



UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA – UNICRUZ/RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL – MESTRADO ACADÊMICO
LINHA DE PESQUISA – LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE

Vivian Cristina Belter Lunardi

A LEITURA IMAGÉTICA COMO *PRÁXIS* SOCIAL: UMA AÇÃO
EDUCATIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO
CIDADÃO CONTEMPORÂNEO

Dissertação de Mestrado

Cruz Alta – RS

2018

Vivian Cristina Belter Lunardi

**A LEITURA IMAGÉTICA COMO *PRÁXIS* SOCIAL: UMA AÇÃO
EDUCATIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO
CIDADÃO CONTEMPORÂNEO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado – da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ/RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Santana Camargo

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Maria Abreu de Oliveira

Cruz Alta, RS

2018

Vivian Cristina Belter Lunardi

**A LEITURA IMAGÉTICA COMO *PRÁXIS* SOCIAL: UMA AÇÃO
EDUCATIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO
CIDADÃO CONTEMPORÂNEO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado – da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ/RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Santana Camargo
Orientadora (UNICRUZ/RS)

Prof^ª. Dr^ª. Vânia Maria Abreu de Oliveira
Coorientadora (UNICRUZ/RS)

Prof^ª. Dr^ª. Carla Rosane da Silva Tavares Alves
Membro Interno (UNICRUZ/RS)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Regina Johann
Membro Externo (UNIJUÍ/RS)

Cruz Alta/RS, Junho de 2018.

Dedico este trabalho à minha família por serem a razão do meu viver e por seu constante amor, confiança e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, por ter me dado a permissão de chegar até aqui, pela força concedida, e especificamente, mencionar aquelas pessoas que de uma forma mais direta participaram deste trabalho.

À professora Dra. Maria Aparecida Santana Camargo, minha orientadora e amiga, pela paciência, empenho, dedicação com que sempre me orientou neste trabalho. Muito obrigada por me auxiliar quando necessário sem nunca me desmotivar.

À minha família a quem honro pelo esforço com o qual me mantiveram, possibilitando galgar êxito em minha caminhada, em especial meu pai Senio e Loraine que além de estarem sempre juntos, incentivaram a alcançar caminhos mais distantes.

Ao meu marido Ricardo Junior, que esteve presente comigo em todos os momentos, agradeço especialmente a sua compreensão, carinho, apoio e incentivo. A vocês o meu infinito amor.

À Coordenação do Curso e ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, quero deixar uma palavra de gratidão por ter me recebido de braços abertos e com todas as condições que me proporcionaram dias de aprendizagem muito ricos. Foram eles que me deram recursos e ferramentas para evoluir um pouco mais todos os dias.

Aos servidores e funcionários da instituição, pela disponibilidade, simpatia e gentileza. Obrigada pela ajuda!

Às professoras da Banca de Qualificação Dra. Maria Regina Johann, Dra. Carla Rosane da Silva Tavares Alves e Dra. Vânia Maria Abreu de Oliveira, pelas contribuições para a construção final desta dissertação.

Aos meus colegas do Mestrado pelos momentos divididos juntos, apoio e amizade formados, trocas de vivências e experiências nas horas de estudos.

E a todos aqueles que próximos ou distantes, participaram desta importante caminhada, meus sinceros agradecimentos.

MUITO OBRIGADA A TODOS!

[...] estamos todos refletidos de algum modo nas numerosas e distintas imagens que nos rodeiam, uma vez que elas já são parte daquilo que somos: imagens que criamos e imagens que emolduramos; imagens que compomos fisicamente, à mão e imagens que se formam espontaneamente na imaginação; imagens de rostos, árvores, prédios, nuvens, paisagens, instrumentos, água, fogo, e imagens daquelas imagens – pintadas, esculpidas, encenadas, fotografadas, impressas e filmadas. Quer descubramos nessas imagens circundantes lembranças desbotadas de uma beleza que em outros tempos foi nossa, quer elas exijam de nós uma interpretação nova e original, [...] somos essencialmente criaturas de imagens, de figuras.

(MANGUEL, 2001, p. 20-21)

RESUMO

Esta Dissertação insere-se no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social/Mestrado, da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ/RS), estando vinculada à Linha de Pesquisa “Linguagem, Comunicação e Sociedade”, cujo enfoque é discutir aspectos interdisciplinares relacionados a questões que envolvem a linguagem e suas múltiplas facetas. Com abordagem de cunho qualitativo, caráter teórico e empírico, a investigação buscou perceber como os sujeitos leem e interpretam os diferentes tipos de imagens que se apresentam nas suas vivências diárias. Como caminho metodológico, optou-se pela pesquisa-ação, por se considerar oportuno para a pesquisa em questão, no qual se promoveu várias atividades que exercitaram a percepção e o conhecimento sobre as representações imagéticas analisadas. Para atingir tais metas, propôs-se como tema a leitura de imagem, sendo delimitada pela construção da cidadania a partir da alfabetização imagética. O problema foi assim circunscrito: De que forma o Ensino de Arte pode contribuir para uma alfabetização imagética visando à formação cidadã de alunos do Ensino Fundamental? Enquanto objetivo geral buscou-se analisar, por meio da pesquisa-ação, a arte como uma prática social e educativa que contribui para que um grupo de 23 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma instituição da cidade de Ijuí/RS, se apropriem de uma alfabetização visual com um olhar mais crítico, participativo e aberto ao diálogo, encorajando diferentes leituras de mundo e fomentando a formação cidadã. Ao mesmo tempo, almejou-se por meio dos objetivos específicos: a) Aprofundar conhecimentos sobre a leitura imagética na contemporaneidade; b) Investigar de que forma adolescentes apreciam, produzem e interpretam diferentes tipos de imagens, por meio da técnica do *stop motion*; e, c) Identificar, mediar e propor maneiras da alfabetização imagética fomentar a formação cidadã. Para embasar o *corpus* da pesquisa são trazidos estudiosos que encaminham para a compreensão desse assunto, dentre eles, evidencia-se: Barbier (2002a; 2002b) e Thiollent (2011) sob a ótica da pesquisa-ação, Purves (2011) na questão do *Stop Motion* e, na educação, Freire (1996; 1998; 2003). Em relação à arte e à visualidade, destacam-se Barbosa (1998; 2002; 2005; 2008), Hernández (2000; 2003; 2007) e Mitchell (2017), por realizarem um paralelo entre a arte e a imagem, considerando que estes estudiosos dão uma visão da multiplicidade de caminhos possíveis para a fundamentação dessa atividade. No que concerne à sumarização da investigação, esta é permeada pela pesquisa-ação e desenvolvida em três capítulos. O primeiro capítulo é teórico e enfoca as bases conceituais para a leitura de imagens, a leitura imagética, a cultura visual e, portanto, suas implicações para a formação cidadã. O segundo capítulo descreve o processo metodológico da Abordagem Triangular e o processo tecnológico do *Stop Motion*. Ou seja, o *corpus* da investigação ancora-se nestas duas categorias metodológicas: a Abordagem Triangular e a Tecnologia *Stop Motion*, as quais dão suporte à investigação. E, no terceiro capítulo, consta o processo empírico da investigação, onde se explicita a mediação docente para a construção de um olhar crítico e, conseqüentemente, suas contribuições para a alfabetização imagética dos sujeitos. Nesse caminho, estão relacionadas todas as experiências vivenciadas durante esse período de aproximadamente um trimestre, sendo realizada uma análise dos dados coletados por meio de fotos, vídeos e de maneira escrita, perpassando pelas atividades desenvolvidas visando discutir os resultados. Assim, o estudo tem como referência um cenário sociocultural dominado pelas imagens, a fim de levantar informações que possam auxiliar na compreensão da alfabetização imagética como uma ação educativa que visa à formação cidadã.

Palavras-Chave: Arte. Alfabetização. Cultura. Imagem. Tecnologia.

ABSTRACT

This Dissertation is part of the Postgraduate Program in Sociocultural Practices and Social Development/Master's Degree, from the University of Cruz Alta (UNICRUZ/RS), being linked to the Research Line "Language, Communication and Society", whose focus is to discuss aspects interdisciplinary issues related to issues involving language and its many facets. With a qualitative approach, theoretical and empirical character, the research sought to understand how the subjects read and interpret the different types of images that present themselves in their daily experiences. As a methodological path, action research was chosen because it was considered appropriate for the research in question, in which several activities were promoted that, exercised the perception and knowledge about the imaged representations analyzed. In order to reach these goals, it was proposed as a theme the reading of the image, being delimited by the construction of citizenship from the image literacy. The problem was thus circumscribed: How can Art Teaching contribute to an imaginary literacy aiming at the citizenship formation of elementary school students? As a general objective, it was sought to analyze, through action research, art as a social and educational practice that contributes to a group of 23 students from the 9th grade of Elementary Education, from an institution in the city of Ijuí/RS, to appropriate visual literacy with a more critical, participatory and open-minded approach to dialogue, encouraging different world readings and fostering citizen training. At the same time, it was sought through the specific objectives: a) To deepen knowledge about the imagery reading in contemporary times; b) Investigate how adolescents appreciate, produce and interpret different types of images, through the technique of stop motion; and, c) Identify, mediate and propose ways of imaging literacy to promote citizen education. In order to support the corpus of the research, researchers are brought in to understand this subject, among them: Barbier (2002a; 2002b) and Thiollent (2011) from the point of view of action research, Purves (2011) on the issue of Stop Motion and, in education, Freire (1996, 1998, 2003). In relation to art and visually, the most outstanding are Barbosa (1998, 2002, 2005, 2008), Hernández (2000, 2003, 2007) and Mitchell (2017), for drawing a parallel between art and image, considering that these scholars give a view of the multiplicity of possible ways for the foundation of this activity. As far as the summarization of research is concerned, it is permeated by action research and developed in three chapters. The first chapter is theoretical and focuses the conceptual bases for the reading of images, the imaginary reading, the visual culture and, therefore, its implications for the citizen formation. The second chapter describes the methodological process of the Triangular Approach and the technological process of Stop Motion. That is, the corpus of research anchors two net methodological categories: Triangular Approach and Stop Motion Technology, which support research. And, in the third chapter, there is the empirical process of investigation, which explains the teacher mediation for the construction of a critical eye and, consequently, its contributions to the subjects' imaging literacy. In this way, all the experiences lived during this period of approximately one quarter are related, being an analysis of the data collected by means of photos, videos and in written way, going through the activities developed to discuss the results. Thus, the study has as reference a sociocultural scenario dominated by images, in order to gather information that can help in the understanding of imagery literacy as an educational action that aims at citizen training.

Keywords: Art. Literacy. Culture. Image. Technology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Material de Estudo/Documentário “Quem tem medo de Arte Contemporânea?”.....	39
Figura 02 - Resultado da Produção 01.....	52
Figura 03 - Resultado da Produção 02.....	52
Figura 04 - Resultado da Produção 03.....	52
Figura 05 - Capa do documentário.....	53
Figura 06 - Exibição do Documentário 1.....	54
Figura 07 - Alunos Assistindo ao Documentário 2.....	54
Figura 08 - Roda de Conversa 1	54
Figura 09 - Roda de Conversa 2	54
Figura 10 - Trabalho na Sala de Artes - 1.....	56
Figura 11 - Trabalho na Sala de Artes - 2.....	56
Figura 12 - Trabalho na Sala de Artes - 3.....	57
Figura 13 - Criação de Modelagem.....	57
Figura 14 - Fase de Edição do Curta-Metragem.....	58
Figura 15 - Edição do Curta-Metragem 1.....	58
Figura 16 - Edição do Curta-Metragem 2.....	59
Figura 17 - Exemplo de Animação com recortes.....	59
Figura 18 - Um dos passos da edição.....	60
Figura 19 - Socializando os Curtas 01.....	61
Figura 20 - Socializando os Curtas 02.....	62
Figura 21 - Socializando os Curtas 03.....	62
Figura 22 - Público Prestigiando.....	63
Figura 23 - Apresentando ao público 02.....	64

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
2 AS BASES CONCEITUAIS PARA A LEITURA DE IMAGENS.....	17
1.1 Arte, Sociedade e Cultura.....	17
1.2 Leitura de Imagens e Visualidade.....	21
1.3 O Ensino-Aprendizagem em Arte e a Cultura Visual.....	27
3 A PESQUISA-AÇÃO NO PROCESSO METODOLÓGICO DA ABORDAGEM TRIANGULAR E NO PROCESSO TECNOLÓGICO DO <i>STOP MOTION</i>.....	32
2.1 A Pesquisa-Ação.....	33
2.2 A Abordagem Triangular na Ação Educativa Desenvolvida.....	40
2.3 Arte e Tecnologia: o <i>Stop Motion</i>	43
4 A MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR CRÍTICO.....	50
3.1 O Processo de Criação.....	51
3.2 Valores que Predominaram.....	60
3.3 Compartilhamento e Troca de Saberes.....	61
3.4 As Produções Realizadas e as Perspectivas de Mudanças nos Sujeitos.....	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICES.....	79
Apêndice A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Crianças.....	79
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	81
ANEXOS.....	84
Anexo A – Carta de Autorização do Centro de Educação Básica Francisco de Assis do Município de Ijuí/RS.....	84
Anexo B – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNICRUZ.....	85

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma imagem é uma cena que foi recriada ou reproduzida. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, destacada do lugar e do tempo em que primeiro fez sua aparição e a preservou – por alguns momentos ou séculos. Toda imagem incorpora uma forma de ver (BERGER, 1999, p. 12).

Ao pensar no tema que seria investigado pela professora pesquisadora, várias possibilidades de estudo surgiram e em todas elas a imagem se destacava, bem como o espaço de trabalho e o público que é atendido diariamente por meio do Ensino de Arte nas escolas. Para tanto, fez-se necessário examinar a relevância da visualidade no mundo contemporâneo, a qual desempenha imprescindível papel na formação dos sujeitos. Inserido no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado – da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ/RS), o presente estudo está vinculado à Linha de Pesquisa “Linguagem, Comunicação e Sociedade”, que objetiva discutir aspectos interdisciplinares relacionados a questões que envolvem a linguagem e suas múltiplas facetas. Esta Linha aborda aspectos sociais e culturais que permeiam o cenário contemporâneo, no qual o sujeito atua como protagonista na constituição e sustentação de ações sociais.

Neste caso, a investigação enfoca uma sociedade dominada por imagens, fazendo-se indispensáveis algumas reflexões referentes à leitura, à imagem e, conseqüentemente, à arte, buscando uma alfabetização com vistas à formação cidadã. Procura-se, então, problematizar a presença da Disciplina Ensino de Arte no currículo escolar como um campo de conhecimento específico e complementar aos demais saberes, atuando interdisciplinarmente por meio da cultura visual.

As pesquisas com imagens, especialmente no cotidiano escolar, oportunizam conhecer inúmeras realidades educativas. Como prática educacional essencial, é possível pensar a mediação e aproximar os educandos de obras de arte e imagens do dia a dia, voltadas ao vasto campo da sociedade, uma vez que se é cercado por imagens, em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnológicos. Nesse sentido, Oliveira (2005, p. 90) destaca que:

As imagens são portadoras de possibilidades de compreensão ampliada do que é e do que pode ser a prática pedagógica do real, escamoteada e tornada invisível, a olho “nu” pelas normas e regulamento da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e os textos produzidos nesse contexto.

Acredita-se que é essencial buscar práticas educativas que estimulem o acesso à aprendizagem, tendo como referência pesquisas com obras artísticas, sejam elas pinturas, esculturas, fotografias, como um meio para a compreensão do cotidiano. Não obstante, e em harmonia com Hernández (2000, p. 45) “estamos imersos numa avalanche de imagens em que é preciso aprender a lê-las e interpretá-las para compreender e dar sentido ao mundo em que vivemos”. Assim, crianças e adolescentes devem estar aptos para analisar os significados da imagem, percebendo como ela se insere na cultura em dada época, a forma como é consumida e as técnicas de interpretação utilizadas na sociedade atual.

A reflexão que aqui se propôs foi satisfatória, constituindo-se em uma tarefa desafiadora em virtude de sua complexidade. Ao investigar e analisar uma cultura dominada por imagens visuais é possível ampliar a leitura imagética que perpassa os aprendizes, buscando examinar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes. Morin (2000a, p. 104) sustenta a ideia de que “é necessário compreender os saberes que ajudam a dar sentido ao mundo em que se vive”, visto que “a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, [...] deve ser a tarefa da educação do futuro”.

As imagens, em sua maioria, estão ligadas aos anúncios publicitários, cartazes e *outdoors* fixados em muros, espaços urbanos, mas, principalmente, nas telas de cinema, televisão e celulares. Essas imagens tornam-se significativas à medida que viabilizam conhecer o modo de vida das crianças e adolescentes, percebendo o que os constitui e o que os fazem ser o que são enquanto sujeitos. Por consequência, as imagens acabam tendo uma função indispensável para a explicação desse universo, pois possibilitam “contemplar os múltiplos elementos da vida cotidiana nas escolas de modo mais efetivo que aquilo que podemos fazer por intermédio, apenas, dos textos escritos” (ALVES e OLIVEIRA, 2004, p. 32).

Contudo, sua caracterização envolve qualquer forma de expressão e visualização construída ou gerada pela ação humana. Convém salientar que a leitura e interpretação de imagens visuais dentro deste contexto levam ao entendimento de mundo, compreendendo a cultura, os costumes e a história. A imagem, neste caso, serve como instrumento para reflexão, leitura e interpretação, que deverá mover uma ação, pois “as imagens, assim como as histórias, nos informam” (MANGUEL, 2001, p. 21).

Ler e interpretar imagens são uma exigência da sociedade contemporânea, tendo em vista a grande quantidade de informações que são transmitidas por meio dessa linguagem. Conhecer a “gramática visual” capacita os sujeitos para ler e interpretar imagens, onde muitas

vezes a palavra falada não consegue ter alcance em meio à busca de significações e provocações que pretende instigar em seus diálogos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Arte (1998) consta que há uma tendência cada vez mais acentuada, nas investigações contemporâneas, ao dimensionar a complementaridade entre arte e ciência, enfatizando suas diferenças e, ao mesmo tempo, integrando-as em uma nova compreensão do ser humano. Conforme os PCNs - Arte (BRASIL 1998, p. 31):

[...] tanto a ciência como a arte respondem à necessidade de busca de significações na construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos, éticos e estéticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas das culturas. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as experiências e representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana.

Todavia, é significativo e valioso compreender melhor o que é oferecido pelas mídias, uma vez que toda imagem traz em si algo a comunicar e a compreensão disso depende da interação com o observador. Nessa perspectiva, a pesquisa configura-se como uma prática social, à medida que promove a possibilidade de transformar uma realidade educacional por intermédio da leitura imagética. Os pressupostos teóricos ancoram-se nos paradigmas da Arte, da Educação e da Visualidade, a partir de autores com os quais se estabelece uma relação dialógica e esclarecedora sobre temas tão profundos.

Quanto à justificativa, esta investigação enfocou um projeto no espaço em que a professora pesquisadora atua e do qual foi mediadora na Disciplina Ensino de Arte. Trata-se de um estudo que buscou discutir o modo como se trabalha a leitura imagética na escola. O contato com o fascinante mundo das artes desde a infância possibilitou o desenvolvimento da expressão, do prazer de criar e de criticar, consolidando o interesse por investigar esta linguagem. Justifica-se, portanto, esta investigação, no sentido de que se possa refletir sobre a temática no contexto sócio histórico e cultural, como um modo de resistência à crescente concentração dos meios de produção, opinião e cultura, tornando-se urgente a formação de cidadãos mais críticos em uma sociedade cada vez mais excludente.

Como relevância acadêmica, almeja-se que possa haver uma contribuição de natureza pedagógica ao Ensino de Arte por meio da investigação sobre a imagem, colaborando para o aprimoramento das práticas socioculturais dos professores de Arte, oferecendo suporte ao processo educativo e, conseqüentemente, à construção da cidadania. Conforme Buoro (2002, p. 29), “a arte re-apresenta o mundo, o indivíduo e as práticas sociais, segundo uma forma particular e subjetiva”.

No que tange à relevância profissional, a pesquisa aprofundou subsídios reflexivos à própria professora-pesquisadora, por meio de uma prática artística expressiva para os sujeitos e de apoio a uma alfabetização mais dinâmica e esclarecedora, com emprego de procedimentos de leitura de imagem. Desta forma, a temática advém da experiência da professora e pesquisadora na área, a qual foi desafiada a buscar referenciais mais aprofundados, investigando uma ação educativa e as suas contribuições para a formação do cidadão contemporâneo, propondo, assim, um fazer pedagógico significativo. Nesta perspectiva, optou-se por aprofundar a cultura visual, haja vista que este é um recente campo de estudo interdisciplinar a ser discutido em todas as disciplinas escolares no cotidiano da Educação Básica.

No tocante à relevância social, esperavam-se, para os sujeitos da pesquisa, situações de uma aprendizagem essencial e considerável, construídas por meio de aulas consistentes, dinâmicas e criativas, o que, de fato, se confirmou. Dessa vivência surgiu a necessidade e a curiosidade em aprofundar a pesquisa neste campo, a fim de compreender melhor a leitura imagética, motivando estudos e práticas que sugerem novas posturas. Interessa nesse estudo realizar uma pesquisa-ação que vislumbre mudanças nos sujeitos em sua relação com a leitura de mundo.

As motivações que levaram à elaboração desta Dissertação advêm, então, das múltiplas inquietações surgidas no campo da pesquisa em arte enquanto professora da escola pública e privada. Nesse sentido, acredita-se necessária uma contextualização inicial desses espaços de arte e educação, abertos a diversas possibilidades de experiências, vivências e discussões, onde a arte, muitas vezes, é vista como secundária no processo de formação humana. Em consequência disso, buscou-se pesquisar a representação imagética na contemporaneidade como uma prática sociocultural escolar e a leitura de imagens como uma das ferramentas fundamentais para a construção da cidadania.

Com abordagem de cunho qualitativo, caráter teórico e empírico, a investigação foi realizada com um grupo de 23 adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da cidade de Ijuí/RS, buscando perceber como estes leem e interpretam os diferentes tipos de imagens que se apresentam nas suas vivências diárias. Como caminho metodológico, optou-se pela pesquisa-ação, por se considerar oportuno para o estudo em questão, no qual se promoveu várias atividades que exercitaram a percepção e o conhecimento sobre as representações imagéticas analisadas.

Para atingir tais metas, propôs-se como tema a leitura de imagem, sendo delimitada pela construção da cidadania a partir da alfabetização imagética. O problema foi assim

circunscrito: De que forma o Ensino de Arte pode contribuir para uma alfabetização imagética visando à formação cidadã de alunos do Ensino Fundamental?

Quanto à hipótese, acreditava-se que, ao final das atividades, fosse possível perceber o participante pesquisado como um sujeito histórico, leitor e produtor de imagem, com capacidade para entender e criticar a imagem e seu significado, constituindo-se, assim, o encaminhamento de uma alfabetização imagética com vistas à formação cidadã.

Enquanto objetivo geral desta investigação, por meio da pesquisa-ação, buscou-se analisar a arte como uma prática social e educativa que contribui para que um grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma instituição da cidade de Ijuí/RS, se apropriasse de uma alfabetização visual por meio de um olhar mais crítico, participativo e aberto ao diálogo, encorajando diferentes leituras de mundo e fomentando a formação cidadã. Ao mesmo tempo, almejou-se por meio dos objetivos específicos: a) Aprofundar conhecimentos sobre a leitura imagética na contemporaneidade; b) Investigar de que forma adolescentes apreciam, produzem e interpretam diferentes tipos de imagens, por meio da técnica do *Stop Motion*; e, c) Identificar, mediar e propor maneiras da alfabetização imagética fomentar a formação cidadã.

A abordagem do tema situa os percursos metodológicos e epistemológicos. Para embasar o *corpus* da pesquisa são trazidos estudiosos que encaminham para a compreensão desse assunto, dentre eles, evidencia-se: Barbier (2002a; 2002b), Thiollent (2011) e Lewin (1965; 1978) sob a ótica da pesquisa-ação, na forma de se conceber e fazer pesquisa. Na educação, Freire (1996; 1998; 2003) produz sua obra pensando e repensando sua própria vivência, sendo um teórico muito conhecido por desmitificar o processo de alfabetização. Este considera que aprender a ler, a escrever, a alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, a compreender o seu contexto, não em uma manipulação mecânica de palavras, mas na relação que vincula linguagem e realidade.

Em relação à arte e à visualidade, destaca-se a trajetória que a leitura de imagem tem percorrido, no decorrer dos anos, nas propostas do Ensino de Arte. Neste sentido, buscam-se subsídios em Manguel (2001), Barbosa (1998; 2002; 2005; 2008), Ostrower (1987; 1991), Fusari e Ferraz (2001) e Hernández (2000; 2003; 2007), por realizarem um paralelo entre a arte e a imagem, considerando que estes estudiosos dão uma visão da multiplicidade de caminhos possíveis para a fundamentação dessa atividade.

No que concerne à sumarização da investigação, esta é permeada pela pesquisa-ação e desenvolvida em três capítulos. O primeiro capítulo é teórico e enfoca as bases conceituais para a leitura de imagens, a leitura imagética, a cultura visual e, portanto, suas implicações para a formação cidadã. O segundo capítulo descreve a pesquisa-ação na sua intersecção com

o processo metodológico da Abordagem Triangular e com o processo tecnológico do *Stop Motion*. Ou seja, o *corpus* da investigação ancora-se nestas duas categorias metodológicas: a Abordagem Triangular e a Tecnologia *Stop Motion*, as quais dão suporte à pesquisa-ação. E, no terceiro capítulo, consta o processo empírico da investigação, onde se explicita a mediação docente para a construção de um olhar crítico e, conseqüentemente, suas contribuições para a alfabetização imagética dos sujeitos. Nesse caminho, estão relacionadas todas as experiências vivenciadas durante esse período de aproximadamente um trimestre, sendo realizada uma análise dos dados coletados por meio de fotos, vídeos e de maneira escrita, perpassando pelas atividades desenvolvidas visando descrever os vídeos produzidos e discutir os resultados.

É relevante destacar que o Projeto de Dissertação foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICRUZ sob o CAAE nº. 65310417.0.0000.5322, em março de 2017.

1 AS BASES CONCEITUAIS PARA A LEITURA DE IMAGENS

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (BARBOSA, 2008, p. 5).

Nesta seção, o estudo apresenta algumas bases conceituais que direcionam a leitura de imagem com o pressuposto de que a prática pedagógica necessita estar estruturada por concepções teóricas para sua própria validação, permitindo compreender a *práxis*. Nesse enfoque, é essencial conhecer parte da complexidade da leitura de imagem, os tipos de interpretação, as práticas em sala de aula, os entrelaçamentos de diferentes abordagens pedagógicas, buscando compreender o modo como a gramática visual se estrutura para pensar criticamente sobre as imagens.

1.1 Arte, Sociedade e Cultura

A arte, por meio de suas linguagens, procura representar as características próprias de um contexto da sociedade e é uma forma de manifestação social. O artista, por sua vez, usa a sua obra para expressar o seu momento. A respeito da questão, Fischer (2007, p. 20) destaca que:

A arte é a própria realidade social, é a representação do momento, e ao menos que ela queira ser infiel à sua função social, precisa mostrar o mundo como passível de ser mudado, e fazer a sua função para ajudar a mudá-lo. A sociedade precisa do artista e ele deve ser fiel e consciente de sua função social. Cabe a ele, educar a sociedade para que ela possa fazer um desfrute e uma compreensão apropriada da arte.

Percebe-se que a arte, seu modo e os meios de representação variam conforme a época. Segundo Buoro (2000, p. 23), “em cada momento específico e em cada cultura, o homem tenta satisfazer suas necessidades socioculturais também por meio de sua vontade/necessidade de arte”. Em consequência disso, assinala Ferreira (2001, p. 15) que:

As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos. Somente compreendendo o sentido dos seus hábitos, crenças, valores é que terá condições de os interligar às representações do homem.

Historicamente foram construídas diferentes interpretações em relação à arte, porém chama atenção o entendimento de arte via leitura imagética. É imprescindível que, neste caso, o aluno saiba ler os códigos da linguagem visual, relacioná-los e fazer sua interpretação da imagem.

A arte não pode ser vista isolada das demais atividades sociais e humanas, uma vez que ela é fundamental para a constituição plena do sujeito sócio histórico. Esta manifestação é também uma necessidade intrínseca à expressão pessoal, surgindo como fruto da relação homem/mundo e da forma de criação de linguagens, visuais, musicais, teatrais, cinematográficas, entre outras. No campo das artes visuais, as imagens do cotidiano e estudos estéticos sobre a arte e a cultura entram como possibilidade de refinamento no modo de olhar.

O ser humano sempre buscou representar, por meio de imagens, a realidade em que vive, sentindo e interpretando, a partir de seus conhecimentos, seu tempo e costumes. Nesse sentido, a arte tem várias atribuições na sociedade e na cultura: interpretar o mundo, provocar emoção, expressar o pensamento e a visão do artista, explicar e refletir sobre a história da humanidade. Coli (1982, p. 07) afirma que as definições de arte “[...] são divergentes, contraditórias, além de frequentemente se pretenderem exclusivas”. Ele complementa afirmando que a sociedade é capaz de identificar determinadas produções da cultura em que se vive como “arte”.

Assim também é possível aduzir que não há como entender a cultura de um povo sem conhecer a sua arte. Seja como expressão pessoal e social é um importante instrumento para a identificação e desenvolvimento cultural de um grupo, estando fortemente condicionada pelo mundo visual. Por isso, trançar a educação junto à arte e à cultura torna-se necessário para que se possa entender o lugar desta no cotidiano. Pensar a relação da arte com outros segmentos implica estudar o objeto artístico como reflexo cultural.

O termo cultura vem do latim *colere* que significa cultivar, referindo-se a todo aquele complexo que inclui o conhecimento, a arte, os costumes, os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano, não apenas em família, de geração em geração, mas também em sociedade (SANTOS, 2004). É o modo de vida de uma sociedade que se sedimenta e que caracteriza os indivíduos (WILLIAMS, 2007). Por sua vez, Hall (1997) afirma que o sujeito, em seu desenvolvimento, tem como marca a cultura e a linguagem se torna a centralidade, com sentido e significação.

Para Bauman (2012), a cultura humana está longe de ser uma arte da adaptação, por ser vista como um movimento que pode quebrar as limitações por meio da criatividade humana. “A cultura, portanto, é o inimigo natural da alienação. Ela questiona constantemente

a sabedoria, a serenidade e a autoridade que o real atribui a si mesmo” (BAUMAN, 2012, p. 301). Somente o ser humano pode conquistar a liberdade para criar, individual ou coletivamente. A cultura é especificamente humana, capaz de desafiar sua realidade e produzir novos significados para sua vida. Concebe-se que o ser humano é o autor de sua própria história com as suas potencialidades e ambiguidades.

O referido autor (2012, p. 18) afirma que a cultura, como aspecto ambivalente, pode ser vista tanto como “um agente de desordem, quanto um instrumento de ordem [...], nada pode produzir além da mudança constante, embora só possa produzir mudança por meio de ordenação”. Vive-se em constantes transformações, entre elas, o pluralismo cultural, no qual a multiplicidade de valores é frouxamente coordenada e ligada. A cultura não pode ser empregada sem que seja avaliada como conceito, estrutura e *práxis*. Como produção de sentido não pode se apartar da revisão histórica e dos entrelaçamentos da ideologia, pois esta não deixa de existir, ela muda conforme a época e os modos de pensar, configurando-se em determinado momento histórico.

A sociedade contemporânea tem avançado em vários sentidos, porém, em alguns aspectos, de maneira negativa. Bauman (2012) enfatiza que se está vivendo uma época de liquidez, de fluidez, de volatilidade, de incertezas e inseguranças. Para ele, não há pós-modernidade, há uma continuação da modernidade com ideologias diferentes, em que o sujeito não tem mais referenciais de ação e tem se tornado cada vez mais individualizado. Estas mudanças atravessam as relações de trabalho, família e comunidade, onde o tempo e o espaço deixam de ser concretos e absolutos e passam a ser líquidos e relativos, ressignificando e reconstruindo modos de vida de forma ambivalente. As pessoas são dotadas tanto de singularidades quanto de pluralidades, expressões que remetem à própria essência humana.

Arte, sociedade e cultura são resultados dessas expressões. A arte vista como produção histórica proporciona ao indivíduo a experiência de refletir sobre si e sobre o mundo, podendo contribuir para um olhar mais sensível a respeito do cotidiano. Barbosa (2008, p. 04) enfatiza que “a arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve [...] é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade”. Assim, a educação em arte pode acontecer assystematicamente (mediante os meios de comunicação e das manifestações não institucionalizadas da cultura, como as relacionadas ao folclore) e sistematicamente (na escola ou em outras instituições).

Dessa forma, no ensino-aprendizagem também deve ser dada prioridade às experiências visuais. Ensinar arte educando o olhar implica conduzir o indivíduo a compreender que a cultura humana se constrói como resultado de um sujeito criador, que

exprime algo de acordo com a sua história e sua percepção do contexto sociocultural. Nesse aspecto, Ostrower (1987, p. 28) ressalta que:

Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade, é a realidade, é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida.

O desenvolvimento da capacidade criadora se dá no ato do entendimento, da compreensão e da decodificação de múltiplas significações artísticas. Falar de arte é falar de cultura, como ação que muda o mundo e como prática social sustentada pelos indivíduos e suas potencialidades. Contudo, a arte está ligada aos fatores históricos e sociais, dialogando ativamente com outras manifestações culturais, criando os estilos e acompanhando a evolução do homem e da tecnologia de forma crítica e criativa.

Os conceitos de arte, cultura e sociedade constituem-se em pedra angular para entender melhor o lugar dos sujeitos no mundo, buscando compreender que são faces recíprocas e complementares da realidade, indicando que uma não pode ser pensada sem a outra, pois estas se encontram sempre em conexão. Diante das mudanças que vêm ocorrendo constantemente, é imprescindível colaborar para que, cada vez mais, a arte seja evidenciada, valorizada e reconhecida. E, nesta perspectiva, é essencial a mediação do professor de arte.

1.2 Leitura de Imagens e Visualidade

Vivemos em um mundo de imagens que estamos permanentemente produzindo, lendo, decodificando, interpretando. Podemos dizer que a história do ser humano tem seus alicerces fincados na ousadia da busca e da atribuição de sentido a tudo e a todos que o cercam. (MARTINS 2009, p.46)

As imagens fazem parte do cotidiano e passam a ser propriedade de quem as lê, integrando o universo cultural humano desde a Pré-História, quando o homem realizava desenhos de signos e animais nas cavernas (COSTA,1999). Depois, para os egípcios, as imagens eram criadas com finalidades religiosas, para os gregos como uma forma de alcançar o belo e, para os romanos, como um mecanismo de personificar imperadores e registrar batalhas. No cotidiano, muitas vezes, o complexo sistema de visão humana não tem tempo para filtrar tudo o que vê e, mesmo que as imagens não sejam manipuladas exclusivamente

por artistas, estas desempenham inúmeras funções sociais. No entendimento de Costa (1999, p. 09):

Habitamos um mundo que vem trocando sua paisagem natural por um cenário criado pelo homem, pelo qual circulam pessoas, produtos, informações e, principalmente, imagens. Se temos que conviver diariamente com essa produção infinita, melhor será aprendermos a avaliar esta paisagem, sua função, sua forma e seu conteúdo, o que exige o uso de nossa sensibilidade estética. Só assim poderemos deixar de ser observadores passivos para nos tornarmos espectadores críticos, participantes e exigentes.

Atualmente não se visualiza as imagens que são apresentadas com o mesmo olhar de séculos atrás. Hoje tudo passa pelos olhos de forma muito mais acelerada e dinâmica, pois pode ser alterado em questão de segundos. Nas discussões que se desenvolvem sobre a leitura imagética e, posteriormente, como *práxis* social, cabe compreender, primeiramente, o que descreve cada uma e saber que estes conceitos não abrangem somente a leitura de palavras, imagens, mas também intensificam a leitura de mundo.

Freire (2003, p. 11) refletiu muito sobre isso ao longo de sua obra, afirmando que “antes de ler as palavras, lemos o mundo e compreendemos o seu contexto lançando diferentes olhares fortemente marcados pelo lugar e origem social”. Nessa definição, busca-se compreender que se está fazendo diferentes leituras desse ambiente, sejam elas críticas, prazerosas, envolventes, significativas e/ou, até mesmo, desafiadoras.

Pode-se acrescentar, ainda, que a imagem é essencial na formação do ser humano, pois é através do olhar que se torna possível compreender o mundo em que se vive, interagindo de forma crítica e sensível. Por conta disso, os professores podem utilizá-la por meio do Ensino de Arte e, inclusive, de outras disciplinas, incentivando o sujeito a ver e perceber a diversidade cultural em que está inserido, proporcionando aos alunos inovação nos próprios métodos de ensino-aprendizagem, pois saber trabalhar com imagens é uma exigência da contemporaneidade.

A palavra “imagem” vem do latim *imago* e corresponde à ideia de semelhança, que, por sua vez, teve origem no grego *mimeses*, correspondendo à noção de imitação (CAMARGO, 2007, p. 112), se traduz do grego *eikon*, bem como do francês *image*, enquanto no inglês há uma diferenciação entre *image* e *picture*. Por milhares de anos, o homem vem contando sua história por meio das imagens que produz, sendo que o que mudou ao longo dos séculos foi a tecnologia utilizada para a criação e produção destas representações, principalmente com a descoberta da fotografia e de outros meios, como o cinema e, mais contemporaneamente, o computador.

Para poder entender como se dá o processo de apreensão do universo visual, é importante observar a diferença entre visão e visualidade. Como aduz Rose (2007, p. 2, em tradução livre), “as imagens não são janelas transparentes para o mundo. Elas interpretam o mundo; apresentam-no de formas bem particulares”¹. Assim conforme cita o autor, a visão é o que o olho humano é capaz de ver fisiologicamente e a visualidade refere-se ao modo como culturalmente lemos e significamos.

A visualidade tem sido explorada principalmente pelos veículos de comunicação, que descobriram a importância da imagem na vida das pessoas. Tudo isso exige uma aprendizagem que possibilite o saber ler, selecionar e compreender criticamente. Quando se educa o olhar para a leitura de imagens, percebem-se cores, formas, texturas, temáticas, intenções, conceitos, mensagens, sensações, simbologias e outros, certamente compreendendo melhor os códigos artísticos. Como relata Pillar (2014, p. 11):

A partir dos anos 80, no Brasil, o Ensino de Arte começa a ser repensado em novas bases conceituais e revisado quanto a sua relação com as pesquisas contemporâneas em arte. Os professores passaram a trabalhar não só a produção da criança e do adolescente, mas também a leitura da imagem e a contextualização histórica. Surgiram, também, as releituras, enquanto produções realizadas com base em obras de arte.

Sob esta ótica, o conceito de leitura pode ser ampliado para um processo de decodificação e entendimento de expressões formais e simbólicas que envolve tanto componentes sensoriais, emocionais, intelectuais e neurológicos, quanto culturais e econômicos. Ler, portanto, não é tentar decifrar ou adivinhar de forma isenta o sentido de um texto, mas é, a partir desta interpretação, atribuir-lhe significados relacionando-os com outros elementos na busca por melhor compreendê-lo e conferir-lhe outras acepções. Nesse sentido, Pillar (2014, p. 73) elucida que:

A leitura da imagem é imprescindível para a reflexão crítica do mundo em que vivemos, sendo que por meio da leitura visual acontece grande parte de nosso aprendizado. A relação da imagem com o ensino da arte precisa ser vista numa perspectiva histórica: as novas abordagens do ensino da arte, introduzidas no Brasil por volta da década de oitenta, propõem uma inter-relação entre produção, leitura da imagem e contextualização histórica, onde os conteúdos da arte sejam explicitados.

¹ No original: “*These images are never transparent windows onto the world. They interpret the world; they display it in very particular ways*”.

A principal meta desta proposta não é ler uma imagem identificando apenas seus aspectos formais isoladamente, mas reconhecer as manifestações e expressões culturais, associando, inclusive, com outras disciplinas, estabelecendo relações com o mundo, para que se possam constituir pessoas com saberes plurais e, ao mesmo tempo, singulares. De modo que ler uma imagem pode ser tão importante quanto ler um livro ou escrever, pois esta vai muito além do fascínio das cores e formas. Segundo Barbosa (1998, p. 137), “as imagens povoam o cotidiano das pessoas e, no entanto, permanecem como sistema de signos desconhecidos”.

Barthes (2005, p.78) afirma que “a própria imagem é muito fugaz, remetendo sem cessar, num ir e vir que pode ser uma representação imagística ou referente ao imaginário”. Para o autor, é muito difícil definir e classificar as imagens. Também destaca que, além disso, devemos somar a essa questão da incerteza em definições, a presença de uma lacuna histórica, pois não dispomos de uma síntese sobre a comunicação icônica em civilizações anteriores, o que nos leva muitas vezes a esquecer que a imagem já participava profundamente da vida cotidiana das civilizações passadas.

A imagem como essência é a abordagem utilizada por Manguel (2001), quando ele considera as imagens que formam nosso mundo como símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Para o autor, talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com nosso desejo, experiências, questionamentos e remorso, mas qualquer que seja o caso, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos. Na visão de Santaella (2013, p. 337), há imagens que apresentam formas puras, abstratas ou coloridas, outras figurativas, de formas imaginárias, mitológicas ou religiosas e, ainda, imagens simbólicas que têm a função de representar significados.

Neste sentido, pode-se afirmar que as imagens sempre existiram, mas, devido aos avanços tecnológicos, em nenhuma outra época a humanidade viveu tão imersa em uma avalanche de imagens, informações e textos. As imagens não são apenas de obras de arte, mas sim múltiplas formas pelas quais a sociedade apresenta o mundo demonstrando a importância da leitura imagética na formação do cidadão. “Os psicólogos da percepção são unânimes em afirmar que a maioria das informações que o homem recebe lhes vem por imagens. O homem de hoje é um ser predominantemente visual” (BOSI, 2002, p. 65). A imagem se configura, portanto, como um dos meios mais utilizados para a transmissão de informações.

Em tal contexto, Rossi (2003, p. 38) aponta que a imagem pode ser relacionada com o mundo (nela representado), o artista (ou produtor) e o leitor (o aluno/sujeito que lê). Assim, a arte serviria para mostrar os fatos ou uma determinada realidade, conforme a complexidade

do pensamento estético. Considerando estas afirmações, é possível perceber que toda imagem produzida traz as representações de quem a fez, tem algo a mostrar, a dizer. Mas quem observa traz consigo suas próprias significações podendo coincidir ou não com a visão do autor.

Quanto à percepção artística, Gardner (1997, p. 54) afirma que não depende “de se determinar precisamente o que o criador tentou comunicar, o trabalho de arte contém numerosas implicações, e cabe ao percebedor deduzir esses significados, independentemente daqueles que o artista pretendia comunicar”. A enxurrada de imagens que são ofertadas pela mídia, aumenta consideravelmente, numa velocidade surpreendente. Compreendê-las e saber situar o seu contexto é fundamental para desenvolver o senso crítico, possibilitando desenvolver a leitura imagética no processo de alfabetização.

“¿Qué quieren las imágenes?”, pergunta Mitchell (2017, p. 29) em sua obra. De acordo com este autor, referência no panorama dos estudos visuais, “no debemos considerar las imágenes sólo como objetos inertes que transmiten significado, sino como entes animados con deseos, necesidades, anhelos, exigencias e instintos propios”. Ler imagens e alfabetizar-se visualmente, entre outras finalidades, advém da veracidade com que a arte ensina a ver o mundo, defendendo o ato de ler no processo de alfabetização, indispensável para o sujeito.

Os indivíduos convivem com muitos estímulos visuais e sonoros e a alfabetização visual se torna, então, uma necessidade, que estimula a ver e a aprender a ver. Mas afinal, como se pode aprender a ver? Como estimular a ver? As pessoas só conseguem ver, perceber determinados detalhes e nuances daquilo que conhecem, quando observam com atenção, por isso é mister trabalhar com leitura de imagens/obras de arte para aprender a interpretá-las, pois estas são carregadas de significados e comunicam atribuindo sentidos. Portanto, ler uma obra de arte é, segundo Barbosa (2008, p. 67):

Ação que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de Crítica e de Estética. A leitura de obra de Arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos. As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito/obra/contexto, não são passíveis da redução certo/errado. Podem ser julgadas por critérios tais como: pertinência, coerência, possibilidade, esclarecimento, abrangência, exclusividade, entre outros.

Por meio de métodos específicos para a leitura da obra de arte é possível desenvolver um momento rico de informações, no qual o sujeito perceberá a influência que as imagens exercem sobre a vida do ser humano. Barbosa (2008, p. 18-19) acrescenta que:

A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam. Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em sua obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores.

No campo da leitura imagética, a fusão entre verbal e não-verbal toma conceitos amplos, criando novas formas de interação com o mundo. Conforme Freire (1998, p. 26), “o que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver uma posição curiosa, interessada; estimular a capacidade crítica dos alfabetizados enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido”.

Pode-se inferir que a leitura de imagens abrange a descrição, interpretação, compreensão, decomposição e recomposição, para que se possa apreendê-las como um objeto a conhecer, a ser decodificado, sendo fundamental que contemple aspectos cotejados no fazer artístico. O que se quer é um aprender a olhar, a apreciar, a discriminar, a interpretar os códigos visuais gerados no cotidiano cultural contribuindo para uma alfabetização imagética que vise à formação cidadã de cada sujeito. Percebe-se com isso a relevância da arte enquanto conhecimento como uma construção histórica, uma linguagem, um meio de representação e expressão, bem como um processo social e comunicacional contemporâneo. Na ótica de Manguel (2001, p. 21), as imagens, assim como as histórias, nos informam:

Aristóteles sugeriu que todo processo de pensamento requeria imagens. Ora, no que concerne à alma pensante, as imagens tomam o lugar das percepções diretas; e, quando a alma afirma ou nega que essas imagens são boas ou más, ela igualmente as evita ou as persegue. Portanto a alma nunca pensa sem uma imagem mental.

Esse tipo de proposta faz com que comparações entre diferentes obras, épocas e contextos aconteçam, possibilitando também conhecer mais sobre um pintor e os diferentes estilos artísticos. É uma ótima oportunidade para se mostrar que não existe um jeito único de representar e, sim, inúmeras formas de ver, interpretar e representar, fomentando a exposição de ideias, interação entre grupos e, conseqüentemente, respeito à opinião dos demais, trabalhando com a oralidade, descontração, percepção, observação, além de promover idas a museus, galerias e outros, propiciando-se, desta forma, como *práxis* social, a inserção em seu contexto cultural e artístico.

É mister a mudança nos paradigmas educacionais, para que os indivíduos sejam alfabetizados não somente para o domínio da linguagem verbal e escrita, mas também

imageticamente, oportunizando que se tornem espectadores menos passivos e mais críticos diante das imagens que os cercam. Vive-se em uma era imagética em que muitas imagens são apresentadas e cada uma delas vem cumprir um objetivo que quem a produziu ou expôs quis transmitir. No entanto, uma obra de arte realmente não quer apresentar uma mensagem única e acabada, ela dá a quem observa a chance de se envolver, criando uma satisfatória análise visual. Assim, na leitura das imagens, a percepção dependerá estreitamente da minha cultura e do meu conhecimento do mundo, dos signos de que disponho (BARTHES, 2009, p. 24).

Desse modo, para que haja uma eficaz alfabetização imagética faz-se necessário preparo, planejamento cuidadoso e a busca por metodologias em que o Ensino de Arte integre a leitura de imagens, pois hoje se tem um campo imagético ampliado, espalhado por toda parte, em constante circulação. Como se está em um mundo mediado por signos, tem-se que estar preparado para fazer tais leituras. Nesse foco, Rossi (2003, p. 11) traz alguns questionamentos que devem ser analisados antes de começar um trabalho de leitura de imagens: - O que o aluno vê numa imagem?; - O que enfatiza quando analisa uma imagem?; - Como ele a interpreta?; - Que perguntas faz frente às imagens?; - Que critérios usa para julgar a qualidade da imagem?; - O que diferencia a leitura de cada aluno?; - Quais são os pressupostos que o aluno traz?; - Como é realmente a leitura do aluno no contexto brasileiro?; e, - Pode-se impor uma leitura?

Na visão de Manguel (2001, p. 27), “qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos e quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam elas pinturas, fotografias - nós atribuímos caráter temporal da narrativa”. Nesta perspectiva, é imprescindível enfatizar que realizar a leitura de imagens propicia o entendimento de outros assuntos que perpassam o cotidiano, tornando os sujeitos mais críticos e questionadores. Os benefícios são inúmeros, de modo que perpassará também por infinitos saberes, levando à compreensão da realidade social em que estão imersos e a participar ativamente de sua transformação, pois a alfabetização imagética é uma prática social que abre portas para a formação do cidadão.

1.3 O Ensino-Aprendizagem em Arte e a Cultura Visual

Desde os primórdios de nossa existência, como espécie, vimos aprendendo, por experiência que o contato com a arte e seus conteúdos proporciona aos nossos olhos novos modos de ver e compreender a realidade, modos esses capazes de desvendar não apenas aquilo que somos, mas também muito da matéria de que a própria realidade se constitui. Investidos do papel e da função de educadores de arte, uma nova dimensão acrescenta-se para nós: a da construção sensível de nossa competência para mediar outros olhares e encaminhá-los à auto-compreensão do mundo e seus mistérios (BUORO, 2002, p. 59).

Acredita-se ser fundamental uma reflexão sobre a docência em arte. Rever a prática é pensar nas possibilidades de ensino-aprendizagem, tendo o professor pesquisador como agente desta mudança, reiterando-se, inclusive, a relevância de uma mediação que coloque o aluno diante de um ensino com possibilidade de fazer conexões com todas as áreas do conhecimento, dialogando com os saberes. Mas, como argumenta Buoro (2002, p. 42), “só conseguimos ensinar aquilo que sabemos”.

O professor é o primeiro pesquisador de sua aula, planejador, apreciador de arte, organizador da disciplina e do espaço, incentivador, estimulador do olhar crítico, inventor de formas de apreciação, de ideias e sugestões dos alunos. São indispensáveis as metodologias que amparam o docente, bem como paixão pelos conteúdos da arte. Para tal, necessita-se, constantemente, investigar, buscar e ampliar o repertório, nas suas mais diversas nuances. Depende também deste olhar as mudanças no Ensino de Arte, um espaço de fruição, reflexão e ação.

A arte se constitui de diferentes maneiras para organizar as experiências humanas e a sua inserção no cotidiano escolar só vem enriquecê-lo, caracterizando-se como um dos fundamentos da disciplina Ensino de Arte. Esta é uma das poucas disciplinas do currículo escolar em que se tem a oportunidade de explorar a emoção e a imaginação, pois, em conformidade com Barbosa (1998, p. 11), a educação é um meio de conservação da cultura que se baseia no pensamento convergente, enquanto a arte, por ser um instrumento de renovação cultural, privilegia o pensamento divergente.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (1998), o Ensino de Arte baseia-se, principalmente, em exercícios de repetição ou na imitação de modelos prontos. Mesmo que tais atividades tenham se reduzido bastante nos últimos vinte anos e ainda que essas práticas possam favorecer habilidades para outros tipos de atividades, deixam um legado

empobrecido para o efetivo crescimento do aluno. É imprescindível, portanto, que o professor conheça os diversos processos criativos e compreenda que os seus resultados serão, inevitavelmente, diferenciados, uma vez que a arte requer estratégias e iniciativas individuais para a sua concretização. Cabe destacar a relevância do espaço escolar como local privilegiado onde é exercido o princípio democrático de acesso à formação cidadã e onde a arte é compreendida como prática social.

Ainda referente aos PCNs - Arte (1998, p. 44) ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa não isolar a escola da informação social e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais. Nesse contexto, o aluno aprende com prazer a investigar e compartilhar sua aprendizagem com colegas e outras pessoas, ao relacionar o que aprende na escola com o que se passa na vida social de sua comunidade e de outras.

Arte é conhecimento e as discussões e reflexões que esta gera, ensinam. Mas isso somente ocorre quando aqueles que desejam entrar em contato com ela buscam entender e fazer relações entre o cotidiano e o vasto mundo de imagens que cercam os indivíduos, modificando o olhar e, portanto, a percepção do espaço em um novo repertório imagético. Deste modo, vai sendo construído um olhar mais sensível e reflexivo para com a ambivalência cultural e histórica, potencializando e fomentando formas de aprendizagem por meio da imagem, promovendo a compreensão, com maior clareza, de sua importância e de como aqueles conhecimentos se articulam com outros saberes e com processos do cotidiano, com apropriação e ressignificação. E um dos mecanismos de ampliar o olhar é mediante a (re)educação visual, a alfabetização imagética.

A cultura visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre os modos de pensar, colaborando para a construção da consciência individual e do grupo a que pertence. Ela aparece como um sistema organizado de símbolos e significados, os quais guiam o comportamento humano, seus valores e juízos. Hernández (2007, p. 24) salienta, ainda, que, “vivemos e trabalhamos em um mundo visualmente complexo, portanto, devemos ser complexos na hora de utilizar todas as formas de comunicação, não apenas a palavra escrita”. Representações visuais contribuem para a constituição de maneiras e modos de ver, sendo que a escola serve como um importante instrumento social em que se constroem tais formas de cultura dentro e fora desse espaço.

Na ótica de Freedman (2003, p. 38-43), a cultura é a forma de viver e a cultura visual dá forma ao mundo, ao mesmo tempo em que é a forma de olhar o mundo. Com isso, é possível propiciar uma reflexão crítica com relação ao seu papel na formação do sujeito, indo

além da apreciação e satisfação que as imagens podem ofertar. Com o surgimento das novas tecnologias de obtenção de imagens, principalmente a partir da fotografia, cinema, televisão, publicidade e internet, o que se vê é um novo conceito de produção e distribuição do conhecimento, que se dá, cada vez mais, pelo uso da imagem.

Vive-se na civilização da imagem! É a era da chamada cultura visual, em que podem ser vistas imagens por todos os lados, sendo que estas contêm mensagens que muitas vezes influenciam mais que muitos textos. “Esta influência procura direcionar o modo de pensar de uma sociedade, como o que se deve consumir, o que é belo, enfim, as imagens podem influenciar em todos os aspectos” (MATILDE, 2010, p. 9).

A cultura visual é um campo de estudos em torno da visualidade nas artes, na mídia e na vida cotidiana, centrada na “imagem visual” como ponto central nos processos e por meio do qual os significados são produzidos em contextos culturais. Buscando referência em Hernández (2000, p. 52), pode-se destacar que:

A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente, e para que sua experiência dos objetos e dos fenômenos que constituem a realidade seja por meio desses objetos mediacionais que denominamos como artísticos.

A arte e a cultura visual atuam como mediadores de significados, que podem ser construídos e interpretados, num contexto entre quem os realiza e o mundo. Todavia, o estudo crítico da cultura visual pode ser trabalhado em todas as disciplinas do currículo, visto que perpassa todas as searas do conhecimento, mantendo um contato significativo na rotina do educando. De forma que é possível pensar a atividade de mediação, em inúmeros espaços. Dentro de uma catedral ou dentro da galeria de arte, assim como nas ruas ou em outros lugares, são práticas educacionais complementares da vida escolar dos alunos, não só enquanto formas de aproximá-los das obras de arte e imagens como também são meios de desenvolver e analisar questões voltadas ao vasto campo da cultura visual. Dentro desta concepção, é relevante trazer Gadotti (1991, p. 67):

Paulo Freire [...] tem um modo dialético de pensar, não separando teoria e prática, como fazem os positivistas. Em sua obra, teoria, método e prática formam um todo, guiado pelo princípio da relação entre o conhecimento e o conhecedor, constituindo portanto uma teoria do conhecimento e uma antropologia nas quais o saber tem um papel emancipador.

Sob outros pontos de vista, como o histórico, o antropológico, o psicológico, o sociológico, o filosófico e outros, a imagem passa a ser um objeto de pesquisa interdisciplinar, que discute assuntos que estão na pauta do dia, tais como questões de gênero, geracionais, étnicas e de classe. Diante desse enfoque, reforça-se a tendência de construção do conhecimento através do universo imagético. Todas as teorias apontam para uma crescente busca no estudo da leitura de imagens, fato que irá refletir, diretamente, na promoção da alfabetização visual. Isto porque as imagens podem contribuir significativamente para compor os olhares e, através delas, perceber as diversas identidades e representações sociais. Partindo desse pressuposto, Hernández (2007, p. 133) afirma que:

[...] as imagens são mediadoras de valores culturais e contém metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual.

O campo aqui abordado não se limita a uma única disciplina, nem constitui um território no qual sejam unificados, porém, presume-se a construção do olhar e de sua identidade. Esta proposta considera a visualidade como uma contribuição significativa que viabiliza uma cidadania cultural, na qual os sujeitos são críticos, conhecedores, fruidores, leitores e dominadores de instrumentos necessários à compreensão dessa cultura visual, dentro ou fora dos muros da escola.

Instigar o aluno a refletir é uma tarefa pertinente para que possam produzir, fruir, contextualizar e refletir sobre a arte e a imagem. As aulas de arte devem possibilitar, igualmente, o estranhamento. Nesse sentido, Kastrup (1999, p. 174-175) incita a questionar as desaprendizagens, referindo que:

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente, ser dito desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. [...] é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente.

Para tal, sempre é mister lembrar que a *práxis* é a união entre a reflexão e a ação. Sob a ótica de Freire (1998, p. 42-43):

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Por isso a função altamente formadora de um Ensino de Arte comprometido com o ensino-aprendizagem de adolescentes que serão os cidadãos do futuro.

2 A PESQUISA-AÇÃO NO PROCESSO METODOLÓGICO DA ABORDAGEM TRIANGULAR E NO PROCESSO TECNOLÓGICO DO *STOP MOTION*

A ciência tem suas regras conferindo cientificidade e validade ao que é produzido e reproduzido no universo científico. Desta maneira, cada área do conhecimento é constituída por um conjunto de técnicas especializadas de pesquisa que variam conforme a natureza e as características de seu objeto de estudo que, como explica Minayo (2007, p. 44), devem “ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação”. Esta autora (2007, p. 44) descreve a metodologia como:

[...] a) a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; e, c) como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

A pesquisa como campo de busca e dos saberes traz consigo um caminho metodológico relacionando o sujeito ao seu objeto por meio de uma formação complementar de estudo, levando-o a indagar sobre o sentido de algumas práticas. Independentemente do tipo de pesquisa, é preciso ter presente que se continuará fazendo perguntas e buscando soluções, pois este ciclo não se fecha, ele se refaz sempre, referindo-se a um conjunto de ações que visam à descoberta de novos conhecimentos e, com eles, à construção do conhecimento humano. De acordo com Gil (2002, p. 17):

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são expostos [...] desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Nessa perspectiva, parte-se do princípio de que o mundo é muito mais imagético do que escrito e que a imagem, por ser um recurso dinâmico, exerce muita influência na forma de pensar e agir. Por esse motivo, acredita-se que este estudo é relevante, visto que possibilita aos adolescentes a capacidade de desenvolver o raciocínio e, conseqüentemente, a visão crítica diante das inúmeras imagens e linguagens presentes em seu cotidiano.

Há muitas reflexões sobre ensinar arte na escola e não se pode compactuar com uma prática distanciada da pesquisa ou com a crença de que nem todos podem aprender. Santana (2010, p. 216) menciona que:

Num momento em que a pesquisa sobre o ensino da arte se instaura como realidade no panorama da educação brasileira; num momento em que as entidades promovem a difusão desses estudos; num momento em que as facilidades midiáticas permitem o estabelecimento de relações entre essas descobertas com as de outros povos e culturas, num momento, enfim, em que o campo social formula novas perguntas, suscitando atualização contínua da pesquisa especializada, urge encontrar soluções para os problemas situados no âmbito do Ensino das Artes.

Os estudos acerca da temática sugerem novas posturas que, de fato, interessam nessa pesquisa, a qual aborda o Ensino de Arte. Por sua vez, em se tratando de metodologia, existem abordagens teórico-metodológicas sobre o que seja ensinar e aprender arte, apresentando um compromisso com o social.

2.1 A Pesquisa-Ação

Como caminho metodológico optou-se pela pesquisa-ação, por se tratar de um tipo de pesquisa participante, engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é mais objetiva e independente. Thiollent (2011, p. 20) refere que “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação [...] de modo cooperativo e participativo”. Como o próprio nome já declara, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação e à prática, desejando melhorar a compreensão desta. Surgiu com a finalidade de superar a lacuna existente entre a teoria e a prática, sendo eminentemente pedagógica, pois contribui para o desenvolvimento de atitudes e maneiras para explorar o potencial humano.

Para Thiollent (2011, p. 21), “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob a observação”, em que os pesquisadores desempenham um papel ativo com a finalidade básica de proporcionar mudança em uma prática ou contexto, sendo os sujeitos centrais no processo de investigação-ação.

Vale lembrar a grande contribuição de um dos pioneiros dessa abordagem de pesquisa, o psicólogo alemão Kurt Lewin, que ganhou repercussão com a ideia de que o cientista social deveria sair do seu isolamento, assumindo as consequências dos resultados de suas pesquisas e colocá-las em prática, para interferir no curso dos acontecimentos. Lewin

(1978) ao fundamentar esse método, conceitualmente destaca que a pesquisa-ação lida com dois tipos de problemas, considerados indissociáveis: o estudo amplo da sociedade e a análise da situação específica. O caráter peculiar da situação em estudo é determinado por uma análise científica dos fatos, denominada diagnóstico. O conhecimento aí produzido orienta a solução do problema através de uma ação planejada e conduzida pelo grupo. A pesquisa-ação se funda num ciclo de análise, fato achado, concepção, planejamento, execução e mais fato-achado ou avaliação. É, então, uma repetição deste círculo inteiro de atividades, realmente uma espiral.

Da mesma forma, Barbier (2002b, p. 117) salienta que o verdadeiro espírito da pesquisa-ação consiste em sua "abordagem em espiral". Significa que "[...] todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação". Essa reflexão permanente é a essência do caráter pedagógico deste trabalho de investigação, cujo processo de reflexão contínua sobre a ação torna-o eminentemente coletivo, abrindo espaço para formar sujeitos pesquisadores. Esta modalidade encoraja o professor a refletir sobre a sua prática, a fim de mudar a qualidade de sua ação educativa e, conseqüentemente, a aprendizagem de seus alunos.

Segundo Kemmis e McTaggart (1988), fazer pesquisa-ação consiste em planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente e mais rigorosa o que se faz da experiência diária. Em geral, duas ideias definem um bom trabalho de pesquisa: que se possa reivindicar que a metodologia utilizada está adequada à situação e que se possa garantir de certa forma um acréscimo ao conhecimento que existe sobre o assunto tratado.

Conforme Lewin (1978, p. 216), é “um tipo de pesquisa de ação, uma pesquisa comparativa acerca das condições e resultados de diversas formas de ação social e pesquisa que leva à ação social”. A ideia ancorada em Lewin (1978) é composta de um ciclo em quatro etapas: coleta de dados, diagnóstico, implementação e avaliação. Na primeira fase, explora-se o campo, registrando-se os dados relevantes sobre os problemas apresentados pela organização-cliente. Estes obstáculos não são questionados em profundidade, a discussão é mais no caminho de enunciá-los de uma maneira clara, constituindo-os no ponto de partida para coletar os dados e realizar o diagnóstico.

Assim, é realizada uma análise coletiva, para que tais adversidades venham a revelar-se em sua essência. Alguns problemas são sintomas de outros, embutidos nos processos de trabalho das organizações. A definição do problema inicial orienta os dados a serem investigados e as estratégias e técnicas que serão utilizadas para resolvê-los, tais como a observação participante e as oficinas. Neste momento da pesquisa-ação, os problemas são

explicitados e hierarquizados, tem-se como objetivo investigar um meio social e, a partir dele, gerar uma ação social transformadora, seja ela em atitudes, conhecimentos, motivações, tudo aquilo que possa melhorar a convivência social.

No que diz respeito, Barbier (2002a, p. 67) cita que a “pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação das *práxis* dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em Ciências Humanas e Sociais práticas, com o fito de melhorar suas *práxis*”. O autor traz uma visão investigativa da realidade social com indagações importantes, propondo uma nova perspectiva social e eminentemente pedagógica. Nesta ação, o pesquisador, parte deste processo, é “afetado” pela própria pesquisa, pois se torna sujeito de sua prática e seu discurso.

Nesse sentido, é imprescindível entender a leitura como prática social e não apenas como ato de decodificação. As imagens carregam em si informações, o que torna mais fácil conhecer uma sociedade, já que se constitui em outra alternativa de análise e um imperativo da contemporaneidade, permitindo desenvolver um fazer artístico e um pensar com sensibilidade e criticidade. Com isso reafirma-se que a pesquisa-ação pode e deve funcionar como uma metodologia de pesquisa, pedagogicamente estruturada, possibilitando tanto a produção de conhecimentos novos para a área da educação, como também formando sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos, extremamente favoráveis em melhorar a participação das pessoas e produzir mudanças nas condições sociais.

Freire (2003, p. 20) já abordava a necessidade de aprender a fazer “a leitura do mundo precedendo a leitura da palavra”, não mecanicamente, mas vinculando linguagem e realidade ao referir-se a esse alargamento do olhar. Nesse contexto, percebe-se que ler não é apenas decodificar signos e códigos, é ir muito mais longe. Ler é refletir, pensar, analisar, dialogar com o outro. É lendo que se redimensiona e se repensa a própria história de vida. No entender de Pillar (2014, p. 14), “o primeiro mundo que buscamos compreender é [...] onde vivemos”, ou seja, este que se dá nos diversos espaços, com diferentes sujeitos, de uma forma geral. Além disso, a citada autora (2014, p. 14) salienta que quando se procura entendê-lo, “estamos fazendo leituras desse mundo”, leitura que, conforme as circunstâncias, pode ser “crítica, prazerosa, envolvente, significativa e desafiadora”.

No entendimento de Gadotti (1991, p. 155), para Freire, “*práxis* é a união que se deve estabelecer entre o que se faz (prática) e o que se pensa acerca do que se faz (teoria)”. Por sua vez, Zitkoski (2006, p. 11) afirma que, “para Freire, educação requer a unidade dialética teoria-prática, que deve transformar-se em *práxis* social”. A respeito do termo *práxis* e de acordo com Rossato (2010, p. 325):

Trata-se de um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire. É indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. E perpassa muitos outros, pois a sua obra é impensável sem a relação estreita que se estabelece entre a teoria, no seu sentido originário entre os gregos, e a prática educativa, entendendo todo o ato do educador como educativo. *Práxis* pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. A *práxis* implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação. A palavra enquanto compreensão exige a transformação e torna-se indissociável da necessidade de atuação [...].

Dentro desta compreensão, este estudo investigou um projeto no espaço em que a professora pesquisadora atua enquanto mediadora na disciplina Ensino de Arte, com trabalho colaborativo, onde se realizou uma pesquisa-ação por meio de deliberação coletiva, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola em Ijuí/RS. As aulas ocorreram uma vez por semana, em dois períodos de 50 minutos cada, durante três meses letivos. Os participantes são adolescentes de diferentes faixas etárias e a turma é composta por 23 alunos. Os dados coletados foram registrados por meio de fotos, vídeos e em um diário de campo, com a finalidade de discuti-los, analisá-los e contextualizá-los à luz das teorias estudadas.

Quando se trata de crianças e adolescentes, o acesso à cultura está garantido tanto nos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, quanto no artigo 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei n. 8.069/1990. No entendimento de Santos (2004), por cultura se entende muita coisa. Pode ser sinônimo de refinamento, sofisticação e educação elaborada de uma pessoa. Mas cultura inclui, ainda, as maneiras como o conhecimento é expresso por uma sociedade, como é o caso de sua arte, religião, esportes e jogos, tecnologia, ciência, política. Há muitas maneiras de definir e estudar a cultura, outros recortes a fazer, outras ênfases a dar. Para Morri (2000b, p. 52), “o homem é um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido... O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura!”.

Sob esta perspectiva foi esclarecido aos participantes o objetivo da proposta, os motivos que levaram à escolha do tema, a importância da pesquisa e de que forma seria a participação do grupo. Além disso, foram explicitados os conceitos utilizados para dar início a

esta investigação, salientando-se o significado de imagem, de visualidade e sua função enquanto construtora da cidadania. Conforme Herbert (2010, p. 67), para Freire, cidadania:

“Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesmo quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser” (FREIRE, 2001, p. 74). Não há distinção entre prática docente e cidadania. É prática docente com cidadania no respeito ao educando recriando significados por meio do conteúdo programático em debate. A opção pelo conteúdo e pela forma de apropriação dos conhecimentos necessita estar em conformidade com a realidade vivida pelos educandos. A cidadania será exercida a partir da, e na realidade onde acontece o debate reflexivo.

O referido autor (2010, p. 67) continua afirmando que:

A cidadania, em Freire, tem características de coletividade. Como “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1981, p. 27); da mesma forma a cidadania não se encontra restrita ao indivíduo. A cidadania se manifesta por meio das relações sociais, por meio do exercício de produzir coletividade e poder de relacionamentos continuados em favor da vivência dos direitos e deveres dos indivíduos nos grupos sociais. Um relacionamento compartilhado e participativo é condição necessária para o exercício da cidadania.

Mediante este entendimento, partiu-se para a etapa seguinte, onde se utilizou o Espaço Multimídia da Escola, a Sala de Arte, o Laboratório de Informática e demais ambientes e instrumentos, os quais foram fundamentais para que as imagens pudessem ser projetadas, observadas e analisadas. A partir destes momentos, utilizou-se a História da Arte, com ênfase na Arte Contemporânea, enfatizando-se a *Pop Art* e a cultura de massa e, posteriormente, algumas das novas linguagens artísticas da atualidade, com as obras do artista Vik Muniz, visto que esta aprendizagem diz respeito aos conteúdos essenciais deste ano e nível de ensino, cuja importância é central para esta questão artística e de novos meios de expressão, estabelecendo interação dinâmica entre arte, tecnologia e vida.

Os elementos estético-visuais foram apreciados, contemplados, analisados e discutidos, havendo, assim, uma melhor compreensão para que os participantes pudessem debater temáticas como a sustentabilidade na sua relação com as questões étnicas, geracionais, de classe e de gênero, inclusive, por intermédio de criações audiovisuais. Ou seja, mediante as obras que foram analisadas, enfocaram-se práticas socioculturais que pudessem resultar no desenvolvimento social e, em decorrência, na construção da própria cidadania. Igualmente, foram examinadas as impressões, percepções, falas e comentários dos participantes.

Dando continuidade, os sujeitos foram convidados a assistir ao Documentário intitulado “Lixo Extraordinário” (MUNIZ, 2009), para que, na sequência, pudessem desenvolver algumas propostas práticas em diferentes suportes nos quais criaram personagens com sucata e outros materiais, explorando a tridimensionalidade. Nesse momento, os participantes da pesquisa foram orientados quanto ao passo a passo da criação, movimentação e edição das imagens. A partir de então, com o uso de tecnologias de informação, fizeram uso da arte computacional e fotográfica que culminaram em curtas-metragens feitos na técnica do *Stop Motion* (traduzido como um movimento parado).

Estas criações audiovisuais podem ter inúmeros sentidos e, por isso, podem ser abordadas de diversas maneiras. O que se almejava era uma reflexão sobre a linguagem audiovisual, verificando que experiências poderiam ser utilizadas nesta modalidade. A linguagem audiovisual, como a própria palavra expressa, é feita da junção de elementos de duas naturezas: os sonoros e os visuais. Destaca-se que esta linguagem de comunicação é expressa com a utilização conjunta de diferentes componentes visuais (signos, imagens, desenhos, gráficos etc.) e sonoros (voz, música, ruído, efeitos onomatopéicos etc.), ou seja, tudo o que pode ser ao mesmo tempo visto e ouvido.

O *Stop Motion* é, então, uma técnica de animação muito usada com recursos de uma máquina fotográfica ou de um computador. O processo tecnológico do *Stop Motion*, aliado ao processo da Abordagem Triangular, foram as duas categorias metodológicas que perpassaram o estudo, o que será melhor explicitado na sequência, ainda no presente capítulo.

Esta pesquisa comprometeu-se com a aplicabilidade da leitura de imagem ao público pesquisado, possibilitando aos sujeitos a oportunidade de interagir. Da mesma forma, buscou abrir caminhos, proporcionando novas maneiras de ler e interpretar o mundo diante de uma prática pedagógica por meio da alfabetização visual, visando à formação cidadã de adolescentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Antes de dar início à investigação e chamar atenção para as imagens, pesquisas, estudos e planejamento foram necessários para que realmente esse processo viesse acontecer. Foi de fundamental importância ir se familiarizando o máximo possível com as imagens apresentadas, fazendo a discussão e promovendo atividades que exercitassem a leitura e decodificação destas.

Logo no começo do presente ano, contactou-se com as turmas, sendo que o público pesquisado seria o 9º Ano do Ensino Fundamental, por se tratar de uma turma que estava prestes a concluir uma etapa de ensino e que já apresentava um determinado conhecimento estético e empírico. Neste sentido, a proposta procurou investigar e analisar de que forma

estes adolescentes estavam apreciando, produzindo e interpretando a diversidade de imagens às quais estavam expostos, considerando que, como já enfatizado, uma alfabetização cidadã é uma alfabetização plena, ampla, com vistas não só para a leitura de palavras, mas também para a leitura e a decodificação de imagens, contribuindo para que haja outras percepções de mundo.

Primeiramente, foi indispensável esclarecer aos educandos sobre os objetivos da proposta, principalmente os motivos da escolha do tema “leitura de imagem” e a importância do protagonismo do grupo. Nesse momento foram expostos alguns conceitos sobre a palavra imagem, seu papel na história, como influenciou e influencia as sociedades, utilizando-se uma linguagem clara e acessível, enfatizando a relevância das imagens na contemporaneidade, uma vez que estas abrangem múltiplas linguagens no contexto imagético.

Entre os conteúdos propostos para a turma ao longo do ano constou a retomada da História da Arte como potencializadora do processo imagético, desde a pré-história até a atualidade. Uma linha de tempo foi produzida e a Arte Contemporânea passou a ser enfatizada. Os artistas e suas relações com o meio e com o uso dos diferentes materiais e linguagens artísticas também foram ressaltados. Ainda nessa etapa, os alunos foram convidados a pesquisar, em duplas, a vida e obra de um artista contemporâneo para que, posteriormente, viessem socializar com os demais colegas as diferentes formas de representar e ilustrar a sua pesquisa, a fim de perceber como representariam as suas ideias nas produções escolhidas.

Na sequência, assistiram ao documentário intitulado “Quem tem medo de arte contemporânea?”, produzido por Cocchiarale. Este autor (2006, p. 67), em uma de suas falas, destaca que “[...] a arte contemporânea pode estar em vários lugares simultaneamente, desempenhando funções diferentes, mas o principal de tudo isso são os novos tipos de relação que ela nos faz estabelecer”.

Figura 01 – Material de Estudo/Documentário “Quem tem medo de Arte Contemporânea?”



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Deste modo, várias abordagens artísticas e conceituais foram sendo apresentadas e discutidas, para que os atores sociais já tivessem uma ideia de onde se pretendia chegar, percebendo que a arte não se restringe apenas a museus, bienais e galerias, mas pode estar em toda parte, assim como a inserção da imagem. Nesse contexto, Camargo (2005, s.p.) menciona que:

As imagens sempre existiram, mas, devido, aos avanços tecnológicos em nenhuma outra época a humanidade viveu tão imersa em uma avalanche de [...], informações e textos [...] Somos cercados por determinadas imagens, de todos os tipos, [...] que têm um poder muito forte, que dizem muito e que falam por si mesmas.

Ao estar em contato com a imagem, o educando acaba por fazer uma reflexão sobre o seu papel e sua inserção no espaço vivido. De modo que a etapa seguinte consistiu em desenvolver as atividades em folha fotocopiada com material de apoio explicando o que é uma imagem e as diferentes possibilidades de interpretação de uma imagem, analisando-as. Assim, selecionaram uma “imagem X” e buscaram examinar, a partir de um roteiro proposto, estabelecendo seus códigos específicos, ou seja, um sistema integrado de signos, senhas, símbolos e mensagens.

Com relação aos códigos da arte que rodeiam os sujeitos, pode-se apontar que o indivíduo que não tem acesso a estes, encontra maiores dificuldades em ler uma imagem, por exemplo, exigindo maior esforço para encontrar o seu lugar no mundo. Do ponto de vista de Camargo (2005, s.p.), “ao tentar decodificar esses signos, o aluno/a faz uma reflexão sobre o mundo em que vive e atua sobre ele, buscando transformá-lo. Compreender o mundo para transformá-lo e colocar-se nele: esse é um dos princípios de construção da própria cidadania”. Deste modo, quando ocorreram os próximos encontros, problematizaram-se questões sobre a

arte, quais eram as novas linguagens artísticas que se apresentavam e o que tem chamado a atenção. O resultado final se deu por meio de desenhos, em papel sulfite A3, com técnica de livre escolha.

Na sequência, enfoca-se a Abordagem Triangular e o *Stop Motion*, que perpassaram todo o processo da pesquisa-ação.

2.2 A Abordagem Triangular na Ação Educativa Desenvolvida

A abordagem triangular é, portanto, um referencial, uma possibilidade concreta de trabalho complexo em arte/educação; cabe ao arte/educador levar em consideração as diversas possibilidades de expressão abordadas pela abrangência dos objetos artísticos e as especificidades educacionais de formação que pontue como relevantes (PIMENTEL, 2010, p. 212).

A Abordagem Triangular foi sistematizada por Ana Mae Barbosa, na década de 1980, tendo tomado várias dimensões, entre elas a de ampliar o campo de tarefa de arte/educar em que busca alargar para inteirar com outros campos do conhecimento tornando-se vivências arte/educativas, passíveis de construir metodologias de ensino/aprendizagem em arte, significativas e consistentes, dando margem à ampliação de limites e fronteiras, tanto as de cunho cultural quanto interdisciplinares para o estudo da arte, considerando este um momento privilegiado para exercitar o pensamento artístico.

Esta abordagem no Ensino de Arte, conforme Pimentel (2010), ficou conhecida no Brasil inicialmente como “Metodologia Triangular”, uma designação que foi aceita pela própria Barbosa em seu livro “A Imagem no Ensino da Arte” (1991). Ao perceber, porém, que não seria, nem passaria a ter o rigor de uma metodologia, a autora realizou, na obra “Tópicos Utópicos” (1998), revisões teóricas passando a chamá-la de “Proposta Triangular”, considerando então uma abordagem que poderia ser seguida. Subsequentemente tornou-se “Abordagem Triangular”, porque além de compreender que metodologia quem faz é o arte/educador, também percebeu que proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas pelos poderes em cima da cabeça dos arte/educadores. Ao compreender que, em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, pois envolve conceituação, Barbosa tomou a liberdade de substituir, sempre que possível, os termos “Metodologia” e “Proposta” por “Abordagem Triangular” em seus últimos livros.

A Abordagem Triangular se referiu à melhoria do Ensino de Arte, possibilitando diferentes caminhos, tendo por base um trabalho pedagógico integrador, em que o fazer

artístico, a análise ou leitura de imagens (compreendendo o campo de sentido da arte) e a contextualização interagem com o desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante em uma dinâmica contextual sociocultural.

É importante ressaltar e ter clareza, ainda, de que as ações principais da abordagem triangular – fruir, contextualizar e fazer (não necessariamente nesta ordem) estão intimamente ligadas entre si de forma dinâmica. Em sua interface com a abordagem triangular, Pimentel (2017, p. 307) apresenta uma estreita relação entre as três ações basilares dessa interface, fazer- fruir - contextualizar:

O fazer visa propiciar uma rede de construção de conhecimentos baseados no contato direto com experimentações estéticas, o fruir visa propiciar outras percepções do objeto, ou seja, a fruição pressupõe conhecimento e consequente correlação de elementos contextuais, o contextualizar visa estabelecer relações pela compreensão histórica, social e cultural da Arte nas sociedades.

Os PCNs - Arte (1998) embasaram-se nos pressupostos de Barbosa ressaltando que o ensino e a aprendizagem do conteúdo artístico baseiam-se em três pilares: apreciar, fazer e refletir. Porém, percebe-se que, em muitas ocasiões, o estudo de arte se resume apenas ao fazer. A História da Arte, muitas vezes, é vista isolada de outros acontecimentos da época da criação do objeto artístico, dificultando a compreensão da disciplina. Na presente investigação foram adotados os três pressupostos conceituais primordiais à Abordagem Triangular.

A proposta sistematiza por Barbosa (2002, p. 70), composta do ensino interligado entre História da Arte, leitura da obra de arte e o fazer artístico, contemporaneamente, é uma das principais referências do Ensino de Arte no Brasil, porque, como destaca Rizzi (2002, p. 70):

[...] permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do Ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das outras três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir.

A referida abordagem procura englobar vários pontos de ensino-aprendizagem ao mesmo tempo, concentrando o ensino em três eixos. Isto quer dizer, mantém o fazer artístico (experimentação e expressão) e acrescenta a leitura da obra de arte, aliando a estas duas disciplinas, a crítica e a estética, bem como contextualiza e promove a intersecção da experimentação com a decodificação e a informação do objeto artístico.

Entre os prazeres e dissabores gerados a partir da disseminação desta proposta ao final da década de 1980, o que realmente importa é que, a partir dela, o Ensino de Arte no Brasil mudou e contemporaneamente se tem mais pesquisadores e professores defendendo a importância desta ideia (RAMALHO e OLIVEIRA, 1998). Na visão de Barbosa (2005), a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interligação entre a experimentação, a codificação e a informação.

Barbosa (2005) propõe que o programa do Ensino de Arte seja elaborado a partir de três ações básicas: – Ler Obras de Arte: baseia-se na descoberta da capacidade crítica dos alunos. Aqui, a Arte não se reduz ao certo ou errado, considera a pertinência, o esclarecimento e a abrangência. O objeto de interpretação é a obra e não o artista; – Fazer Arte: fundamenta-se em estimular o fazer artístico, trabalhando, entre outras ações, a releitura, não como cópia, mas como interpretação, transformação e criação; e, – Contextualizar: consiste em inter-relacionar a História da Arte com outras áreas do conhecimento. Segundo esta autora (2005, p. 142), a contextualização da obra de arte não é somente histórica, “[...] mas também social, biológica, psicológica, ecológica, antropológica..., pois contextualizar não é só contar a história da vida do artista que fez a obra, mas também estabelecer relações dessa ou dessas obras com o mundo ao redor, é pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla”.

Parte-se do princípio de que a aprendizagem em arte não é somente o que o sujeito sabe dos outros e das coisas, mas um fator essencial para saber de si mesmo, disponibilizando para que outras pessoas possam vivenciar o mesmo processo e assim, contribuir socialmente como informação ou até mesmo um desafio para outras pessoas. Nesse sentido, quanto mais cada indivíduo sabe de si mesmo e de como pode contribuir para a sociedade, mais esta se beneficiará.

Os pressupostos da Abordagem Triangular no processo de Ensino de Arte passam a criar vínculos entre estas e as novas tecnologias contemporâneas, tão presentes na vida dos participantes da pesquisa. A vivência na vida dos alunos inclui experiências para que possam se apresentar como sujeitos partícipes importantes na vida social e sabedores de suas potencialidades, haja vista que a arte não deixa de ser uma construção social.

Desta forma, o Ensino da Arte fará sentido ao educando se ele conhecer e reconhecer a importância que terá no seu cotidiano, sendo urgente a necessidade de uma mudança nos paradigmas educacionais. Isso para que as pessoas sejam alfabetizadas não só com o domínio da linguagem verbal e escrita, mas também esteticamente, proporcionando a chance de se tornarem espectadores menos passivos e mais críticos diante das imagens que os cercam.

Nesse aspecto, Fusari e Ferraz (2001, p. 80) destacam que “conhecer as imagens que nos rodeiam significa também alargar as possibilidades de contato com a realidade, significa ver mais e perceber mais”. Assim, torna-se uma das mais fortes, inquietantes e eloquentes maneiras de expressão e originalidade de uma determinada cultura em um dado momento histórico, proporcionando a imprescindibilidade de estudos mais recentes.

Interpretar imagens é fundamental para qualquer tipo de atividade atual em que amplia o mundo expressivo, estético, cognitivo e perceptivo, alargando as habilidades de ver, julgar e interpretar o contexto histórico, econômico, social, político e cultural. A sociedade contemporânea, com suas pesquisas científico-tecnológicas, traz inúmeras oportunidades no campo das imagens. Convive-se com outras linguagens visuais e audiovisuais que apresentam especificidades próprias, mas que integram o universo da comunicação e das artes sendo significativas na formação do sujeito globalizado.

2.3 Arte e Tecnologia: o *Stop Motion*

Uma das primeiras formas de comunicação do homem se deu através das pinturas e desenhos feitos nas cavernas, estendendo-se até os dias atuais. De modo que, por milhares de anos o homem vem contando sua história por meio de imagens e o que mudou ao longo dos séculos tem sido a tecnologia usada para a sua execução.

Propor um Ensino de Arte com uso do computador na sociedade contemporânea é oportunizar novas formas de expressão, ampliando as leituras e produções artísticas. Nos últimos séculos, as tecnologias entraram em todas as esferas da vida humana. A educação se tornou um dos alvos desse processo da inserção dessas mídias na dinâmica do cotidiano. O impacto dos meios tecnológicos sobre a criação artística vem produzindo novas formas de expressão ao longo da História da Arte e o maior desafio da educação por meio da arte, encontra-se no fato de ela deixar de ser apenas mais uma disciplina do currículo escolar e se tornar “algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora da sensibilização" (MEIRA, 2003, p. 131).

Nesse contexto surgem as Tecnologias da Informação e Comunicação, ou seja, as TIC. Em consequência disso, percebe-se que os professores precisam estar atualizados, para desenvolver uma articulação entre a arte e a tecnologia na sala de aula, que possibilite disseminar o conhecimento desta manifestação vinculado a uma consciência crítica sobre os valores da cidadania. Desse modo, o educador encontrará na tecnologia um suporte favorável

para as aulas de arte, bem como a pesquisa de imagens e artistas que explorem temas sociais. A arte na escola não é somente a realização de simples atividades e, sim, é uma área do conhecimento, uma disciplina com conteúdos específicos, que amplia seu sentido e significado, podendo contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos e, principalmente, para a formação cidadã.

Adequando-se a estas novas linguagens artísticas e fazendo uso da cultura contemporânea, que explora muitas expressões e meios de comunicação, associando imagens a sons, haja vista que muitos artistas substituíram a paleta de tintas por uma câmera fotográfica e, por meio dela, buscaram captar um olhar poético sobre o mundo, surgiu a ideia de explorar o documentário “Lixo Extraordinário” por meio da tecnologia do *Stop Motion*. O *Stop Motion* foi uma proposta² feita pela professora pesquisadora aos sujeitos envolvidos, a qual foi aceita com entusiasmo.

Na visão de Purves (2011, p. 6), o *stop motion* pode ser definido como “a técnica de criar ilusão de movimento ou desempenho por meio da gravação, quadro a quadro, da manipulação de um objeto sólido, boneco ou imagem de recorte em um cenário físico espacial”. Conforme Rodrigues (2015, p. 145) “é uma técnica de animação que, através da manipulação de um objeto, cria a ilusão de que ele está se movendo sozinho. O objeto é articulado em pequenos movimentos e fotografado”. Para tal, pode-se utilizar filmadora, máquina fotográfica ou montar em computador.

Complementa Ciriaco (2009) que, cientificamente falando, o *Stop Motion* só é compreendido como movimentação pelo fenômeno da Persistência Retiniana. Ele provoca a ilusão no cérebro humano de que algo se move continuamente quando existem mais de 12 quadros por segundo. Na verdade, o movimento desta técnica cinematográfica nada mais é que uma ilusão de ótica.

Esta é, pois, uma técnica de animação muito usada hodiernamente, em que se empregam modelos reais com diversos materiais, como, por exemplo, a massa de modelar. Modelos são movimentados e fotografados quadro a quadro e, posteriormente, montados em uma película cinematográfica, criando a impressão de movimento. Nessa fase, podem ser acrescentados efeitos sonoros, como vozes, ruídos, música. Um dos mais conhecidos filmes

² Em função da necessidade destes conhecimentos tecnológicos, a professora pesquisadora procurou participar de seminários preparatórios em cidades vizinhas e na qual atua, buscando qualificar-se para a atividade com os participantes. Destaca-se, para tanto, a participação no evento promovido pelo NTE (Núcleo de Tecnologias em Educação) de Ijuí e coordenado pelos professores da 36ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação).

feitos com a técnica foi “O Estranho Mundo de Jack” (1993), de Henry Selick e roteiro de Tim Burton.

Outras técnicas seguem o mesmo processo, porém com uma sucessão de desenhos ou com imagens geradas pelo computador em 3D. O movimento é criado quando se para a câmera e não há qualquer movimento real, o que considera que essa seja uma ação de ilusão pura. A imagem faz uma pausa de uma fração de segundos na frente do feixe de projeção até ser substituída por uma imagem subsequente (PURVES, 2011, p. 7).

A animação do *Stop Motion* é lenta e bastante trabalhosa, uma vez que um filme muito curto exige uma enorme quantidade de recursos, além de paciência e persistência. O fato de existirem personagens, acaba sendo uma das maiores satisfações, além do fascínio de vê-los em movimento e refletir sobre a melhor maneira de utilizar a técnica com os diferentes sujeitos. Para que o curta-metragem se torne um vídeo, alguns passos são indicados, a saber: a) Premissa - Seria a primeira fagulha da história; b) *Storyline* - A história em um parágrafo; c) Argumento - Contando em detalhes a história; d) Roteiro da história - História escrita pensado na câmera; e) Roteiro de Filmagem - Organiza as cenas, os lugares, os enquadramentos; e, f) *Storyboard* - São desenhos rápidos, narrando as principais cenas do roteiro.

Além de ter presente que uma boa história é contada com sons e imagens, muitos diretores de cinema também fizeram uso desta animação nas décadas passadas, combinando o mundo relativamente moderno com a antiga tradição da titeragem, ou seja, o ato de mover títeres/bonecos. O que torna diferente é o fato de que ele não é feito ou filmado em tempo real, nem executado na frente do público, mas os programadores não são vistos, fazendo uso de outras técnicas mais inovadoras com criações bem-sucedidas. “O que as pessoas gostam em relação à animação *Stop Motion* é que ela é real. É um truque de magia, pegando coisas reais, cenários reais e fazendo-os ganhar vida com movimento” (PURVES, 2011, p. 44).

Rodrigues (2015, p. 145-146) afirma que, pelo menos, quatro fases acontecem para se constituir o filme de *Stop Motion*: Fase 01: Personagem – Construído com algum tipo de material (massa de modelar, materiais sustentáveis, objetos prontos...); Fase 02: Cenário – Constrói-se um cenário que ficará preferencialmente estático; Fase 03: Captura da imagem – Utilizando uma máquina fotográfica digital ou celular, registra-se uma posição de cada vez, move-se a/o personagem (uma perna de cada vez, por exemplo); Fase 04: Montagem – Utilizando um *software* de edição de vídeo, colocam-se em sequência as diversas fotos. Essa é a sequência que constituirá o filme.

Cotidianamente esta animação é apreciada por seus próprios e singulares méritos, não precisando mais competir com a sofisticação dos computadores. Muitos programas podem ser usados, tais como: *explorer*, *movie maker*, *filmora*, *Vegas* e tantos outros. Os gêneros utilizados podem ser inúmeros, entre estes a animação em si, a ficção e, até mesmo, documentários. O público que a contempla, sem dúvida alguma, gosta de ver, apreciar e compreender o truque, sendo que não deixa de ser uma forma de arte e, como tal, muitos filmes preferem se concentrar em uma ideia ou técnica visual e não em uma narrativa propriamente dita. É fundamental que haja uma harmonia entre a estética e a tecnologia.

Neste processo, é possível explorar todos os materiais e elementos, tais como, textura, iluminação, cor, profundidade, detalhe e personagem, entre outros. Cada aspecto acaba por trabalhar em harmonia com os outros. O objetivo de tudo isso é garantir que todos os envolvidos tenham uma compreensão clara e partilhada dos principais elementos exigidos para a produção e a conclusão do filme. Como é necessário criar absolutamente tudo, é importante extrair o máximo de cada elemento, permitindo que contribuam para a sua realização. “A animação é mais do que personagens móveis, trata-se de narrativa, e cada elemento pode ajudar a contar essa história” (PURVES, 2011, p. 134).

Deste modo, a tecnologia digital trouxe inúmeras possibilidades e com a utilização dos recursos tecnológicos, observa-se que a imagem tem substituído, inúmeras vezes, a palavra e a escrita como meio de comunicação, ressaltando, assim, o que tem se chamado de cultura visual. Todavia, Hernández (2000, p. 54) destaca que a “importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente”.

Ao concluir o curta-metragem por meio do *Stop Motion*, realizou-se uma exposição destes trabalhos para que as outras turmas da escola, demais educandos e comunidade escolar pudessem apreciar e contextualizar, bem como divulgar nas redes sociais. O resultado final foi socializado em espaços públicos da instituição, mediante a exibição dos curtas-metragens produzidos.

A complexidade dos registros fotográficos e montagens fílmicas torna essencial a interpretação, a leitura ativa incorporando as tecnologias e os discursos distintos, desempenhando uma função cultural por meio de suas narrativas, para aqueles que fazem/produzem e para o público/apreciadores, que vão além do prazer de compor a história e do entretenimento. Além disso, a percepção dos sujeitos a respeito das questões sociais cotidianas ganha novas perspectivas, com um olhar diferenciado, ampliando os horizontes. Estas reflexões valem, igualmente, para a fotografia e outras linguagens, sejam elas visuais ou

audiovisuais, pois são intermediadas também por seus atores, meios tecnológicos e espectadores, pois o cinema como arte de imagens em movimento, mantém estreitos vínculos com a fotografia.

Como já referido, a animação do *Stop Motion* é lenta e trabalhosa. Mesmo um filme muito curto exige uma enorme quantidade de recursos, paciência e inesgotável energia para dar conta dos truques visuais, por exemplo, da ilusão de movimento, dos detalhes de plano, enquadramento, cenário, iluminação, efeitos especiais. Seu uso mais visível e enaltecido se dá em filmes totalmente animados, quando cada acessório, figurino, personagem é criado numa escala de miniatura.

Com toda a pré-produção concluída, já se está pronto para animar. A maioria dos filmes terá o diálogo gravado e muitos são sobrepostos às imagens extraídas a partir da fotografia quadro a quadro, ou quando filmadas já se tenha ouvido várias vezes antes de começar, para viabilizar melhor a sequência. Em conformidade com Purves (2011, p. 187), “o *Stop Motion* exige uma maneira particular de ver as coisas – nem todo mundo é capaz de olhar um objeto inanimado e ver uma personagem ou uma situação dramática. Nem todo mundo consegue ver um simples objeto e perguntar e se?”. As recomendações são igualmente particulares, mas é algo que se deve amar fazer ou, de outra forma, o que poderia ser muito especial parecerá cheio de som e fúria, que nada significa.

Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de práticas educacionais reflexivas, pode relacionar a arte ao cotidiano, contribuindo para esta sensibilização, objetivando a ampliação da capacidade de compreensão e crítica da leitura do mundo em que se vive. É oportuno ressaltar que poderia existir um desconforto e um risco mínimo para os participantes quando ministrada a atividade, visto que poderiam ser levados à reflexão sobre sua *práxis* social diante da temática da sustentabilidade na sua relação com a diversidade étnica, de classe, de gênero e geracional. Entretanto, a partir do momento em que houve maior conhecimento sobre o assunto, possibilitou-se a reconstrução de pensamentos, ações e *práxis* leitoras e discursivas, o que, conseqüentemente, fez com que não houvesse espaço para desconfortos ou riscos.

3 A MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR CRÍTICO

O Ensino de Arte desempenha uma tarefa primordial ao tratar da qualificação do olhar, ampliando requisitos mínimos requeridos à apropriação do universo sociocultural, convidando a pensar de forma crítica o momento histórico no qual se está inserido e a revisar os olhares com os quais foi se construindo os relatos sobre outras épocas a partir de suas representações visuais. Daí a relevância do espaço escolar como uma instância privilegiada de acesso a esses saberes e a imprescindibilidade da mediação docente a partir da vivência e do pensar sobre a arte e com a arte, estabelecendo interrelações entre as linguagens e desta com os demais campos do conhecimento, com a vida como um todo.

No que diz respeito à metodologia utilizada e às concepções teóricas que embasaram a prática educativa conforme a pesquisa-ação, fez-se necessário o estudo de alguns conceitos estruturantes e conteúdos essenciais no campo da educação estética para este nível/ano de ensino, dos quais cabe citar:

- Para entender a arte e suas relações com a vida cotidiana;
- Compreender estilos artísticos e artistas na História da Arte Contemporânea;
- Produções artísticas individuais e coletivas; leitura de obras de arte, imagens do cotidiano e outras manifestações culturais; produção de portfólio; pesquisas; exposição e socialização de criações dos alunos;
- Conhecer e contextualizar algumas linguagens da arte, entre elas a arte computacional e fotográfica;
- Desenvolver nos alunos a capacidade de apreciação visual;
- Compreender alguns conceitos tratados na arte: tridimensional, bidimensional, suporte, arte interativa, efemeridade, multiplicidade...;

Para fundamentar esta *práxis*, a metodologia amparou-se em pesquisas e projetos que contextualizassem a História da Arte, a criação e produção artística, sempre relacionando ao contexto mais amplo da arte e da história, assim disposto:

- Aulas expositivo-dialogadas;
- Delimitação prévia de grupos de trabalho (definidos de acordo com as afinidades dos sujeitos e a quantidade de alunos da turma);
- Exercícios teórico-práticos com abordagem de leitura e apreciação de imagens;
- Exercícios práticos de experimentação artística com aplicação de conceitos metodológicos da arte à prática educativa: contextualizar – fazer – apreciar;

- Projetos que contextualizassem as propostas do Ensino de Arte;
- Projeção de filmes, documentários e outras mídias audiovisuais;
- Proposição de contato com materiais e vivências diretas com a arte.

A análise de um contexto mais amplo permitirá avaliar o sentido das partes, ou seja, quanto mais o sujeito estiver capacitado, melhor será a própria relação de significação com o complexo e maiores serão suas possibilidades criativas, fomentando a formação cidadã, via alfabetização imagética.

Pareyson (1984, p. 31-32), explica o processo do fazer artístico de uma maneira bastante interessante e que demonstra bem como ele acontece. “A arte [...] é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem simultâneas e inseparáveis [...] Concebe-se executando, projetando-se, fazendo, encontra-se a regra operando”.

3.1 O Processo de Criação

Com base no que já foi apresentado, os sujeitos passaram a explorar os conteúdos e temas propostos, instigados a conhecer, analisar, exprimir e transformar. Representando, assim, interesses e reflexões decorrentes no espaço de coletividade, além das práticas vivenciadas e construídas no social, resultante de suas reflexões e conhecimentos. As peculiaridades de cada um foram se manifestando, por meio de seus gestos e relatos, em que se destacam algumas falas:

Aluno 01: “Ansiosa pelas atividades já”;

Aluno 02: “Que bacana profe!”;

Aluno 03: “Na expectativa... será que vamos conseguir? Será que vai dar certo?”;

Aluno 04: “Muito difícil profe... não sei se conseguimos”;

Estas foram algumas das frases que mais permearam as aulas. O olhar curioso, atento, espírito crítico, sensível e reflexivo dos alunos/sujeitos, algumas dúvidas, medos e anseios, porém o desejo da busca e do saber. Essas aulas em contínua transformação implicaram em instaurar relações entre os exercícios, rotinas, reflexões que acabaram indo além do estabelecido no currículo, sendo possível contextualizar e promover uma ação educativa que se tornou significativa.

Para além da dimensão dos conteúdos, dos assuntos, das temáticas, está a utilização de uma linguagem com um fim comum: a comunicação. Como se pode torná-la íntima a

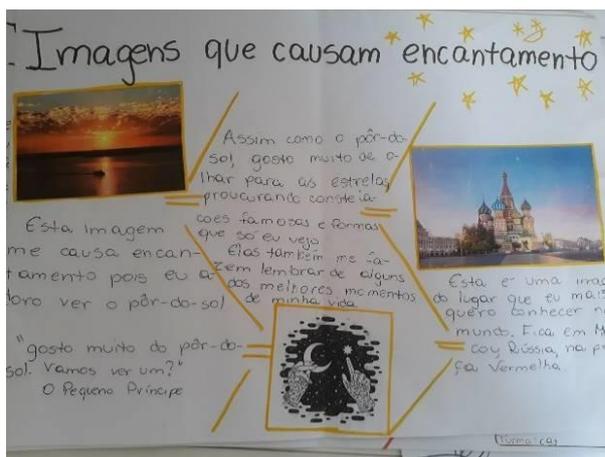
ponto de se expressar sobre ela e através dela? Ser alfabetizado imageticamente contribui para a formação cidadã? O que se pode aprender com isso?

Entre as etapas desenvolvidas, estudadas e analisadas por meio dos conteúdos propostos, desenvolveu-se uma atividade prática em que os alunos/sujeitos representaram em folhas A3, por meio de imagens e, alguns, até pela escrita, a estas 3 indagações:

- Imagens que o represente
- Imagens que causam encantamento
- Imagens que causam estranhamento

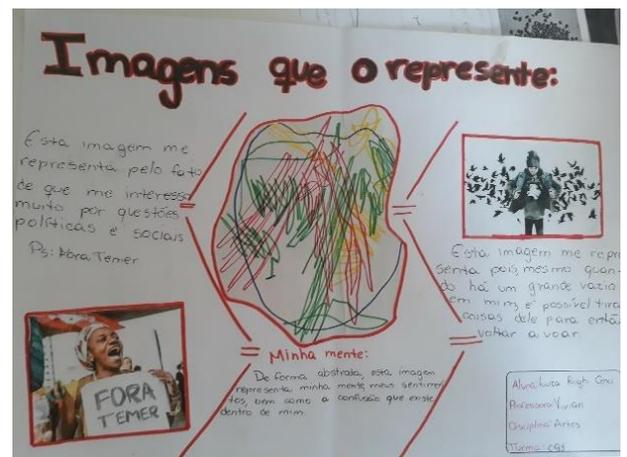
Com as referidas criações foi possível perceber a visão e o olhar trazidos pelos sujeitos, suas representações imagéticas sobre o meio e o mundo que o cerca, potencializando uma identidade peculiar e singular, recorrendo à narrativa construída.

Figura 02 – Resultado da Produção 01



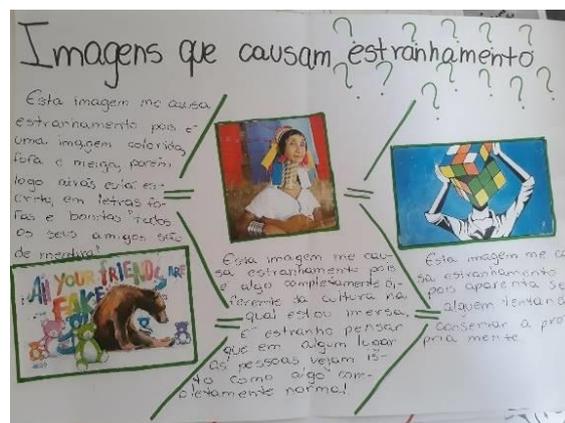
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Figura 03 – Resultado da Produção 02



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Figura 04 – Resultado da Produção 03



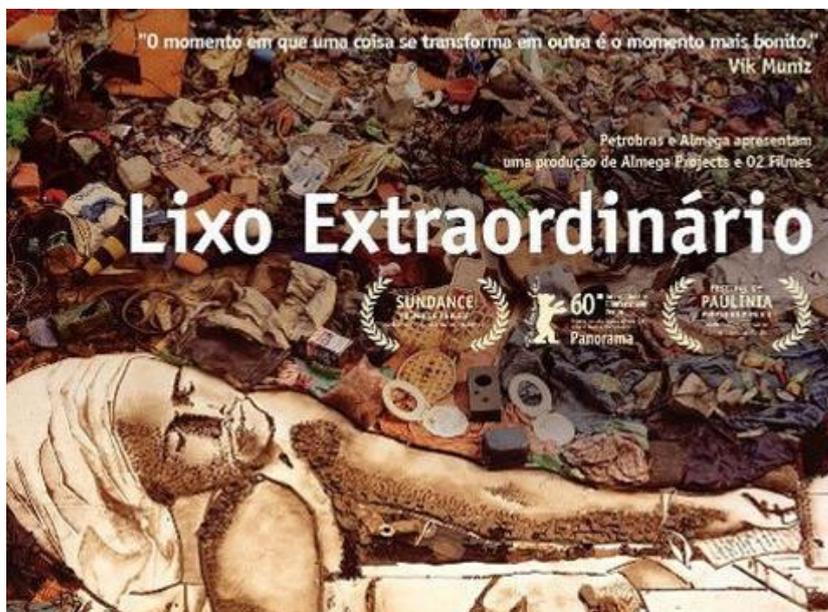
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

O processo de validação desta atividade foi conferido por meio das vivências teórico – práticas, assimilando verdadeiramente os conhecimentos que fazem sentido e tocam a partir de experiências subjetivas.

Dando continuidade às ações, os participantes conheceram a vida e obra do artista plástico brasileiro, radicado nos Estados Unidos, Vik Muniz (1961). O enfoque dado em seu processo de criação enfatiza os materiais inusitados utilizados em suas obras, a ponto de transformá-las em arte, bem como a fotografia, já que muitas destas criações acabam por ser efêmeras e representam a forma particular de representar sua visão de mundo, proporcionando uma formação estética e artística aos sujeitos.

Na oportunidade, foram convidados a assistir ao Documentário de 2009, premiado em 2010 no Festival de Sundance nos Estados Unidos, intitulado “Lixo Extraordinário”, sob direção de Lucy Walker, com catadores de materiais recicláveis no aterro do Jardim Gramacho, um bairro no município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Este local funcionou de 1976 a 2012, como o maior lixão da América Latina. O artista buscou transformar estas vidas, sendo conhecido por incorporar objetos do cotidiano no processo fotográfico para criar imagens ousadas e geralmente enganosas.

Figura 05 – Capa do Documentário



Fonte: Muniz, 2009.

Figura 06 – Exibição do Documentário 1 **Figura 07**- Alunos Assistindo ao Documentário 2



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Nesse prisma, foi realizada uma roda de conversa na qual os educandos tiveram a oportunidade de expor seu ponto de vista, algumas vezes questionados pela professora pesquisadora com o intuito de refletirem sobre a *práxis* e os temas que ali eram abordados, a ideia e o processo percorrido pelo artista. Momentos como este se somam ao se destacar a riqueza do Documentário evidenciada pelos temas que estiveram presentes: ações sustentáveis, autoestima por parte dos catadores envolvidos, desigualdades, principalmente de classe social, questões geracionais, o preconceito e a discriminação. Como consequência, tais temáticas forma recorrentes e estiveram presentes nos curtas-metragens produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 08 – Roda de Conversa 1



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Figura 09- Roda de Conversa 2



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Após a exibição do Documentário, os sujeitos participaram com falas relevantes, expondo seus pontos de vista, fato que enriqueceu o debate que estava sendo proposto. Uma das alunas chamou atenção quando solicitou a palavra e em seu pronunciamento descreveu a forma como era destinado o lixo de sua casa. Relatou que a família realiza a separação, sendo que o orgânico é enviado para um minhocário que foi feito nos fundos de seu pátio. Os vidros e lixos eletrônicos são juntados em uma caixa e levados a uma instituição do município que os recebe. Uma ação sustentável realizada por poucos.

Por sua vez, outra aluna reportou-se à desigualdade social e às diferenças que influenciam o modo de viver, afastando pessoas de todas as posições sociais, bem como o preconceito provocado pelos próprios sujeitos e pelas instituições. Um momento desencadeador de reflexões, divergência de opiniões, criticidade com relação aos temas e um espaço no qual todos tiveram a oportunidade de falar e de mostrar o seu ponto de vista.

A partir de tais considerações e ponderações, desenvolveram-se diferentes possibilidades de leitura. Foram, então, escolhidas algumas ilustrações enfocando-se temas específicos, com a finalidade de observação, por meio de imagens que constituíssem diferentes formas de representação do universo imagético e um roteiro para ser seguido.

Na turma, os alunos foram divididos em cinco grupos com o intuito de buscar uma ideia que servisse como mote impulsionador e que viesse desencadear na criação de um curta-metragem. Para iniciar a produção do filme, cada grupo partiu para o *storyline*, ou seja, a história do filme sendo contada em um parágrafo. Nesta etapa, tornou-se possível ter uma noção da temática que permearia o curta. Dando continuidade, partiu-se para o roteiro e os atos que dariam sequência, resultando em uma história em quadrinhos, ou *storyboard*.

Pensando e repensando sobre assuntos desencadeados a partir do Documentário visto, vários temas foram surgindo para serem trabalhados: exclusão, classe social, autoestima, preconceito e sustentabilidade foram os que mais apareceram. Cada grupo, dentro da sua abordagem, refletiu sobre estratégias de como apresentar, por meio de vídeo, uma ideia que fosse atrativa aos que iriam, posteriormente, apreciar o curta.

No momento seguinte, cada grupo se organizou com seus materiais na Sala de Artes para dar início à prática, dando vida às primeiras propostas. Alguns grupos mais motivados, alguns ainda indecisos, mais inseguros quanto à proposta, mas todos engajados na produção de seus curtas-metragens. Assim, foi se constituindo o momento prático. Na lição de Buoro (2000, p. 33):

Ao se expressar por meio da arte, o aluno manifesta seus desejos, expressa seus sentimentos, expõe, enfim, a personalidade. Livre de julgamentos, seu subconsciente encontra espaço para se conhecer, relacionar, crescer dentro de um contexto que o antecede e norteia sua conduta.

É nesse sentido que se pode vislumbrar toda a amplitude que esta compreensão pode ter por intermédio do Ensino de Arte. Segue uma amostra de como este trabalho iniciou.

Figura 10 – Trabalho na Sala de Artes - 1



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

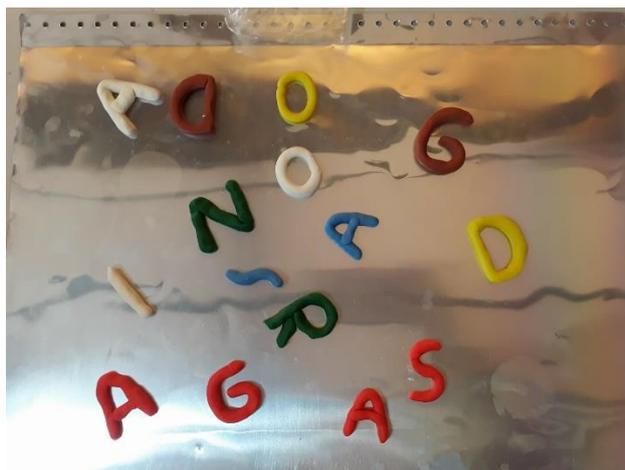
Figura 11 – Trabalho na Sala de Artes - 2



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Figura 12 - Trabalho na Sala de Artes - 3

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Figura 13 – Criação e Modelagem

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Deste modo foram criadas e construídas figuras em três dimensões/3D, fotos e vídeos foram feitos a partir dos temas enfocados, com o propósito de, no Laboratório de Informática, começar a montagem e edição. Programas foram sugeridos, alguns trazidos por eles mesmos e, com o auxílio da internet, se deu início a mais esta etapa, sendo que uns já conheciam os aplicativos, outros nunca haviam trabalhado, necessitando de maior suporte e ajuda. No entanto, cada grupo debateu olhares e construiu visões, dentro da sequência proposta, fatores que provocaram a criação dos enredos. Freire (1998, p. 96) enfatizava que a “educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido expõe suas concepções”. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação

entre educador e educando, sendo que o que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Figura 14 – Fase de Edição do Curta-Metragem



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Figura 15 – Edição do Curta-Metragem 1



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017,

No tocante ao processo de edição de imagens, quadro a quadro, acontece conforme os recursos tecnológicos existentes em programas específicos. A criatividade e a inventividade são muito necessárias, pois nesta técnica de animação, alguns utilizam bonecos com arames, bonecos de madeira articulados, fotografias, objetos de tamanho real ou em miniatura, personagens vivos ou animais, entre outros. O tipo de material é definido pelos produtores, de acordo com a história e a finalidade do filme. Como argumenta Martins (2009, p. 47):

Na linguagem da arte, há criação, construção, invenção. O ser humano, por meio dela, forma, transforma a matéria oferecida pelo mundo da natureza e da cultura em algo significativo. Atribui significados e a sons, gestos, cores, com uma intenção, num exercício que mais parece um jogo de armar, um quebra-cabeça no qual se busca de forma justa. Vários caminhos são percorridos, várias soluções são experimentadas, num processo de ir e vir...

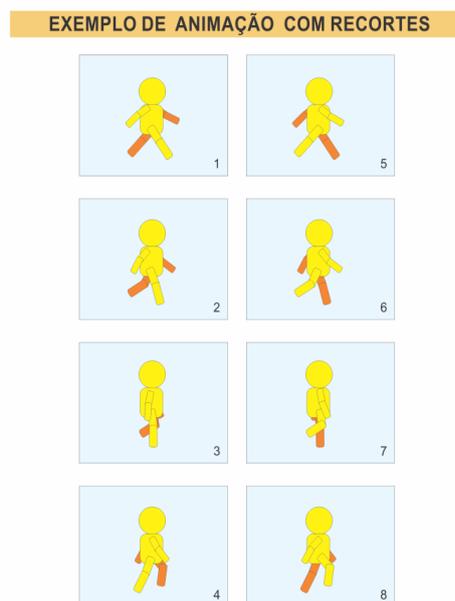
Figura 16 – Edição do Curta-Metragem 2



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

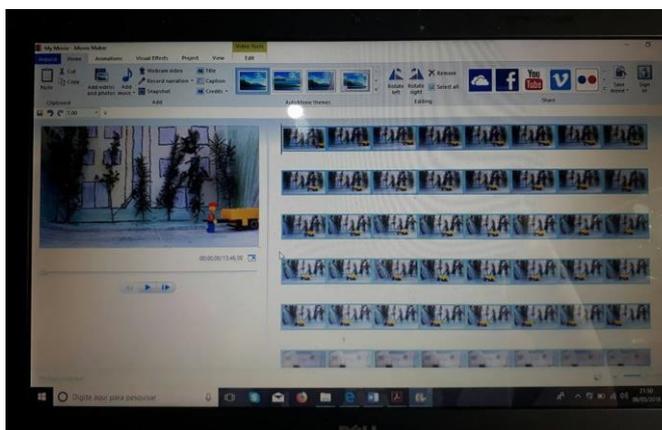
Abaixo, é possível acompanhar, por meio das imagens, um pouco de como se dá esse processo no momento da edição em que são adicionadas as imagens, quadro a quadro, em sequência. Após todas as imagens inseridas, somam-se as edições de áudio e/ou escritas e todas as demais informações que se considerarem pertinentes. De modo que “os recursos tecnológicos têm sido amplamente utilizados na pesquisa da linguagem da arte, propondo a criação de novas formas de espetáculo ou rompendo com os suportes tradicionais, do mesmo modo que provocam novas formas estéticas de recepção” (MARTINS, 2009, p. 128-129).

Figura 17: Exemplo de Animação com recortes



Fonte: Nascimento, 2014.

Figura 18: Um dos passos da edição



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2017.

3.2 Valores que Predominaram

Pode-se perceber que, no cotidiano, os alunos não param para olhar as imagens de forma mais atenta, explorando pequenas sutilezas e detalhes, sendo vistas apenas superficialmente. Isto ocorre porque se nota que não conseguem concentrar-se por muito tempo num mesmo objeto, dificultando uma análise mais aprofundada. Nesse sentido, a participação de cada sujeito é de fundamental importância, pois as atividades dependem diretamente do envolvimento do grupo, partindo do olhar e da observação de todos para alcançar os resultados esperados. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (BRASIL 1998, p. 19):

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Com o desenvolvimento das atividades realizadas, os sujeitos tiveram a oportunidade de analisar as imagens, suas particularidades, seus detalhes. Contudo, vê-se que os alunos são o resultado de contextos socioculturais e de épocas que representam determinados tipos de valores, trazendo consigo não apenas conhecimento, mas construções da sociedade e de si mesmos, baseadas em suas experiências anteriores. Como realça Martins (2009, p. 51), “cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o apresenta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, por meio de formas, cores, sons,

movimentos, ritmos, cenário”. Atualmente os jovens tem mais facilidade de acesso a computadores, celulares, *tabletes*, *smartv*, videogames e tantos outros aparelhos, encontrando-se conectados em TVs por assinatura, redes sociais, *Youtube*, *WhatsApp*, etc. Deste modo a criação audiovisual utilizada como recurso de saber tende a promover a criação didática, pedagógica e interdisciplinar de mídias e das tecnologias digitais, criando por esse viés, outras formas de representação do conhecimento. Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (1998, p. 96), já se afirmava que:

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras.

Por meio da produção audiovisual, além de se possibilitar a autoria e o protagonismo dos sujeitos, desenvolvem-se novas competências e habilidades, fazendo uso da criatividade, colaboração, diálogo, socialização e contextualização dos temas pesquisados e estudados na relação dialógica do processo de aprendizagem, atuando na construção educativa, por meio de leitura, interpretação e análise da produção. O resultado dos curtas foi apresentado primeiramente na turma, sendo que os grupos comentaram sobre suas produções, ficando nítido o quanto as análises dependem das emoções individuais e das concepções próprias. Cada olhar revelou uma emoção e abordagem diferentes, constatando-se que cada um sente à sua maneira o impacto causado pela imagem.

3.3 Compartilhamento e Troca de Saberes

Figura 19 – Socializando os Curtas 01



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Figura 20 – Socializando os Curtas 02



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Figura 21 – Socializando os Curtas 03



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Posteriormente, os curtas-metragens foram socializados com outros alunos/turmas para que novos sujeitos fossem provocados por esta atividade, estimulando para a curiosidade, para a compreensão, para a criatividade, o que, segundo Hernández (2003, p. 196), tem “a finalidade de ensinar a olhar esteticamente, aprender a utilizar procedimentos de representação e interpretação do meio e valorizar as intervenções ambientais”, aspectos estes imprescindíveis quando se deseja potencializar atitudes de participação e mudança nos participantes envolvidos.

Cada grupo de alunos/educandos apresentou o seu curta partindo da ideia inicial, o procedimento em equipe e o resultado obtido, alguns alcançando o esperado e desejado,

outros no decorrer perceberam que a proposta não comportava a idealização estabelecida e acabaram percorrendo por outro viés, no entanto, todos obtiveram avanços significativos na ação desencadeada.

O grupo prestigiou e manteve-se atento, com o olhar curioso, testemunhando o desfecho de cada proposta. Ao término de cada apresentação, tiveram o direito de fazer intervenções orais e considerações, inclusive, todas muito pertinentes, algumas em forma de parabenização, outras para esclarecimento de algum ponto e, ao final, já desejavam saber se teriam esta mesma oportunidade de trabalho a ser feito. Notou-se que por se tratar de recursos tecnológicos, o interesse e a curiosidade aumentaram.

A velocidade com a qual os indivíduos se encontram conectados no planeta, reflete-se na rápida expansão de práticas artísticas que vão além da escultura e pintura tradicionais até a inclusão quase frenética de objetos do cotidiano no cenário da arte, ficando livre para expressar qualquer conceito por qualquer meio possível. Poissant (2003, p. 121) aborda a experimentação artística nos novos meios tecnológicos destacando que:

[...] A invenção das tecnologias na arte [...] permite [...] experimentar outros modos de produzir, passando a partir de agora pela interatividade, por processos, obras efêmeras, imateriais e híbridas pela possibilidade aberta pelo ciberespaço, a telepresença e a realidade virtual etc. Essas novas práticas têm um efeito que ultrapassa o domínio estrito da arte: elas agem diretamente sobre [...] a percepção do tempo e do espaço e, eventualmente, sobre o design do humano.

Figura 22 – Público Prestigiando



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Figura 23 – Apresentando ao público 02



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Assim, os saberes que eram inicialmente pessoais possibilitaram práticas artísticas e experiências pedagógicas levando à criação de estratégias em que os sujeitos poderiam se colocar através da atribuição de significados às suas próprias vivências. A atividade instigou novos olhares e possibilitou a construção de conhecimentos que vieram contribuir para o desenvolvimento de inúmeras capacidades. Acentuam-se, ainda, os assuntos e abordagens trazidos pelos grupos, em que houve a discussão das seguintes temáticas: preconceito, questões de classe, étnicas, geracionais e de gênero.

Nas análises, nas trocas de ideias, discussões, debates e diálogos, exercitaram o respeito aos diferentes pontos de vista acerca de um mesmo tema, o qual pode ter inúmeras leituras e não uma única interpretação. A partir das atividades desenvolvidas, passaram a ter uma postura mais observadora, atenta e indagadora, analisando, discutindo e esforçando-se para interpretar criticamente as imagens que perpassam o cotidiano de cada um.

Como exemplo do exposto, é possível destacar algumas falas:

Aluno 1: “ A técnica do *Stop Motion* é algo difícil, então não podemos afirmar que ficou exatamente do jeito que imaginamos, mas de certa forma, conseguimos criar algo interessante”.

Aluno 2: “Gostei muito de fazer o curta pois foi uma atividade diferente”.

Aluno 3: “Este trabalho uniu o grupo e mostrou pontos positivos de termos amigos”.

Aluno 4: “ Como eu já tinha feito algo parecido achei bem fácil na hora de gravar/editar. Mas o grupo colaborou bastante e eu gostei muito do resultado final”.

Aluno 5: “ Aprendi com o documentário a respeitar mais os outros”.

É nesse mundo experienciado que o aluno/sujeito faz as relações de sentido com os outros, criando elementos que fazem diferença nos contextos sociais. Diante do exposto, caberia perguntar: que imaginários sociais ajudam a criar determinadas representações visuais?

3.4 As Produções Realizadas e as Perspectivas de Mudanças nos Sujeitos

Ao verificar os curtas e as justificativas trazidas pelos grupos foi possível compreender a dimensão da atividade proposta. Um dos trabalhos intitulou-se “Não julgue o livro pela capa”, onde os sujeitos destacaram que a ideia inicial era uma, valorizando a autoestima e abordando também o *bullying*, porém, entre uma conversa e outra, optaram por respeitar as diferenças, não julgar o livro pela capa, não julgar as pessoas pela sua aparência, características, em suma, não ter preconceito.

A animação “O Lixeiro Vlad” fez outra abordagem, retratando a vida de um homem que era catador há anos e estava cansado de trabalhar naquele espaço, já havia feito sua parte e contribuição para a sociedade, até que a morte vier a lhe fazer uma visita. Tal fato, impactando num primeiro momento, ocorreu com um dos moradores de Gramacho no Documentário visto, sendo que a morte deste foi um dos tópicos que mais chamou a atenção deste grupo.

Outra produção denominada “A União da Minoria” enfoca um grupo de jovens que sofre por ficar à margem da sociedade, um certo preconceito, questões de gênero, no entanto, por meio de uma amizade iniciada, se unem e percebem que juntos são mais fortes, mostrando que quando uma pessoa vê a outra sofrendo qualquer tipo de preconceito, deve ir tentar uma conversa, começar uma possível amizade para que possam compartilhar dores e alegrias, juntando-se com mais pessoas sem se importar com o que os demais pensam.

“A Riqueza” diz respeito às diferentes classes sociais, à ambição e ao menosprezo. Na tentativa de ajudar ocorre o que muitos chamam de ganância e um ato violento acontece para simplesmente obter a posse, como se esta fosse a solução para todos os eventuais problemas da sociedade em que se vive.

“Sustentabilidade” também foi tema de um dos curtas produzidos, ressaltando a sua importância em nosso meio a partir do reaproveitamento de recursos naturais. Importante discutir o tema e o desenvolvimento sustentável porque, a cada dia mais, os problemas ambientais estão afetando a qualidade de vida do homem, ocorrendo muitas vezes, em razão do uso irracional e excessivo do que é oferecido. No entanto, faz-se necessário compreender

que estes recursos podem acabar, sendo que o uso consciente é fundamental para que o meio ambiente não seja comprometido.

Nesta perspectiva, é relevante posicionar-se com clareza sobre as dimensões artísticas e estéticas que devem “conectar-se” na educação dos sujeitos, uma vez que espera-se que estes vivenciem intensamente o processo criativo, pois “o aluno tem dentro de si um mundo de “obras” que precisa ser posto para fora, expresso mas não exprimido” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 39). Logo, por meio deste fazer artístico, tornou-se mais fácil a compreensão de conceitos teóricos e da própria linguagem, possibilitando desenvolver um bom trabalho, o qual enriqueceu o repertório sócio-histórico e cultural, alargando as possibilidades de ver e analisar o contexto no qual se inserem. Como referem Fusari e Ferraz (2001, p. 23):

A arte apresenta-se como produção, trabalho, construção. Nesse mesmo contexto a arte é representação do mundo cultural como significado, imaginação, é interpretação, é conhecimento do mundo; é, também, expressão de sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo.

De uma ou outra forma, a arte faz parte da vida das pessoas, sendo difícil encontrar alguém que não tenha vivenciado nem sequer uma experiência artística em algum momento de sua existência. Nas vivências, é possível, valorizando a cultura do aluno, ensiná-lo a fazer esta leitura do mundo, da realidade, para então, enquanto atores sociais, poder transformá-lo, beneficiando-se da arte como veículo de ação cultural. De acordo com Gadotti (1991, p. 146), Freire destaca que “quando as pessoas aprendem a ‘ler’ e a ‘escrever’ sua realidade, atuando sobre ela com vistas a transformá-la, essa ação é chamada de ação cultural”.

Deste modo, partilha-se aqui de uma visão que abrange um processo criativo, pois, por meio do passo a passo realizado, contribuiu-se para o protagonismo dos sujeitos, fortalecendo seus lugares e as suas atribuições para a cidadania. A produção dos vídeos reafirma-se como uma proposta político-pedagógica voltada ao desenvolvimento humano na medida em que fomentou a formação de cidadãos críticos, solidários e atuantes na sociedade.

O protagonismo dos alunos pressupõe uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como um mecanismo de fortalecimento na perspectiva de educar para a cidadania, dando importância ao desenvolvimento permanente dos sujeitos. Neste prisma, o indivíduo é uma realidade em processo, atenta ao seu tempo, seu cotidiano e sua história, condição para sua atuação na sociedade.

Para Freire (1996, p. 59), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros.” Por este viés, a experiência educativa que tem clara a valorização dos sujeitos, o faz de maneira ética, com o objetivo de uma formação cidadã, muito além da transmissão de conteúdos. Neste sentido, as atividades tiveram como alicerce pedagógico o ato de ensinar e aprender com o intuito de transformação social.

A partir da concepção anteriormente esboçada, Thiollent (2011, p. 86) aponta o quanto “é necessário que os pesquisadores levem em conta os aspectos comunicativos na espontaneidade e no planejamento consciente de ações transformadoras”. Pode-se considerar que a pesquisa-ação, enquanto caminho metodológico utilizado, foi coerente ao criar condições satisfatórias para uma combinação de técnicas apropriadas aos objetivos desta pesquisa. Como estratégia, a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social com finalidade prática e que esteve de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores das atividades realizadas.

No processo investigativo, observou-se que as inferências realizadas foram de grande valia para o entendimento do que estava sendo proposto. A relação entre conhecimento e ação estabeleceu-se e, na maioria dos casos, senão todos, voltou-se para uma ação coletiva por parte dos sujeitos. Conforme Dionne (2007, p. 23), “veremos que o objetivo primeiro da pesquisa-ação é mudar uma dada situação particular levando em consideração a totalidade concreta tal como é vivida”. Ou seja, a pesquisa-ação pode ser compreendida como aquela investigação que, além de conhecer a realidade, interage com ela tentando trazer alguma contribuição para a sua transformação e mudança social.

Além do saber específico, houve o processo interativo validado pela prática contínua mediante debate, discussões com os sujeitos inseridos na ação, reinserção direta na prática com vista à ação. Esta prática encorajou a professora pesquisadora a refletir sobre o seu fazer pedagógico perante a ação educativa e a aprendizagem dos alunos. Foi uma autorreflexão sobre aquilo que pode ou não ser feito para a qualidade de ensino na sociedade atual, envolvendo-se nitidamente com a visão de melhoria em espaços públicos ou privados, pois estes se estendem além dos muros da escola.

Este tema não se limita apenas ao campo de empiria da arte, ligando-se às demais searas pedagógicas, considerando-se que estes são saberes interdisciplinares. Descreveram-se aqui algumas das alternativas possíveis no Ensino de Arte, envolvendo a arte, a tecnologia e a educação, indagando-se possibilidades para o futuro, uma vez que os meios tecnológicos transformam-se em uma velocidade surpreendente.

Como visto, os olhos estão o tempo todo recebendo informações por meio de imagens nos diferentes espaços de circulação, fato que indica a imprescindibilidade da alfabetização imagética, pois, em determinados casos, para que haja interação se faz necessária a leitura de *emojis*, presentes na maioria dos celulares, *tabletes* e computadores. Nesse sentido, é útil a leitura e interpretação da mensagem para que possa haver comunicação. Imagens veiculadas na mídia, fontes de entretenimento ou comerciais, podem influenciar a vida das pessoas em todos os sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

¿Qué quieren las imágenes? Tiene algún tipo de sentido, debe ser porque asumimos que las imágenes son como formas de vida, impulsadas por el deseo y los apetitos... ¿Por qué debería una pregunta tan aparentemente inútil, frívola o sin sentido exigir nuestra atención por un momento? (MITCHELL, 2017, p. 29).

Percebe-se que a sociedade vem sofrendo grandes transformações em sua estrutura social, cultural, econômica e política, estabelecendo novos padrões. A formação cidadã se destaca como necessária e benéfica, uma vez que um dos motivos pelo qual a leitura de imagem não ocorra, seja, talvez, pela falta de conhecimento em arte, seja pela impossibilidade de alfabetizar-se visualmente, sendo que esse foi um dos fatores que despertou o interesse para a investigação. Barbosa (2008, p. 18) refere que a necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da arte na escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade.

Segundo a autora (2008), a alfabetização visual é de grande significado, pois amplia o conhecimento de mundo e o desenvolvimento cultural, entendendo-se, assim, como uma educação favorável à integração social. Formação cidadã é, portanto, um dos aspectos que contribuem para a inclusão e participação ativa no espaço social. Do ponto de vista da educação, significa a formação de um sujeito autônomo, que sabe preservar a distância e a capacidade de julgar a partir de critérios referenciados no seu sentido humano. Educação para a cidadania é estimular a abertura ao sentido ético da existência em sociedade, legitimando sua função social e contribuindo para o desenvolvimento consciente de sua formação cidadã.

De acordo com Zagonel (2008, p. 78), “na sociedade atual, o indivíduo não se submete apenas a uma posição passiva de observador de fatos. Ele reivindica sua participação, quer dar sua opinião, fazer escolhas, interagir com o meio”. Enfatiza, ainda, que “para promover a formação da cidadania, o Ensino de Arte deve abranger não só a razão, mas também os sentimentos, as sensações e a intuição, considerando o imaginário, os desejos e os sonhos [...], de modo que todos possam colocar-se como sujeitos da história”. Santaella, por sua vez, (2013, p. 13) evidencia que: a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada tem a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade

necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade.

Diante destas constatações, o Ensino de Arte assume fundamental importância, visto que este muito contribui na construção das bases para o ser humano desenvolver o potencial que o acompanhará durante toda a vida. Como alega Barbosa (1998, p. 31), “[...] mais de 25% das profissões neste país estão ligadas direta ou indiretamente às artes, e seu melhor desempenho depende do conhecimento de arte que o indivíduo tem”. A autora (1998, p. 20-21) destaca que “está provado que 82% de nosso conhecimento informal vem através das imagens”.

Trata-se, portanto, de uma relação dialética, historicamente dinâmica e constituinte, por definição, do indivíduo e da sociedade no processo da formação cidadã. É imprescindível que o sujeito esteja preparado para essa autonomia de pensamento e de escolhas, uma vez que se vê bombardeado por informações que devem ser filtradas, analisadas e criticadas, para não se tornar um repetidor manipulado pelos meios de comunicação de massa.

Assim, a intervenção pedagógica auxilia a transformar tal atitude em ação consciente, para que, em seguida, possa elaborar seus próprios processos. É uma visão que, se desenvolvida adequadamente, pode levar a um aproveitamento mais efetivo por parte de cada cidadão, uma vez que quando alguém se aproxima das vivências de outras pessoas, ou de outros pontos de vista, as próprias experiências adquirem uma maior perspectiva e a compreensão sobre o contexto social acaba sendo enriquecida. O papel da interpretação é a parte central de um currículo baseado na compreensão.

Os curtas-metragens foram produzidos e socializados, apresentando os diferentes assuntos trazidos e enfatizando o processo percorrido pelos grupos, desde a epistemologia que possibilitou a proposta até os resultados como forma e análise e interpretação. Na visão contemporânea, investigam-se possibilidades de leitura em que os alunos desenvolvam e construam seus conhecimentos a partir de estratégias bem elaboradas de percepção, observação, investigação, pesquisa e reeducação do olhar. No entendimento de Mitchell (2017, p. 53) queremos saber lo que las imágenes significan y lo que hacen: como se comunican en tanto que signos y símbolos, o qué tipo de poder tienen para afectar a las emociones y comportamientos humanos. Cuando se plantea la pregunta por el deseo, se localiza normalmente en los productores y consumidores de imágenes, tratando a la imagen como la expresión del deseo del artista o como un mecanismo para provocar los deseos del espectador.

Desta maneira, um dos desafios essenciais para a leitura de imagens está relacionado à busca de interpretação, análise e comentários referentes a estas. Todavia, o que as imagens querem dos leitores é muito mais do que isso. Para ler com atribuição de sentido, faz-se necessário a construção do conhecimento alfabetizando-se tanto visual quanto verbal simultaneamente.

De modo que, posteriormente a esta etapa da investigação, os sujeitos foram instigados a refletir sobre o quanto a arte é capaz de transformar e o que se pode esperar futuramente enquanto possibilidades transformadoras. Entre as mais diversas questões, estes responderam que: “Sim, a arte transforma, inova, muda. Cada artista segue o seu padrão, ele tem cada vez mais liberdade para expressar as coisas, não necessariamente como elas são, mas como ele as vê”. Por sua vez, outro acrescentou que: “A arte transforma a partir das coisas vividas. Ela pode mudar um meio social, um pensamento, uma ideia”. E, ainda, uma aluna complementou, afirmando que: “A arte pode ser percebida de várias maneiras: visual, auditiva ou audiovisual [...] A arte reflete aspectos da sociedade em que está inserida e também se pode interagir com ela”.

Com o propósito de criar atividades desafiadoras e que provocassem o senso crítico, constatou-se que estas se fizeram profícuas à medida que as respostas foram ao encontro daquilo que se esperava de jovens adolescentes em fase de formação. Além da questão da participação, a percepção estética constituiu um fator complexo, pois, enquanto professora pesquisadora, não há como pressupor uma mudança sem a boa vontade ou o consentimento dos interessados. Quando esta mudança é concebida e conscientemente praticada pelos sujeitos, a ação ocorre apenas quando for do interesse dos grupos e praticada por estes. Ao se contar com o uso das TIC na educação, percebe-se que, consoante ressalta Moraes (2012, p. 66-67), estes recursos propiciam que [...] alunos e professores tenham acesso a um número de fontes de informação, ampliando a realização de pesquisas e consultas para além da sala de aula. [...] Para a construção de argumentos e fundamentá-los necessitam da busca de novas informações que contribuam para a formação e o embasamento da nova proposta.

Na condição de professora pesquisadora e dentre as práticas socioculturais vivenciadas no processo de pesquisa-ação, coube o papel de propor, acompanhar, estimular, fomentar certos aspectos de mudança determinada pelos sujeitos, mas, de modo geral, cabe a eles, enquanto atores de suas próprias histórias, decidir se querem ou não mudar.

Tais experiências vivenciadas no Ensino de Arte também podem ser trazidas e abordadas por outros docentes, com vistas a contribuir na construção de práticas sociais que possibilitam a conquista da cidadania, produzindo impactos positivos, processando leituras do

cotidiano, em um mundo globalizado com ferramentas tecnológicas que atraem cada vez mais os educandos.

Buscou-se, nesta pesquisa, que une a teoria à prática, compreender a arte como uma prática social e educativa que evidencia suas singularidades, uma vez que responde a movimentos socioculturais que vão além dos muros da escola. Na tentativa de preencher essas lacunas, a proposta verificou que grande parte da aprendizagem se processa por meio da visão. As imagens povoam a mente, os pensamentos, alimentam os sonhos, quer sejam reais ou imaginários.

Para tornar possível essa compreensão e análise, considerou-se a necessidade de fazer uso da pesquisa-ação, por referir-se ao andamento simultâneo da pesquisa e da ação, focando nas atividades propostas e com vistas à intervenção social. Cumprindo com o objetivo principal da investigação, cuja abordagem foi verificar de que forma o Ensino de Arte pode contribuir para uma alfabetização imagética visando à formação cidadã de alunos do Ensino Fundamental, verificou-se que a imagem também é uma forma de simbolizar e representar o mundo, pois, além de estabelecer essa relação, comunica ideias e constrói conhecimentos.

De acordo com a análise dos dados, foi possível constatar o quanto a leitura de imagens proporciona conhecimentos, haja vista que estas são veiculadas pelos meios de comunicação de massa, passam pelos objetivos a que elas se propõe, levando o apreciador a consumi-las passivamente, se não por todos, pela sua maioria. A eficiência e eficácia da leitura de imagens depende da aptidão de ajustar a situação ao seu modo de olhar e/ou agir.

Hernández (2007, p. 29) afirma que “em um mundo onde o que vemos tem muita influência em nossa capacidade de opinião, é mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar inferências de conhecimento do que o que ouvimos ou lemos”. A imagem permite ao ser humano construir conhecimentos por meio do olhar. Atualmente, vivencia-se a era da comunicação visual e, para tal, tem-se que estar preparado para utilizar as imagens a favor do indivíduo, como uma proposta didática que visa preparar crianças e jovens para a prática do ver, sendo que, quando a imagem é inserida na aula de arte, os alunos buscam a leitura e a interpretação de seu significado.

Indagar é fundamental à *práxis* docente, fator que pode se configurar pela leitura em todos os seus sentidos, seja ela por palavras, gestos, textos, seja por imagens, lembrando sempre que a imagem não é somente expressão, é também conhecimento. Para tanto, a necessidade e a relevância do estudo desta linguagem mostram-se como um direito do aluno,

a fim de que aconteça uma alfabetização e, conseqüentemente, uma formação que irá fortalecer a cidadania.

Para este trabalho de pesquisa, a disciplina Ensino de Arte teve uma participação fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois contribuiu para o alfabetismo visual, ou seja, estimulou o olhar dos sujeitos para o seu entorno, uma vez que foi sugerido trabalhar com diversas temáticas a partir do Documentário “Lixo Extraordinário”. Na escola, o essencial no Ensino de Arte é colocar os alunos em contato com diferentes maneiras de expressar suas ideias, a fim de que ampliem suas capacidades comunicativas e descubram suas próprias formas de utilizar os recursos existentes, sendo que suas vozes estão presentes em cada cena dos curtas-metragens.

É mister destacar a satisfação dos sujeitos envolvidos ao trabalharem na criação, construção e produção dos curtas-metragens e, igualmente, o encantamento destes com o resultado final. Por meio das técnicas de *Stop Motion*, os participantes vivenciaram todos os passos do fruir, contextualizar e fazer, não necessariamente nesta ordem, que sugere a Abordagem Triangular. No diálogo entre as linguagens foi que cada um se aprofundou no funcionamento das dinâmicas de composição da imagem, a partir de suas necessidades expressivas, lançando mão das técnicas do *Stop Motion* na produção de um curta.

Esta atividade foi de grande valia, visto que os participantes perceberam o quanto um trabalho com imagem se constrói por meio de referenciais, no caso, a Abordagem Triangular, sendo apenas possível quando existe um determinado nível de compreensão. Os sujeitos, além de lerem imagens, igualmente, produziram e contextualizaram, afinando-se, via *Stop Motion*, à Abordagem Triangular.

A relevância deste assunto se dá a partir do entendimento de que a imagem passa a ser um recurso dinâmico que interfere na forma de pensar e agir. Por esse ângulo, acredita-se que a imagem como um tipo de linguagem e comunicação, desenvolvendo aspectos que permeiam a própria cultura e as culturas circundantes da sociedade contemporânea, necessita de sujeitos alfabetizados e protagonistas de ações sociais e práticas educativas.

Os resultados permitem afirmar que, conseguir ler o mundo de imagens possibilita entender melhor assuntos que são colocados cotidianamente, tornando os sujeitos mais questionadores, dada a importância de circular nesse meio imagético que está posto, favorecendo o espírito crítico e gerando ações transformadoras. Assim, os benefícios desse saber são inúmeros, além de culturais e estéticos, levando-os a compreensão da realidade social em que vivem e a participar ativamente de sua transformação.

Esta pesquisa revelou, ainda, que há um longo caminho a ser percorrido para alcançar uma alfabetização imagética plena, pois perpassa todo um processo que não se extingue com o término da investigação. Esta busca é contínua, aprimorando, cada vez mais, o modo de ver e interpretar. Embora claro e visível, no contexto da leitura de imagens nas escolas, é imprescindível que se façam estudos e pesquisas avançadas, visando à qualidade de desempenho dos sujeitos, pois quanto mais o educando decodifica e lê, mais crítico ele será.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de Escolas: espaço-tempos de diferenças no cotidiano. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 86, p. 17-36, 2004.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002a.

_____. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Plano, 2002b.

BARBOSA, Ana Amália. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 143-149.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte /Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Com Arte, 1998.

_____. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**, São Paulo: Cortez: 2002.

BAUMAN, Zygmunt. Cultura como *práxis*. In: BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o Conceito de Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012, p. 215-303.

BARTHES, Roland. **Inéditos: Imagem e Moda**. v. 3. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **O Óbvio e o Obtuso**. Lisboa, Portugal: Edições 70 Ltda., 2009.

BERGER, John. **Modos de Ver**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 03 de outubro de 1988**.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 31 mar. 2018.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 31 mar. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. 3. ed. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que Pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O Olhar em Construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CAMARGO, Isaac A. Um Recorte Semiótico na Produção de Sentido: Imagem em Mídia Impressa. **Domínios da Imagem**, Londrina, n. 1, p. 111-118, nov. 2007.

CAMARGO, Maria Aparecida Santana. **Alfabetização Imagética:** uma forma de construção da própria cidadania. 2005. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/1046636/maria-aparecida-santana-camargo>>. Acesso em: 17 set. 2016.

CIRIACO, Douglas. **O que é Stop Motion?** 15 Jun. 2009. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/2247-o-que-e-stop-motion-.htm#ixzz1Igd0xwmX>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem Medo de Arte Contemporânea?** Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Massangana, 2006.

COLI, Jorge. **O que é Arte?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

COSTA, Cristina. **Questões de Arte:** a natureza do belo, da percepção e do prazer estético. São Paulo: Moderna, 1999.

COUTINHO, Rejane G. A Formação dos Professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 153-159.

DIONNE, Huges. **Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local**. Brasília: Liber, 2007.

FERREIRA, Sueli. **O Ensino das Artes:** construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2001.

Filme O Estranho Mundo de Jack. Direção: Henry Selick. Produção: Tim Burton e Denise Di Novi. 1 DVD (76 min), color, fantasia/filme musical. Walt Disney Pictures, 1993.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

FREEDMAN, Kerry. *The Importance of Student Artistic Production to Teaching Visual Culture*. **Art Education**, v. 56, n. 303, p. 38-43, mar. 2003.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Educação como Prática Libertadora**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, Maria F.; FERRAZ, Maria F. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Convite à Leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

GARDNER, Howard. **As Artes e o Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. *The Work of Representation*. In: HALL, Stuart (Org.) **Representation: cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-68.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da Cultura Visual** - proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Ir Além da Visão e da Satisfação: a Educação para a compreensão crítica da Cultura Visual. In: FRANZ, Teresinha Sueli (Org.). **Educação para uma Compreensão Crítica da Arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003. (prefácio).

KASTRUP, Virginia. **A Invenção de Si e do Mundo** – uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas-SP: Papirus, 1999.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. **The Action Research Planner**. 3. ed. Victoria: Deakin University, 1988.

LEWIN, Kurt. **Teoria de Campo e Ciência Social**. São Paulo: Pioneira, 1965.

_____. **Problemas de Dinâmica de Grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

MARTINS, Miriam Celeste. **Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo: volume único: livro do professor**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MATILDE, Alessandro da Rocha. **As Imagens do Cotidiano nas Aulas de Artes**. Curso de Pós-Graduação Especialização em Educação Estética: Arte e as Perspectivas Contemporâneas. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Campus Criciúma, SC, 2010.

MEIRA, Marli. **Filosofia de Criação**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MITCHELL, W. J. T. **¿ Qué Quieren las Imágenes?** : una crítica de la cultura visual. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sans Soleil Ediciones Argentina, 2017.

MORAES, Márcia Cristina. Do ponto de interrogação ao ponto: a utilização dos recursos da Internet na educação pela pesquisa. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Pesquisa em Sala de Aula**: Tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 65-76.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2000a.

_____. **Ciência com Consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

MUNIZ, Vik. **Lixo Extraordinário**. Direção: Lucy Walker. Co-direção: João Jardim e Karen Harley. 1 DVD (99 min), NTSC, color, documentário. [S.I.]: Paris Filmes, 2009.

NASCIMENTO, Jorge. **Como Fazer Desenhos Animados 2D para Principantes**. Salvador, Bahia: [s. n.], 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados**: entre a regulação e emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

_____. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A Educação do Olhar do Ensino das Artes**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 307-316, maio/ago. 2017.

_____. 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, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira de (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 211-228.

POISSANT, Louise. Ser e fazer sobre a tela. In: DOMINGUES, Diana (Org.) **Arte e Vida no século XXI**: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: Editora UNESP, 2003. Capítulo 7, p. 115-123.

PURVES, Barry. **Stop-Motion**. Porto Alegre: Boockman, 2011.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. **Leitura de Imagens para a Educação**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos – Capítulo 5. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**, São Paulo: Cortez: 2002. p. 63-70.

RODRIGUES, Francisco Carlos. **Arte: contexto e produção - Ensino Fundamental: 6º a 9º anos**. 1. ed. São Paulo: Leya, 2015.

ROSSATO, Ricardo. *Práxis*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 325-327.

ROSE, Gillian. *Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. 2. ed. London: SAGE Publications, 2007.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que Falam: leitura de arte na escola**. Porto Alegre: Meditação, 2003.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Os Saberes Escolares, a Experiência Estética e a Formação de Docentes em Artes. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 205-225.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2013. (Coleção Como eu ensino).

SANTOS, José Luiz de. **O que é Cultura?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na Educação Escolar**. Curitiba: Ibpex, 2008.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-Chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS



UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA – UNICRUZ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL – MESTRADO ACADÊMICO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A LEITURA IMAGÉTICA COMO PRÁXIS SOCIAL: uma ação educativa e suas contribuições para a formação do cidadão contemporâneo”, coordenada pela pesquisadora Vivian Cristina Belter Lunardi, telefone 55 99662-9928. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos analisar a arte como uma prática social e educativa que contribui para que as pessoas tenham um olhar mais crítico e aberto ao diálogo, buscando diferentes leituras de mundo.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm entre treze e dezesseis anos e são seus colegas de aula e escola no Centro de Educação Básica Francisco de Assis – EFA/ Ijuí, onde as crianças serão convidadas a participar deste processo sobre a leitura de imagens e a criação de novas imagens.

As aulas ocorrerão uma vez por semana, em dois períodos de aula de 50 minutos cada, durante três meses letivos, abril, maio e junho. As atividades são consideradas seguras, mas poderá ter o risco de você se sentir constrangido (a) ao participar de atividades que envolvem o assunto como: sustentabilidade, etnias, mulheres e idosos e classe social. Há, igualmente, o risco de você não gostar de sua atuação nas atividades teórico/práticas. Quanto aos benefícios, estes serão inúmeros, pois ao participar das atividades previstas você poderá desenvolver maior conhecimento sobre o assunto. Parte-se do princípio de que o mundo é muito mais imagético do que escrito, e que a imagem, exerce muita influência na forma de pensar.

Não falaremos às pessoas estranhas que você está participando da pesquisa e nem daremos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa farão parte do trabalho de mestrado da pesquisadora, mas sem identificar as crianças que participarem.

Quando terminarmos a pesquisa os resultados poderão ser acompanhados e se você tiver ainda alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS- INFORMADO

Eu, _____(informar o nome do menor),
aceito participar da pesquisa “A leitura imagética como práxis social: uma ação educativa e suas contribuições para a formação do cidadão contemporâneo”.

Entendi que posso dizer sim e participar, mas que a qualquer momento posso dizer não e desistir e ninguém vai fazer alguma cobrança.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Cruz Alta, _____, de _____ de 2017.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA - UNICRUZ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL – MESTRADO ACADÊMICO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

‘Prezado (a) participante:

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A leitura imagética como práxis social: uma ação educativa e suas contribuições para a formação do cidadão contemporâneo”. Esta pesquisa está inserida no Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ – RS.

A justificativa, os objetivos e os procedimentos: A pesquisa tem como objetivo a interpretação de imagens como uma necessidade para qualquer atividade contemporânea, pois amplia o mundo perceptivo do aluno e alargam-se as habilidades de ver, julgar e interpretar o contexto histórico, econômico, social, político e cultural. Justifica-se esta investigação, pois é urgente a formação de cidadãos mais críticos e incluídos em uma sociedade cercada por inúmeras imagens. A pesquisa investiga 2 projetos na escola em que a pesquisadora atua, a qual será mediadora na disciplina de Ensino de Arte. O estudo busca observar o modo como se trabalha a leitura de imagens, tendo como problema de pesquisa o seguinte questionamento: De que forma o Ensino de Arte pode contribuir para uma alfabetização imagética visando à formação cidadã? Com isso pretende-se reconhecer o papel e a função estudo de imagens, investigar como crianças e adolescentes interpretam e analisam imagens e verificar a contribuição destas leituras para a formação cidadã motiva a formação cidadã. Será realizada uma pesquisa-ação com alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de uma determinada escola da cidade de Ijuí. Os participantes são de diferentes faixas etárias, a primeira turma contendo 18 alunos e a segunda, 25 alunos. Os dados coletados serão registrados em um diário de bordo, com a finalidade de discuti-los e contextualizá-los à luz das teorias estudadas, embasando-se em autoridades no assunto. Para que a pesquisa-ação aconteça pretende-se fornecer várias informações e promover atividades que exercitem a percepção e o conhecimento sobre as imagens/obras estudadas. Entre as informações, esclarecer aos participantes o objetivo da proposta e os motivos da escolha do tema “leitura imagética” e a importância da participação do grupo. Na etapa seguinte serão utilizados o Espaço Multimídia da escola, a Sala de Arte, o Laboratório de Informática e demais espaços e instrumentos que forem fundamentais para que as imagens possam ser projetadas, vistas e trabalhadas de forma adequada. A partir deste momento, far-se-á uso das artes visuais enfatizando por meio das obras de artistas como Candido Portinari, no 5º ano e Vik Muniz, no 9º ano, que os elementos visuais possam ser apreciados e analisados pelo grupo havendo assim uma melhor compreensão sobre assuntos como sustentabilidade, os idosos, as mulheres e as classes sociais. Os participantes serão convidados a ver filmes/documentários sobre os dois artistas citados, para que, na sequência, possam desenvolver algumas propostas gráficas em tela, papel sulfite, papelão e demais materiais recicláveis, oportunidade em que farão a releitura utilizando tintas, giz pastel, crayon e outros.

Esta atividade será de grande importância para que os participantes percebam que o resultado de um trabalho com imagem se constrói a partir de outros. Após concluir as releituras, far-se-á uma exposição destes trabalhos para que as outras turmas da escola e demais educandos possam fazer a apreciação e contextualização destes trabalhos.

Desconfortos, riscos e benefícios: Existe um desconforto e risco mínimo para você que participar da pesquisa, pois poderá ser levado à reflexão de suas práticas diante das temáticas de sustentabilidade, diversidade étnica, diferenças de classe, mulheres e idosos. Entretanto, com maior conhecimento sobre o assunto será possível a reconstrução de pensamentos e ações, o que, conseqüentemente, fará com que não haja espaço para desconfortos ou riscos.

Forma de Acompanhamento e Assistência: Caso haja algum desconforto ou constrangimento por parte de algum dos participantes da pesquisa, o mesmo será encaminhado para conversa com a psicopedagoga da escola, a qual mediará a situação.

Garantia de Esclarecimento, Liberdade de Recusa e Garantia de Sigilo: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e caso desista de participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Os pesquisadores irão tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo e os resultados da pesquisa serão apresentados para você como forma de um seminário final e permanecerão confidenciais. Seu nome ou material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão e o mesmo não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Cruz Alta, outra ficará com os pesquisadores e outra será fornecida a você.

Custos de Participação, Ressarcimento e indenização por eventuais danos: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Declaração do Participante ou do Responsável pelo participante: Eu, _____, portador do RG _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim desejar. Os professores orientadores, Vivian Cristina Belter Lunardi e Maria Aparecida Santana Camargo certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo docente em formação com materiais. Em caso de dúvidas poderei chamar a mestrandia Vivian Cristina Belter Lunardi, no telefone (55)99662-9928, a professora orientadora Prof. Dra. Maria Aparecida Santana Camargo, 55-9-9983 4109 e 55-3322-3213, ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Cruz Alta/CEP – UNICRUZ, sito à Rodovia Municipal Jacob Della Méa, Km 5.6, Parada Benito, Prédio Central, 2º piso, Sala 215 - Campus/UNICRUZ, no telefone (55)3321-1618 e 3321-1500.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

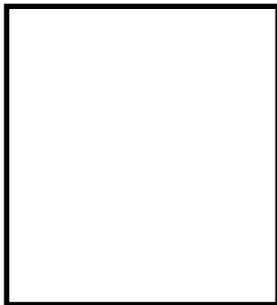
Nome	Assinatura do Participante	Data
------	----------------------------	------

Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
------	---------------------------	------

Nome	Assinatura da Testemunha	Data
------	--------------------------	------

Caso o participante esteja impossibilitado de assinar:

Eu _____, abaixo assinado, confirmo a leitura do presente termo na íntegra para o(a) participante _____, o(a) qual declarou na minha presença a compreensão plena e aceitação em participar desta pesquisa e, para tal, utilizou a sua impressão digital (abaixo) para confirmar a participação.



Polegar direito (caso não assine).

Testemunha n°1: _____

Testemunha n°2: _____

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA FRANCISCO DE ASSIS DO MUNICÍPIO DE IJUÍ - RS



Centro de Educação Básica Francisco de Assis - EFA
Ijuí - R. São Francisco, nº 501 | 3312-0220 | www.efaijuí.edu.br | @FACENTRO

Carta de Autorização

Eu, Maria do Carmo Pilissão, Diretora do Centro de Educação Básica Francisco de Assis – EFA tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa-ação intitulada "A LEITURA IMAGÉTICA COMO PRÁXIS SOCIAL: uma ação educativa e suas contribuições para a formação do cidadão contemporâneo" sob responsabilidade da pesquisadora Vivian Cristina Eelter Lunardi, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta/UNICRUZ, orientada pela Profa. Dr^a. Maria Aparecida Sartana Camargo, a realizar-se no educandário. Para isto, será disponibilizado à pesquisadora o uso do espaço físico, documentos da instituição para análise, tais como Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Planos de Estudos entre outros, necessários ao longo da pesquisa. Desta forma, a pesquisadora terá a permissão para observação das aulas, assim como, interação com os alunos dos 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, no Centro de Educação Básica Francisco de Assis - EFA, do município de Ijuí - RS, em forma de aulas teórico-práticas e momentos reflexivos sobre a temática do estudo. A pesquisa-ação consistirá em aulas teórico-práticas em que os alunos, por meio de diferentes situações, venham exercitar/vivenciar, em sua *práxis*, a leitura imagética e as estratégias metodológicas/educacionais, ações que contribuem para a construção da cidadania a partir da alfabetização imagética.

Ijuí, 03 de março de 2017.


Maria do Carmo Pilissão
Diretora
Maria do Carmo Pilissão
Diretora

CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA FRANCISCO DE ASSIS
- F I D E N E -

EFA - UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA FRANCISCO DE ASSIS
Pórtula de Autorização e Funcionamento nº 18219 do 1805/96 D.O. 21/06/96
Alteração de designação do Documento da Presidência do FIDENE nº 31
Do 26/12/1996 de acordo com Res. CEE/RS nº 124 de 11/01/1996
Alteração de Designação de Resolução do Conselho Diretor do FIDENE
Nº 33 de 05/09/2006 de acordo com Par. CEDE nº 088 de 20/06/1999 e Res.
CEE nº 261 de 19/12/90.
CNPJ: 90738.014/0007-48

