



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ALESSANDRA OLIVEIRA DE LIMA

**VISUALIDADES EM JOGO:
UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**JOÃO PESSOA – PB
2017**

ALESSANDRA OLIVEIRA DE LIMA

**VISUALIDADES EM JOGO:
UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa, sob orientação da Prof^a. Dr^a Maria Emilia Sardelich.

JOÃO PESSOA – PB

2017

L732v Lima, Alessandra Oliveira de.

Visualidades em jogo: uma experiência pedagógica no ensino fundamental / Alessandra Oliveira de Lima. – João Pessoa: UFPB, 2017.

69f. : il.

Orientadora: Maria Emília Sardelich
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação básica. 2. Ensino fundamental. 3. Artes - ensino.
I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37:7(043.2)

ALESSANDRA OLIVEIRA DE LIMA

**VISUALIDADES EM JOGO:
UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa.

Aprovado em: 30/11/2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dr.ª. Maria Emília Sardelich – UFPB – CE- DME

(Orientadora)



Prof. Dr Erinaldo Alves do Nascimento – UFPB – CCTA- DAV

(Membro da Banca Examinadora)



Prof.ª. Dr.ª Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira - - UFPB – CE- DME

(Membro da Banca Examinadora)

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus, a minha mãe, que me apoiou desde o início da graduação e aos estudantes do Ensino Fundamental que participaram deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado saúde e sabedoria para a realização desse trabalho.

A minha família, em especial a minha mãe, Edileide Maria Oliveira de Lima, por todo amor, carinho e apoio.

A minha orientadora, Maria Emilia Sardelich, por toda dedicação, apoio e carinho. Agradeço muitíssimo.

A todos que de alguma forma contribuíram para a construção deste trabalho.

É com muito amor e carinho que agradeço a todos vocês que fazem parte da minha vida.

“[...] sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

Paulo Freire

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem por objetivo apresentar uma experiência pedagógica baseada nas visualidades presentes no cotidiano de estudantes do Ensino Fundamental, de uma escola do sistema de ensino municipal, da cidade de João Pessoa, Paraíba. A Cultura Visual é um campo de estudo que vem se configurando entre as fronteiras das Artes e Ciências Humanas. Esse campo de estudo enfatiza a interpretação do sujeito que vê. Assim sendo, projetos de trabalho com a Cultura Visual no Ensino Fundamental buscam que esse sujeito que vê fale dos efeitos que lhe produz aquilo que é visto. O estudo exploratório que se apresenta realizou-se por meio de pesquisa bibliográfica e documental, acompanhado do relato da experiência vivida na realização da atividade. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em fontes teóricas como: Costa (2005) Hernandez (2000), Meneses (2017), Nascimento (2009), Nunes (2010), Sardelich (2006), Tavin e Anderson (2010). Os documentos consultados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de abril de 2017. Dentre as visualidades presentes no cotidiano de estudantes do Ensino Fundamental destacam-se aquelas que os estudantes relacionam com o brincar e fazem uso de tecnologias como celular e tablet, denominadas de videogame. Conclui que o trabalho pedagógico realizado com e a partir das visualidades ultrapassa os limites do componente curricular Ensino da Arte na Educação Básica. Trabalhar com e a partir das visualidades significativas para os estudantes do Ensino Fundamental torna a aprendizagem dos conteúdos curriculares mais envolvente, pois os próprios estudantes se veem como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Básica; Ensino Fundamental; Ensino da Arte; Cultura Visual; Videogame.

RESUMEN

Este Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) tiene por objetivo presentar una experiencia pedagógica basada en las visualidades presentes en el cotidiano de estudiantes de la Enseñanza Fundamental, de una escuela del sistema de enseñanza municipal, de la ciudad de João Pessoa, Paraíba. La Cultura Visual es un campo de estudio que viene configurándose entre las fronteras de las Artes y las Ciencias Humanas. Este campo de estudio enfatiza la interpretación del sujeto que ve. Así pues, proyectos de trabajo con la Cultura Visual en la Enseñanza Fundamental buscan que ese sujeto que ve hable de los efectos que le produce lo que es visto. El estudio exploratorio que se presenta se realizó por medio de investigación bibliográfica y documental, acompañado del relato de la experiencia vivida en la realización de la actividad. La investigación bibliográfica se basó en fuentes teóricas como: Costa (2005) Hernández (2000), Meneses (2017), Nacimiento (2009), Nunes (2010), Sardelich (2006), Tavin y Anderson (2010). Los documentos consultados fueron la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), Ley nº 9394/96, los Parámetros Curriculares Nacionales (BRASIL, 1997) y la tercera versión de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), de abril de 2017. Entre las visualidades presentes en el cotidiano de estudiantes de la Enseñanza Fundamental destacan aquellas que los estudiantes relacionan con el juego y hacen uso de tecnologías como celular y tablet, denominadas de videojuego. Concluye que el trabajo pedagógico realizado con y desde las visualidades sobrepasa los límites del componente curricular Enseñanza del Arte en la Educación Básica. Trabajar con y desde las visualidades significativas para los estudiantes de la Enseñanza Fundamental hace el aprendizaje de los contenidos curriculares más envolvente, pues los propios estudiantes se ven como sujetos activos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Educación Básica; Enseñanza fundamental; Enseñanza del Arte; Cultura Visual; Video juego.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Produção escolar da autora..... | 16 |
| Figura 2 - Figuras rupestres do Parque Nacional Serra da Capivara, Brasil..... | 26 |
| Figura 3 – Desenho da menina A do Ensino Fundamental..... | 41 |
| Figura 4 – Reverso do desenho da menina A do Ensino Fundamental..... | 42 |
| Figura 5 – Desenho da menina B do Ensino Fundamental..... | 42 |
| Figura 6 – Desenho da menina C do Ensino Fundamental..... | 43 |
| Figura 7 – Desenho da menina D do Ensino Fundamental..... | 43 |
| Figura 8 – LOL Boneca Surpresa..... | 44 |
| Figura 9 – Desenho do menino E do Ensino Fundamental..... | 45 |
| Figura 10 – Desenho do menino F do Ensino Fundamental..... | 45 |
| Figura 11 – Desenho do menino G do Ensino Fundamental..... | 48 |
| Figura 12 – Jogo de Futebol em Brodowski (1933), de Cândido Portinari..... | 49 |
| Figura 13 – Colagem da menina A do Ensino Fundamental..... | 50 |
| Figura 14 – Colagem da menina B do Ensino Fundamental..... | 51 |
| Figura 15 – Colagem da menina C do Ensino Fundamental..... | 52 |
| Figura 16 – Colagem da menina D do Ensino Fundamental..... | 52 |
| Figura 17 – Colagem do menino E do Ensino Fundamental..... | 53 |
| Figura 18 – Colagem do menino F do Ensino Fundamental..... | 53 |
| Figura 19 – Colagem do menino G do Ensino Fundamental..... | 54 |
| Figura 20 – Quadro com nomes dos jogos..... | 55 |
| Figura 21 – Produção do Jogo Grupo 1..... | 60 |
| Figura 22 – Produção do Jogo Grupo 2..... | 61 |
| Figura 23 – Produção do Jogo Grupo 3..... | 61 |
| Figura 24 – Produção do Jogo Grupo 4..... | 62 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 2. O ENSINO DA ARTE NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 15 |
| 3. O CAMPO DE ESTUDO DA CULTURA VISUAL..... | 25 |
| 3.1. Projetos de Trabalho com a Cultura Visual no Ensino Fundamental.. | 32 |
| 4. VISUALIDADES EM JOGO..... | 38 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 66 |
| REFERÊNCIAS..... | 69 |

1. INTRODUÇÃO

Quando cursei o componente curricular Ensino da Arte, no curso de Licenciatura em Pedagogia, tive o primeiro contato com o campo de estudo da Cultura Visual. Esse campo de estudo se diferencia de outras propostas para o Ensino da Arte pelo fato da Cultura Visual trabalhar com todo o tipo de imagens, como as do desenho animado, imagens da publicidade, cinema e não se restringir, somente, ao uso das imagens da Arte.

Depois desse primeiro contato, tive também a oportunidade de participar como bolsista do Programa de Licenciatura (PROLICEN), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 2016, no Projeto de Pesquisa “Educação da Cultura Visual: propostas de intervenção pedagógica”. Através dos estudos realizados nesse projeto pude aprofundar o meu conhecimento sobre o campo da Cultura Visual.

É nesse contexto que surgiu o meu interesse em desenvolver o meu estudo para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no âmbito da Cultura Visual, pois como educadora busco encontrar formas de tornar a aprendizagem dos conteúdos curriculares mais significativos para os estudantes. Dessa forma, podemos dizer que o campo da Cultura Visual abrange uma proposta de trabalho culturalista, pois os artefatos visuais escolhidos para problematizar as visualidades, que no campo da Cultura Visual se referem aos modos de ver, indicados nos projetos de Cultura Visual, são definidos a partir dos contextos e interesses dos estudantes, para que seja possível problematizar a realidade na tentativa de compreender melhor o mundo no qual se vive.

Nesse sentido, podemos dizer que articular os conteúdos escolares com as vivências cotidianas dos estudantes e com as visualidades que povoam seus contextos pode ser uma maneira instigante, tanto para os professores quanto para os estudantes, de tornar as aulas um desafio.

Conforme Sardelich (2006) trabalhar no campo da Cultura Visual implica dar atenção às imagens que estão nas camisetas, nas pastas, nos cadernos, nos celulares dos educandos. Também é se interessar pelos programas de televisão, as séries que os estudantes perseguem e estendem seus enredos, seus jogos preferidos, as revistas que leem, suas roupas, grupos musicais e outros objetos de

culto. Para a autora, as propostas pedagógicas podem se iniciar a partir daquilo que discentes já sabem e pensar como é possível ampliar esses conhecimentos, para que juntos, docentes e discentes, possam organizar outros discursos com os saberes que todos possuem.

Nós, educadoras e educadores, temos de estar atentos ao que se passa no mundo, seja nos saberes, na sociedade ou nos sujeitos, e responder com propostas imaginativas, transgressoras, que possibilitem às/aos educandas/os elaborar formas de compreensão e de atuação na parcela do mundo que lhes toca viver, de forma que possam desenvolver seus projetos de vida (SARDELICH, 2006, p. 466).

Por meio da televisão, desenhos animados, filmes, imagens da publicidade, e da relação com diversos artefatos visuais, os estudantes constroem seus modos de ver o mundo, a si mesmo e o mundo com os outros. É nesse sentido que Tavin e Anderson (2010) citam a Disney como fonte de pedagogia cultural, pelo fato dos empreendimentos da Disney ajudarem a disseminar determinadas visões de mundo que se normatizam. “Essa forma de pedagogia remete ao processo de ensino e aprendizagem por meio de locais sociais, muitas vezes exteriores a instituições educacionais consagradas” (TAVIN; ANDERSON, 2010, p. 59).

A pedagogia cultural, tal como apresentada por Tavin e Anderson (2010), refere-se a todos esses produtos da indústria do entretenimento que estão circulando em nosso meio simbólico e material e nos ensinam modos de ser. Assim, a Disney, entre muitas outras empresas da indústria do entretenimento, é vista como fonte de pedagogia cultural, pelo fato de milhões de pessoas assistirem os filmes e os vídeos da Disney, ouvirem os CDs, irem aos seus parques temáticos, entre outros. Para Tavin e Anderson (2010) essas experiências podem ajudar a moldar identidades individuais e coletivas, pois filmes, desenhos animados e outras imagens nos atraem por meio de um processo afetivo complexo, no qual negociamos as nossas concepções, valores, desejos e expectativas.

As organizações que produzem, distribuem e regulam grande parte da imagética visual popular, na sociedade contemporânea, são instituições comerciais que detêm o acesso a recursos (dinheiro, capital cultural e mídia) e operam

e prol da maximização do lucro (TAVIN; ANDERSON, 2010, p.57).

Nessa perspectiva, as imagens e ideias alternativas que criticam e desafiam a cultura dominante são relegadas. Dessa forma, as empresas ajudam a construir uma visão de mundo, e o poder que possuem pela abrangência de seus produtos é usado para manter o *status quo*. A Disney tem um espaço muito importante na vida de muitas pessoas, é sinônimo de entretenimento, infância e valores familiares. Segundo Tavin e Anderson (2010), ao mesmo tempo que a Disney representa inocência e simplicidade para a imaginação de muitas pessoas, suas posses corporativas incluem redes de TV aberta e a cabo, emissoras de rádio, produções de Hollywood, equipes esportivas, editoras, jornais, gravadoras, imóveis, parques temáticos, cruzeiros e lojas de varejo. Nesse sentido, o oligopólio da Disney contribui significativamente para essa pedagogia corporativa.

Não só da Disney, apesar do seu oligopólio, mas também outros artefatos visuais provenientes da indústria do entretenimento, povoam a vida dos estudantes. Dessa forma, trabalhar a partir da Cultura Visual implica conhecer os imaginários visuais dos estudantes, identificar as imagens presentes em seus cotidianos, observando como os estudantes se relacionam com esses artefatos visuais e refletir se estes podem favorecer determinadas visões de mundo.

É importante trabalhar com as imagens da Cultura Visual que povoam os imaginários dos estudantes, pois essas imagens, de acordo com Tavin e Anderson (2010), atuam como fonte de pedagogia cultural ao ensinar e construir modos de ver o mundo, e ser nesse mundo com os outros. Para os estudiosos da Cultura Visual, esse campo de estudo não está definido pelo estudo dos meios visuais, mas sim pela interação entre o observador e o que ele olha ou observa. Por essa razão, busco compreender como essa problemática de estudo se desdobra no Ensino Fundamental, a partir dos seguintes questionamentos: Quais as visualidades presentes nos cotidianos dos estudantes do Ensino Fundamental? Essas visualidades podem promover situações de aprendizagem?

Partindo desses questionamentos, este TCC tem por objetivo geral: investigar as visualidades que circulam entre estudantes do Ensino Fundamental de uma escola do sistema de ensino municipal da cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba. Para alcançar esse objetivo geral tem como objetivos específicos: situar o

componente curricular Ensino da Arte no currículo do Ensino Fundamental; apresentar o campo de estudo da Cultura Visual; identificar pesquisadores do campo da Cultura Visual com intervenções pedagógicas no Ensino Fundamental; descrever as visualidades presentes nos cotidianos dos estudantes do Ensino Fundamental; problematizar as visualidades presentes nos cotidianos dos estudantes do Ensino Fundamental em torno de possíveis situações pedagógicas.

Em relação aos seus objetivos, este estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória. Conforme GIL (2008):

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (GIL, 2008, p. 27).

Neste intuito, para obter informações, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, documental e observações em sala de aula a partir de uma experiência pedagógica. Identifica-se a pesquisa como bibliográfica por “[...] partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50). A base para a reflexão deste estudo partiu de leituras de autores que discutem sobre a Cultura Visual, como Hernández (2000), Nunes (2010), Tavin e Anderson (2010), Nascimento (2009), Sardelich (2006). Identifica-se como pesquisa documental por ter se utilizado de documentos, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) em sua terceira versão, entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em de abril de 2017, aguardando a sua homologação.

A experiência pedagógica foi realizada em uma escola de Educação Básica, da rede pública municipal, localizada na cidade de João Pessoa, Paraíba, com estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental.

A apresentação do estudo realizado está organizada do seguinte modo: o próximo capítulo apresenta a regulação atual sobre o componente curricular Ensino da Arte na Educação Básica. O capítulo a seguir apresenta o campo de estudo da Cultura Visual e os pesquisadores localizados que desenvolveram

intervenções pedagógicas no Ensino Fundamental. Na sequência descreve a experiência realizada com estudantes do Ensino Fundamental e problematiza as visualidades presentes nos cotidianos desse grupo de estudantes. Por fim, as considerações finais e as referências utilizadas no estudo.

2. O ENSINO DA ARTE NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A arte é uma manifestação cultural que vem acompanhando a história da humanidade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desde o início da história da humanidade a arte esteve presente em praticamente todas as formações culturais: “O ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos” (BRASIL, 1998, p. 20).

Na minha infância, a arte institucionalizada, aquela reconhecida pelo sistema da arte, que inclui o discurso especialista e as instituições como museus, galerias entre outras (COLI, 1995), não esteve muito presente em minha vida, pois não tive a oportunidade, quando era criança, de ir aos museus, teatros, exposições artísticas. A minha família tinha uma renda familiar muito baixa, nesse sentido, não dava para investir capital no âmbito cultural-artístico. Em contrapartida, convivi com formas artísticas no âmbito familiar, via a minha avó fazendo lençóis e almofadas de “fuxico”, as minhas primas faziam tapetes de sacolas de plástico e eu admirava muito todo esse trabalho. O meu irmão gostava muito de desenhar e ele desenhava os personagens dos seus desenhos animados favoritos, que na época eram *Dragon Ball Z*, *Pokémon* e eu imitava-o. Em relação às manifestações musicais, que estavam sempre presentes no meu cotidiano, ouvia músicas na minha casa, no rádio e por meio de “fitas cassete” gravadas, sendo que a grande maioria dessas músicas faziam parte de temas de novelas, como da telenovela brasileira *Floribella* e da telenovela mexicana *Rebelde*.

Em relação as escolas públicas em que estudei, a maioria trabalhou o Ensino da Arte de forma precária. Na Educação Infantil o trabalho com a arte foi reduzido a colorir, seja com lápis de cor ou tinta guache, desenhos já prontos, reproduzidos em xerox, em folhas de papel. Do que me recordo sobre o Ensino Fundamental, também não foi diferente, apesar de não nos serem oferecidas reproduções em xerox de desenhos para colorir, o trabalho artístico escolar era reduzido a fazer desenho e copiar textos do quadro, sem ao menos ser discutido o conteúdo do texto. A música, a dança, o teatro, em nenhum momento foram considerados nas práticas do Ensino da Arte que tive acesso durante minha formação no Ensino Fundamental.

No primeiro ano do Ensino Médio, e último ano que tive acesso ao componente curricular Ensino da Arte na minha formação em Educação Básica, tive uma experiência muito boa, quando me envolvi bastante. Depois de trabalhar os movimentos artísticos, a docente responsável pelo conteúdo de Ensino da Arte propôs para a turma que cada um dos estudantes escolhesse um dos movimentos artísticos que foram apresentados em sala de aula, entre eles: o romantismo, o realismo, o impressionismo, surrealismo, etc. A partir do tema escolhido, tivemos que desenhar algo que se relacionasse com o período escolhido, para dar significado ao desenho. Depois de desenhar em folha de papel, nós alunos também passamos o mesmo desenho para uma tela e, em seguida, pintamos a tela, resultando em um lindo quadro. A partir dessa atividade a turma se envolveu bastante, a docente nos acompanhou e nos avaliou continuamente. Para mim, essa atividade foi muito significativa e tenho esse quadro até hoje e na época considerei que havia pintado um quadro seguindo o modelo do Impressionismo:

Figura 1. Produção escolar da autora



Fonte: Acervo da autora

A inspiração que me levou a pintar este quadro foi pelo fato de eu ter visto em um livro didático a imagem que pintei, em forma de desenho, então decidi desenhar e depois reproduzir o quadro. Alguns dias depois, a professora levou a turma para a Câmara Municipal de João Pessoa, onde foram expostos os nossos quadros. Essa experiência marcou minha formação, e pude perceber quanto somos capazes de criar e recriar, de inovar e renovar, quando somos instigados a liberar nossa imaginação.

Após cursar o componente curricular Ensino da Arte, no curso de Licenciatura em Pedagogia, considero que a experiência vivida durante minha formação no Ensino Médio, se aproxima da Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1995). A abordagem triangular é composta por três ações para o ensino e aprendizagem, os quais são: fazer, ler e contextualizar. Durante a gênese e sistematização da abordagem triangular, Barbosa (1995) afirma que teve influência de três grandes abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre do México, incentivada por José de Vasconcelos e com a ideia de "inter-relacionar arte expressão e cultura". O *Critical Studies*, que são os Estudos Culturais desenvolvidos na Inglaterra e, também, o *Discipline Based Art Education* (DBAE), dos Estados Unidos (BARBOSA, 1995).

A Abordagem Triangular foi experimentada no Museu de Arte Contemporânea (MAC), da Universidade de São Paulo (USP) entre os anos de 1987 e 1993, tendo como meio a leitura da obra original. Também esteve presente entre os anos de 1989 a 1992 nas escolas da rede de ensino municipal de São Paulo. O projeto foi iniciado quando Paulo Freire (1921-1997) ocupava a função de Secretário de Educação do município de São Paulo.

Apesar de eu considerar essa experiência no âmbito artístico, promovida por esta escola, como uma experiência positiva, foram raras as vezes que as escolas pelas quais estudei, promoveram uma aula em outros espaços educacionais que pudessem ser trabalhados com a Arte. Assim, considero que a minha experiência com o componente curricular Ensino da Arte na escola foi bem precária. A maioria das atividades eram realizadas de forma tradicional, se resumiam em desenhar e colorir, e não havia momentos de reflexão com os estudantes sobre a importância da arte para a sociedade, para a vida.

Segundo Coli (1995) enfrentamos alguns problemas em relação ao acesso à Arte, pois ele destaca que em um país com profundas desigualdades como o nosso, temos dificuldades no acesso à cultura. Dessa maneira, a TV, o rádio, a internet, são alguns dentre os poucos meios de acesso à arte. Para Coli (1995), não podemos resumir o acesso à arte somente a TV, a rádio, é necessário ir a museus, a concertos, teatros, cinemas, poder ler sobre a história da arte. Talvez seja exatamente por esse motivo que eu tinha resistência para perceber a importância da Arte na minha vida, pois na minha infância tive um acesso bastante reduzido aos museus, a concertos, teatro, cinemas. Lembro-me que quando era criança eu sonhava em ir naqueles museus enormes que eu via na televisão. Hoje consigo perceber a importância da arte na minha vida, tenho a sensibilidade para valorizar os espaços educacionais que se trabalham com Arte, e procuro frequentar alguns desses espaços.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96, estabelece a obrigatoriedade do Ensino da Arte na Educação Básica, no Artigo 26^a, § 2º: “O Ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica”. Para atender a obrigatoriedade do Ensino de Arte os PCNs apresentam sugestões de como esse componente curricular pode ser trabalhado no Ensino Fundamental.

Para os PCNs Arte é conhecimento:

O universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo. A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação” (BRASIL, 1997, p. 26).

É através do caráter de inovação e criação, existentes em todas essas formas de conhecimento que se estrutura e organiza o mundo. O ser humano cria e ao mesmo tempo que transforma o mundo, é transformado por ele, em um processo contínuo, dando significado a sua existência, por meio de manifestações diversas. Nesse sentido, “ciência e a arte são produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas e se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana” (BRASIL, 1997, p, 26).

Tanto a Arte como a Ciência são, para os PCNs (BRASIL, 1997), formas de compreender o ser humano e elas não devem ser vistas como opostas. Esta discussão interessa o campo da Educação, pois:

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. (BRASIL, 1997, p. 27).

Os PCNs ressaltam que no trabalho com a Arte os docentes necessitam instigar os estudantes a desenvolver um percurso criador, garantindo a liberdade de imaginação, para que a aprendizagem seja construída de forma prazerosa. O percurso de criação deve estar associado às interações significativas que os estudantes desenvolvem na relação com o outro, através das trocas de informações, das fontes de informações e do seu próprio percurso criador.

Fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como sobre a arte que é e foi concretizada na história, podem garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais” (BRASIL, 1997, p. 35).

Aprender Arte envolve a experiência de apropriação artística e a atividade de produção artística. Para os PCNs (BRASIL, 1997) é a partir do contato com a produção história e social da arte, que os estudantes vão criar produções artísticas, que devem ser feitas de forma significativa. Desse modo, torna-se importante que através do contato com obras artísticas, com a história sobre a Arte, os estudantes observem que nos trabalhos artísticos existem códigos e habilidades.

Para tanto, os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula (BRASIL, 1997, p. 35).

Nesse sentido, os PCNs (BRASIL, 1997) destacam que o Ensino da Arte pode impulsionar a autonomia dos estudantes e favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades de percepção, imaginação, reflexão, sensibilidade.

É o papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente também aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno” (BRASIL, 1997, p 35).

Os PCNs indicam quatro modalidades artísticas para o trabalho com o componente curricular, que são: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Ao longo da escolaridade, o estudante deverá vivenciar diversas formas artísticas, desenvolvendo o conhecimento artístico e estético, de modo que possa contribuir para o seu processo criador e também para o conhecimento significativo do papel que a arte desempenha nas culturas humanas.

Apesar de não fazer referência à Abordagem Triangular (BARBOSA, 1995) para o Ensino da Arte nos ambientes escolares, os PCNs definem três eixos norteadores para o trabalho pedagógico com o componente curricular, que são: a fruição, a reflexão e a produção.

Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, segundo a decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe” (BRASIL, 1997, p. 41).

Dentre as quatro modalidades artísticas indicadas pelos PCNs, nesse trabalho será destacada a modalidade das Artes Visuais. De acordo com os PCNs, as Artes Visuais englobam as formas visuais tradicionais, e incluem também os avanços tecnológicos e as transformações estéticas da modernidade. Nesse sentido, deve-se desenvolver:

O contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicidade, desenho industrial, desenho animado (BRASIL, 1997, p. 46).

Os PCNs destacam a importância de desenvolver uma educação visual, diante das diversas imagens que foram sendo produzidas ao longo da história.

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente” (BRASIL, 1997, p. 45).

De acordo com os PCNs os conteúdos das Artes Visuais, devem incluir a diversidade do repertório cultural dos estudantes:

Com relação aos conteúdos, orienta-se o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural que a criança traz para a escola, a trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida e também que se introduzam informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado” (BRASIL, 1997, p.37).

Outro documento que traz indicações para o componente curricular Ensino da Arte na escola é a Resolução CNE/CEB n.7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Esse documento reforça o Ensino da Arte como componente curricular obrigatório. O artigo 14º dessa Diretriz assegura que o currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei n. 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o Ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Sobre o profissional responsável pelo Ensino da Arte, o artigo 31 da Resolução CNE/CEB n.7/2010 deixa claro que esse componente curricular, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental poderá ficar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou seja, a Licenciada e o Licenciado em Pedagogia, ou de um professor licenciado no respectivo componente curricular. Nesta perspectiva, é compromisso não apenas dos licenciados nas várias modalidades artísticas, mas também dos licenciados em Pedagogia, trabalhar com o Ensino da Arte na escola.

Apesar de ainda não estar homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica é um documento que já está em sua terceira versão. A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. A segunda versão da BNCC foi publicada em maio de 2016. A terceira versão foi apresentada ao CNE em abril de 2017.

A BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Em relação ao Ensino da Arte na Educação Básica, assim como os PCNs (BRASIL, 1997), a BNCC também compreende a Arte como conhecimento:

A Arte é uma área do conhecimento e patrimônio histórico e cultural da humanidade. No Ensino Fundamental, o componente curricular está centrado em algumas de suas linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas (BRASIL, 2017, p. 151).

Para o trabalho com todas as linguagens artísticas, a BNCC propõe a articulação de seis dimensões do conhecimento. Apesar de serem apresentadas separadamente, essas dimensões se interpenetram, são elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. A criação refere-se ao fazer artístico, o qual requer uma atitude intencional e investigativa. O processo criador confere materialidade estética a aquilo que é pensando, sentindo e desejando. A crítica refere-se às impressões construídas pelos sujeitos, por meio do estudo e da pesquisa, em relação a novas compreensões do espaço em que vivem. A estesia está relacionada à experiência sensível dos sujeitos em relação ao mundo, o outro, e a si mesmo, no qual articula a sensibilidade e a percepção. A expressão se dá quando o sujeito exterioriza e manifesta as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos. A fruição está relacionada à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. A reflexão é a capacidade de o sujeito perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais.

O componente curricular Ensino da Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas competências específicas, no qual está articulada com as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de Linguagens:

Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações (BRASIL, 2017, p. 156).

Com a atualização das novas tecnologias de informação e comunicação, surgem novas formas de visualizar o trabalho com as Artes Visuais, vão se atualizando as formas de construir o conhecimento através das imagens, visto que o avanço da tecnologia amplia as representações visuais do nosso cotidiano. Nessa perspectiva, com relação as linguagens artísticas, tendo como destaque as Artes Visuais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação, torna-se importante destacar que a BNCC faz referência às culturas visuais:

As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas (BRASIL, 2017, p. 153).

Nessa exploração de variadas imagens a BNCC reconhece como objetivos de aprendizagem para os primeiros anos do Ensino Fundamental:

Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais; Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. (BRASIL, 2017, p. 161).

Como vimos neste capítulo, tanto os PCNs, um documento editado há vinte anos, em 1997, como a BNCC, em sua terceira versão de 2017, destacam o trabalho com visualidades variadas, não só as imagens da Arte. Neste sentido, se faz necessário discutirmos, sobre Cultura Visual. Por essa razão, no próximo capítulo, vamos dissertar sobre o campo de estudo da Cultura Visual.

3. O CAMPO DE ESTUDO DA CULTURA VISUAL

Quando encontramos a palavra imagem, ela nos remete a diversos sentidos no nosso cotidiano. Ao repararmos o mundo a nossa volta, temos a impressão que quase todos os atos que vivenciamos assemelham-se com uma sequência de imagens. Esta percepção, por exemplo, acontece quando estamos no ônibus olhando para o lado de fora da janela, quando estamos andando na rua, seja a pé ou de bicicleta. Quando alguém está nos contando uma história, quando estamos lendo um livro, quando a nossa família nos traz recordações sobre a nossa infância, temos a sensação de ver uma sequência de imagens passando.

A palavra imagem é bastante usada na linguagem do cotidiano, como mostra o exemplo das frases abaixo:

- *“A imagem que eu tenho de Lucas é de tristeza”.*
- *“Não sei porque, mas fiquei com uma imagem ruim daquela professora”.*
- *“Aquele político cuida muito da sua imagem”.*
- *“O escândalo afetou a imagem das indústrias alimentícias”.*
- *“Cole a imagem no seu caderno”.*

A partir desses exemplos da fala cotidiana, é possível perceber que existe uma polissemia em relação a palavra imagem, pelo fato de serem atribuídos vários sentidos a palavra. Assim, temos a sensação de que basta olharmos para uma imagem para vê-la, para compreendê-la. Mas o que vem a ser uma imagem?

A palavra imagem, assim como a palavra Arte, oferece a mesma dificuldade para a sua definição. Coli (1995) afirma que muitas são as definições de Arte, porém pessoas comuns, que não estejam familiarizadas com o sistema da arte e não consigam definir Arte conseguem, por outro lado, identificar uma obra de Arte. O mesmo ocorre com a palavra imagem, pois podemos ter dificuldade para definir, mas rapidamente sabemos identificar uma imagem.

A etimologia da palavra imagem vem do latim *imagine* e indica vários sentidos possíveis. Ferreira (2001) indica a palavra imagem como sendo: 1. Representação gráfica, plástica ou fotográfica de pessoa ou de objeto. 2. Representação plástica da Divindade, dum santo, etc. 3. Estampa que representa assunto ou motivo religioso 4. Reprodução invertida, de pessoa ou de objeto, numa

superfície refletora. 5. Representação mental dum objeto, impressão, etc.; lembrança, recordação. 6. Metáfora. [Pl.: - gens.].

Vimos que são vários os sentidos oferecidos pelo Dicionário da Língua Portuguesa: a imagem como uma representação visual (gráfica, plástica ou fotográfica) de alguma coisa, como está indicado nos sentidos de números 1, 2 e 3. Também pode ser um reflexo, como a imagem em um espelho, indicado pelo sentido de número 4. No sentido de número 5, a imagem é apontada como representação mental, ou seja, os modos de ver as coisas, o mundo, os outros. Discutir sobre as imagens é discutir sobre esses três grandes sentidos que se complementam, pois estão interligados.

Por meio das imagens são produzidos significados. Dessa forma, as imagens são signos, pois estão no lugar de outra coisa, e tem significado para alguém. Neste estudo utilizamos a palavra imagem como representação visual, sem esquecer que essas representações visuais se relacionam com as imagens mentais.

As representações visuais fazem parte dos registros mais antigos história da humanidade. Temos alguns registros de imagens pré-históricas aqui no Brasil:

Figura 2 - Figuras rupestres do Parque Nacional Serra da Capivara, Brasil



Fonte: FUMDHAM. Disponível: <http://www.fumdham.org.br/>

De acordo com a Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM):

[...] os registros rupestres, pintados ou gravados sobre as paredes rochosas, são formas gráficas de comunicação utilizadas pelos grupos pré-históricos que habitaram a região do Parque Nacional Serra da Capivara. As representações gráficas abordam uma grande variedade de formas, cores e temas. Foram pintadas cenas de caça, sexo, guerra e diversos aspectos da vida cotidiana e do universo simbólico dos seus autores. O estudo desses registros possibilita o reconhecimento de temas recorrentes e a identificação de diferentes maneiras de representá-los. Pode-se dizer, ainda, que são pistas da forma de vida dessas populações (FUNDAÇÃO MUSEU DO HOMEM AMERICANO, s.d., s.p.).

O Parque Nacional Serra da Capivara está localizado na região nordeste do Brasil, no sudeste do Piauí, nos municípios de São Raimundo Nonato, Brejo do Piauí, Coronel José Dias e João Costa. É um parque arqueológico, inscrito pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na lista do Patrimônio Mundial. Um conjunto de chapadas e vales abrigam sítios arqueológicos com pinturas e gravuras rupestres, além de outros vestígios do cotidiano pré-histórico.

Ao longo da história da humanidade foram surgindo diversas representações visuais feitas com carvão, tinta de diversos tipos, fotos, filmes, que podemos chamar de tecnologia visual. De acordo com Sardelich (2006), o conceito de tecnologia visual faz referência a qualquer forma de dispositivo desenhado para ser observado e ou para aumentar a visão natural, podendo ser de um pedaço de carvão para desenhar sobre a pedra e outras tecnologias, como, máquinas fotográficas analógicas ou digitais, até a Internet. Com o desenvolvimento das tecnologias visuais as imagens foram tornando-se cada vez mais sofisticadas. Neste trabalho se considera a imagem como um artefato cultural, entendendo artefato como os objetos produzidos pela mão humana.

A noção de artefato cultural nos remete ao conceito de cultura. A palavra cultura é outra que também possui muitos sentidos. Santos (1987) cita alguns exemplos desses sentidos: cultura associada a estudo, educação, formação escolar; cultura para se referir às manifestações artísticas; cultura identificada como os meios de comunicação de massa, cultura relacionadas às festas e cerimônias tradicionais,

às lendas e crenças de um povo, ou a seu modo de se vestir, à sua comida, a seu idioma, entre outros.

Santos (1987) refere-se à cultura de maneira genérica, preocupado com tudo aquilo que caracteriza uma população humana. Para o autor temos que pensar os motivos da variação cultural, localizar as ideias e temas principais sobre as quais elas se sustentam, os sentidos básicos da concepção de cultura, mostrar como elas se desenvolvem. É a partir disso que poderemos entender finalmente o que é cultura. Santos (1987) menciona duas concepções básicas de cultura: a primeira concepção remete a todos os aspectos de uma realidade social, dessa forma, podemos falar da cultura paraibana, da cultura gaúcha, da cultura mineira. Refere-se a realidades sociais bem distintas, com poucas características em comum. A segunda refere-se mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo. Entende-se que a cultura está associada a uma esfera, a um domínio, da vida social. Podemos citar com exemplo, as melhores obras artísticas produzidas por um determinado grupo, a sua literatura, os seus conhecimentos científicos.

Para Santos (1987), essas duas concepções, muitas vezes, nos levam a entender a cultura como algo acabado, fechado, parado. Contudo, as sociedades vivem em processos de transformações, dessa forma, as culturas humanas são dinâmicas. Entretanto, é importante discutimos sobre essas duas concepções, pois “é do relacionamento entre essas duas concepções básicas que se origina a maneira de entender a cultura” (SANTOS, 1987, p. 32).

Com a aceleração da interação entre povos, nações, culturas particulares, diminui a possibilidade de se falar em culturas isoladas e únicas. Santos (1987) destaca que por mais diferença que possam existir entre os países, todos partilham processos históricos comuns e contêm importantes semelhanças. Nesse sentido, o que prevalece nas preocupações com a cultura é a tendência a procurar entender os aspectos da vida social não-materiais. É nesses aspectos não-materiais que a diversidade aparece com mais vigor.

Dessa forma, a preocupação em entender toda a vida social nas discussões sobre cultura foi transformada numa área de reflexão onde as duas concepções básicas se mesclam. “Assim, cultura passa a ser entendida como uma dimensão da realidade social, a dimensão não-material, uma dimensão totalizadora, pois entrecorta os vários aspectos dessa realidade” (SANTOS, 1987, p. 34). Essa

dimensão é todo o conhecimento que uma sociedade tem sobre si mesma e sobre as outras sociedades.

Cultura inclui ainda as maneiras como esse conhecimento é expresso por uma sociedade, como é o caso de sua arte, religião, esportes e jogos, tecnologia, ciência, política. O estudo da cultura assim compreendida volta-se para as maneiras pelas quais a realidade que se conhece é codificada por uma sociedade, através de palavras, ideias, doutrinas, teorias, práticas costumeiras e rituais, O estudo da cultura procura entender o sentido que fazem essas concepções e práticas para a sociedade que as vive[...] (SANTOS, 1987, p. 35).

É nesse sentido que Santos (1987) afirma que a cultura inclui:

o estudo de processos de simbolização, ou seja, de processos de substituição de uma coisa por aquilo que a significa, que permitem, por exemplo, que uma ideia expresse um acontecimento, descreva um sentimento ou uma paisagem; ou então que a distribuição de pessoas numa sala durante uma conversa formal possa expressar as relações de hierarquia entre elas. Assim, a ideia de uma divindade única pode ser vista como significando a unidade da sociedade; nas brincadeiras infantis tradicionais numa sociedade como a nossa pode-se mostrar a presença simbólica de mecanismos de competição e hierarquia do mundo dos adultos (SANTOS, 1987, p. 35).

As imagens fazem parte desse processo de simbolização, por isso são importantes no estudo da cultura. “É a simbolização que permite que o conhecimento seja condensado, que as informações sejam processadas, que a experiência acumulada seja transmitida e transformada” (SANTOS, 1987 p. 35).

É por essa razão que vem se configurando um campo de estudo denominado de Cultura Visual. A Cultura Visual estuda todos os processos de simbolização relacionados com a visão, os modos de ver e as representações visuais. No campo da Cultura Visual compreende-se:

a visão como o processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos e a visualidade como o olhar socializado. Não há diferença entre o sistema ótico de um brasileiro, de um europeu ou de um africano, mas sim no modo de descrever e representar o mundo de cada um, pois eles têm maneiras próprias de olhar para o mundo o que, conseqüentemente, dá lugar a diferentes sistemas de representação (SARDELICH, 2006, p. 462).

A Cultura Visual é um campo de estudo que começa a tomar forma na década de 1980, esse campo de estudo vem se configurando nas fronteiras das Artes e Ciências Humanas. De acordo com Hernández (2000), o campo da Cultura Visual é interdisciplinar e busca referenciais da arte, da arquitetura, de história, da psicologia cultural, da antropologia, entre outros e não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e sujeitos, mas sim em relação a seus significados culturais. Dessa forma, esse campo de estudo é um campo peculiar, por se configurar entre diferentes áreas do saber, e caracterizar-se pela não disciplinaridade.

Existem duas grandes diferenças do campo da Cultura Visual de outras propostas para o Ensino da Arte. A primeira grande diferença é o fato da Cultura Visual trabalhar com todo o tipo de imagens, desenho animado, cinema, imagens da publicidade, não só as imagens da Arte. A segunda diferença da proposta da Cultura Visual em relação às Artes Visuais, é o conceito de visualidade, que na linguagem do cotidiano se refere a tudo aquilo que é visível, mas para o campo da Cultura Visual significa “o modo de ver as coisas”, o mundo, os outros, e esse modo de ver é social, porque é construído pelas próprias imagens que nós vemos, por exemplo, as publicidades constroem uma representação do que é ser mulher, e também do que é ser um homem.

É nesse sentido que Nunes (2010) afirma que as imagens, através de suas relações com outros artefatos, como materiais preferidos pelas crianças, brinquedos, roupas, jogos, materiais escolares, produzem identidades de gênero.

As imagens, como artefatos que produzem conhecimentos e que contribuem para a constituição de nossas representações, falam sobre como são (ou devem ser) os meninos e as meninas. Formam um imaginário social sobre os comportamentos aceitáveis para cada gênero, instituindo falas e gestos para as mais diversificadas situações sociais (NUNES, 2010, p. 165).

Outra diferença, é a ênfase ou o privilégio que a Cultura Visual dá a interpretação do sujeito que vê. Segundo Hernández (2000) o campo de estudo da Cultura Visual busca que esse sujeito que vê, fale dos efeitos que essa imagem lhe produz, enquanto outras propostas para o Ensino da Arte enfatizam a imagem como se o significado estivesse na própria imagem, ou o significado fosse dado pelo produtor da imagem.

Em relação a proposta da Cultura Visual, Nascimento (2009) afirma:

A cultura visual, a despeito de não excluir as possibilidades de diálogo com a história da arte, não comunga com uma concepção linear, cronológica, formalista e evolutiva da produção artística. Tampouco se satisfaz com biografias de artistas ou com uma história sucessiva dos “estilos” ou dos “movimentos estilísticos”. Não tem a pretensão de enaltecer a arte e os artistas, mas questionar como as imagens fixam, disseminam e interferem nas interpretações sobre nós, sobre os outros e sobre o contexto no qual estamos inseridos. Defende a análise de imagens do passado com o propósito, não de buscar as origens, mas de questionar a maneira como são interpretadas no passado no passado e no presente (NASCIMENTO, 2009, p. 46).

O trabalho com a Cultura Visual pode estar vinculado ao componente curricular Ensino da Arte ou não. É uma proposta interdisciplinar, pois sugere que o currículo pedagógico seja construído por projetos de trabalhos, de modo que integre os conteúdos de outras disciplinas, e inclua a participação de todos os profissionais no planejamento educacional.

Para amenizar a solidão docente, a cultura visual preconiza, entre outras ações, que o planejamento e o trabalho educacional sejam construídos coletivamente e de maneira transdisciplinar. Incita a romper com o “sistema de seriação” ao propor que se organize o currículo por projetos, tendo a possibilidade de ter vários professores orientando, de maneira cooperativa, o percurso de aprendizagem do alunado (NASCIMENTO, 2009, p. 42).

Nascimento (2009) faz uma crítica à solidão docente, que significa a atuação de professores isolados, física e psicologicamente, em espaços e tempos justapostos. “A solidão docente é uma persistência do passado no presente. Foi uma invenção do jesuitismo, a partir do século dezesseis, ao fundar as bases do sistema educacional tal como o conhecemos até hoje” (NASCIMENTO, 2009, p. 41).

Para Nascimento (2009) a Cultura Visual oferece alternativas para romper com as narrativas educacionais conservadoras, e representa uma luta ampla por mudanças cruciais no sistema educacional:

Não se trata, apenas de uma opção pedagógica para desenvolver um trabalho educacional específico. Reforça uma atitude política, no sentido mais abrangente do termo, de

enfrentamento às constantes tentativas de naturalização e de manutenção do sistema educacional atrelado ao passado. É impressionante a persistência de uma visão das escolas, do currículo e da atuação docente como “se fossem sempre assim e que não podem ser diferentes” (NASCIMENTO, 2009, p. 41).

3.1. Projetos de Trabalho com a Cultura Visual no Ensino Fundamental

Esse tópico apresenta alguns projetos de trabalho com a proposta da Cultura Visual desenvolvidos por educadores no Ensino Fundamental. Este tópico não pretende apresentar um método de como trabalhar com esse campo de estudo, mas sim expor alguns pesquisadores desse campo que tem voltado suas preocupações para a Educação Básica e, especificamente, para o Ensino Fundamental.

Nunes (2010), apresenta uma pesquisa em escola de rede privada, em Porto Alegre, com uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental. O principal objetivo da pesquisa foi analisar a constituição de identidades femininas, por meio de artefatos da Cultura Visual, em contexto escolar. A autora registrou um vasto repertório de imagens que interagem com as crianças em sala de aula e buscou verificar e problematizar a constituição de identidades femininas, por meio dos materiais escolares, revistas, roupas e acessórios que carregam personagem e estilos de vidas admirados pelos estudantes.

A partir das fotografias registradas em sala de aula e das manifestações das crianças através de falas e gestos, Nunes (2010) identificou três eixos de análises desses artefatos, que seriam: *Meninas são doces!*: atribuição de comportamentos femininos; *Eu já sei o que vou comprar!*: desejos de consumo; e *Eu queria ser igual a elas!*: A busca pela beleza. A partir da problematização das imagens que invadem a sala de aula, a autora afirma que foi possível perceber que esse universo visual exerce pedagogias, pois ensinam modos de ser, agir e pensar. De acordo com a autora, as imagens “dizem quais os produtos que devem ser desejados e consumidos pelas crianças, produzem os imaginários de beleza física ideal e ensinam os comportamentos adequados para cada gênero” (NUNES, 2010, p. 187).

Nunes (2010) trabalhou com vinte e quatro fotografias digitais de artefatos visuais consumidos pelas meninas da turma. A autora organizou os encontros com

as crianças a fim de que as próprias crianças pudessem falar sobre seus modos de olhar para essas imagens. A partir das fotografias registradas em sala de aula e das manifestações das crianças através de falas e gestos, Nunes (2010) concluiu que as imagens regulam os comportamentos femininos, seus desejos de consumo e a busca por um padrão de beleza. As meninas se identificam com suas personagens preferidas, tanto nos aspectos físicos e estéticos quanto a maneiras de ser e de agir e acabam incorporando atitudes sociais reconhecidas como femininas: docilidade, meiguice e recato. Também apresentam seus desejos de compra, prioridades de consumo que mudam em pouco tempo e estão em constante transformação, determinadas pelas propagandas e diversos tipos de programas televisivos, pois ficam "enjoadas" de assistir ao mesmo desenho animado na televisão e não gostam de um personagem por muito tempo. As meninas também respondem e atendem a um código de condutas para a manutenção e busca de uma aparência física que esteja inserida em determinados padrões culturais. Outro aspecto relevante que Nunes (2010) destaca é o fato das meninas não fazerem o lanche na escola, pelo medo de adquirir peso ou, ainda, de serem vigiadas pelas colegas quando comem um bombom ou uma barrinha de chocolate. Desse modo, as imagens fazem parte de um conjunto de regras para o desenvolvimento do corpo infantil e fazem circular as normalidades vigentes para esse corpo.

Nascimento (2009) relata um projeto de trabalho realizado em uma escola pública estadual de Educação Básica, localizada na cidade de João Pessoa, Paraíba, com estudantes do Ensino Fundamental. O projeto esteve vinculado ao componente curricular Ensino da Arte e ao conteúdo Arte Egípcia. Os artefatos utilizados foram: imagens, livros didáticos, desenhos, textos, sites, máscaras, fotos, câmera fotográfica, instalação artística, confecção de túmulos projetados. Esse projeto foi realizado com o intuito de introduzir os conteúdos de forma mais prazerosa, de modo que fosse possível fazer conexão com a realidade de todos os envolvidos. Nesse sentido, foi problematizado: Como associar o passado da arte egípcia com o contexto paraibano atual e com a vida do alunado? Para responder sobre a persistência da arte egípcia no presente, centrou-se na temática arte tumular. No primeiro momento foi feita uma sondagem com o objetivo de buscar respostas e sugestões para o conteúdo proposto, que foi arte egípcia, sobressaíram as seguintes sugestões temáticas: "vida pós-morte", "as pirâmides", "as múmias e os

faraós”. Foi discutido sobre a arquitetura egípcia, as construções das pirâmides. Os estudantes compararam imagens que mostravam a estrutura de pirâmides egípcias, viram ilustrações que constava nos livros de história, fizeram desenhos de pirâmides. No segundo momento a professora iniciou com algumas provocações: o que vocês acham do cemitério? Alguém já teve a oportunidade de frequentá-lo? Como são os túmulos que conhecemos? Os alunos produziram máscaras objetivando a percepção das expressões faciais. Fizeram pesquisas sobre túmulos de pessoas importantes do passado e em outras culturas. Analisaram as imagens de túmulos de diversos lugares do Brasil e de outros países. Os alunos utilizaram a sala de informática da escola para navegar em sites sobre arte tumular, e entre outras visitaram a página do Cemitério da Consolação, na cidade de São Paulo, estado de São Paulo. Também aproveitaram a ocasião para apreciarem obras de artistas que tratassem do tema morte e as principais características dessas obras. Em aula posterior a professora perguntou aos alunos, quem gostaria de visitar um cemitério e a maioria manifestou interesse. Dessa forma, foi escolhido o cemitério “Senhor da Boa Sentença”, localizado no Bairro do Varadouro, no centro da cidade de João Pessoa, estado da Paraíba. Trata-se do mais antigo e maior cemitério da capital paraibana. No dia da visita, participaram professoras de outros componentes curriculares e outras profissionais da equipe técnico-pedagógica, assim, foram traçados objetivos e os alunos foram divididos em grupos com a incumbência de realizarem registros fotográfico, ou fazer desenhos de observação dos túmulos do cemitério. Em outro encontro, o objetivo foi mostrar alguns artistas cujas obras representavam o ritual da morte e do sepultamento. Foi discutido o conceito de instalação artística. Para concluir a atividade, cada aluno criou um esboço de um projeto para uma instalação artística com a temática da arte tumular. Foram selecionados alguns, os quais foram executados e expostos na Semana Cultural da Escola.

Da intervenção pedagógica descrita por Nascimento (2009), conclui-se que discentes e docentes investigaram os túmulos do cemitério, compreendendo como nesse espaço também se manifestam diferenças, não somente religiosas, mas também de classe. Para o autor as análises das representações relacionadas com morte revelaram-se como:

[...] uma excelente oportunidade e uma provocação para aproximar a escola da vida. Foi possível constatar e comprovar o que foi escrito na lápide de um túmulo: 'estude a morte e compreenderás a vida' (NASCIMENTO, 2009, p. 58).

Tavin e Anderson (2010) apresentaram um projeto de trabalho realizado em uma escola dos Estados Unidos, com estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental. Esse projeto teve como foco, o desenvolvimento de um pensamento crítico em torno das imagens da Cultura Visual e a produção de trabalhos artísticos significativos, baseados em questões cotidianas. Esteve vinculado ao componente curricular Ensino da Arte. Os artefatos utilizados foram: desenhos animados, imagens da arte, cartazes de filmes, colagem e montagem. Os autores, compreendem que vários artefatos visuais funcionam como fonte de pedagogia cultural, pois fornecem representações que contribuem para moldar e normalizar nossas concepções de gênero, raça, sexualidade, etnia e história.

Assim, como educadores Tavin e Anderson (2010) afirmam que temos a responsabilidade de ajudar os alunos a desenvolverem abordagens críticas, reflexivas e significativas para a interpretação, crítica e produção de imagens na Cultura Visual. O projeto se iniciou com algumas reflexões: os alunos refletiram sobre o que vem a ser um tema, no que consiste, como se identifica um tema. Em seguida discutiram questões de sua vida diária. Refletiram sobre, como as pessoas começam a se relacionar: como conhecemos os outros e como os outros nos conhecem.

A primeira tarefa do projeto descrito por Tavin e Anderson (2010) consistiu em definir o vocábulo estereótipo. Nas aulas seguintes, os alunos realizaram uma análise crítica de representações em dois desenhos da Disney, *Peter Pan* e *Pocahontas*. Nessa atividade os estudantes puderam comparar as representações da Disney com mascotes indígenas de times esportivos dos Estados Unidos, em seguida, refletiram, criticamente, sobre essas imagens no contexto de autênticas representações das culturas indígenas. Por fim, interpretaram o trabalho dos pintores estadunidenses de origem indígena, como Edgar Heap of Birds e Jaune Quick-to-See Smith. Nas aulas subsequentes, os alunos assistiram a trechos de outros desenhos da Disney. Eles responderam às seguintes perguntas: quem são as personagens principais do desenho? Como elas são fisicamente e como se comportam? Onde a ação se desenvolve? Por meio da análise de desenhos

animados específicos, os alunos produziram uma extensa lista de temas relativos a raça, gênero, história e violência. Eles refletiram sobre o modo como alterariam os desenhos da Disney, a fim de abordar esses temas sob um prisma positivo. Em uma versão de unidade, cada aluno selecionou um tema e um desenho da Disney para seu projeto de arte. Os alunos criaram cartazes de filmes que ilustraram os desenhos reelaborados. A partir desse projeto, os alunos puderam produzir imagens com mais referências visuais do que tinham antes, tiveram acesso a vários tipos de imagens, não só as do cotidiano, mas também à imagens do âmbito artístico.

Pereira e Martins (2009) também trabalharam com estudantes do Ensino Fundamental a partir dos desenhos pedagógicos e cartazes, de uma escola ribeirinha do Distrito de Igarapé da Fortaleza, Macapá. Nesse trabalho, os autores focalizaram os desenhos pedagógicos e cartazes da escola e afirmam que esses desenhos e cartazes fazem circular uma narrativa educacional cujo principal objetivo é o adestramento dos excluídos ao destino da exclusão. Os desenhos pedagógicos e os cartazes dessa escola carregam mensagens de felicidade, dirigindo os olhares dos estudantes para um estilo de vida resignado, normalizado, naturalizado, dócil, para desviar a visão desses estudantes das desigualdades étnicas, sociais, econômicas do contexto em que vivem. Os autores destacam que os alunos desejam se identificar com as mensagens de felicidade e alegria presentes nos desenhos pedagógicos e cartazes dessa escola para serem socialmente aceitos.

A partir da leitura de Nunes (2010), Nascimento (2009), Tavin e Anderson (2010), Pereira e Martins (2009) é possível perceber alguns pontos em comum entre esses projetos. Esses projetos partem das visualidades dos contextos dos estudantes. Também procuram valorizar a experiência dos estudantes, pois os estudantes participam ativamente do processo de trabalho, participando do próprio desenho do projeto de trabalho. É como se o projeto de trabalho fosse tomando forma junto com os estudantes, dependendo das interferências do modo de olhar dos estudantes, tanto o modo de olhar dos estudantes para o mundo que os cerca como para o próprio projeto de trabalho. É a partir dessa aprendizagem que procurei desenvolver a experiência com os estudantes do Ensino Fundamental, na tentativa de que os estudantes com os quais interagi também pudessem “se ver” como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem.

4. VISUALIDADES EM JOGO

Este capítulo apresenta o relato de minha experiência pedagógica em uma escola do sistema de ensino municipal de João Pessoa, no período de julho de 2017 a outubro de 2017. Início o relato recuperando meus primeiros encontros com a instituição escolar e os estudantes da mesma. Durante a realização dos vários períodos do Estágio Curricular Supervisionado, que na Licenciatura em Pedagogia se realiza na Gestão Educacional, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com a duração de dois anos, permaneci nessa instituição e me propus a ter uma experiência pedagógica com a Cultura Visual no Ensino Fundamental.

Apreendi muito através das minhas inquietações que iam sendo construídas a partir das reflexões entre a teoria que vinha estudando na Universidade e as práticas realizadas no Estágio Supervisionado. Foi através da união entre teoria-prática, que fui despertando um olhar crítico em relação as dificuldades e problemas relacionados com as instituições escolares.

Para tanto, durante os estágios, quando tive o contato com as crianças, em sala de aula, pude refletir sobre a diferença dessas crianças em relação a minha infância. Comecei a observar as conversas, as brincadeiras, os produtos consumidos por elas. Também chamou minha atenção o contato com as novas tecnologias de modo mais acessivo e como isso tem contribuído para a construção de uma nova infância.

Costa (2005) destaca os conceitos de identidades, sujeitos e subjetividades como contíguos e afirma que:

Quando tratamos de identidades, sujeitos e subjetividades, estamos lidando com construtos implicados em problemáticas afins, cujos significados são contíguos. As fantásticas mudanças verificadas a partir da segunda metade do século XX, desencadeadas, sobretudo, pelos vertiginosos avanços nas tecnologias da informação e da comunicação, estão intimamente relacionadas com a verdadeira revolução pela qual passam tais conceitos. (COSTA, 2005, p. 2)

É neste contexto que vão surgindo novas identidades, subjetividades e novos sujeitos. Trazer a ideia de Costa (2005) para essa discussão é importante pelo fato da autora buscar “problematizar uma das faces das identidades de crianças e jovens escolares – fabricadas pela interpelação midiática associada ao consumo (de

bens, mercadorias, imagens...)” (COSTA, 2005, p.1). A autora chama atenção para os artefatos culturais contemporâneos que tem atravessado a escola.

Um vasto e novo repertório da cultura pós-moderna, predominantemente midiática, que se insinua na vida das pessoas, alterando as rotinas e as práticas cotidianas no interior de instituições consagradas como é o caso da família e da escola” (COSTA, 2005, p. 2).

Sendo assim, esses artefatos culturais contemporâneos, esse novo repertório da cultura midiática pós-moderna, não só tem invadido a escola, mas disputado com ela o espaço pedagógico.

A proliferação discursiva sobre os infantis, por exemplo, acaba por produzir múltiplas narrativas sobre a infância. Todas elas, ao falarem de modos de ser sujeito, interpelam, convocam e subjetivam. Os ditos sobre as crianças inventam infâncias ao mesmo tempo em que subjetivam os infantis, instalam e legitimam formas de lidar com eles. O mesmo raciocínio se aplica a jovens, negros, índios e tantas outras identidades. Nesse panorama é que elas deixam de ser unificadas e passam a ser descentradas e móveis. É nesse cenário, também, que se tem afirmado que as professoras estão preparadas para educar a infância inventada no século XIX - 'ingênua, dependente dos adultos, imatura e necessitada de proteção' enquanto suas salas de aula estão repletas de crianças do século XXI cada vez mais independentes, desconcertantes, erotizadas, acostumadas com a instabilidade, a incerteza e a insegurança (COSTA, 2005, p. 2)

Segundo Costa (2005) os artefatos culturais nos subjetivam pela fruição e pelo prazer, e não pelas práticas de doutrinação requeridas pela subjetivação escolares, familiares e religiosas.

A indústria do entretenimento não se restringe a fazer circular mercadorias, ela protagoniza uma pedagogia cultural regida por poderosas dinâmicas comerciais, assentadas sobre estética e prazer, que se impõem sobre as vidas privadas e públicas de crianças, jovens e adultos. (COSTA, 2005, p. 3).

A leitura de Costa (2005) reforçou meu interesse para as visualidades presentes no cotidiano dos estudantes do Ensino Fundamental. Iniciei meu contato com a escola municipal em 2015 no meu primeiro período de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional, porém a experiência que irei relatar iniciou-

se em julho de 2017, após o término do período de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental.

A escola está situada no bairro do Jardim Planalto, na cidade de João Pessoa, Paraíba. As moradias do bairro Jardim Planalto, no qual está situada a escola, em sua maioria são de casas construídas em alvenaria e apartamentos. Na área próxima à escola, temos um posto de saúde do Programa Saúde da Família (PSF). No aspecto educacional, além da escola municipal, destaca-se um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) e uma escola do sistema de ensino estadual de Ensino Fundamental e Médio. A localidade conta com uma igreja católica, que exerce influência sobre a comunidade, além de dispor de igrejas evangélicas e um centro espírita.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o corpo discente é composto por crianças e adolescentes, pertencentes à classe popular, nos aspectos sociais e econômicos. A principal fonte de renda da comunidade atendida está nas atividades de coleta de material reciclável, serviço doméstico e o Programa Bolsa Família.

É uma unidade escolar de Educação Infantil (Pré-escola I e II) e Ensino Fundamental nível I, do primeiro ao quinto ano. Funciona nos turnos matutino e vespertino. A escola possui quatro blocos integrados, formando um prédio de cômodos não muito amplo, com os seguintes setores: diretoria, sala de especialistas, secretaria, almoxarifado, sete salas de aula, sala de professores, sala de recursos, laboratório de informática, biblioteca, cantina, refeitório, banheiros feminino e masculino, e banheiro dos funcionários. Apesar de a escola contar com dois professores de Educação Física, não possui quadra esportiva, tem apenas o terreno previsto para a mesma.

A experiência que originou este relato aconteceu com a turma do 3º ano do Ensino Fundamental. No período que acompanhei a turma, havia uma frequência média de dezoito estudantes, entre estes, nove meninos e nove meninas, com idades entre oito e onze anos.

Como meu interesse era o de conhecer as visualidades presentes no cotidiano dos estudantes, informei a docente da turma sobre minha proposta inicial e ela ofereceu-me um pequeno tempo disponível durante as aulas para a realização das atividades. Assim sendo tive contato com a turma de estudantes do Ensino

Fundamental. Durante os encontros foi possível gravar parte das conversas em áudio, como também fotografar o ambiente da sala de aula, com o auxílio do celular. Nesse relato serão omitidos os nomes dos estudantes, bem como qualquer objeto que os identifique, pois, seus nomes também foram omitidos na produção visual realizada por eles. Vou me referir a eles como estudante menina acompanhada de alguma letra do alfabeto ou estudante menino, também acompanhado de alguma letra do alfabeto, nos momentos em que apresentar suas produções visuais ou me referir a suas falas, que serão transcritas entre aspas.

Iniciei meu contato com a turma com uma conversa informal. Perguntei aos estudantes o que eles faziam nos momentos em que não estavam na escola, o que faziam fora da escola. Meu interesse era conhecer as atividades que realizavam e as visualidades que os cercam nesses momentos.

Durante esta sondagem apareceram algumas brincadeiras tradicionais como: brincar de toca-toca, esconde-esconde, jogar bola. O brincar é ainda a grande atividade identificada por esse grupo de estudantes quando não estão na escola. Além das brincadeiras tradicionais que o grupo indicou, também apareceram outras atividades que os estudantes relacionam com o brincar e fazem uso das tecnologias como o uso do celular, tablet e o computador. Nas atividades que os estudantes se referem com o brincar e estão relacionadas com as tecnologias, os jogos foram as mais citadas.

Neste ponto faço uma observação a partir da leitura de Alves (2008) para a qual as palavras games, videogame e videojogo podem ser utilizadas como sinônimos. Alves (2008) esclarece que, em geral, essas expressões referem-se a jogos comerciais jogados em computadores ou aparelhos próprios para o videogame. Alves (2008) apresenta a diferença entre jogos eletrônicos e jogos digitais, pois jogos eletrônicos são comercializados e apresentam narrativas mais complexas, com níveis de interatividade que exigem mais habilidades dos jogadores, enquanto que os jogos digitais utilizam ambientes em duas dimensões, com narrativas e jogabilidade mais simples. Assim sendo, identifico que os estudantes dessa turma do Ensino Fundamental referem-se aos videogames e vou utilizar essa expressão para referir-me aos jogos comerciais que jogam em seus celulares, tabletes ou computadores, nos períodos em que não estão na escola.

No encontro seguinte, a partir da conversa inicial sobre o que eles faziam, nos momentos em que não estavam na escola, o que faziam fora da escola, propus para a turma uma atividade de desenho. A turma aceitou a realização da atividade, porém notei que alguns estudantes sentiram dificuldade para representar visualmente essas atividades, e disseram que era difícil “desenhar essas coisas”. A seguir apresento algumas imagens que chamaram minha atenção na produção visual dos estudantes.

Figura 3 – Desenho da menina A do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da autora

O desenho da estudante menina A, na figura 3, chamou minha atenção, pelos detalhes representados no dispositivo móvel, como também pelos tamanhos em relação às figuras humanas que brincam de “toca-toca”. Esse desenho se completa com as observações escritas que a mesma estudante fez no reverso, que compõem a Figura 4.

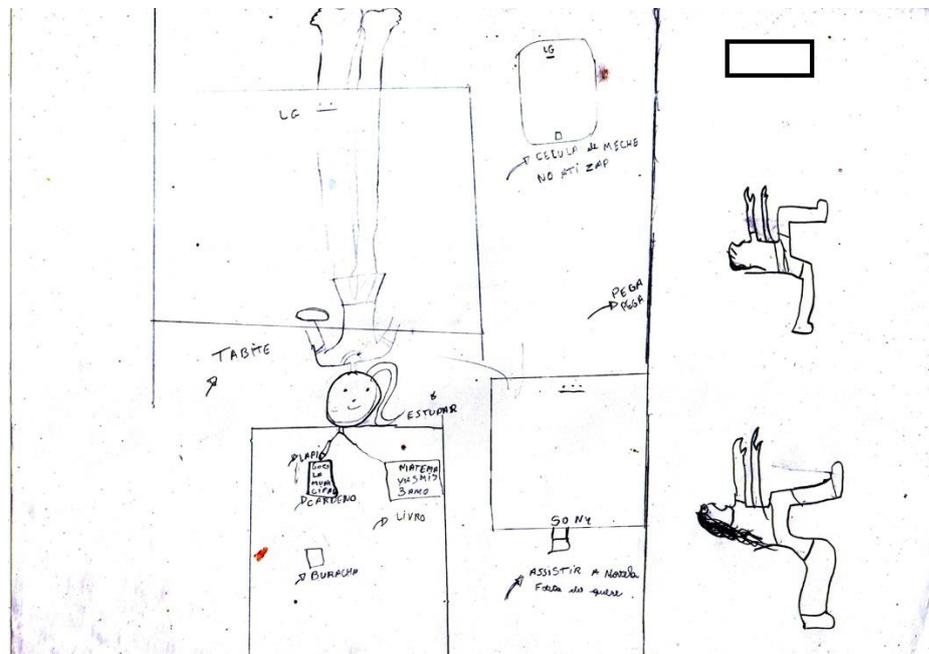
Figura 4 – Reverso do desenho de menina A do Ensino Fundamental

iscandi eandi) menino pega menina e men
 na pega menino) e de dezembro ♡
 e gosto de assistir vídeos no celular ver para meni
 Sou um coizeiro de saia uma musica de saia uma
 e ver vídeos de massinha fazendo ~~o~~ vestido de
 Princesa com massinha assisti carinha de
 anjo a escrava Isaura a força do querer
 Malhação Viva a diferença

Fonte: Acervo da autora

Na Figura 4 são mencionadas as atividades que a estudante menina A, realiza em seus momentos fora da escola. Além de brincar de “esconde-esconde” e “desenhar”, a menina A ocupa seus momentos fora da escola em “assistir vídeos no celular”, “ver vídeos de massinha fazendo vestido de Princesa com massinha”, “assistir carinha de anjo, a escrava Isaura, a Força do Querer, Malhação Viva a Diferença”.

Figura 5 – Desenho de menina B do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da autora

Na figura 5, a estudante menina B menciona atividades que realiza com tecnologias como o “tablete”, “celular”, indica marcas de produtores de dispositivos eletrônicos, “mexer no WhatsApp”, “assistir à novela Força do Querer”, além da tradicional brincadeira de “pega-pega”.

Figura 6 – Desenho de menina C do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da autora

Figura 7 – Desenho de menina D do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da autora

A figura 6, produzida pela estudante menina C, faz referência à duas telenovelas veiculadas por uma das grandes emissoras de televisão do Brasil, que são “Chiquititas” e “Carinha de Anjo”. A partir da produção visual das estudantes meninas A, B e C, notamos que elas tem em comum visualidades provenientes da televisão, além dos dispositivos tecnológicos. A produção visual da estudante menina D já indica outra fonte de visualidades, que é o *YouTube*, uma plataforma de distribuição digital de vídeos, fundada em fevereiro de 2005, por empreendedores ligados ao *PayPal*, uma empresa de pagamentos online situada em São José, na Califórnia, Estados Unidos. Além de assistir videos no *YouTube*, a estudante menina D menciona LOL, que é uma marca de brinquedos. São mini bonecas divulgadas em videos no *YouTube*, que se apresentam na bolinha surpresa, com sete etapas para abrir e uma surpresa para cada etapa, como: mensagem secreta, adesivos colecionáveis, garrafinhas para água, sapatos, roupinha, acessórios e no final é encontrada a boneca para colecionar.

Figura 8 – LOL Boneca Surpresa



Fonte: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-867668772-lol-boneca-surpresa-original-1-boneca-pronta-entrega- JM>

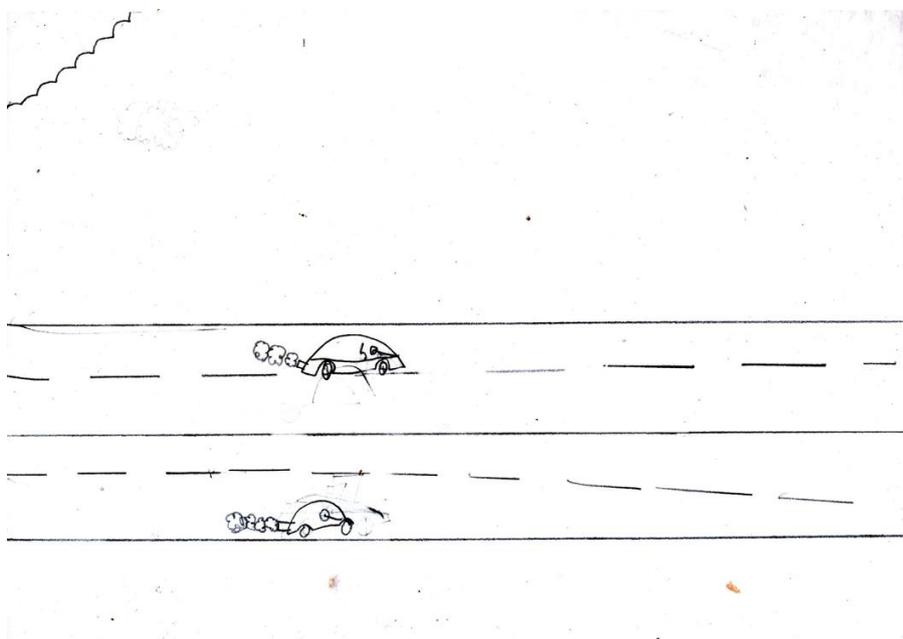
A seguir apresento a produção visual dos estudantes meninos que chamaram minha atenção.

Figura 9 – Desenho do menino E do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da autora

Figura 10 – Desenho do menino F do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da autora

As figuras 9 e 10, produzidas pelos estudantes meninos E e F, chamaram a minha atenção. A figura 9 indica que o estudante menino E, quando não está na escola “*gosta de jogar no tablete o jogo de carro e de moto e de andar de bicicleta*”. O estudante menino F não menciona nenhuma atividade nem jogo na produção visual, porém o desenho remete à uma rua ou estrada com automóveis. Considerei que a produção visual do estudante menino F remete ao videogame *Grand Theft Auto* (GTA).

No momento da conversa informal do primeiro encontro, os estudantes já haviam mencionado alguns videogames. Dentre esses jogos alguns ganham maior atenção entre esse grupo de estudantes, que são *Dragon Ball Z*, foi mencionado três vezes, GTA, também três vezes, *Minecraft*, foi citado duas vezes.

Inicialmente *Dragon Ball Z* começou como uma série de desenhos animados japoneses, conhecidos como anime, e produzida por *Toei Animatio*. Os desenhos animados estão baseados no mangá, que no Japão se refere a qualquer história em quadrinho. A autoria de *Dragon Ball* é de *Akira Torriyama*, do final da década de 1980. O sucesso de *Dragon Ball* foi tanto que virou série e sua continuação é *Dragon Ball Z*. Posteriormente, a série transformou-se em videogame. O videogame também se baseia nas aventuras de *Son Goku*, que treina artes marciais e está e busca das sete esferas, as *Dragon Balls*, as esferas do dragão, que concedem seus desejos. Os jogos de videogame mais conhecidos são os jogos de luta.

Minecraft é um jogo que permite a construção de um mundo feito em blocos. Criado em 2009 por *Markus Notch Persson* e é um dos jogos mais vendidos pela indústria do entretenimento. Uma das características desse jogo é que não há objetivos definidos, nem um enredo dramático que necessite ser seguido. Os jogadores ocupam o tempo do jogo minerando e construindo blocos, o que origina o nome do jogo. Ao construir um conjunto de recursos, é possível construir casas, paisagens, todos em estrutura de quadrados, blocos.

No primeiro encontro com os estudantes do Ensino Fundamental, durante a conversa informal, os videogames *Dragon Ball Z* e *Minecraft* não me surpreenderam quando foram citados pelos estudantes, porém chamou minha atenção o fato dos estudantes de idade entre oito anos e onze anos, mencionarem um jogo como o GTA. O GTA é uma série de jogos e sua primeira versão foi lançada

em 1997. A série de jogos “é famosa pela prevalência de temas politicamente incorretos e representações da vida urbana norte-americana” (ABATH; CARVALHO, 2010, p. 7). Abath e Carvalho (2010) destacam que a empresa produtora do GTA possui jogos com títulos proibidos em diversos países por desenvolver abordagens da violência, assédios morais, psicopatias e realidades socioculturais em seus jogos.

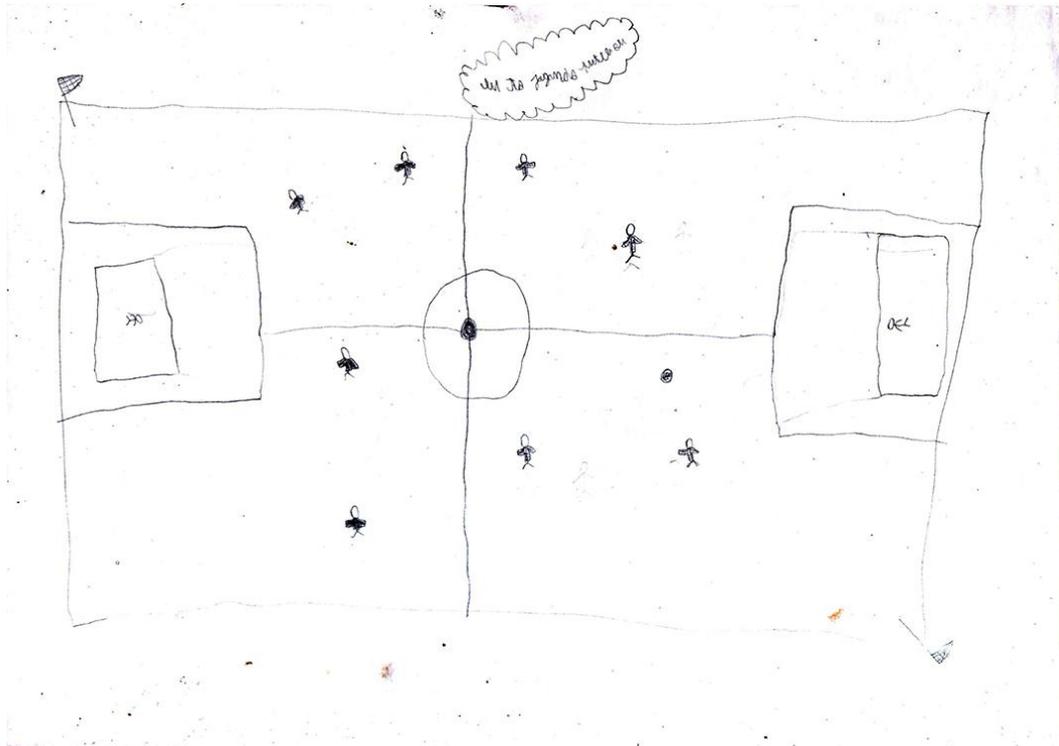
No ano de 2013 foi lançada a última versão *Grand Theft Auto 5* (GTA 5), a versão indicada pelos estudantes do Ensino Fundamental.

O *game* Grand Theft Auto (Grande Ladrão de Carros), popularmente conhecido como GTA, é um jogo desenvolvido pela produtora norte americana Rockstar. A série inicial teve sua criação desenvolvida por David Jones, em meados dos anos 90, quando a ideia era fazer um jogo de ação e corrida, porém, a ideia inicial chamou a atenção pela liberdade que dava ao personagem principal, como por exemplo, atropelar pedestres, fugir da polícia e furtar veículos (ASSUNÇÃO; BARTH, 2015, p. 82).

De acordo com Assunção e Barth (2015), o jogo GTA retrata o cotidiano de três personagens distintos e sua narrativa é totalmente vinculada à realidade humana, “nela, o personagem pode comprar carros, praticar esportes, fazer exercícios, ir à praia, festas e restaurantes, tudo de forma muito similar ao mundo real” (ASSUNÇÃO; BARTH, 2015, p. 83). O cenário do GTA 5 apresenta uma cidade fictícia chamada Los Santos, na qual os personagens do jogo interagem. Considero que a menção desse jogo chamou minha atenção por ser considerado um jogo violento e propor como missão a realização de atos ilícitos e a naturalização de se aceitar um tipo de missão como essa, mesmo sendo em um jogo.

Ainda em relação aos desenhos que foram produzidos pelos estudantes do Ensino Fundamental, notei que no momento da realização desta atividade, uma boa parte das crianças sentiu dificuldades para representar em forma de desenho, as atividades que realizam fora da escola. Alguns desenhos tiveram uma apresentação mais elaborada, pois alguns estudantes preferiram juntar as mesas para fazer esta atividade em grupo, mas cada um com a sua folha de desenho. Percebi que três estudantes que também haviam mencionado jogar o jogo GTA e Minecraft em seus momentos fora da escola desenharam o jogo do futebol, pois disseram que não sabiam se desenhar jogando videogame. Apresento um desses desenhos a seguir.

Figura 11 – Desenho do menino G do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da autora

No decorrer dos encontros, que aconteciam um vez por semana, também chamou minha atenção o entusiasmo dos estudantes para saber quais as atividades seriam feitas nos encontros seguintes. Após a realização desta atividade de desenho e a dificuldade que os próprios estudantes do Ensino Fundamental manifestaram ter para desenhar, tomei a decisão de, no encontro seguinte, apresentar uma produção artística que representasse algum dos temas trabalhados por eles. Como tivemos três desenhos referentes ao jogo de futebol, considerei que apresentar uma produção artística com o mesmo tema poderia ampliar as referências visuais dos estudantes em suas futuras produções visuais. Assim sendo, no encontro posterior apresentei a obra *Jogo de Futebol em Brodowski*, de Cândido Portinari (1903-1962), que foi produzida em 1935. Na apresentação dessa imagem conduzi algumas questões para dirigir o olhar dos estudantes para observar a imagem de Cândido Portinari. Estabelecemos uma conversa sobre as cores marrom, laranja, verde e azul, as formas das crianças, as roupas que as crianças vestem, os pés descalços, as razões possíveis dos pés descalços, os animais que aparecem em campo, a disputa pelo passe da bola, o chão do campo bem seco. Apresentei alguns dados

sobre o artista e o nome da obra destacando que Brodowski é uma cidade do estado de São Paulo, na qual o artista viveu sua infância, como também o gosto de Cândido Portinari por representar as brincadeiras vividas por ele. Também contrastamos a imagem *Jogo de Futebol em Brodowski*, de Portinari com a produção visual dos estudantes que haviam representado o mesmo jogo. Os estudantes concluíram que as imagens eram diferentes e conversamos sobre o ponto de vista a partir do qual se representa no desenho.

Figura 12 – Jogo de Futebol em Brodowski (1933), de Cândido Portinari



Fonte: Projeto Portinari <http://www.portinari.org.br/#!/acervo/obra/2972>

No encontro seguinte decidi retomar a conversa sobre as visualidades do cotidiano dos estudantes do Ensino Fundamental para continuar investigando sobre os videogames que foram mencionados pelos estudantes. Por isso propus uma atividade de recorte e colagem que representasse as atividades que realizam nos seus momentos fora da escola. Tomei a decisão de realizar colagens para me aproximar cada vez mais das visualidades presentes em seus cotidianos. A atividade de colagem fluiu com maior naturalidade entre os estudantes, pois notei que o desenho lhes desafia muito mais e não pareciam satisfeitos com os resultados

alcançados. Como três estudantes meninos haviam mencionado que haviam representado o jogo de futebol por afirmarem não saber “se *desenhar jogando videogame*”, supus que na atividade de colagem essa representação poderia ser conseguida mais facilmente.

Figura 13 – Colagem da menina A do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da autora

A colagem da estudante menina A, da figura 13, confirma alguns elementos que também apareceram em seu desenho, no caso o dispositivo móvel que aparece na diagonal superior da imagem. A produção visual da estudante menina A me remeteu às leituras de Tavin e Anderson (2010), em relação aos produtos do oligopólio da indústria do entretenimento Disney, e também as questões de gênero indicadas por Nunes (2010). Segundo Nunes (2010, p. 167) “o aumento de materiais visuais (com recursos tecnológicos avançados), no cotidiano das crianças, é recente ao mesmo tempo em que se mostra crescente”. Desse modo,

[...] não podemos ignorar que as imagens estão presentes de maneira significativa em nossa cultura. Elas estão em toda parte, transmitindo e produzindo (sendo produzidas) maneiras de olhar o mundo. Elas invadem todos os cenários sociais, tornando-se impossível ignorá-las como parte essencial de nossas vidas. As imagens estão assumindo um lugar privilegiado no cotidiano, evidenciando a necessidade de uma educação para a compreensão da cultura visual. (NUNES, 2010, p. 166-167).

Figura 14 – Colagem da menina B do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da autora

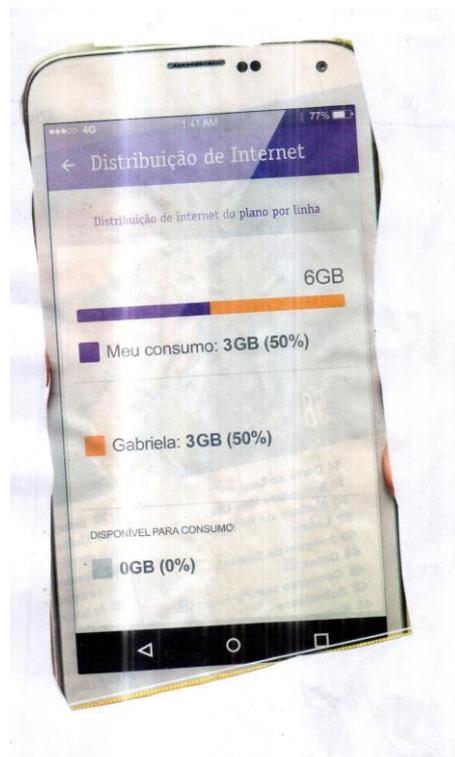
Em relação a colagem da estudante menina B, figura 14, o dispositivo móvel e o uso de computadores aparecem junto ao sapato cor de rosa. Chama minha atenção o contraste entre a presença masculina no uso dos computadores e o sapato que, mesmo sendo cor de rosa, me remete ao conto de Cinderela.

Figura 15 – Colagem da menina C do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da autora

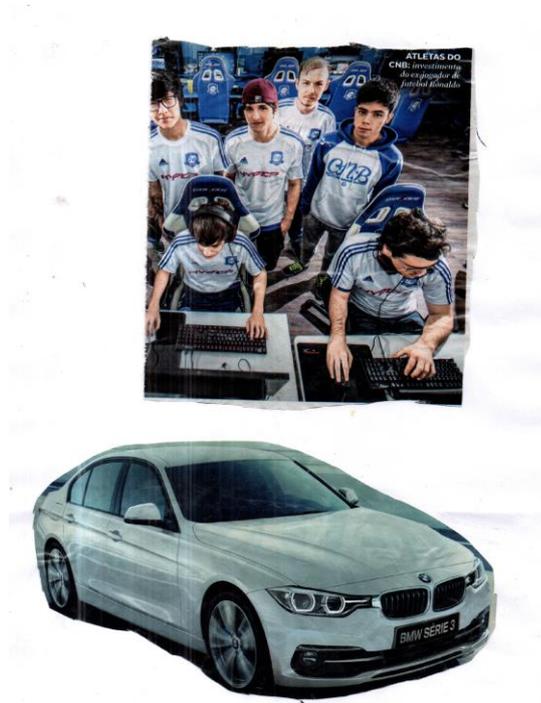
Figura 16 – Colagem da menina D do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da autora

As colagens das estudantes meninas C e D, figuras 15 e 16, apresentam os mesmos elementos tecnológicos e de consumo indicados nas colagens das estudantes meninas A e B. Em relação a produção visual dos estudantes meninos, figuras 17, 18 e 19, o elemento comum são os dispositivos tecnológicos e a referência ao videogame.

Figura 17 – Colagem do menino E do Ensino Fundamental



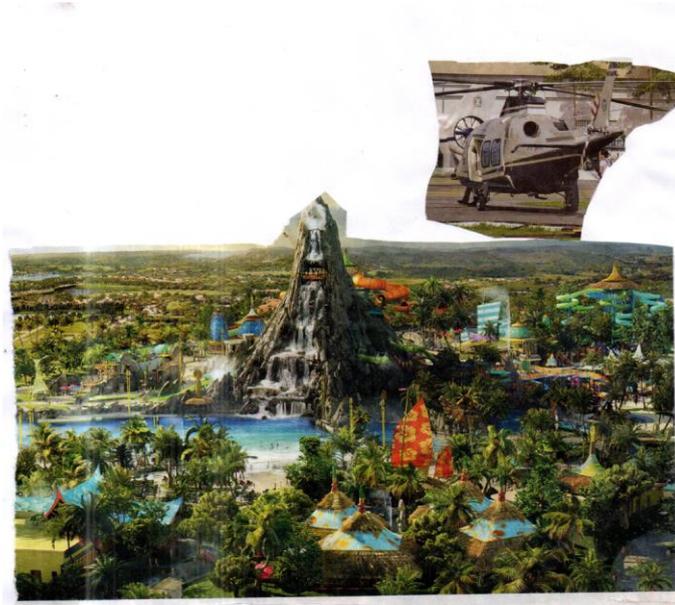
Fonte: Acervo da autora

Figura 18 – Colagem do menino F do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da autora

Figura 19 – Colagem do menino G do Ensino Fundamental



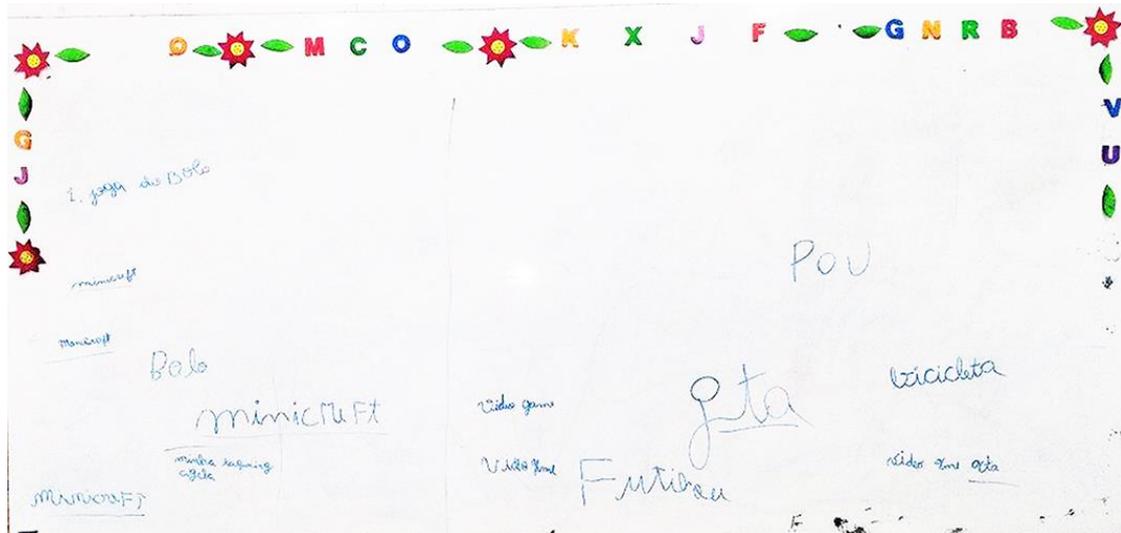
Fonte: Acervo da autora

Após a reflexão sobre a produção visual dos estudantes do Ensino Fundamental na atividade de colagem, para o encontro seguinte selecionei três imagens produzidas pelos estudantes meninas e meninos, figuras 14, 17 e 18, nas quais são evidentes pessoas em computadores e carro. O objetivo foi levar os estudantes a verbalizarem sobre as atividades que realizam fora da escola, indicando o que pensam sobre essas atividades. Apresentei as figuras 14, 17 e 18 coladas no quadro da sala e perguntei sobre o que essas pessoas estavam fazendo nessas imagens.

- "*Mexendo no computador*". – uma estudante menina.
- "*No face tia, jogando*." – uma estudante menina.
- "*Estão jogando*." – um estudante menino.

Como foram várias as respostas que indicaram sempre o jogo, perguntei qual seria o jogo que estariam jogando. Houve uma divisão de opiniões, mas predominaram as suposições entre GTA e Futebol. Solicitei aos estudantes que escrevessem no quadro os nomes dos jogos que costumam jogar. Escreveram as seguinte palavras: GTA, Minecrafter, *Futebol*, Jogo do bolo, POU e bicicleta.

Figura 20 – Quadro com nomes dos jogos



Fonte: Acervo da autora

Destaco que no momento de escrita no quadro pedi para que viesse ao quadro voluntários. Várias crianças queriam vir até o quadro para escrever não só a palavra videogame, mas também, o nome do jogo que costumam jogar. Perguntei aos estudantes com quem eles costumam jogar esses jogos, se sozinhos ou precisam de alguém para jogar? A maioria dos estudantes responderam que jogam com alguma pessoa, sendo a pessoa mais mencionada um/a amigo/a, um/a primo/a, a/o irmã/o, o pai. Depois de realizarmos essa atividade combinamos que no encontro seguinte, a partir dos jogos que mencionaram no quadro iríamos fazer uma votação, para escolher o jogo mais jogado. Em seguida, falei para as crianças que também jogava um jogo, e que queria apresentar a eles esse jogo. Os estudantes ficaram curiosos para saber qual jogo eu jogava e começaram a fazer perguntas. Como o tempo que tinha disponível estava terminando, a professora de referência tomou a palavra e mostrou inquietação em relação aos nomes dos jogos escritos no quadro. A professora de referência da turma solicitou que eles descrevessem o jogo GTA e as descrições foram as seguintes:

- “É um jogo de tiro” - uma estudante menina.
- “Ele rouba carro, rouba moto” – um estudante menino

A professora se inquieta e volta a perguntar: “O que ele faz?”

Os estudantes respondem: “Ele rouba”.

- “Ele não rouba, ele compra” - uma estudante menina.
- “Quem faz o bem compra, quem faz o mal rouba” – uma estudante menina.

- “*Ele mata*” . – um estudante menino.

A professora complementa: “*Então, quer dizer que esse jogo ensina o mundo da criminalidade? É por isso que você estão assim, tão violentos. E o Minecraft como é?*”

- “*Faz casas, faz portal do inferno, faz mansão*”. – um estudante menino.

A professora : “*Mas, como ele faz?*”

- “*Com pedra, com água*”. – um estudante menino

A professora: “*Eu vou pesquisar na internet esse GTA.*”

- “*Olhe para a senhora ver, ele mata a mulher para ganhar dinheiro, mata policial, derruba avião*”- um estudante menino.

Nessa conversa houve uma grande divisão de opiniões entre os estudantes que identificaram que o personagem do jogo compra os objetos, outros falaram que os personagem roubam objetos, e outros ainda que o personagem do jogo pode fazer as duas ações: comprar e roubar.

No encontro seguinte, tal como havíamos combinado, continuamos a conversa sobre os jogos que foram mencionados na discussão do encontro anterior. Os estudantes foram dizendo o nome dos jogos que tinham aparecido, e fomos escrevendo novamente no quadro: GTA, *Minecraft*, Futebol, Jogo do bolo, POU. Nessa ocasião cinco estudantes afirmaram que jogam o jogo GTA, quatro estudantes mencionaram *Minecraft*, duas estudantes meninas indicaram o Jogo do Bolo, e um estudante menino o jogo Futebol.

Depois de feita a votação, perguntei: Destes videogames que estão aqui escritos no quadro, se fossemos escolher o mais divertido, qual seria? A maioria dos estudantes escolheram o jogo *Minecraft*. Considerei necessário que eles apresentassem as características desses jogos, então dialogamos sobre as características e conforme os estudantes iam apontando-as, fui escrevendo no quadro. Disseram que no jogo do *Minecraft* é possível plantar, montar casas, e montar um portal para ir para o céu ou para o inferno. Com relação ao jogo do GTA os estudantes relataram que esse jogo usa armas, mata as pessoas, é possível roubar e explodir avião. Conversamos sobre esses atos ilícitos e que no encontro seguinte tentaria apresentar para elas um outro jogo e, se possível, jogar no laboratório de informática.

Conversei com o monitor de informática da escola sobre a possibilidade de utilizarmos o laboratório de informática para conhecer o jogo e jogar. Expliquei para o monitor o trabalho que estava sendo desenvolvido com os estudantes e enfatizei a importância de os estudantes conhecerem um jogo que se apresenta como conteúdo educativo. Indiquei ao monitor que, além de as crianças terem a oportunidade de conhecer outra cultura, a partir do jogo *Huni Kuin: Yube Baitana* (Os caminhos da jiboia), iria ser trabalhada a questão da preservação da natureza e dos animais, e o mais interessante é que todo estes conteúdos podem ser trabalhados de forma divertida e instigante. O monitor concordou em colaborar para que o laboratório de informática fosse utilizado pelas crianças no uso do videogame.

No encontro seguinte os estudantes estavam curiosos para conhecer o jogo que eu jogava e havia prometido apresentar-lhes. O jogo que tomei a decisão de apresentar é o videogame *Huni Kuin: Yube Baitana* que, de acordo com Meneses (2017), o projeto de desenvolvimento para a construção do jogo se iniciou em 2012, porém foi lançado no ano de 2016. A produção do jogo foi uma criação coletiva da equipe de pesquisadores e dos Huni Kuĩ envolvidos no projeto. O jogo Huni Kuin: Yube Baitana é o primeiro jogo eletrônico brasileiro que aborda uma temática indígena, além disso foi construído com a colaboração dos povos indígenas do Brasil.

A proposta do projeto foi desenvolver um jogo eletrônico que abordasse a cultura do povo Kaxinawá (ou Huni Kuĩ, como eles próprios se denominam), a fim de possibilitar uma experiência de intercâmbio de conhecimentos e memórias indígenas por meio da linguagem dos videogames (MENESES, 2017, p. 85).

Nessa perspectiva, tive por objetivo apresentar outra narrativa de um jogo que não fosse baseado na violência nem na competitividade, mas um jogo, uma narrativa, que tem por missão a preservação, a colaboração, o esforço coletivo para alcançar o bem comum. Em conversa com os estudantes apresentei o nome do jogo e eles acharam o nome bem diferente. Então, escrevi no quadro o nome do jogo, e algumas crianças falaram que iriam escrever o nome no caderno para pesquisar em casa. Comuniquei aos estudantes que se eles pesquisassem no *Google* ou no *YouTube*, achariam várias informações sobre o jogo, além de imagens e vídeos. Também alertei a turma que, naquele momento, o jogo ainda não estava disponível

para fazer o *download* no celular utilizando o aplicativo *playstore*, sendo possível, apenas, o download no computador.

Indaguei os estudantes sobre o que eles sabiam sobre a cultura indígena. Falaram que os indígenas moravam em ocas, andavam nus, caçavam. Uma das estudantes comentou que já havia estado na Baía da Traição (PB) para visitar uma aldeia indígena. Depois da discussão sobre a cultura indígena, sobre os modos e costumes desses povos comentei que o jogo Huni Kuin, conta a história de um de tantos povos indígenas existentes no Brasil. Mencionei que o jogo está baseado nas histórias dos povos das aldeias Huni Kuĩ, localizadas no estado do Acre, no Brasil. Ao total são 12 aldeias com cerca de 12.000 habitantes, e também cerca de 2.500 que estão localizados no Peru.

Notei que os estudantes não sabiam onde está localizado o estado do Acre. Como uma das crianças tinha um mapa em sua agenda, usamos essa agenda para localizar o Acre. Todas as crianças tiveram a curiosidade de ver e se levantaram para olhar o mapa na agenda da colega. Aproveitei para explicar que o Acre é um estado distante do estado da Paraíba, que se fossemos de ônibus para lá, demoraríamos uns cinco dias no ônibus até chegarmos lá. Percebi que algumas crianças ficaram com dificuldades em entender que o Acre é um estado dentro do território brasileiro, então perguntei para as crianças, qual é o nome do nosso estado. Alguns falaram Paraíba e outros João Pessoa. Aproveitei a ocasião para diferenciar o nome do estado, Paraíba, e que a capital do estado é o município de João Pessoa. Também mencionei que o Acre é um dos estados brasileiros, e que sua capital é Rio Branco.

Os estudantes fizeram mais perguntas sobre os costumes dos povos indígenas. Aproveitamos para também conversar sobre a pintura corporal dos povos indígenas: Assim como, algumas pessoas gostam de fazer tatuagem, os indígenas pintam seus corpos em ocasiões especiais, pois isso faz parte de suas culturas. Indaguei a turma se conheciam os modos de pintura corporal dos indígenas. Como não conheciam apresentei os dois tipos de frutos para a pintura corporal: o urucum e o jenipapo. Com o urucum se obtém a cor vermelha e as sementes do jenipapo produzem a coloração preta.

Voltamos ao tema do jogo Huni Kuin. Os estudantes, me perguntaram se o jogo iria ser na floresta, e respondi afirmativamente, pois um dos objetivos do jogo

é proteger a floresta e os animais. Um dos estudantes me perguntou se esses indígenas matavam as pessoas de outras culturas que vão até lá. Outra estudante menina queria saber se existiam invasões na floresta onde estavam localizados os Huni Kuĩ. Respondi que antes mesmo de nascermos os povos indígenas já estavam no Brasil, mas que sempre existiram conflitos e disputas pela posse da terra. Uma das estudantes menina indagou: “*Foram os portugueses que expulsaram os índios, não foi tia?*” Conversamos de forma breve sobre a questão da colonização do Brasil e mencionei que até os dias atuais ainda existem conflitos entre os povos indígenas e os latifundiários, na luta pela ocupação das terras.

Outro estudante menino quis saber se os Huni Kuĩ falam português. Respondi que eles falam outra língua, mas também, que alguns falam português. Expliquei que o jogo é narrado no idioma *hatxã kuĩ*, a língua dos Huni Kuĩ, porém é legendado em quatro línguas: português, inglês, espanhol e na língua nativa.

No encontro seguinte pudemos utilizar o laboratório de informática, porém o uso do laboratório foi feito sem a presença do monitor de informática que, apesar de se comprometer em colaborar com a experiência fazendo o download do jogo nos computadores, isso não havia ocorrido. Aproveitamos para assistir três vídeos sobre o jogo. O primeiro vídeo *Huni Kuin: Yube Baitana*, descreve o jogo, o segundo vídeo apresenta o líder da tribo indígena Huni Kuĩ falando sobre a importância da construção do jogo para o reconhecimento da sua cultura, e o terceiro vídeo aborda a pintura corporal na cultura indígena dos Huni Kuĩ, utilizando o jenipapo e o urucum.

Nesse encontro, em que utilizamos o laboratório de informática, os estudantes estavam muito agitados. A maioria não conseguiu se concentrar para assistir aos vídeos, pois ficaram muito excitados pelo fato de estarem no laboratório de informática. Esta experiência me levou a refletir sobre os possíveis motivos de toda essa inquietação que os estudantes revelaram.

Em conversa com a professora da turma, esta comentou que os estudantes pouco utilizam a sala de informática. Notei como essa sala é o grande atraiante da escola, porém é um lugar inacessível, diria que quase proibido aos estudantes, mesmo que tenham um monitor de informática. Quero registrar a impossibilidade de jogar o jogo Huni Kuin com os estudantes na escola, mesmo que esse jogo seja educativo como fiz questão de esclarecer com a professora da turma e o monitor de informática. Em inúmeras tentativas de trabalhar conjuntamente com

o monitor de informática, este profissional evitou os meus contatos. Em um dos encontros pessoais que consegui ter com o mesmo, o monitor garantiu data e hora para o uso da sala de informática, porém no dia e hora combinados a tentativa foi frustrada mais uma vez pela ausência do profissional. Como “estagiária” na escola não pude dar continuidade a atividade de jogar o jogo educativo que havia combinado com a turma de estudantes. Desse modo, tomei a decisão de dar continuidade a atividade de outra forma. Assim como procurei apresentar aos estudantes uma outra narrativa de jogo, que não fosse de competitividade e violência, propus a construção de um jogo com os estudantes.

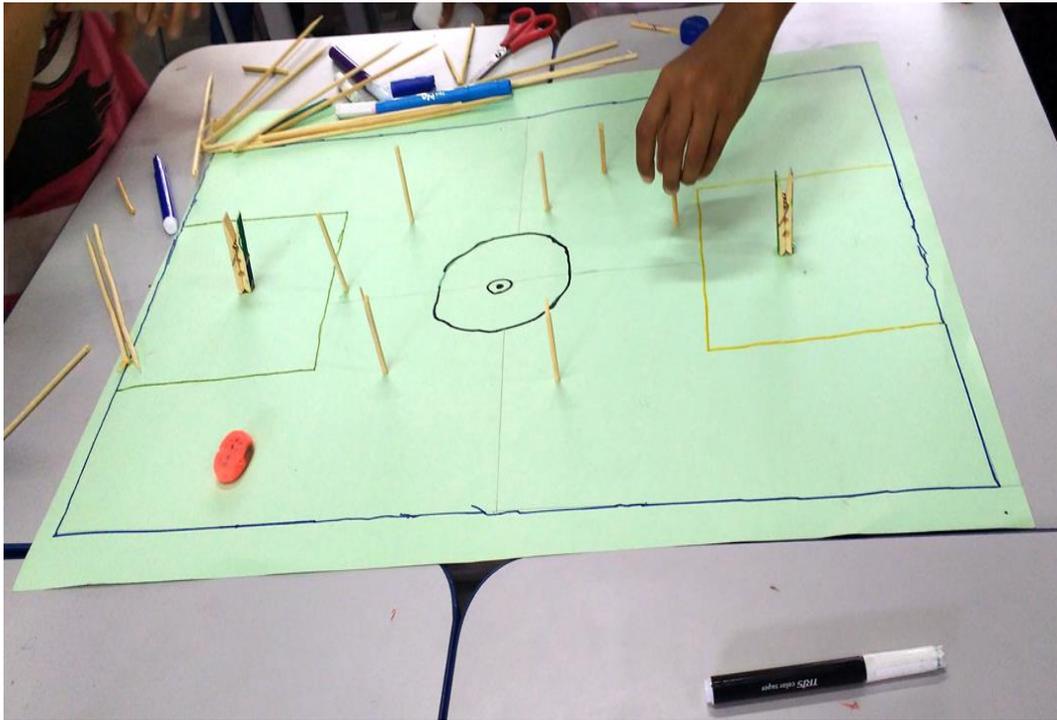
No encontro seguinte discutimos sobre as características que um jogo possui, seus objetivos, suas regras, a missão do jogo. Fizemos a discussão a partir dos jogos que eles costumam jogar. Desde o início de meu convívio com a turma, percebi que os trabalhos que eram feitos em grupo, os estudantes se dividiam entre os grupos das meninas e os grupos dos meninos, sendo que as escolhas eram feitas pelos próprios estudantes. Para a construção dos jogos, quiseram fazer o trabalho com os mesmos colegas de sempre, mantendo a tradicional divisão dos grupos de meninas e meninos. Apesar dessa resistência inicial, foi possível negociar com a turma e trabalhar em grupos mistos.

Figura 21 – Produção do Jogo Grupo 1



Fonte: Acervo da autora

Figura 22 – Produção do Jogo Grupo 2



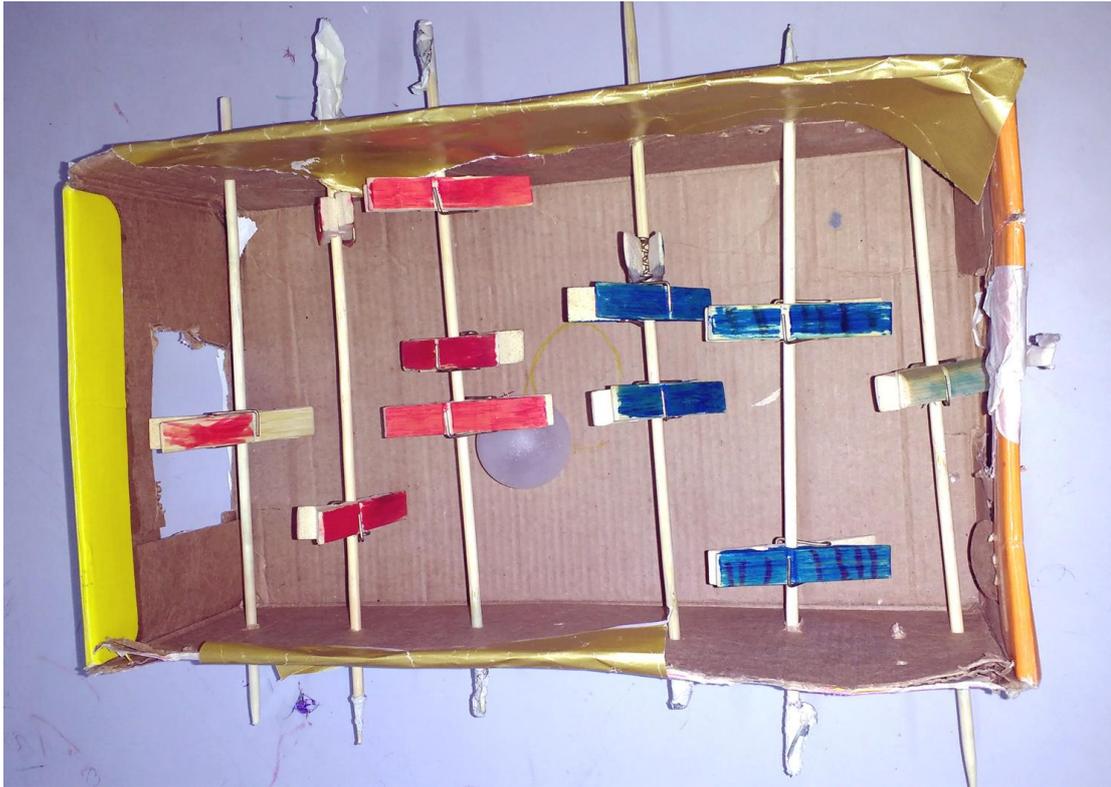
Fonte: Acervo da autora

Figura 23 – Produção do Jogo Grupo 3



Fonte: Acervo da autora

Figura 24 – Produção do Jogo Grupo 4



Fonte: Acervo da autora

Em relação às figuras 21, 22, 23 e 24, dois dos quatro grupos que se formaram queriam produzir um jogo com o desenho de um campo de futebol. Um terceiro grupo, que também iria produzir o jogo com o desenho do campo de futebol, que já havia sido iniciado, quando viram o jogo que o quarto grupo se dispôs a construir, que seria o jogo de Totó, desistiram do planejamento inicial e passaram para a ideia do jogo de Totó. O jogo de Totó é conhecido popularmente assim na região do Nordeste do Brasil, em outras regiões brasileira é conhecido também como pebolim ou pacal, porém o nome original do mesmo é futebol de mesa.

Em relação a atividade de produção do jogo, foi possível observar que todos os grupos tiveram dificuldades de criar o seu próprio jogo. Essa atividade me levou a refletir sobre nossas dificuldades de criação. Penso que isso não ocorre somente entre estudantes do Ensino Fundamental. Muitas vezes, ao longo da Licenciatura pude sentir essa mesma dificuldade com as colegas de curso. Comecei a me perguntar se essa dificuldade não é resultado de uma formação que propõe a reprodução de conteúdo em vez da observação da realidade e criação.

Quero deixar aqui uma reflexão para nós educadoras e educadores: será que estamos instigando os estudantes a desenvolverem um ato criador ou estamos trazendo para eles somente modelos prontos para reproduzirem? Essa é uma questão que tem me inquietado. Quero frisar que a minha intenção aqui, não foi competir com os jogos que os estudantes costumam jogar. Costa (2005) relata uma situação escolar em que foi desenvolvido por uma escola um projeto para fazer frente à invasão do jogo de cartas *Yu-Gi-Oh*, na qual se substituíam as cartas originais do jogo, consideradas imagens representadas por demônios orientais, por tópicos humanistas retirados do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Contudo, apesar de ter diminuído a febre do jogo dentro da escola, pois, os estudantes foram proibidos de jogar a versão original do *Yu-Gi-Oh* na escola e só poderiam jogar a versão adaptada a partir do ECA. Estudantes do curso de Pedagogia que foram até a escola conhecer esse projeto, constataram que quando os estudantes entravam nos veículos do transporte escolar, as cartas de *Yu-Gi-Oh* surgiam dos bolsos, das pastas, das lancheiras dos estudantes. Isso demonstra que os estudantes não perderam o gosto pelo jogo do cards *Yu-Gi-Oh*.

Solicitados a opinar sobre a versão adaptada, os garotos declararam tê-la acolhido por falta de alternativa. Consideravam o jogo de cartas original, povoado por demônios poderosos, heróis e vilões de todo tipo, instigante, desafiador e estimulante para o raciocínio, qualidades que teriam desaparecido na versão modificada que a escola aprovava (COSTA, 2005, p. 5).

Nessa perspectiva, podemos confirmar que, apesar das educadoras criarem um projeto que pretendia contrapor-se ao jogo de cartas *Yu-Gi-Oh*, as adaptações criadas pelas professoras não competiram com o jogo original, considerados mais atraentes pelos estudantes. Assim sendo, não tive a intenção de contrapor-me aos jogos que essa turma de estudantes do Ensino Fundamental costuma jogar, mas apresentar outras narrativas, outras possibilidades de criação. Minha intenção foi a de ampliar o repertório cultural dos estudantes ao apresentar um outro jogo baseado em outra narrativa, outro tipo de regras, com a finalidade de que percebam que não há um único modo de jogar, nem um único modo de pensar os jogos. Do mesmo modo que apresentamos a imagem de Cândido Portinari sobre o jogo de futebol ampliando modos de representação, apresentamos um outro jogo,

pensado por um dos tantos povos indígenas que também habitam nosso território e são nossos desconhecidos. Alves (2008) afirma que: “Aprende-se dando sentido e significado às informações que emergem da narrativa dos jogos, construída em parceria jogo / jogador” (ALVES, 2008, p. 7). Assim penso que além de ampliar o repertório cultural dos estudantes apresentando um novo jogo no qual eles poderiam dar sentido e significado a partir de uma outra narrativa, considero importante a vivência de uma experiência de criação própria. Mesmo que eles apresentassem dificuldade para criar eles puderam ter a experiência de propor-se a criar e este é um passo importante a dar, tanto para os estudantes quanto para nós professoras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os avanços das novas tecnologias de informação e comunicação, vão se atualizando as formas de produzir imagens e também de construir o conhecimento com e a partir das imagens, visto que o avanço da tecnologia amplia as representações visuais do nosso cotidiano. Sendo assim, vimos no segundo capítulo que os PCNs e a BNCC indicam o trabalho com visualidades variadas, não somente as imagens da Arte.

A Cultura Visual é um campo de estudo que começa a tomar forma na década de 1980, esse campo de estudo vem se configurando nas fronteiras das Artes e Ciências Humanas. É um campo de estudo interdisciplinar e busca referenciais da Arte, da História, da Antropologia, entre outros e não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e sujeitos, mas sim em relação a seus significados culturais. Dessa forma, esse campo de estudo é um campo peculiar, por se configurar entre diferentes áreas do saber, e caracterizar-se pela não disciplinaridade.

Nesse estudo conclui que existem algumas diferenças entre o campo da Cultura Visual e outras propostas para o Ensino da Arte. Uma delas é o fato da Cultura Visual trabalhar com todo o tipo de imagens, desenho animado, cinema, imagens da publicidade, não só as imagens da Arte. Outra diferença da proposta da Cultura Visual em relação ao Ensino da Arte, é o conceito de visualidade, que na linguagem do cotidiano se refere a tudo aquilo que é visível, mas para o campo da Cultura Visual significa “o modo de ver as coisas”, o mundo, os outros, e esse modo de ver é social, porque é construído pelas próprias imagens que nós vemos.

Os projetos de trabalho com a Cultura Visual na Educação, especialmente no Ensino Fundamental, como foi apresentado no tópico 3.1. deste estudo, partem das visualidades dos contextos dos estudantes. Também procuram valorizar a experiência dos estudantes, pois os estudantes participam ativamente do processo de trabalho, participando do próprio desenho do projeto de trabalho. É como se o projeto de trabalho fosse tomando forma junto com os estudantes, dependendo das interferências do modo de olhar dos estudantes, tanto o modo de olhar dos estudantes para o mundo que os cerca como para o próprio projeto de trabalho. É a partir dessa aprendizagem que procurei desenvolver a experiência com os

estudantes do Ensino Fundamental, na tentativa de que os estudantes com os quais interagi também pudessem “se ver” como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o ponto de partida para o início da experiência pedagógica que realizei junto com os estudantes do Ensino Fundamental, foi justamente considerar os contextos dessas crianças. Sendo assim, antes de ter o contato com os estudantes da turma, não foi planejando previamente o que seria feito, nem como se daria cada encontro. Foi através de um processo contínuo, através do contato com os estudantes, que foram surgindo as ideias do que seria proposto em cada encontro a partir das visualidades que foram identificadas como presentes nos cotidianos desses estudantes. Procurei sempre enfatizar o sujeito que vê, a interpretação que ele faz através do contato com as imagens, no sentido de problematizar os efeitos que essas imagens podem produzir.

Por isso iniciei o contato com a turma dos estudantes indagando sobre o que faziam quando não estavam na escola, para conhecer as visualidades que povoam o cotidiano desses estudantes. Constatei que o brincar é ainda a grande atividade identificada por esse grupo de estudantes quando não estão na escola. Além das brincadeiras tradicionais que o grupo indicou, também apareceram outras atividades que os estudantes relacionam com o brincar e fazem uso das tecnologias como o uso do celular, tablet e o computador. Nas atividades que os estudantes se referem com o brincar e estão relacionadas com as tecnologias, os jogos foram as mais citadas. Uso a denominação de videogames para os mesmos, pois são jogos eletrônicos, comercializados e apresentam narrativas complexas, com níveis de interatividade que exigem várias habilidades dos jogadores.

Constatei que os videogames estão muito presentes na vida deles, principalmente o *Minecraft* e o GTA, que foram os mais citados pelos estudantes entre os jogos que costumam jogar. Dessa maneira, a princípio não tive intencionalidade de trabalhar com os videogames. Foram as “visualidades em jogo” que surgiram ao longo do meu contato com os estudantes do Ensino Fundamental. Em vista dos jogos mais indicados pelos estudantes, busquei apresentar outra narrativa para eles, não para demonizar os seus jogos preferidos e nem para celebrar o jogo apresentado como sendo melhor que o jogado por eles, mas sim para que eles conhecessem outras possibilidades de jogo, e por considerar que o

jogo apresentado é um jogo que tem por missão a preservação, a colaboração, o esforço coletivo para alcançar o bem comum, valores que são significativos para mim e desejo compartilhar com todos os grupos, não somente com os de estudantes, com os quais interagir.

Assim sendo, como vimos no quarto capítulo, o jogo apresentado para os estudantes, *Huni Kuin:Yube Baitana* (Os caminhos da jiboia), foi muito importante não só para que eles conhecessem outra narrativa de jogos, mas para discutimos sobre vários conteúdos de maneira interdisciplinar, tendo em vista que conversamos sobre questões históricas, geográficas. Através das discussões, além de problematizarmos os seus jogos preferidos, discutimos sobre outras culturas com outros costumes, sobre os povos indígenas e suas culturas, os territórios que habitam, suas línguas, seus conflitos territoriais, entre outras questões que foram levantadas pelos próprios estudantes em uma estimulante conversa. Em relação a construção dos jogos, considero que foi importante para despertar o processo criativo.

Dentre as várias aprendizagens que tive na convivência com o grupo de estudantes do Ensino Fundamental, aprendi que, como estudantes, precisamos nos ver como sujeitos ativos de nossos processos de aprendizagem. Para isso, espero estar sempre atenta e envolver-me nas atividades a realizar com os discentes como docente, de modo que nos vejamos ativos e que esse olhar possa nos instigar a produzir nossos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ABATH, Daniel; CARVALHO, Nadja. A Comunicação Cotidiana em GTA IV: estudo de ambiências lúdicas na realidade virtual. **Culturas Midiáticas**, João Pessoa, v. 3, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/cm/article/view/11726>>. Acesso em: 03 nov. 2017.
- ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **Educação, formação e tecnologias**, vol. 1, n.2, p. 3-10, 2008. Disponível em: <http://eft.education.pt/index.php/eft/article/view/58/38> Acesso em: 20 de jun. 2017.
- ASSUNÇÃO, Diego Martins; BARTH, Mauricio. Games na Indústria Criativa: uma Análise de Discurso no Jogo GTA V. **Revista Temática**, NAMID/UEPB. v. 11, n. 5, mai/2015. Disponível em: <<http://www.biblionline.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/24352>>. Acesso em: 03 nov. 2017.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 2, p. 59-64, jan./abr. 1995.
- BRASIL. Lei Federal n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 08 mai. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso em: 08 mai. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 08 mai. 2017.
- COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- COSTA, Marisa Vorraber. Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. VI COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. Rio de Janeiro, agosto, 2005.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4. Ed. rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.
- FUNDHAM. FUNDAÇÃO MUSEU DO HOMEM AMERICANO. **Pinturas rupestres no Brasil, da região do Parque da Capivara, São Raimundo Nonato, Piauí**. <http://www.fundham.org.br/>.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

MENESES, G. Saberes em jogo: a criação do videogame *Huni Kuin: Yube Baitana*. São Paulo, **GIS – Gesto, Imagem e Som – Revista de Antropologia**, vol. 2, n. 1, 2017, p. 83-110.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Representações da morte para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultura visual no Ensino Básico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.) **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 39-78.

NUNES, Luciana Borre. A cultura visual nas tramas escolares: a produção da feminilidade nas salas de aula. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...**Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 165-190.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 6 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Cad. Pesquisa. 2006, vol.36, n.128, p.451-472.

TAVIN, Kevin; ANDERSON, David. A cultura visual nas aulas de arte do Ensino Fundamental: uma desconstrução da Disney. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...**Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 57-70.