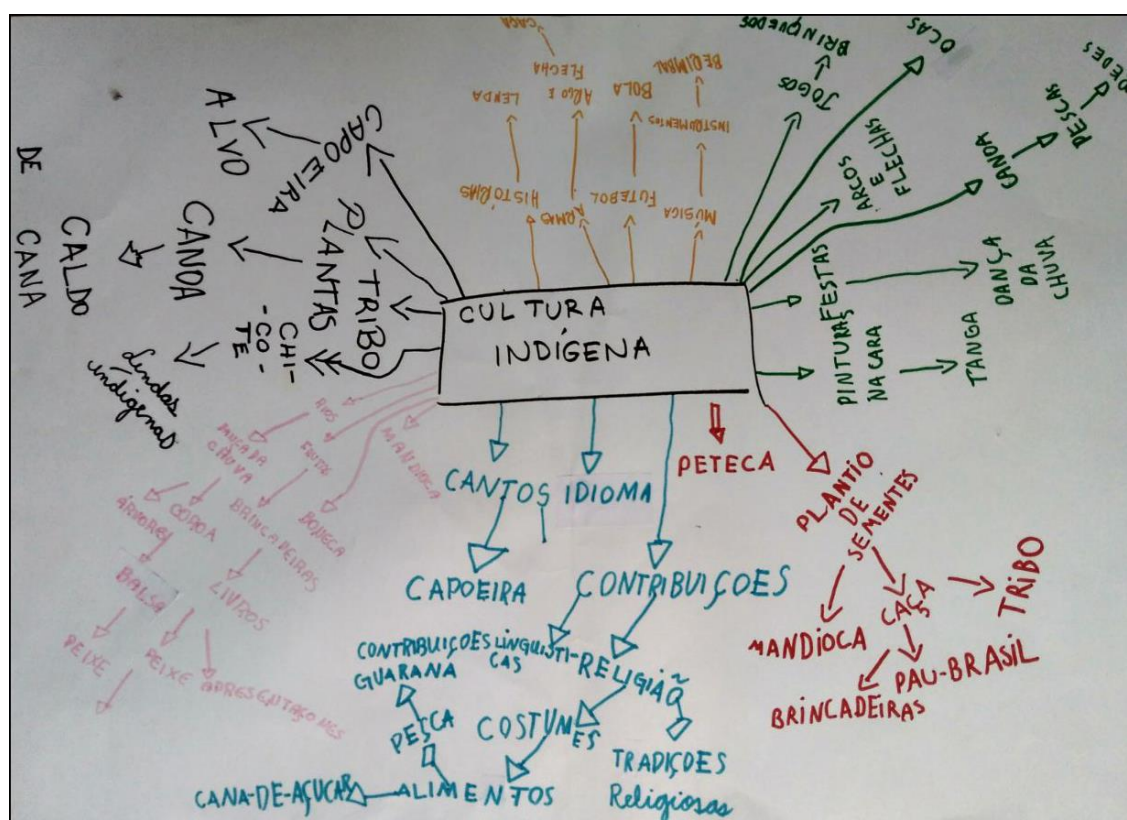
A prefeitura municipal de Araçatuba disponibiliza um provedor próprio para as escolas municipais, sendo necessária uma senha específica para acessar este provedor. O provedor da prefeitura tem a função de filtrar o uso redes sociais e outros sites que possam ser acessados indevidamente, na intenção de proteger as crianças do acesso irrestrito, porém também bloqueia o uso do Skype que foi o software que escolhi para a realização da videoconferência. Desta forma ficou claro que não poderíamos usar o computador local e fizemos uso do meu computador pessoal ligado diretamente à conexão da diretoria da escola para que a videoconferência fosse realizada com êxito.

Eu já tinha conhecimento que o software Skype necessitaria de uma boa conexão para transmissão de áudio e vídeo simultâneos, por isso pensei que ao usar o computador próprio conectado à rede da diretoria, onde não haveria filtragem, teríamos uma conexão mais rápida que nas outras máquinas da escola.

Fomos para o primeiro momento da minha proposta, a apreciação do objeto, que instigaria as crianças para próximas etapas e que me auxiliaria no diagnóstico de alguns dos estereótipos instituídos da cultura indígena em meus alunos. Propus este primeiro momento como uma referência ao “ler” obras e objetos visuais. Desta forma, antes de iniciarmos a vídeo conferência com o professor indígena, coloquei no centro da mesa uma peteca que eu tinha trazido como elemento gerador da discussão. Imediatamente as crianças começaram a brincar, mesmo sentadas em uma sala pequena. A interação com o objeto foi nítida e imediata, conversamos um pouco a respeito do brinquedo e todos disseram que já tinham brincado ou tido algum contato com o mesmo. A leitura do objeto nos trouxe o levantamento do universo vocabular das crianças de forma dialogada e participativa. Todos puderam expor suas experiências com a peteca pelo tempo que quisessem.

Depois de alguns minutos de brincadeira um pouco contida e conversa, coloquei uma cartolina branca no centro da mesa e distribuí canetinhas entre as crianças, duas delas portavam celular e discretamente mexiam em seus aparelhos. No centro da cartolina escrevi a expressão “culturas indígenas”, em consenso com o grupo após nossa conversa. Solicitei que as crianças fossem colocando na cartolina todas as ideias e impressões que tinham a respeito desta cultura, criando um grande mapa de conhecimento do grupo a este respeito. As crianças não

demoraram muito a completar esta etapa e quando tinham dúvidas com relação a algum conceito específico perguntavam entre si se aquela ideia pertencia à cultura indígena ou não. Essa troca de palavras, ideias e conceitos que cada um tinha em seu imaginário a respeito da cultura indígena e a construção do mapa durou certa de 40 minutos. O resultado teve este desenho final:



Fiquei apenas observando e sempre orientava as crianças a colocar exatamente como pensavam a cultura indígena, sem medo de cometer erros ou a preocupação de acertar, explicando para elas que não havia certo nem errado e sim a construção de um conhecimento.

Depois que terminaram o mapa conceitual as crianças foram para o intervalo que durou cerca de 30 minutos. Neste momento eu fazia a os ajustes do equipamento para a videoconferência, tentando estabelecer uma conexão rápida. As crianças estavam ansiosas para a realização da videoconferência, de tempos em tempos vinham à porta da sala perguntar se já estava tudo pronto.

Infelizmente percebemos na prática que a conexão era bem lenta e não nos proporcionaria um debate de qualidade quanto ao quesito tecnologia.

Tentamos por várias vezes reiniciar a conversa através do uso da câmera, mas a oscilação da rede não garantia estabilidade de som e imagem travando a imagem ou cortando o áudio. Iniciaríamos o segundo momento da minha proposta, o de contextualização do objeto ao seu universo e ao universo das crianças.

Depois de várias tentativas usei o meu celular para realizar a vídeo chamada, porém não fiquei satisfeita com o resultado, imagino que o visual trazido pelo vídeo encantaria as crianças e as seguraria por mais tempo focadas na atividade. Tivemos apenas alguns segundos de vídeo e imagem na tela do computador e neste momento os olhos das crianças não saiam da tela, observando cada detalhe no nosso convidado indígena.

Por fim acabei desligando a câmera e ficando apenas com o uso do áudio como se fosse um telefone em viva voz. Penso que este empecilho é uma rotina na vida de educadores, por várias vezes já tive problemas com o uso de internet, projeções, rádio, câmeras fotográficas e outros equipamentos tanto na prática do ensino público quanto no privado.

Estas interferências realmente atrapalham o processo e sua evolução, frustram o aluno e o professor, mas já fazem parte do cotidiano escolar. Eu poderia ter resolvido esse problema alugando um modem para a realização da atividade, porém não seria um dado real e sim uma experiência artificializada.

A interação das crianças foi um dado bastante positivo, as perguntas foram elaboradas sem nenhum direcionamento meu e todas foram respondidas pelo educador, porém percebi e enfatizo novamente que o vídeo fez falta para o sucesso completo da atividade. Estive mediando todo processo, organizando as crianças para que houvesse respeito ao direito de todos se expressarem e fazerem perguntas e por vezes estive retomando as falas do nosso convidado, quando o áudio não estava limpo e audível.

A videoconferência durou cerca de uma hora e posso dizer como brasileira, arte educadora e admiradora da cultura indígena, aprendi muito também neste dia.

Percebi que as crianças sabiam bem o que ia acontecer com relação ao uso dos suportes tecnológicos, que não havia muita novidade no uso da câmera do celular ou do computador, sim em poder conversar com uma pessoa que não fazia parte do seu círculo de amizades, desta forma as perguntas foram das mais

curiosas, as quais descrevo abaixo:

-Você já viajou para outra aldeia?

-Vocês jogam futebol aí no seu povo?

-O que é ancião?

-Você já passou por um ritual, um tipo de ritual para ser adulto?

-Você tem filho?

-Você já usou tecnologia de celular?

-Você usa tanga? Anda de tanga?

Você já caçou algum animal?

-O que vocês comem onde vocês vivem?

-Vocês ainda criam lendas, mitos e histórias para seus filhos?

-Você já foi no shopping?

-Você já foi no Mac Donald?

-Você, na sua tribo, já participou de alguma guerra?

-O seu povo, eles ainda fazem lanças, flechas?

-Aí no seu povo as crianças têm bichinhos de estimação?

-Você já morou em oca?

-Quanto tempo duraria de carro daqui da nossa cidade a aldeia mais próxima?

Estava bem claro que muitas das questões levantadas pelas crianças faziam parte da construção de uma imagem dos povos indígenas que não existe na realidade, totalmente presa ao passado e a velhos estereótipos. Essa visão foi sendo reconstruída pelo nosso convidado com muitos exemplos, histórias, mitos, lendas e informações valiosas.

Terminada esta etapa conversamos alguns minutos em grupo e em seguida convidei as crianças a ocuparem uma mesa redonda onde todos ficavam posicionados em círculo. Neste momento solicitei às crianças que fizessem individualmente uma lista de palavras novas que haviam aprendido com a conversa que tiveram com o convidado indígena. Embora o pedido fosse para que o registro acontecesse individualmente as crianças não foram impedidas de verbalizarem suas ideias e impressões em grupo, por isso pude perceber que algumas palavras se repetiam entre as listadas. As palavras escritas são estas, na mesma ordem de preferência que as crianças colocaram em seus registros.

Aluna E.	Aluna C.	Aluno G.	Aluna M.L.	Aluno K.	Aluno D.
Terena	Ancião	Terena	Terena	Terena	Ancião
Tribo	Terena	Ancião	Ancião	Ancião	Tecnologia
Mandioca	Tribo	Tribo	Mandioca	Tribo	Oca
Peteca	Usa tecnologia	Aldeia	Oca	Mandioca	Roupas
Ancião	Aldeia	Tecnologia	Tecnologia	Usam tecnologia	Terena
Tatu	Peteca	Oca	Tribo	Ir ao shopping	Mandioca
Capivara	Mandioca	Mandioca	Comida	Caçam tatu e capivara	Parte urbana
Caça	Canoa	Caça	Idioma	Irineu	Índio e indígena
Irineu	Idioma	Parte urbana	Guaraná		Tatu
Canoa	Shopping	Tatu	Shopping		Capivara
Lendas	Tatu	Capivara	Terena		Irineu
Guaraná	Capivara	Irineu nome	Tatu		
	Caça		Capivara		
	Irineu		Caça		
	Tecnologia		Irineu		

Para iniciar o momento 3 da minha proposta, disponibilizei algum material artístico como papéis coloridos, tesoura, cola, lápis de cor, canetinhas e cartolinas para que juntos, todos produzissem um trabalho criativo que seria enviado ao nosso convidado da vídeo conferência como forma de agradecimento. Neste momento relatei brevemente às crianças que houve uma época em que os artistas utilizavam-se do meio de comunicação postal para enviar mensagens em forma de arte e que estaríamos fazendo algo parecido, porém não tive muito tempo para aprofundar nas questões históricas da arte postal para que a criação se contextualizasse mais fielmente com as intenções deste movimento artístico. Outros fatores que limitaram esta etapa foram o pouco tempo que ainda tínhamos disponível e a dispersão dos alunos que já estavam um tanto cansados, afinal estávamos reunidos desde as nove horas naquele ambiente. Este foi o momento de produção artística contextualizada, com a intenção e os objetivos claramente trabalhados nas etapas anteriores. O resultado foi um produto que teve a forma final similar a um cartão representando o momento vivido na videoconferência. As crianças tiveram a iniciativa de representar cada aluno em forma de ilustração e recortá-los, já que uma delas era responsável pela criação do cenário que se passou a videoconferência e utilizava toda cartolina em sua frente. Os personagens foram

colados sentados e ganharam tridimensionalidade ao serem dobrados pelas crianças. O produto final deste momento teve esta forma:



Ao refletir e ponderar a respeito da atividade num processo auto avaliativo penso que muitos dos contratempos que tivemos nesta primeira experiência podem ser resolvidos com a prática e o exercício mais frequente de atividades desta natureza, outros porém dependeriam da logística da escola ou até

mesmo da própria administração, principalmente pautando-se na compreensão mais ampla e contemporânea do uso dos recursos e da desmistificação de alguns tabus envolvendo as tecnologias da informação e da comunicação em sala de aula.

Em contato com outras professoras da rede privada que realizaram videoconferências com crianças em sala de aula, percebi que alguns problemas de logística e organização deste momento foram comuns também em suas experiências, porém compartilharam comigo o mesmo entusiasmo e adesão das crianças a proposta.

A atitude dialógica e mediadora que tenho optado por tomar em minhas práticas em muito me auxiliaram neste momento, tornando-o o mais natural e descontraído possível e respeitoso ao posicionamento das crianças envolvidas. Penso que sem esta conduta teríamos uma prática tecnicista e mecanizada, sem o exercício democrático e dialógico e empobrecido nas considerações de comunicacionais.

4.5 – Considerações a respeito processo avaliativo em arte

A avaliação na área de Arte acompanha o ritmo histórico e as mudanças pedagógicas pelas quais o processo de ensino e aprendizagem deste componente curricular passou. Da “pedagogia tradicional”, com o sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho, passando pela “pedagogia nova”, com a preocupação com o método, o aluno e a valorização da espontaneidade, voltada para uma pedagogia essencialmente experimental, até a “pedagogia tecnicista” com a valorização do sistema técnico e um “saber exprimir-se” espontaneamente, mas sem maiores compromissos com o conhecimento das linguagens artísticas, encontramos os determinantes elencados por Ferraz e Fusari (1993), que escreveram a história da arte educação brasileira.

Para as autoras a “[...] correlação histórica e a contextualização do processo educativo em arte nos fazem compreender as correntes sociais e os rumos pedagógicos que marcam o desenvolvimento dos conhecimentos artísticos na escola.” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 27). Todos estes determinantes certamente colaboraram para que as práticas avaliativas em arte também passassem por mudanças e adaptações aos contextos pedagógicos de cada época.

Entendemos que muitas características de correntes pedagógicas já deixadas para trás permanecem latentes no espaço escolar, inclusive quando o assunto é processo avaliativo. Segundo Luckesi (1986) reforçamos os modelos de educação com base em moldes dominantes que serve ao paradigma social liberal de educação, priorizando carreiras e disciplinas consideradas mais importantes ou pertinentes em detrimento a outras e esta prática também reflete nos processos de avaliação.

Este perfil revela-se no não reconhecimento da Arte como área de conhecimento e disciplina com conteúdo próprio, com o status de componente curricular tão importante quanto os demais. A este respeito Pereira e Rezende (2014), em artigo sobre as avaliações em larga escala, refletindo sobre a ausência do componente curricular Arte nas avaliações externas, conclui:

Se a avaliação é tomada como um elemento crucial para o estabelecimento de diagnósticos em relação aos principais problemas de aprendizagem de nossos alunos, sendo, dessa maneira, utilizada para dar subsídio a políticas que enfrentem os problemas diagnosticados, e, portanto, revestida de importância, ela deve ser um instrumento destinado a todas as disciplinas que fazem parte da formação de nossos alunos. (PEREIRA; REZENDE, 2014, p.10).

Neste contexto, deparamo-nos frequentemente com crianças que têm um desempenho altamente satisfatório em disciplinas consideradas mais pertinentes no currículo, porém com muita dificuldade de compreensão do processo de ensino e aprendizagem em arte e, conseqüentemente, uma grande adversidade com relação aos conceitos que lhe são auferidos nos momentos de avaliação em Arte.

Boughton (1998) aponta de forma objetiva alguns fatores que contribuem para que a avaliação em artes visuais seja tão complexa:

- a exigência de formas variadas de análise e relato por parte dos educadores para diferentes propósitos educacionais;
- a falta de consenso entre os educadores e da compreensão dos termos chave importantes envolvidos no processo de avaliação;
- a dificuldade em expressar verbalmente os padrões e critérios artísticos, aparentemente não mensuráveis;
- a falta de compreensão de gestores e de políticas educacionais da área quanto aos padrões de execução, prendendo-se a dogmas da educação e da própria Arte.

Esses são alguns dos determinantes que levam à reflexão e à compreensão do cenário confuso em que se insere a arte educador, em especial aqueles que permanecem sob velhas posturas pedagógicas que certamente comprometem a ação do professor avaliador.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte também trazem em seu texto orientações importantes para a avaliação em Arte, inclusive por linguagem (artes visuais, música, dança e teatro). Em linhas gerais, os PCN consideram significativo que o professor avalie o processo pessoal de criação, os resultados obtidos artisticamente, a participação do aluno na manifestação coerente de seus pontos de vista, as considerações de autoavaliação feitas pelo discente e os conteúdos dos diferentes trabalhos que possam ser apresentados dentro de um contexto coerente, correspondendo de forma pessoal ao conteúdo estudado, valorizando a criatividade e as relações criadas pelo educando. (PCN, 1997, p. 101).

São orientações que entendemos como coerentes, embora não condizem com a realidade da prática de sala de aula no atual contexto de ensino público a que esta dissertação se destina. A iniciar pela carga horária semanal, que no contexto atual, equivale a uma hora aula por turma e pelo número de salas que necessariamente compõe a jornada de trabalho do professor especialista em Arte, características que dificultam e embaraçam o momento da avaliação. Neste cenário, o universo de crianças que está sob a responsabilidade de um único educador é muito maior do que o considerado ideal para que haja um grau de proximidade entre ambos na intenção de se criar laços de pessoalidade no processo avaliatório.

Em linhas gerais, Lara (2009) aponta dados de sua pesquisa com professores de Arte que revelam, entre outros assuntos, as principais finalidades da avaliação apontadas pelos docentes pesquisados. Considerando a prática de aula de arte percebemos, entre os itens citados pelos educadores desta pesquisa, a avaliação como instrumento auxiliar na apropriação dos conteúdos e a autoavaliação, instrumentos favoráveis para o acompanhamento das aprendizagens e para a tomada de consciência por parte do educando, pensando num perfil de educação autônoma e que contribui para a formação do aluno, além dos conteúdos científicos em estudo. Os PCN (1997) indicam que “[...] aprender a ser avaliado é um ato social em que a sala de aula e a escola devem refletir o funcionamento de uma comunidade de indivíduos pensantes e responsáveis [...]” (PCN, 1997, p.100).

Entendemos que estas considerações só fazem sentido quando alinhadas à prática e às vivências de sala de aula, tomando forma quando fazem parte do cotidiano da vida escolar, dentro de cada realidade e que encontram-se com abordagens teóricas sobre o assunto na intenção de um repensar contínuo e consciente a respeito do processo de avaliar em arte, o qual não pode seguir os mesmos propósitos dos outros componentes curriculares, ao mesmo tempo que não deve perder-se das bases pedagógicas que norteiam este ato.

O processo avaliativo dentro da escola não pode estar preso a testes e menções, mas sim envolver o processo educativo, desde a escolha dos conteúdos e objetivos, metodologia aos recursos utilizados, na mesma linha dialógica que as outras etapas. No contexto atual de transformações comunicacionais é importante que o diálogo faça parte da prática escolar no sentido de auxiliar nossos educandos a compreenderem a si próprios e ao outro e avaliar envolve uma constante reflexão sobre esta prática (HOFFMANN, 1991).

A avaliação escolar é um processo que envolve diferentes atores, com suas particularidades, especificidades e repertório que trazem ao longo de sua formação acadêmica ou não e, encaixar essas diferenças para uma construção conjunta do conhecimento dentro da escola é o ponto chave dessa questão, o que torna o processo avaliativo tão complexo.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 – Considerações para uma prática dialógica e respeitosa às diferenças culturais

Ao revisitar os conceitos que trazemos nesta dissertação e as possibilidades de articulação que propomos, através do exercício prático e sistematizado por meio do objeto de aprendizagem sugerido, estamos seguros de que algumas concepções chave que nos nortearam dão forma e caracterizam este estudo. A consideração da postura dialógica para o profissional da educação certamente é a que nos sustenta em todo argumento desenvolvido. Barbero (2000) em seu artigo *Desafios culturais da comunicação à educação*, colabora neste sentido, uma vez que nos traz sob a forma de um desafio educacional as questões da comunicação para a construção da cidadania, sem sustentar-se apenas pelos meios tecnológicos e confirmando, em

pleno século XXI, o que Paulo Freire exaustivamente apregoava em seus escritos e estudos para a educação.

Da fala de Barbero fica o eco profundo e reflexivo a respeito da introdução das TIC na escola, quando afirma que “[...] nada pode prejudicar mais a educação que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar.” (BARBERO, 2000, p. 52).

Sob este olhar, voltamo-nos a Freire que, ao pensar a possibilidade de exercício educacional a partir das bases dialógicas, está em profunda conexão com o “devir tecnológico e informacional” que Lévy (1999), anuncia como forma de uma nova prática cultural, que pertence a outros espaços, o ciberespaço, e se revela como promessa de redescobrimto do conhecimento, da informação e do diálogo. Porém, resguardados por Freire, convém ao educador ter clareza de que a dialogicidade não acontece pelos meios tecnológicos sem mudanças de postura nas práticas escolares impositivas ou autoritárias que serviram a outros modelos e contextos pedagógicos.

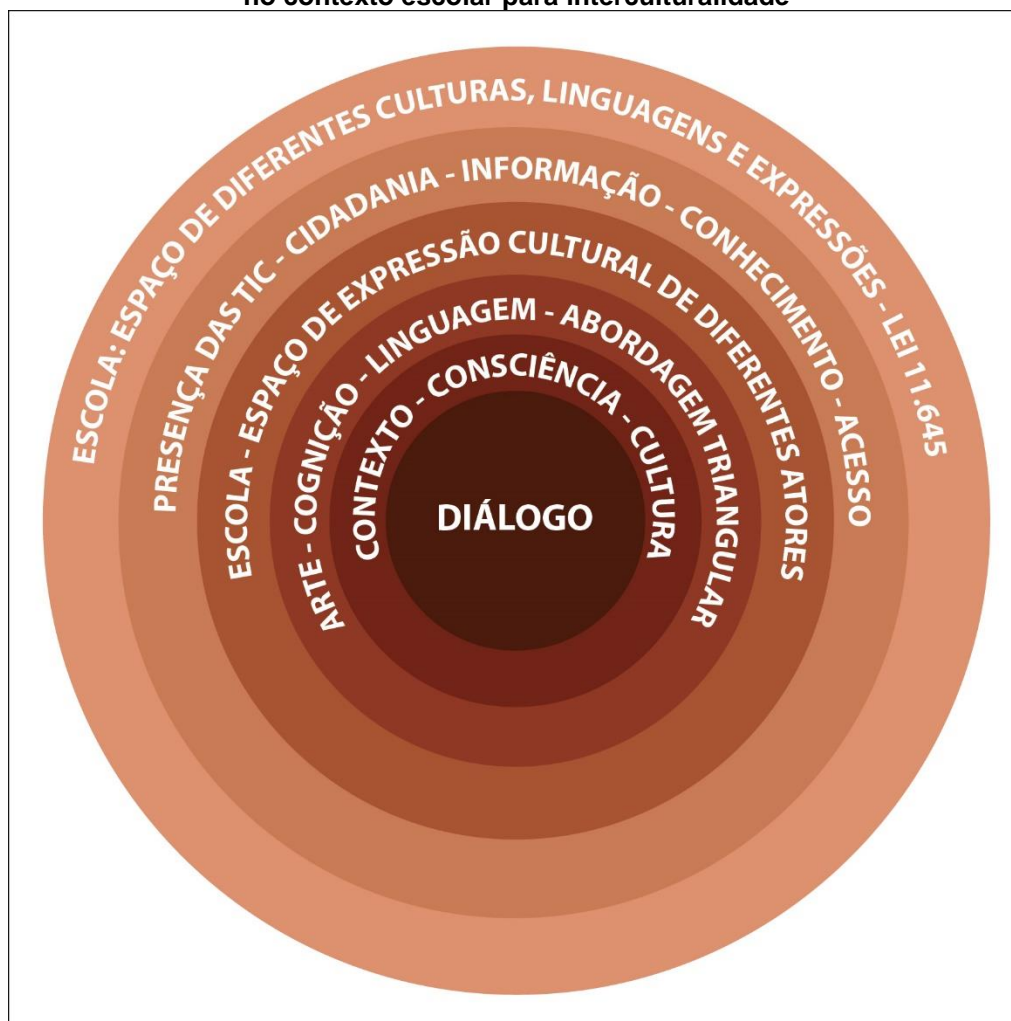
Diálogo, contexto e consciência crítica de si próprio e do outro são determinantes da cultura dialógica que podem servir amplamente aos componentes curriculares, respeitando-se a filosofia da inteligência coletiva que gira em torno do aprendizado social que defendemos. Para este cenário, o ensino de arte contemporâneo, alicerçado não apenas pelos valores estéticos, mas especialmente pelos culturais, serve de linguagem expressiva de extensa área de conhecimento e abrangência, sendo a criação artística rica em qualidade comunicacional, especialmente quando, considerando a complexidade do ato criativo, valoriza o processo percorrido pelo educando e não o produto final elaborado.

Para este formato e qualidade de aula de arte pensamos que o arranjo pedagógico trazido por Ana Mae Barbosa “conversa” harmonicamente com a metodologia freireana e com nossa consideração de ambiente escolar de acolhimento das diferentes formas de expressão cultural, sobretudo quando estimamos a diversidade cultural brasileira.

É para este cenário que pensamos que as tecnologias da comunicação e informação podem trabalhar como plataforma de convergência da ecologia dos saberes, quando culturas distintas podem sugerir hierarquia entre as culturas, mas numa ecologia convergente elas podem dialogar no eixo horizontal do saber, criando novas relações, numa postura de interação dos recursos ao ambiente escolar. Desta

forma, considerando o conjunto de ideias e conceitos que podem circular ao redor da dialogicidade no contexto desta dissertação, organizamos a síntese proposta na Figura 15.

Figura 15 - Considerações dialógicas que podem estar envolvidas no contexto escolar para interculturalidade



Fonte: Elaborado pela autora

Ao optar pela manutenção da escola como espaço de relações com possibilidade de conexões e possíveis nós entre as mesmas, compreendemos estar favorecendo uma alternativa de educação que rompe com as relações tradicionais entre teoria e prática na lógica de se criar:

“[...] uma rede não linear de diferenças, uma rede não linear de diferenças em interação. Cada estudante e cada professor libertar-se-iam do uno fundante e passariam a ser elementos dessa rede de diferenças, onde cada elemento seria também uma rede de diferenças. Neste sentido, a única referência ao uno é o movimento, ou seja, o devir. (PRETTO, 2002, p.181).

Neste sentido entendemos, em concordância com Pretto (2002), que o conhecimento gerado pela interpenetração dos espaços passa a ser único, singular, [...] com sentido e, ao mesmo tempo, ao nível da linguagem, num outro espaço, o das proposições, numa topologia de vizinhança das interações humanas.” (PRETTO, 2002, p.181), levando à compreensão de que na escola é fundamental o apreço à liberdade e aceitação, o respeito aos diferentes indivíduos e seus pensamentos, sendo o fundamento deste processo oportunidade e possibilidade de diálogo entre os atores envolvidos. A exposição às diferentes ideologias, ideias, culturas e posicionamentos devem fazer parte da formação do educando no cotidiano escolar, considerando também, neste contexto, as particularidades de cada educador que contribui para garantir a pluralidade de ideias aos seus educandos. O diálogo construído leva ao crescimento de todos.

5.2 – Implicações em futuras pesquisas

A aplicação da proposta desta pesquisa, caracterizada por uma vivência norteada pelo objeto de aprendizagem na forma da sequência didática proposta, trouxe-nos oportunidade de experimentações no campo educacional que auxiliam na avaliação da eficácia real do objeto proposto. Reportando-nos às implicações trazidas por Lara (2009) quanto à finalidade do ato avaliativo, e no contexto da atividade desenvolvida, observamos uma melhora no repertório dos educandos quando traçamos comparações entre o mapa diagnóstico inicial apresentado no relato de experiência desta dissertação, constante no capítulo 4, e na lista de conceitos elaborada individualmente pelos educandos. Desta forma propomos a Tabela 4 elaborada com critérios, reflexões e análise do comportamento dos educandos participantes da vivência, considerando o uso das TIC no espaço escolar, contextualizado nesta dissertação:

Tabela 4 - Avaliação do processo vivenciado

CRITÉRIOS, REFLEXÕES E ANÁLISE	NA AVALIAÇÃO DO PESQUISADOR/EDUCADOR
Apropriação dos conteúdos para aprendizagem e tomada de consciência	Notou-se um crescimento dos educandos que participaram da vivência, expresso nas palavras

	da lista individual. A apropriação dos conceitos foi efetiva e significativa. Percebeu-se uma apropriação mais consciente no uso das palavras específicas do vocabulário indígena.
Educação autônoma além dos conteúdos	Consideramos um certo grau de autonomia na tomada de decisões quanto à elaboração das perguntas pelos educandos, livres para dirigi-las de acordo com suas necessidades pessoais e curiosidades.
Uso e prática do diálogo para a aquisição do conhecimento	Percebemos que a prática dialógica ainda é um exercício a se desenvolver com mais eficácia. As respostas ouvidas pelos educandos não geraram questionamentos, acréscimos ou outras perguntas. Porém entendemos que esta conquista precisa estar ancorada com outros contextos educacionais dos quais estes educandos fazem parte para que se tornem eficazes e práticas mais espontâneas.
Interatividade com os suportes tecnológicos oferecidos	Embora alguns dos educandos participantes portassem celulares, não entendemos que esse fato represente um indicativo de uso interativo e eficaz das TIC, de acordo com dados que a pesquisa bibliográfica desta dissertação nos oferece. O uso interativo dos educandos com o suporte tecnológico oferecido pela escola ficou extremamente comprometido pelas dificuldades técnicas de funcionamento dos mesmos.
Participação e adesão à proposta	Entendemos que a adesão dos educandos presentes na vivência foi positiva, respeitando-se as condições de personalidade de cada criança.
Crescimento cultural em relação à temática abordada, quebrando os estereótipos construídos com relação às culturas indígenas	A marca dos estereótipos negativos latentes entre os educandos com relação às culturas indígenas está em palavras que consideramos chave, expressas no mapa conceitual, entre as quais selecionamos algumas: dança da chuva, chicote, tanga, arcos e flechas, pau brasil, armas. Outras palavras expressam a imagem confusa em relação ao indígena associado ao negro africano: capoeira, berimbau, cana de açúcar, caldo de cana. A atividade pode ter sido um marco inicial em busca de uma percepção multicultural, porém não sana esta carência, já que entendemos que esta abrangência deve ser constante e estar permeada no currículo como um todo.

Fonte: Organizada pela autora

Recuperando os objetivos específicos desta dissertação, elencados no capítulo de caracterização da mesma, propomos a Tabela 5 com comentários para cada um desses objetivos, pautados na vivência proposta e nas referências estudadas.

Tabela 5 – Avaliação a partir dos objetivos da dissertação

OBJETIVO ESPECÍFICO	COMENTÁRIO AVALIATIVO
• Apontar possibilidade real de integrar as	• Considerando a vivência realizada

<p>tecnologias de informação e comunicação ao processo pedagógico dialógico;</p>	<p>acreditamos que o objeto de aprendizagem proposto traz possibilidade de integração das TIC à educação;</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar viabilidade de exercício da prática dialógica em sala de aula, sob a ótica do Ensino de Arte contemporâneo, a partir do uso de ferramentas tecnológicas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando o exercício proposto a partir da uso da videoconferência, entendemos ter possibilitado uma articulação entre o Ensino de Arte contemporâneo focado na cultura e na prática dialógica com o uso das TIC;
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a prática do Ensino de Arte contemporâneo ancorado na Abordagem Triangular em articulação com as tecnologias da informação e comunicação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando a sequência em três momentos a partir do objeto indígena peteca, entendemos que colaboramos para a fruição artística dos educandos. A proposta da videoconferência possibilitou o conhecer da cultura auxiliada pelas TIC e a produção artística proporcionou o fazer criativo;
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a escola como espaço de cultura plural e analisar as hierarquias que se propõe a partir desta ótica, vislumbrando possibilidade de criar diálogos educacionais entre os atores envolvidos neste cenário; 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando a temática abordada no objeto de aprendizagem, história e culturas indígenas, e a reflexão trazida pelo exercício do mapa diagnóstico, revelando as palavras que simbolizam os estereótipos construídos, seguindo-se da interlocução com um representante indígena, acreditamos ter aproximado os atores envolvidos no processo educacional. Porém percebemos que a relação estabelecida ainda fica no campo do “nós” e “eles”, marcada pela ausência de reflexões e vivências da pluralidade no espaço escolar, mesmo entre aqueles que pareçam iguais.
<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar com melhora da qualidade das propostas pedagógicas em Arte, especificamente considerando as características do Ensino Fundamental 1, com a produção de um objeto de aprendizagem em forma de sequência de atividades ordenadas, articuladas e estruturadas para tratar do conteúdo “história e culturas dos povos indígenas” referenciando-se à lei 11.645/2008, considerando o processo comunicativo numa relação horizontal como indispensável para o estabelecimento do debate cidadão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando a possibilidade de articular outros momentos como o vivenciado e que esta pesquisa poderá servir de modelo e inspiração para outros pesquisadores que desejem desenvolver estudos neste sentido, aprimorando ainda mais os resultados, pensamos ter contribuído para trazer à reflexão a problemática da lei 11.645/2008 num formato contemporâneo e dialógico.

Fonte: Organizada pela autora

Embora a presente pesquisa tenha seu foco direcionado à elaboração de um objeto de aprendizagem para o ensino de arte voltado para práticas culturais com uso das TIC, a mesma abre campo de interesse para futuras pesquisas a partir do aprimoramento da análise dessa dissertação, focada com mais intensidade no

uso dos recursos tecnológicos pelo educando em diferentes componentes curriculares, trazendo a atenção para a uma análise crítica do manejo destes recursos pelos mesmos. De que maneira os educandos comportam-se na busca por conhecimento pelas vias das TIC, por exemplo, estimulando o educando a refletir sobre suas posturas investigativas e seletivas de informação? Tanto essa, como outras avaliações, poderiam dar continuidade a esse estudo. O campo para o estudo e avaliações com propostas de objetos aprendizagem educacionais através das TIC é amplo, visto que as tecnologias midiáticas se fazem cada vez mais presentes, como define Belloni (2012):

O impacto do avanço tecnológico (entendido como um processo social) sobre processos e instituições sociais (educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais e familiares, cultura, imaginário e identidades etc.) tem sido muito forte, embora percebido de modos diversos e estudado a partir de diferentes abordagens. (BELLONI, 2012, p.7).

Desta forma, pensamos que a escola não pode eximir-se do trabalho pedagógico com uso das TIC, portanto cabe a colocação de que as práticas devem condizer com o cenário e o contexto do educando atual, já inserido nos ambientes tecnológicos e digitais, desde os primeiros passos, mas não podem ofuscar a presença humana do educador, mediador do uso destes recursos.

Como colaboração a estes apontamentos, trazemos nos anexos desta dissertação a colaboração de dois educadores que, motivados pelo nosso experimento, realizaram videoconferências entre crianças pertencentes ao seguimento da educação infantil e artistas plásticos brasileiros contemporâneos, no contexto de uma semana cultural em suas escolas, pertencentes à rede privada de ensino. Os relatos de experiência destes profissionais encontram-se nos anexos desta dissertação a partir da página 133, nos confirmam a eficácia que as TIC trazem no ambiente educativo como recurso para o diálogo e também reforçam algumas conclusões que apresentamos no tópico final deste estudo com relação as adequações, domínio no uso e outras questões importantes da logística de uma vídeo conferência em ambiente escolar.

5.3 - Conclusão

Ao iniciar os estudos concluídos no presente tópico, tinha em mente um problema real de pesquisa e hipóteses que acreditava que seriam confirmadas, considerando minha prática docente de sala de aula. Sabe-se que é na escola que os indivíduos têm direito legal ao acesso a informações formais e científicas e também a um conjunto de saberes não formais, trazidos principalmente das relações sociais que se estabelecem neste ambiente, hoje potencializado pelo alcance à informação através dos recursos midiáticos e tecnológicos. Como espaço de práticas sociais, não há como desvincular educação e cultura. No âmbito escolar os espaços e tempos de ensino-aprendizagem entrelaçam-se com contextos socioculturais, políticos, culturais, religiosos e entre tantas outras inquietudes postas diariamente em pauta por crianças e adolescentes que compõe a escola, onde as aulas de arte podem se tornar vantajosa oportunidade para dar voz as mais diversas expressões, sejam estas de origem acadêmica ou popular.

Deste percurso ressoam nessa conclusão vozes e concepções como a de Pinto (2005), quando desmistifica o uso dos recursos tecnológicos como exclusivo de povos mais desenvolvidos e coloca-os como patrimônio da humanidade, dando igual valor à alta tecnologia desenvolvida por povos nativos nas mais diversas áreas no contexto de cada comunidade. Ecoa também as considerações de Belloni (2012), que entende o educando atual como indivíduo já integrado às tecnologias da informação e da comunicação e que neste cenário tem o pleno direito a uma educação efetiva e de qualidade com estes suportes; assim como a fala de Pretto (2002) que acredita na potencialidade da escola como espaço aberto a interações não lineares, entre tantas outras ideias e conceitos.

Fica também a marca pessoal de Ana Mae Barbosa, arte educadora que nos inspira em sua luta, não apenas pela melhora na qualidade do Ensino de Arte brasileiros, mas pela compreensão deste componente curricular como forma de linguagem e, nessa condição, pela garantia do direito de acesso adequado a esta linguagem pelos nossos educandos. Parece claro que a sistematização proposta por Ana Mae na abordagem triangular esteve em constante relação com as concepções de Freire, pensados de forma articulada neste estudo. O entrelaçamento das ideias de Mae e Freire aconteceram na vivência prática permeada por decodificações reflexivas, experimentações criativas e problematizações críticas, triangulação pensada no tópico 3.2.4 desta dissertação.

É necessário também ressaltar a grande importância e contribuição de Paulo Freire, ao nos deixar a certeza da necessidade e a urgência de compreender a educação essencialmente como a prática dialógica humana, especialmente no contexto da imensurável rede de conhecimento que se estabelece com as tecnologias da informação e comunicação. Resposta esta que nos remete também ao alerta de Barbero (2000), quando aponta a inevitabilidade de repensar a cultura do diálogo e da comunicação antes dos recursos tecnológicos nas posturas docentes.

Com essas colaborações e o desenvolvimento da experimentação prática do objeto de aprendizagem, é possível afirmar que o recurso físico efetivamente não garantirá o uso crítico e efetivo dos meios, de acordo com Castells (2003), o que se confirma pelas dificuldades registradas tanto em relato de experiência, realizado em contexto de escola pública, quanto nas experiências de outros profissionais, realizadas em contexto de escola privada, conforme relato trazido a este estudo, confirmando-se, portanto, a importância fundamental da mediação humana e de se repensar na logística do uso das videoconferências.

Finalmente, é importante registrar que a experiência de aprendizagem vivenciada também levou a perceber que ao considerar o contexto das culturas indígenas e os meios de comunicação, ainda temos muito que aprender e compreender com estes povos, em especial a nos calar e a ouvi-los ou talvez repensar nosso conceito de respeito às diferenças culturais quando quisermos redesenhar nossa identidade como nação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como se faz) sequência didática. **Entrepalavras**: Fortaleza, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

ARRIAGA, I. A. Ana Mae Barbosa: ou como navegar entre a fidelidade a um ideário e a “incessante busca de mudança”. In: BARBOSA, A. M. B. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 8. ed. Editora Perspectiva, 2010

BANIWA, A. F. Meio Ambiente – preservação e tradição. In: FLÓRIA, C., FERNANDES, R. M. (Org.) **Tradição e resistência: encontro de povos indígenas**. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BARBOSA, A. M. T. Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte. In: BAROSA, A. M.; AMARAL, L. (Orgs.): **Interterritorialidade: mídias, contexto e educação**. São Paulo: Edições Sesc, 2008.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 8. ed. Editora Perspectiva, 2010.

_____. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, v. 3, n. 7, 1989. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536/10087>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BARBERO, J. M. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação e Educação**, n. 18, 2000.

BOUGHTON, D. Da Teoria à prática: avaliação do aprendizado nas artes visuais. In: A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE. São Paulo: SESC, 1998. Disponível em: <http://ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_8.htm>. Acesso em 09 ago. 2016.

CASTELLS, M. La dimensión cultural de Internet. **Revista Andalucía Educativa**, n. 36, 2003. Disponível em: <http://114.red-88-1210.staticip.rimatde.net/mochila/didactica/Castells_dimension_cultural_internet.pdf> Acesso em: 17 jun. 2016.

CHIOVATTO, M. O professor mediador. **Boletim arte na escola**: Instituto arte na escola. São Paulo, n. 24, 2000.

GUTIERREZ, S. S. Distribuição de conteúdos e aprendizagem on-line. Educational content syndication and online learning. **Renote**, v. 2, n. 2, 2004.

BELLUZZO, R. C. B. **Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação**. 2. ed. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.

BERTOLETTI, A. Tecnologia digital no ensino da arte: perspectivas e desafios. **Encontro do NatFap**: Núcleo de Arte e Tecnologia da Faculdade de Artes do Paraná, 2011.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.645 de 10 de mar de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Brasília: Casa Civil, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, 2012.

BUSSELLE, M. **Tudo sobre fotografia**. 6. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1993.

CAMPOS, C. Processos artísticos-criativos na evolução tecnológica: música/poesia e outras artes. In: BAROSA, A. M.; AMARAL, L. (Orgs.): **Interterritorialidade: mídias, contexto e educação**. São Paulo: Edições Sesc, 2008.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.07-37.

CONTI, F. **Como reconhecer a arte do renascimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

DIAS, L. de O. Desatando nós e construindo laços: dialogicidade, comunicação e educação. In: SOUZA, R. M. V., MARQUES DE MELO, J., MORAIS, O. (orgs.). **Teorias da comunicação: Correntes de pensamento e metodologias de ensino**. São Paulo: Intercom, 2014.

FENSKE, E. K. (pesquisa, seleção e organização). Sebastião Salgado - o olhar sensível. **Templo Cultural Delfos**: março/2011. Disponível no link: <http://www.elfikurten.com.br/2011/03/o-olhar-sensivel-de-sebastiao-salgado.html>.> Acesso em: 17 jul. 2017.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FLÓRIA, C., FERNANDES, R. M. (Org.) **Tradição e resistência: encontro de povos indígenas**. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista ensaios e pesquisas em educação e cultura**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 3-23, 2016. Disponível em: <<http://www.ufrrj.br/SEER/index.php?journal=REPECULT&page=issue&op=view&path%5B%5D=235&path%5B%5D=showToc>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_d_o_oprimido.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: paz e Terra, 1996.

GOMEZ, M. V. A partir da pergunta. In GOMES, M. V., FRANCO, M. **Círculo de cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015. Disponível em: <http://redepopsaude.com.br/wp-content/uploads/2016/06/CirculoDeCulturaPauloFreire_ArteMidiaEducacao.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2017.

GUSMÃO, N. M. M. Realidade e utopia: diversidade, diferença e educação. In **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

GUTIERREZ, S. S. Distribuição de conteúdos e aprendizagem on-line. Educational content syndication and online learning. **Renote**, v. 2, n. 2, 2004.

IABELBERG, R.; SAPIEZA, T. T.; ARSLAN, L. M. **Projeto presente: Arte**. São Paulo: Moderna, 2014.

JANSON, H. W.; JANSON, A. F. **Iniciação à história da arte**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2.ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KOBASHIGAWA, A.H.; ATHAYDE, B.A.C.; MATOS, K.F. de OLIVEIRA; CAMELO, M.H.; FALCONI, S. **Estação ciência: formação de educadores para o ensino de**

ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica. São Paulo, 2008. p. 212-217. Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/dados/smm/_estacaocienciaformacaodeeducadoresparaensinodecienciasnasseriesiniciaisdoensinofundamental.trabalho.pdf>. Acesso em: 12 jan. de 2018.

KOTSCHO, R. **Paulo Freire Frei Betto:** Essa escola chamada vida. 11. ed. São Paulo: Ática. 2000.

LARA, R. de S. B. Avaliação do ensino e aprendizagem em arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais. Instituto de Arte, São Paulo: UNESP, 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACE/Museu Nacional, 2006.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1996.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro, EPU, 2013

MACHADO, R. S. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, A. M. T. B.; DA CUNHA, F. P (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** Cortez Editora, 2010.

MAGNONI, M. G. M. **Imaginário araribá:** a prática pedagógica a serviço da reconstrução de valores. 2000. 175f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2000.

McLAREN, P. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. e. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

McLAREN, P. **Utopias provisórias:** as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARTINS, M. C. **Teoria e prática do ensino da arte.** São Paulo: FTD, 2009.

MEIRELLES, E. Como organizar sequencias didáticas. Nova escola. São Paulo: 01 fev 2014
<https://novaescola.org.br/conteudo/1493/como-organizar-sequencias-didaticas>

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação,** São Paulo, n.23, p. 156-166, maio/jun/jul/ago, 2003.

MUNIZ, V. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9203/vik-muniz>> . Acesso em: 18 jul. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

NETTO, S. P. **Telas que ensinam**. Mídia e aprendizagem: do cinema às tecnologias digitais. 3 d. Campinas: Alínea, 2011.

PEREIRA, A. D.; REZENDE, W. S. Avaliação em larga escala em arte: uma primeira discussão com base na experiência baiana. In: III CONAVE CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2014, Bauru. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/#!/paginas/conave3/comunicacao-cientifica294/>>. Acesso em 09 ago. 2016.

PILLAR, A. D. A educação do olhar no ensino das artes. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p.71-81.

PIMENTEL, L. G. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, A. M.; DA CUNHA, F. P. (Orgs.): **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 211-228.

PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v.1.

PORTELLA, A. Aprendizagem da arte e o museu virtual do projeto Portinari. In.: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 123-138.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAÇATUBA. Secretaria municipal de educação. **Expectativas de aprendizagem – arte**. 2017.

PRETTO, N. De L. Linguagens e tecnologias na educação. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: PD&A, 2002.

PRETTO, N. De L. **Reflexões**: ativismo, redes sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2013.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, p. 63-70, 2002.

SANTAELLA, L. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

SANTOS, M. de J. dos. A dialogicidade no pensamento de Paulo Freire e de Hans Georg Gadamer e implicações na cultura escolar brasileira. **Cadernos do PET filosofia**, v. 5, n.10, 2014. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/pet/article/view/327>> Acesso em: 18 dez. 2017.

SOGABE, M. Processo criativo em arte-tecnologia. **Simpósio cultura: arte e tecnologia**. Bauru: Sesc, 2004. CD-ROM.

TORRES, R. M. **Sociedad de la información conocimiento / sociedad del conocimiento**. Disponível em [http:<<http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/socinfocon.pdf>>](http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/socinfocon.pdf). Acesso em: 10 jun. 1996.

VALE, J. M. F. Ensino e gnosiologia na obra pedagógica de Paulo Freire. **Revista ciência geográfica**, Bauru, v.4, n.10, p. 62-66, maio/agosto, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

APÊNDICE

Relato 1

Depoimento de experiência da Prof^a. T. S. no uso de videoconferência com alunos de três anos.

Era mês de novembro é um grande Projeto Cultural com o tema Desejo x Necessidade - Consumo Consciente, seria desenvolvido com crianças de diferentes faixas etárias em nosso colégio, pertencente a rede privada de ensino.

Para melhor contextualização do assunto a ser abordado para crianças de 3 anos, resolvemos utilizar em nosso projeto diferentes recursos tecnológicos, sendo um deles o primeiro contato das crianças com a artista plástica Sandra Guinle através de uma vídeo conferência, que trabalha com um dos eixos da temática do projeto.

Entre a curiosidade e ansiedade das crianças poderem chegar mais perto da artista, não há dúvidas que foi um momento marcante para cada uma delas. Ainda me lembro dos olhinhos vibrantes, das mãos que se cruzavam ou iam até a direção da boca e aquelas perninhas que se movimentavam, inquietamente ao olharem aquela enorme tela em que passava a artista, relatando brevemente sobre sua infâncias simples, a importância do brincar e claro, os votos carinhosos da artista para cada criança ao final do vídeo. Foi um momento único e que gerou duradouros sorrisos nos rostinhos de cada um. Ao término da videoconferência ainda se podia ouvir comentários ou palavras soltas se referindo a artista. “Ela é bonita”; “Tem um cabelo grande”; “Ela usa fogo”; “Ela faz menina brincando”; “Não precisa só de brinquedo né?”; “Dá pra brincar com o amigo de rodar”. Foram Vários relatos no dia, e no outro e no outro e durante todo o projeto.

Me recordo de alguns pais indo até a porta da sala e relatarem sobre o que seus filhos disseram a respeito e de outros momentos vividos por cada um deles. O envolvimento das crianças, a disposição de um “sim” e o carinho da artista Sandra Guinle, demonstram a importância destes aparatos tecnológicos para melhorar nossas práticas docentes, sejam em um projeto ou uma atividade simples cotidiana. Apesar de vários desafios que ainda enfrentamos ao utilizar este tipo de recurso, são eles coisas simples: a qualidade de vídeo, som, talvez uma sala mais adequada ou mesmo à disposição de agenda da pessoa envolvida no referido objetivo. Hoje acredito, enquanto professora, que quanto mais recursos e aparatos tecnológicos

tivermos, podemos ir além e levar as crianças mais longe do que nós podemos imaginar. Através de um único recurso proporcionamos momentos riquíssimos de conhecimento como o desenvolvimento da imaginação, o olhar curioso e o ouvidinho atento.

Entretanto devemos, enquanto educadores, saber lidar com este tipo de mídia, ou seja, usar de forma positiva sem o uso ou referência apelativa, como único recurso para realizar uma pesquisa ou conhecer novas coisas. É importante lembrar que hábitos e valores como recurso de um bom livro, a escrita de cartazes e a utilização de imagens táteis também são capazes de produzir conhecimentos e seguir adiante.

Relato 2

Depoimento de experiência da Prof^a. S. L. no uso de videoconferência com alunos de três anos.

Durante o desenvolvimento de um Projeto Cultural no colégio em que trabalho, fizemos o uso da videoconferência com um artista plástico brasileiro conceituado aqui e no exterior que produz obras de sustentabilidade e impacto aos hábitos sociais excessivos. O artista em questão é Eduardo Srur e o contato inicial foi por e-mail e pela sua página do Facebook. Durante um mês não obtive nenhuma resposta do artista, porém continuei mandando fotos do desenvolvimento e das produções das minhas crianças. Dois dias após o encerramento da exposição o artista respondeu a uma das mensagens do Facebook e disse que poderia fazer uma vídeo conferência naquele exato momento. Nós não estávamos preparados e a euforia foi grande. Organizamos a sala rapidamente e atendemos a ligação pelo celular, pois o computador não estava ligado e não poderíamos perder aquela oportunidade esperada.

No decorrer da vídeo conferência, que durou cerca de dez minutos, as crianças ficaram encantadas assim que viram o Eduardo pela câmera, e junto, acompanhou-se um silêncio de timidez. A primeira criança manifestou-se: “Por que suas obras são tão gigantes?”; outra, aproveitou a coragem do amigo e questionou: “O Rio das garrafas é muito sujo?”. Eduardo interagiu com as crianças e pediu que elas mostrassem a escola para ele e fizemos um breve percurso mostrando o espaço

pela câmera de vídeo do celular. Foi um momento rico e de grande significado para nós professoras, e para os alunos. Tivemos troca de informações, de empolgação entre o meu grupo de crianças e os outros amigos do colégio.

O momento foi muito significativo, apesar das condições inesperadas, visto que o recurso tecnológico e de comunicação para a vídeo conferência não foi o melhor; a tela do celular é pequena e a conexão da internet no momento prejudicou a qualidade e a transmissão. A resposta inesperada do artista também nos pegou despreparadas naquele momento da aula.

Utilizar recursos como o data show, uma televisão smart e uma conexão de internet eficiente facilitaria a videoconferência, tornando este momento mais interativo e duradouro.

Sala de alunos de 4 anos, com 13 crianças presentes neste dia.

Relato 3

Depoimento de experiência da Prof^a. M. L. no uso de videoconferência com alunos de cinco anos.

A vídeo conferência foi o recurso utilizado para colocar em contato alunos de 5 anos com a coreógrafa e seus bailarinos estudados durante o trimestre em aulas de artes. O estudo gerou muitas inquietações e perguntas. Afim de sanar as curiosidades e aproximar a artista carioca de crianças moradoras do interior de São Paulo, a tecnologia foi a solução encontrada.

As crianças ficaram eufóricas, mas mantiveram a calma, pois só assim conseguiam escutar a conferencista e assim responder suas questões e fazer suas perguntas.

As crianças puderam fazer perguntas a respeito da vida pessoal e profissional da artista, assim como dos bailarinos e dos espetáculos. Como a apresentação final foi assistida ao vivo pelos conferencistas, as crianças se sentiram realmente se apresentando para um grande público e tendo o reconhecimento pelos trabalhos.

As crianças estavam curiosas e extrapolaram todas as expectativas ao pedirem cada vez por mais informações. A professora polivalente da sala relatou que após uma semana da vídeo conferência eles ainda dançavam pela sala e tinham novos

comentários a respeito do que haviam vivido.

Houveram muitas trocas de experiência, tanto do âmbito pessoal da coreógrafa, quanto sobre escolhas artísticas e da história da dança e da arte. A artista se preocupou em responder as perguntas e instigar para que as crianças pesquisassem sobre a arte na sua cidade e em suas famílias.

As questões tecnológicas ainda não são bem dominadas por todos. A artista pouco conhecia sobre o funcionamento do *Skype*. Se computador não funcionou adequadamente e ela não sabia utilizar o celular de forma correta. Sendo assim a vídeo conferência foi feita via *Whatsapp*, isso dificultou para que as crianças pudessem vê-la e escuta-la de uma forma melhor.