



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

**ANA PAULA DA SILVA SANTOS**

**MINERANDO VISUALIDADES COM ESTUDANTES  
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE JOÃO PESSOA**

**JOÃO PESSOA - PB**

**2018**

**ANA PAULA DA SILVA SANTOS**

**MINERANDO VISUALIDADES COM ESTUDANTES  
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE JOÃO PESSOA**

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<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Emilia Sardelich.

**JOÃO PESSOA - PB**

**2018**

S237m Santos, Ana Paula da Silva.

Minerando Visualidades com Estudantes do Ensino  
Fundamental de João Pessoa / Ana Paula da Silva Santos.

- João Pessoa, 2018.

50 f. : il.

Orientação: Maria Emília Sardelich.

Monografia (Graduação) - UFPB/Educação.

1. Educação Básica, Ensino Fundamental, Visualidades.

I. Sardelich, Maria Emília. II. Título.

UFPB/BC

ANA PAULA DA SILVA SANTOS

**MINERANDO VISUALIDADES COM ESTUDANTES  
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE JOÃO PESSOA**

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: 05 de novembro de 2018.

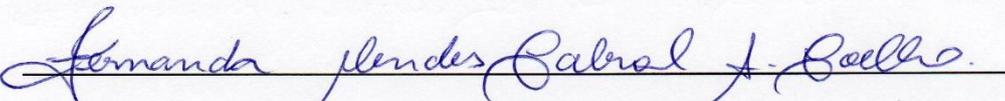
BANCA EXAMINADORA



---

Profª Drª Maria Emilia Sardelich – UFPB

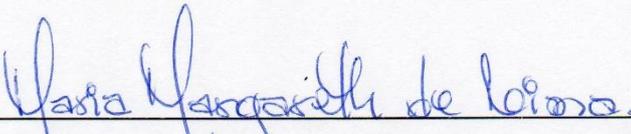
(Orientadora)



---

Profª Drª Fernanda Mendes Cabral Albuquerque Coelho – UFPB

(Membro da Banca Examinadora)



---

Profª Drª Maria Margareth de Lima – UFPB

(Membro da Banca Examinadora)

*Dedico esse trabalho aos meus pais que sempre acreditaram em mim e ao meu marido que nunca saiu do meu lado.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha amada família que esteve ao meu lado em todos os momentos, em especial meu marido que suportou os momentos mais estressantes, meu filho que comigo assistiu a várias aulas e meus pais que construíram meu alicerce.

A Escola de Educação Básica da UFPB, pelo acolhimento durante a pesquisa, a professora da turma por sua generosidade e principalmente a turma do quarto ano do Ensino Fundamental, que colaboraram com o estudo apresentando as visualidades presentes em suas vidas.

A minha querida orientadora a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Emília Sardelich pelo empenho, dedicação e apoio acadêmico, mas também por sua sensibilidade em todo o processo de realização deste trabalho.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Fernanda Mendes Cabral Albuquerque Coelho e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Margareth de Lima, por participarem da banca e contribuírem com suas observações neste trabalho.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta minha jornada acadêmica.

É com muita felicidade que agradeço a cada um de vocês por terem me ajudado a estar agora superando mais uma etapa da minha vida.

*“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”*

Paulo Freire

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aborda a temática da Cultura Visual. Tem por objetivo identificar as visualidades presentes no cotidiano dos estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental, da Escola de Educação Básica, da Universidade Federal da Paraíba. Trata-se de um estudo exploratório, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, acompanhado do relato da experiência vivida durante a realização do Estágio Supervisionado Obrigatório no Ensino Fundamental. As principais fontes teóricas utilizadas foram: Cunha (2008), Loponte (2008), Alves (2011), Egas (2017), Silva (2015), NoalGai (2015). Foram consultados os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo realizado conclui que inserir o contexto no qual o estudante vive nas práticas escolares torna o aprendizado mais significativo. O Ensino da Arte pode ser trabalhado de maneira interdisciplinar, assim como também as visualidades dentro e fora do ambiente escolar.

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

## RESUMEN

Este Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) aborda la temática de la Cultura Visual. Tiene por objetivo identificar las visualidades presentes en el cotidiano de los estudiantes del cuarto año de la Enseñanza Fundamental, de la Escuela de Educación Básica, de la Universidad Federal de Paraíba. Se trata de un estudio exploratorio, fundamentado en investigación bibliográfica y documental, acompañado del relato de la experiencia vivida durante la realización de la Etapa Obligatoria de Prácticas Supervisadas en la Enseñanza Fundamental. Las principales fuentes teóricas utilizadas fueron: Cunha (2008), Loponte (2008), Alves (2011), Egas (2017), Silva (2015), NoalGai (2015). Se han consultado los siguientes documentos: la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), las Directrices Curriculares Nacionales (DCNs) para la Enseñanza Fundamental de 9 (nueve) años y la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El estudio realizado concluye que insertar el contexto en el que el estudiante vive en las prácticas escolares hace el aprendizaje más significativo. La Enseñanza del Arte puede ser practicada de manera interdisciplinaria, así como también las visualidades dentro y fuera del ambiente escolar.

**Palabras clave:** Educación Básica; Enseñanza fundamental; Enseñanza del Arte; Cultura Visual; Visualidades.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Desenho de uma menina de 9 anos.....	29
Figura 2. Desenho de uma menina de 9 anos.....	30
Figura 3. Desenho de uma menino de 10 anos.....	30
Figura 4. Desenho de uma menino de 9 anos.....	31
Figura 5. Desenho de uma menina de 9 anos.....	32
Figura 6. Desenho de uma menina de 9 anos.....	34
Figura 7. Desenho de uma menino de 10 anos.....	34
Figura 8. Desenho de uma menino de 10 anos.....	35
Figura 9. Desenho de uma menina de 10 anos.....	35
Figura 10. Desenho de uma menina de 10 anos.....	36
Figura 11. Desenho de uma menina de 9 anos.....	36
Figura 12. Desenho de uma menina de 9 anos.....	37
Figura 13. Desenho de uma menino de 9 anos.....	37
Figura 14. Desenho de uma menino de 9 anos.....	38
Figura 15. Desenho de uma menino de 10 anos.....	38
Figura 16. Imagem do jogo <i>Huni Kuins</i> : os caminhos da jiboia.....	43

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2. O ENSINO DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>13</b>
<b>3. CULTURA VISUAL EM FOCO.....</b>	<b>19</b>
<b>4. MINERANDO VISUALIDADES.....</b>	<b>28</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>48</b>

## 1. INTRODUÇÃO

As visualidades fazem parte da vida de qualquer pessoa. E na escola, seja privada ou pública, não é diferente, pois trata de tudo aquilo que se vê como também os modos de ver o que vemos que são construídos na prática social. Para tanto, o universo visual tanto nos concede os elementos que utilizamos para construirmos a nossa visualidade quanto nos conduz durante a realização deste processo.

Aprofundar os estudos sobre a aprendizagem humana foi um estímulo que iniciou desde que fui mãe e isso só aumentou no decorrer do curso de Licenciatura em Pedagogia, por meio de experiências muito significativas como bolsista no projeto de pesquisa vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sobre a Cultura Visual na Educação Básica, com a professora Maria Emília Sardelich, intitulado de “Cultura Visual e Educação Básica no Brasil: o que se discute no GT 24 das Reuniões Nacionais da ANPEd no período de 2009-2015”. Esse projeto tinha como objetivos específicos levantar a produção acadêmica sobre o campo da Cultura Visual na Educação Básica registrada no do GT 24, Arte e Educação, dos Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2009-2015, a partir dos descritores cultura visual e visualidade; identificar as comunicações produzidas em Instituições do Ensino Superior e/ou Programas de Pós-Graduação em Educação. Durante o projeto de pesquisa surgiu a minha inquietação pela temática. Por isso resolvi investigá-la e trazê-la como tema para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Com isso, pretendo levantar questionamentos acerca do uso dos artefatos visuais na infância e contribuir para a discussão do Ensino da Arte no Ensino Fundamental (EF), que, por vezes, parece ser tratado como um componente curricular menos importante que outros. Para tanto, refletir sobre a maneira como os elementos visuais estão presentes no cotidiano infantil construindo modos de ver é o que gera o interesse em aprofundar a pesquisa neste tema. Levantar questões que estão muito presentes diariamente na infância, sendo muitas vezes menosprezado, quando apontado como sendo somente um desenho, quando há várias questões educacionais envolvidas, torna-se relevante do ponto de vista pedagógico.

Através dos brinquedos, desenhos animados, jogos, entre outros, o mundo infantil vai sendo construído e as mensagens implícitas e explícitas existentes nestes

artefatos, contribuem para formar os conceitos e valores nas crianças e adultos. Assim:

As imagens, sejam elas do mundo físico, das representações, do imaginário simbólico, da virtualidade nos constituem sem nos darmos conta do quanto elas formulam nossos modos de ver o mundo. As imagens atuam, quase sem descanso, em nossas vidas, vivem no ar da sala, vivem enquanto falamos. O roçar das imagens se faz em todos os lugares, elas solicitam, inquietam, desestabilizam, transformam, emocionam, incitam desejos e nos levam a conhecer outros mundos (CUNHA 2008, p.22-23).

A fala de Cunha (2008) sobre a importância da presença das imagens na vida de qualquer ser humano, oportuniza aos leitores refletirem sobre como as imagens estão em toda parte e não são meros enfeites ou objetos decorativos. Neste mesmo texto, a autora também traz exemplos de como as imagens da História da Arte também revelam como a infância tem sido vista ao longo do tempo, através de pinturas e esculturas retratadas por diversos artistas, em uma relação estabelecida entre artistas e apreciadores.

Neste sentido, a maneira como entendemos o que estamos vendo acaba por dar o significado para determinado objeto ou situação, de tal forma que podemos mudar concepções a partir do que nos foi apresentado. Afinal, quantas pessoas, ainda hoje estão construindo sua concepção de padrão de beleza com base na boneca Bórbie ou nas princesas da Disney? Ou ainda, atribuem receita de felicidade a quem encontra o príncipe encantado ou tem uma família no mesmo modelo da família apresentada na propaganda de margarina?

Deste modo, conhecer as visualidades que fazem parte da vida dos educandos, dentro e fora da escola, pode colaborar na elaboração dos saberes em sala de aula e ainda favorecer a construção de valores de docentes e discentes quando sejam significativos para ambos. Portanto, este estudo tem por objetivo geral:

- Identificar as visualidades presentes no cotidiano dos estudantes do quarto ano do EF da Escola de Educação Básica (EEBAS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Para atingir esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Expor o Ensino da Arte como componente curricular obrigatório na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96 e na Resolução CNE/CEB

n.7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

- Apresentar o campo de estudo da Cultura Visual e intervenções pedagógicas com visualidades.
- Descrever as visualidades presentes no cotidiano dos estudantes do Ensino Fundamental;
- Refletir sobre as visualidades presentes no cotidiano dos estudantes do Ensino Fundamental em torno de possíveis situações pedagógicas.

Com base em seus objetivos, esta pesquisa tem caráter exploratório. De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória oferece uma aproximação e maior clareza do pesquisador ao seu tema, haja vista a temática pesquisada necessitar de mais discussões e esclarecimentos sem delimitações, oportunizando estudos futuros.

Em relação aos procedimentos, este estudo é do tipo bibliográfico, pois segundo Gil (2008) a pesquisa bibliográfica estende a visão do pesquisador ofertando um alcance maior do seu tema, através de inúmeras pesquisas realizadas anteriormente. Também inclui o relato de experiência que ocorreu durante o meu período de estágio na EEBAS da UFPB, na cidade de João Pessoa (PB) que me permitiu refletir sobre as possibilidades do trabalho pedagógico a partir das visualidades cotidianas dos estudantes.

Desta forma, o presente trabalho inicialmente discorrerá a respeito do Ensino da Arte na Educação Básica, embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e na Base Nacional Comum Curricular. Em seguida, será apresentado o campo de estudos da Cultura Visual e alguns pesquisadores que discutem as visualidades no âmbito educacional. Posteriormente será exposto o relato de experiência realizada durante o componente curricular Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental. Por fim, as considerações finais.

## **2. O ENSINO DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

O Ensino da Arte está normatizado em alguns documentos fundamentais que regem a educação no País. Para fundamentar este estudo sobre esse ensino, começo discorrendo acerca do documento mais importante para a Educação no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96.

A LDBEN em seu art. 26, parágrafo 2º determina que o Ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica. Desta forma, levar em considerações características regionais, como indicado pela LDBEN, tende a permitir a valorização da cultura dos estudantes e aprofundar o conhecimento sobre a região a qual pertencem, tendo em vista a pluralidade cultural que perpassa todo território brasileiro. A Lei nº 9.394/96 refere-se ao componente curricular da Educação Básica com a expressão Ensino da Arte e, por essa razão, ao longo do TCC será usada sempre essa mesma expressão para referir-se ao componente curricular da Educação Básica. Essa expressão não é consenso e muitos autores utilizam Ensino de Arte, como por exemplo esta é a expressão utilizada no currículo da Licenciatura em Pedagogia, para referir-se à um de seus componentes curriculares.

Esses apontamentos presentes na LDBEN, mostram que como qualquer outro componente curricular, o Ensino da Arte possui seus fundamentos, porém muitas escolas ainda não o identificam como área de conhecimento e o desvalorizam, tratando somente como recreação. Essa falta de valorização do Ensino da Arte foi algo que vivenciei, tendo em vista que iniciei o meu processo de escolarização anterior a promulgação da Lei nº 9.394/96. Lembro-me bem de saber que, apesar de cursar Educação Artística, que depois veio a receber a nomenclatura de Ensino da Arte, todos os estudantes da escola já sabíamos que essa matéria não reprovaria e ainda teríamos todos média 10, sempre. Barbosa (1989) afirma que a Arte na escola deveria proporcionar o desenvolvimento da criatividade. Contudo, do que me recordo das aulas desse componente curricular, corresponde apenas a uma, de todas as professoras que trabalharam esse conhecimento durante todo o meu período de formação na Educação Básica, realmente conseguiu me afetar. Eu estava no último ano do Ensino Fundamental (EF) quando ao invés de propor uma colagem ou um desenho, que para mim não fazia sentido, a professora pediu que desenhássemos como estaríamos se estivéssemos sozinhos em uma noite fria e escura. Por mais estranho que pudesse me parecer, tendo em vista que ela não explicou o porquê da atividade proposta, eu parei para pensar e me imaginar na situação sugerida pela

professora. Na época eu não sabia, mas hoje compreendo que ela tentou levar a turma a sentir, refletir sobre o que se sentia levando a expressão de cada um. Esta atitude da professora de Arte é a única que me remete a liberdade de expressão e desenvolvimento da criatividade.

Em seu parágrafo 6º, artigo 26 da LDBEN, que foi inserido pela Lei nº 13.278, aprovada em 2 de maio de 2016, as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. Apesar das quatro linguagens que compõem o Ensino da Arte, este TCC focaliza as Artes Visuais, por tratar das visualidades.

Com a ampliação do EF para nove anos para ingresso dos estudantes aos seis anos de idade, amparados pela lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, houve a necessidade de estabelecer nova regulamentação, a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de Dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

As DCNs do EF é um dos documentos norteadores, baseados na LDBEN, que orientam a estrutura do currículo nos sistemas de ensino e instituições como consta em seu artigo 2º,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas (BRASIL, 2010).

Com a ampliação de mais um ano para o EF, as DCNs traçam uma nova estrutura para o currículo de acordo com as peculiaridades de cada região, contribuindo para o ensino nas instituições de maneira norteadora para a elaboração de seus currículos individuais e também na reformulação do projeto político pedagógico das mesmas.

As DCNs do EF, assim como a LDBEN nº 9394/96, aponta o Ensino da Arte como componente curricular obrigatório no currículo para o EF, de acordo com o artigo 14:

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 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 (BRASIL, 2010).

A partir da redação do artigo 14, podemos constatar que o Ensino da Arte é tão fundamental ao currículo quanto qualquer outro componente curricular. Esta resolução salienta, em seu artigo 15, que o Ensino da Arte inclui-se na área de conhecimento da Linguagem. Neste sentido, as Artes Visuais, linguagem focalizada neste TCC, fazem parte do componente curricular Ensino da Arte, porém não totalizam o mesmo.

Outro aspecto a ser considerado está exposto no artigo 31, que discorre sobre uma peculiaridade que pode ocorrer nas escolas do EF.

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes (BRASIL, 2010)

Neste caso, o professor responsável pela turma, em geral a pedagoga, que durante seu curso de formação pode vivenciar elementos teóricos e práticos significativos para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao Ensino da Arte, pois este aprendizado é desenvolvido durante o componente curricular Ensino de Arte, que é componente obrigatório no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB, pode trabalhar esse componente curricular. Esta é uma exigência da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, que fixa as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura em Pedagogia e indica, em seu artigo 5º, inciso VI, que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006).

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais constituírem a base nacional comum do currículo, após a homologação da Lei nº 13.005/ 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2024, a meta 7, com o intuito de promover a qualidade na Educação Básica indicou, na estratégia 7.1, a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação Interfederativa, diretrizes

pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. Essa estratégia forçou a produção de um novo documento que se intitulou Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou por três versões até a sua versão final para o EF homologada em 2017, determinando um espaço de tempo de dois anos para que as instituições consigam organizar seus currículos e se adequarem ao solicitado pela BNCC.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p.8).

Neste sentido, a BNCC objetiva padronizar os currículos escolares indicando as habilidades e competências para cada etapa da Educação Básica. Para o EF a BNCC chama a atenção, em primeiro lugar, para as diversas transformações físicas, cognitivas e emocionais que perpassam os estudantes durante a sua passagem no EF por ser esta a etapa mais longa da Educação Básica. Sendo assim, estes estudantes transitam entre a infância e adolescência, por isso a necessidade de um currículo que considere as especificidades destes estudantes.

Para o Ensino da Arte no Ensino Fundamental, a BNCC o insere na área de Linguagens abordando a Dança, a Música, as Artes Visuais e o Teatro como suas formas de expressão a serem desempenhadas em articulação com os diversos saberes que estão sendo construídos.

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes 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. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2017, p 191).

O Ensino da Arte na BNCC aponta para o desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo, valorizando a autonomia e o respeito a diversidade cultural,

possibilitando aos estudantes se expressarem livremente através de suas produções artísticas nas diversas linguagens, oportunizando a interação entre diferentes culturas. Estas produções são citadas na BNCC para serem realizadas ao longo do ano letivo e não somente em datas comemorativas, podendo acontecer dentro e fora do ambiente escolar. “A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BRASIL, 2017, p. 191).

A BNCC indica seis dimensões para o trabalho com a abordagens das linguagens: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Estas dimensões devem atuar de maneira inseparável, percorrendo as quatro linguagens da Arte na construção de saberes, mas sem delimitar nenhum tipo de hierarquia entre elas. Esta observação da BNCC me faz refletir sobre as práticas que vivenciei durante minhas aulas de Arte na escola de EF, pois estas sempre foram realizadas dentro das salas de aula e de forma repetitiva, já que os desenhos, até as series finais do EF, eram previamente feitos pelo professor, somente para serem coloridos com lápis de cor ou com pedaços dos mais variados tipos de papel ou utilizando os lápis e os papeis ao mesmo tempo.

Sobre as seis dimensões a serem trabalhadas no Ensino da Arte, a criação remete ao processo de feitura da obra, envolvendo reflexão e pesquisa acerca do que está ou será realizado; a crítica que trata das opiniões sobre a produção, de modo que esta dimensão recebe influências políticas, históricas e sociais; a estesia que se refere as diversas sensações causadas pelo espaço, tudo o que está nele e o modo como afeta a nós mesmos e aos outros; a expressão que versa sobre as diversas maneiras como o fazer artístico pode ser externado; a fruição que remete a abertura e ao envolvimento durante o fazer artístico; a reflexão que trata da análise crítica do fazer artístico, quer seja como autor ou como leitor.

Segundo a BNCC, as linguagens da Arte não podem ser trabalhadas de modo fracionado, necessitando de interação entre espaço e tempos, reflexão e análise de tudo o que está sendo vivenciado no mundo, por isso se trata de um componente curricular que promove a construção dos mais diversos saberes. Este estudo tem como foco as Artes Visuais, por isso apesar da BNCC indicar as demais formas de expressão da Arte, aqui será abordado somente as Artes Visuais que é o cerne desta pesquisa.

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. 193).

De acordo com o trecho da BNCC citado anteriormente, as Artes Visuais oportunizam a comunicação entre tempos e espaços distintos através do elemento visual, que por sua vez possibilita a interação entre as mais diversas culturas. Nesta abordagem a BNCC cita as múltiplas culturas visuais embora não especifique seu conceito, por isso no próximo capítulo discorrerei a respeito do campo de estudos da Cultura Visual.

### 3. CULTURA VISUAL EM FOCO

Durante toda a história da humanidade a presença das imagens foram essenciais para o entendimento de tudo o que está ou esteve a nossa volta. Os povos indígenas que tem habitado o continente americano há muitos séculos, deixaram suas impressões nos relevos em pedras, pinturas e gravuras rupestres em sítios arqueológicos, como por exemplo, na Pedra do Ingá, na Paraíba, ou no Parque Nacional da Serra da Capivara, localizado no estado do Piauí, que abriga vários registros rupestres que atuaram como narrativas do cotidiano desses povos.

Desta forma, os diversos povos em diferentes tempos históricos deixaram registros visuais sobre seus modos de vida. Alguém ou provavelmente algumas pessoas, algum tempo depois, fizeram a interpretação daquelas imagens, ou seja, a forma como algumas pessoas interpretaram aquelas impressões deram significados a essa parte da história da humanidade.

Ao longo da história da humanidade vários acontecimentos tem sido registrados, representados por meio de quadros, esculturas, fotografias, entre outros. Um discurso visual que procura representar o real, mas que representa esse possível real a partir de um olhar, de um determinado ponto de vista. Cunha, (2008) reflete sobre toda subjetividade contida na autoria dos artefatos visuais e os significados que podem ser construídos a partir de suas obras:

As interrogações sobre as imagens, e seus efeitos, no mundo contemporâneo, resultaram em um novo campo interdisciplinar de estudos e investigações denominado de Estudos da Cultura Visual ou Cultura Visual, no qual focaliza o universo visual e os modos como este universo produz nossos modos de ver o mundo. Este campo, se caracteriza por um “movimento” entre diferentes campos disciplinares, como a: Estética, Antropologia, Arquitetura, Crítica e História da Arte, Fenomenologia, Psicologia, Semiótica, Sociologia, Estudos do Gênero, de Mídia e Étnicos entre outros. Tais campos contribuem com seus elementos teóricos e metodológicos, que vinculados uns aos outros, criam modos particulares de análises sobre os materiais visuais (CUNHA 2008, p.05).

Neste sentido, os estudos sobre a Cultura Visual discutem como os significados são produzidos e os impactos que causam na visão da humanidade sobre o mundo. As diversas narrativas que podem estar inclusas nas imagens que nos são oferecidas cotidianamente, quer sejam em imagens da arte, gravuras em jornais ou

propagandas exibidas pela mídia entre outras. E ainda, como estas imagens estão constituindo o nosso universo visual através da construção de significados.

Cunha, (2008) aborda a importância das imagens em nossas vidas e o quanto estas podem mediar nossas atitudes e comportamentos. Para a autora foram as imagens que criaram as narrativas e os registros de sua história de vida, compondo a sua subjetividade, ao passo que se fazem transparecer no presente vinculadas as lembranças imagéticas do seu passado. Nesta perspectiva, Cunha (2008) reflete sobre como uma imagem do céu, vista durante a infância em um santinho católico, determinou para ela o significado de como seria o céu. Isto perdurou até a sua fase adulta, pois sempre quando pensava em como seria o céu, era aquela versão de céu que para a autora era a correta. Por isso, a autora chama a atenção para os diversos artefatos visuais que nos são ofertados na infância e como estes podem definir nossas escolhas. Sendo assim, a autora define a Cultura Visual como “as interrogações sobre as imagens, e seus efeitos, no mundo contemporâneo [...] focaliza o universo visual e os modos como este universo produz nossos modos de ver o mundo” (CUNHA, 2008, p. 5).

Assim como Cunha (2008) construiu sua representação de céu a partir da imagem vista durante a infância, eu passei a infância, adolescência e ainda alguns anos da fase adulta me privando de usar roupas na cor vermelha, porque pessoas negras vestindo vermelho seriam chamadas de Saci Pererê ou mesmo comparadas ao próprio diabo. Essa concepção, construída a partir da imagem do personagem do Saci Pererê presente no Sítio do Pica Pau amarelo de Monteiro Lobato (1882-1948), permaneceu na minha memória e criaram significados que continuaram afixados até a sua desconstrução na fase adulta. Mesmo assim, passei anos sem usar nenhuma vestimenta na cor vermelha.

Desde o ventre materno, Cunha (2008) ressalta que objetos e cores predizem o gênero do bebê mesmo antes do nascimento. Esta aparentemente simples escolha de cores e objetos, em algum momento construíram significados na gestante, determinando suas escolhas a depender do sexo do bebê. E conseqüentemente estará tentando compor os significados do ser humano que ainda não nasceu. Afinal, quem disse que bebês do sexo feminino não podem ter um enxoval na cor azul? Ou ainda, que tons pastéis acalmam os bebês? Laços e flores não podem fazer parte de enxovais feitos para meninos?

Cunha (2008) enfatiza uma construção social e preconceituosa acerca do significado de cores, que embora pareça simplória, tem formado conceitos tão importantes que o encontro de nossos olhos com um recém-nascido vestido de azul, nos faz imediatamente identificá-lo como sendo do sexo masculino, porque se fosse do sexo feminino supostamente não poderia estar vestindo roupas na cor azul. A partir dessa observação, Cunha (2008) nos mostra como os elementos presentes no discurso visual, acabam determinando e delimitando espaços para pessoas e coisas, classificando-as.

Para Cunha, (2008) uma vez que nos tocam, as imagens formam a nossa memória e dão vida aos conceitos que formamos. No momento em que são acionadas através de alguma lembrança como um acervo infinito de tudo que esteve, em algum momento, presente em nossas vidas, as imagens guardadas na nossa mente, acabam por determinar nossas escolhas, tendo em vista que estão repletas de significados.

Muito além de delimitar o objeto de estudos aos materiais visuais, como as imagens, artefatos ou objetos visuais, esta abordagem reflete e analisa como o universo visual – aquilo que se vê – e a visualidade – os modos de ver e as tecnologias da visão – estão nos constituindo. Ou seja, muito mais do que focar artefatos visuais, a Cultura Visual se preocupa em como as imagens são produzidas, distribuídas e utilizadas socialmente, como uma prática cultural que produz e negocia significados (CUNHA, 2008, p.07).

Portanto, os estudos sobre a Cultura Visual buscam compreender os significados que estão sendo produzidos através das visualidades ofertadas pelo universo visual e como estas produções estão se incorporando a nossa cultura, construindo nossos modos de agir e nossas escolhas, condicionando aquilo que temos que ter e a maneira como temos que ser.

Silva (2015) é uma outra pesquisadora que discute a Cultura Visual, entretanto tem seus interesses centrados nas imagens que compõem as cidades, enfatizando como o universo visual é muito mais do que aquilo que se vê. De acordo com a autora, as paisagens nas metrópoles são constituídas com uma interação harmônica de tudo o que nos toca quando ali estamos como cores, sons, cheiros, sabores e sujeitos, isto quer dizer nossas experiências e vivências. Nessa interação facilmente encontramos realidades que precisaram da ação humana para serem construídas. Cidades vão sendo erguidas delimitando espaços repletas de barreiras invisíveis. Questões políticas e sociais alicerçam muros invisíveis na elaboração de

um universo visual carregado de símbolos que ofertam e constroem conosco nossos significados.

No seu estudo Silva (2015) acompanhou grafiteiros trabalhando pela cidade de Porto Alegre, transformando as paisagens já existentes com a sua arte, criando novos cenários que interagem com os que já estavam ali. Para a autora, os discursos vão muito além do que está escrito ou do que foi dito, as cidades possuem um ritmo pré-estabelecido que as intervenções provocadas pelos grafites podem rompê-lo causando as mais variadas sensações, quer sejam de prazer ou mesmo de repúdio.

As cidades, como metrópoles que comportam objetos simbólicos da contemporaneidade, abrigam uma multiplicidade de experiências e vivências configurando diferentes-saberes na vida urbana. Ao fazer parte do ambiente urbano o habitante de uma metrópole vai sendo lapidado, moldado pra interagir de determinadas maneiras com as situações e as condições que o rodeia (SILVA, 2015, p.09).

Nesta perspectiva Silva (2015) aborda a Cultura Visual como possibilidade de compreensão para o simbolismo envolto na maneira como as cidades vão sendo erguidas e como estes símbolos arquitetônicos estão repletos de significados que modelam e definem nosso jeito de ser e de agir. Para a autora, estes simbolismos existentes nas cidades atuam como determinantes de nossas ações, estabelecendo nossas escolhas. Silva (2015) denomina de pedagogias das cidades, tendo em vista seu caráter instrucional.

Esta observação de Silva (2015) me leva a refletir sobre como nossas cidades foram edificadas e como podemos identificar esses símbolos abordados pela autora. Tomando como exemplo a cidade de João Pessoa, é possível perceber como se deu a sua expansão, pois a cidade foi crescendo em direção ao litoral, onde estão localizados os principais pontos turísticos da cidade, “shoppings”, teatros, museus e outros equipamentos culturais. Conseqüentemente, indo para a zona sul de João Pessoa encontramos o maior ginásio de esportes e estádio de futebol da cidade. Ficando assim estabelecido o público alvo desses locais e seus moradores. A cidade parece demarcada por símbolos, que atuam como verdadeiras muralhas definindo a partir de características materiais quem pertence ou não aos espaços e qualquer intervenção que por ventura aconteça, será rapidamente retalhada por uma forte força

coercitiva, que tenta impedir a ultrapassagem da barreira invisível que possa levar a desconstrução ou nova construção da realidade ali existente.

Noal Gai (2015) discorre sobre as implicações existentes nos diversos suportes textuais espalhados pelas metrópoles, os quais, a autora denomina de pedagogia de cartazes, por acreditar que estes podem proporcionar situações de aprendizagem através de suas experiências visuais. Segundo Noal Gai (2015), nos mais diferentes e diversos lugares podemos nos deparar com um ou com alguns cartazes que podem contribuir para modificar nossas escolhas, a partir de suas imagens ora proíbem, ora ofertam, ora determinam nossas predileções. Espalhados por inúmeros espaços urbanos, mas sempre em harmonia com o local, a autora salienta que os cartazes interagem com o meio no qual estão expostos, destinando-se aos sujeitos frequentadores destes espaços. Os cartazes e “outdoors” são colocados nos mais diferentes espaços da cidade.

Noal Gai (2015) também nos brinda com uma reflexão sobre as limitações e conseqüentemente indicações presentes nas etiquetas dos jogos pedagógicos que classificam quem possui ou não habilidades para fazer uso desse ou daquele jogo. A autora faz emergir a problemática da visualidade na escola, enfatizando a importância do professor como mediador da aprendizagem e conhecedor das especificidades dos seus educandos, para que de acordo com o conhecimento que possui sobre os estudantes, contribua no processo de construção dos saberes e habilidades que possam ajudar no manuseio de determinados jogos que, na maioria das escolas, para os estudantes estariam proibidos.

A forma como objetos e coisas são culturalmente delimitados e restritos de maneira excludente, selecionando e classificando o público que pode vir a manuseá-los também é abordada por Alves (2011).

A despeito de participam de múltiplos contextos imagéticos, dos 9 participantes da oficina, apenas um deles já manipulava a máquina fotográfica e fotografava com certa frequência, em decorrência de que, possivelmente, esse artefato maquínico não tenha sido feito para falar diretamente com pessoas cegas (ALVES,2011, p.06).

Alves (2011) discorre a respeito da construção mental da imagem. Em seu trabalho este autor oportuniza um ensaio fotográfico realizado por pessoas com deficiência visual. Para o autor, as imagens são construções processuais que dependem de diversos fatores e não estão limitadas a visão. Nesta vertente, as imagens tornam-se uma produção de nossas experiências de vida somadas as

interações com o meio em que estivermos no momento de sua concepção e os sujeitos envolvidos desse momento.

Fatores como a limitação de objetos, como por exemplo as câmeras fotográficas para os deficientes visuais, expostos na citação Alves (2011) transcrita anteriormente, trouxeram questionamentos interessantes para a discussão, tendo em vista que alguns objetos são impedidos de ser apreciados pelas pessoas com deficiência, assim como também pelas crianças por se entender que elas podem danificá-los de alguma maneira ou mesmo por considerar que não fazem parte do universo dessas pessoas. Alves (2011) demonstra que mesmo desprovidos da visão, aqueles sujeitos poderiam sim manusear uma máquina fotográfica, desde que fossem apresentadas as suas peculiaridades como a qualquer outro sujeito que possuísse o sentido da visão.

Neste sentido Alves (2011) levanta questionamentos sobre o discurso implícito no consumo de objetos e como sua posse também indica a desigualdade social, pois os objetos que lhe remetiam a sua infância traziam características de sua condição social. Alves (2011) me faz refletir sobre os objetos que me fazem lembrar da minha infância. Mulher, negra e pobre eu fui criada cercada com objetos que não condiziam com a condição social da minha família, pois minha família sempre foi de classe baixa, no entanto tudo o que tínhamos em nossa casa nos era dado pelos patrões do meu pai, ou seja, não condiziam com a nossa realidade social e isto tornou a minha infância muito farta de coisas materiais, mas solitária. Apesar da nossa condição social, os objetos que tínhamos nos afastava das pessoas que viviam ao redor. Essa narrativa da minha infância condiz com a importância do “ter” abordada por Cunha (2008) mostrando a exclusão que classifica e distribui as pessoas por grupos de acordo com o que possuem, mas partindo do que é ditado pela mídia através das visualidades que apresentam.

Loponte (2008) aborda a relação de poder, implícita nos discursos visuais com foco em obras de arte, dando significado a questões sociais e principalmente de gênero. Indagações políticas e sociais entrelaçadas aos artefatos visuais em diversos contextos, mas explicitamente nas obras de arte, que por serem conhecidas mundialmente, tentam fixar significados sobre determinados acontecimentos, que muitas vezes trazem de maneira implícita discursos que fortalecem preconceitos.

Nas imagens de mulheres, alguns modos de conduta determinados são enfatizados enquanto outros são demonizados: as mulheres são virgens, mães, amantes, esposas, mas também são prostitutas, bruxas, mulheres fatais. Desse modo, assim como outros produtos culturais, a arte desempenha um papel fundamental na criação e difusão de determinados estereótipos femininos, adquirindo assim uma função prescritiva e proscritiva (LOPONTE, 2008, p.09).

Desta forma, a imagem da mulher é generalizada, de maneira que colocam a figura da mulher engessando “como deve ser”, desconsiderando a subjetividade de cada uma. Enfatizando estereótipos e determinando padrões e regras de conduta. Com isso, a autora aborda a importância da reflexão sobre os discursos contidos nas obras de arte, as quais ela chama de “modalidades enunciativas”, considerando que estas trazem muito mais do que imagens.

Loponte (2008) refere-se as imagens presentes em obras de arte, no entanto, podemos perceber discursos semelhantes contidos nas propagandas publicitárias. Por exemplo, a figura da mulher pode ser facilmente encontrada em propagandas vinculadas as bebidas alcoólicas, mas com uma representação diferente da mulher que atua nos anúncios de produtos de limpeza ou na venda de automóveis. Essas comparações trazem uma rotulação para as mulheres, que podem ter contribuído para a concepção de estereótipos sobre a mulher que tendem a rotulá-la a partir de características físicas ou visuais.

Nesta concepção, a maneira como vemos o mundo e conseqüentemente como ele nos toca, criam significados que formam a nossa visualidade e traduz o campo da Cultura Visual.

O ato de ver e interpretar as produções das artes visuais perde, de alguma maneira, uma certa inocência e a crença da neutralidade das imagens artísticas. A partir destas perspectivas teóricas e seus desdobramentos, a visão começa a ser concebida como uma construção social fortemente implicada na construção de subjetividades e identidades (LOPONTE, 2008, p. 04).

De acordo com Loponte (2008) as imagens expressam muito mais do que fatos, podem ser discursos políticos alicerçando opiniões para favorecer a determinados grupos sociais e desfavorecer a outros. Um amontoado de elementos significativos pertencentes a um olhar determinado que pode estar preparado para envolver neste discurso, todos os seus admiradores, podendo transformar uma opinião em significados capazes de moldar culturas. Por isso, não são somente as obras de arte possuem discursos implícitos. A mídia hoje traz uma gama enorme de

narrativas visuais contidas em seus programas e propagandas que reproduzem ainda mais as relações de poder das quais trata Loponte (2008), constituem uma chuva de significados padrões pré-estabelecidos que adentram nossos lares cotidianamente com nossa permissão.

Personagens das histórias infantis, há muito tempo, tentam determinar a construção de estereótipos do que e de como deveriam ser meninos e meninas. Não somente estabelecendo padrões de beleza baseados em suas princesas, mas criando super heróis ou heroínas que sempre precisam derrotar alguém ou destruir alguma coisa para serem felizes para sempre. Essa determinação de significados do que devemos ter e fazer para ser ou o que é preciso ter ou fazer para alcançar determinado objetivo, estabelecendo, como se existisse, um caminho linear definido para o alcance de cada objetivo ou mesmo uma receita pronta, vem de encontro a uma possível falta de valorização do ser humano e suas especificidades. Loponte (2008) faz observações sobre como alguns grupos são deixados a margem na sociedade, mostrando as contribuições das visualidades para afixarem essas sentenças, quando apresentam em seus artefatos artísticos, questões de gênero excludentes como a rotulação da figura feminina.

Contudo, os diversos movimentos ocorridos nas últimas décadas em defesa dos direitos dos negros tem conquistado algumas vitórias. Em 2008 Walt Disney apresenta a sua primeira princesa negra a princesa Tiana, personagem principal da animação A Princesa e o Sapo, de 2009. O significado até então ofertado de que princesas seriam apenas pessoas de pele clara, começa a ser modificado, sendo estendido para pessoas negras. Os heróis negros como o Super Choque, de 2000 e o Pantera Negra, de 1966 que foi relançado no cinema, Dora a aventureira, de 1999 e a recém-chegada Princesa Nela, de 2017, também tentam ressignificar esses estereótipos. Com isso, podemos perceber como os significados podem ser mutáveis.

Com o advento das novas tecnologias Egas (2017) apresenta a facilidade com que as imagens invadem as nossas vidas através dos inúmeros aparelhos digitais móveis, como *smartphones*, *tablets*, *ipod*, *ipad* entre outros. Todos esses artefatos podem estar sobre a palma de nossas mãos e com uma oferta infinita de visualidades. Desenhos animados, jogos eletrônicos e canais no *youtube* estão fazendo parte cada vez mais do nosso dia a dia.

Na tentativa de conhecer as visualidades que fazem parte do cotidiano infantil e que conseqüentemente podem estar fortalecendo significados e construindo

modos de ver, procurei, com base nos autores mencionados neste capítulo, fazer observações durante o componente curricular Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental, o qual discorrerei a seguir.

#### 4. MINERANDO VISUALIDADES

O componente curricular Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental (EF) me oportunizou experiências pedagógicas muito significativas. Por isso, neste capítulo descrevo alguns desses momentos que me ofereceram uma etapa importante na construção de minha identidade docente, contribuindo para que eu me sentisse professora, a partir da relação de troca de saberes que a turma me proporcionou.

A escola campo desse estágio foi a Escola de Educação Básica (EEBAS) da UFPB, situada no campus I, na cidade de João Pessoa-PB. É destinada ao atendimento da Educação Infantil e séries iniciais do EF. A EEBAS foi fundada em 21 de setembro de 1988, como Centro de Convivência Infantil (CCI), mas a partir das reivindicações da Associação de Funcionários da UFPB e do Diretório Central dos Estudantes, a EEBAS conquistou o direito de atuar como creche iniciando suas atividades em 1990, vinculadas a Pró-Reitoria dos Assuntos Comunitários (PRAC), e em 1993 passou a fazer parte do Centro de Educação (CE) como Centro de Convivência Infantil (CECOI). Começou a funcionar como Creche-escola em 1997 pela resolução nº 17/2000 da Consultoria de Estudos Pedagógicos (CONSEPE) alfabetizando crianças com seis anos de idade, ampliando sua oferta durante os últimos anos. Atualmente a EEBAS atende até o quinto ano do EF. Seu público abarca crianças cujos pais tenham algum vínculo com a UFPB, como filhos de servidores ou de estudantes da Universidade e também cerca de dez por cento das vagas da escola são destinadas as crianças pertencentes as comunidades circunvizinhas do campus.

O estágio aconteceu no período de fevereiro à junho de 2018, a turma colaboradora deste estudo foi a do quarto ano do EF, que iniciou o ano letivo com 17 estudantes matriculados, mas apenas treze estavam frequentando as aulas. Durante o relato os nomes das crianças serão preservados, entretanto utilizarei apenas o gênero e idade para identificá-los.

Fundamentada nos autores que estudam o campo da Cultura Visual, que apresentei no capítulo anterior, busquei conhecer as visualidades que estão presentes no cotidiano da turma. Para tanto, fiz questionamentos sobre suas atividades fora do ambiente escolar, com intuito de conhecer as crianças, saber quais as visualidades poderiam ser significativas para elas. Com isso, solicitei a produção de um desenho que representasse suas atividades fora do ambiente escolar. Elas pareceram ter

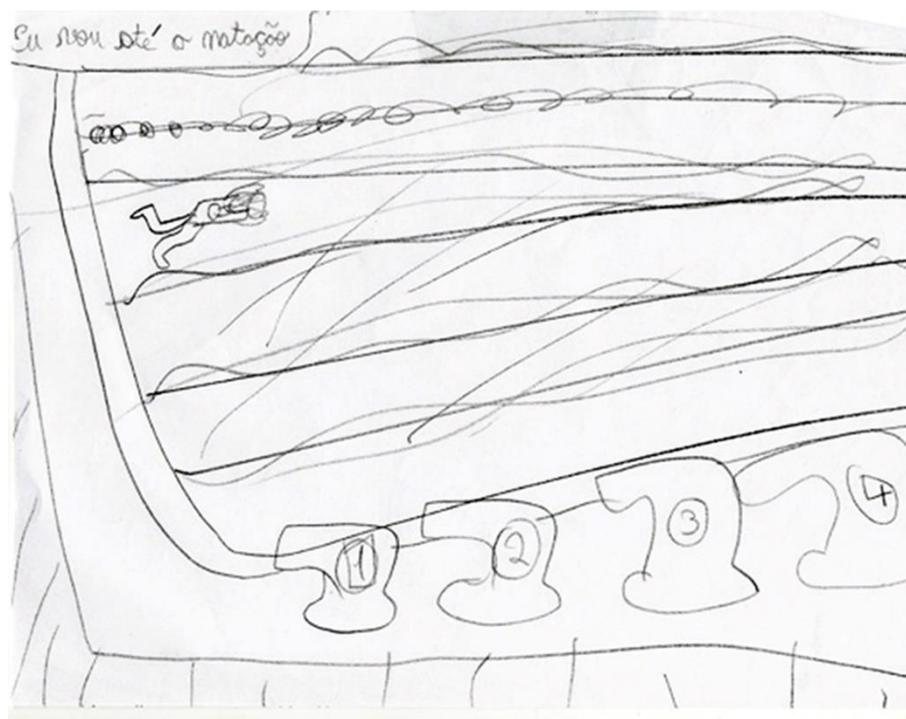
ficado bastante satisfeitas com a atividade, pois enquanto desenhavam foram contando de forma espontânea detalhes sobre as atividades cotidianas fora da escola, como por exemplo:

- *“Meu pai comprou uma máscara de mergulho pra gente mergulhar. Ele é pescador. Eu vou aprender a mergulhar”* - uma estudante menina.

- *“Todas as terças de manhã vou para aula de artes”* - uma estudante menina.

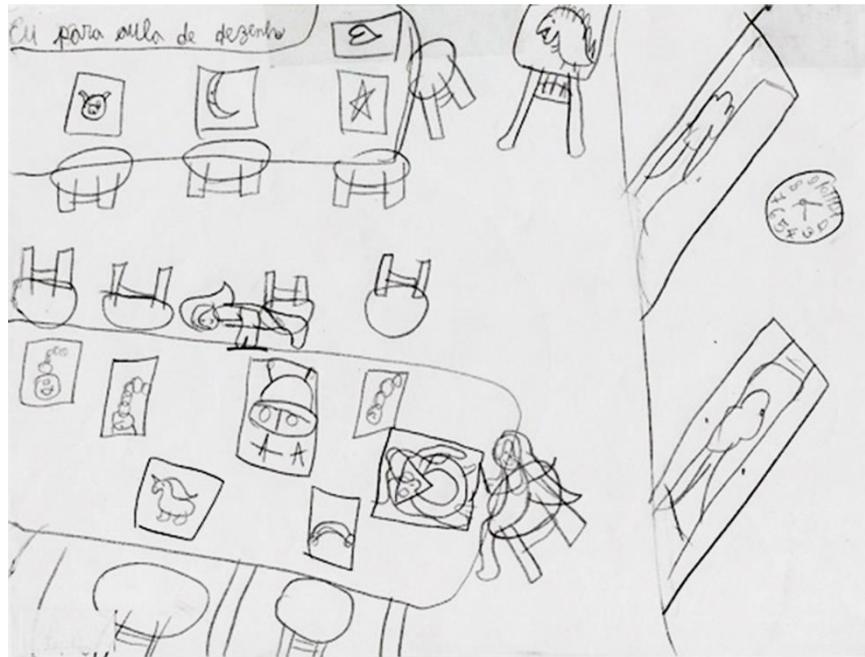
Ao término da atividade, solicitei que expusessem a produção visual para que pudéssemos apreciar entre todos. Dessa produção, destaco neste capítulo apenas cinco delas. As duas primeiras por fazerem referência aos comentários anteriores e outras três por indicarem outras atividades que foram representadas por mais de uma criança.

Figura 1. Desenho de uma menina de 9 anos



Fonte: Acervo da autora

Figura 2. Desenho de uma menina de 9 anos



Fonte: Acervo da autora

As Figura 1 e 2 indicam que estas crianças realizam atividades regularmente, as chamadas atividades “extra curriculares” vinculadas ao esporte e a arte.

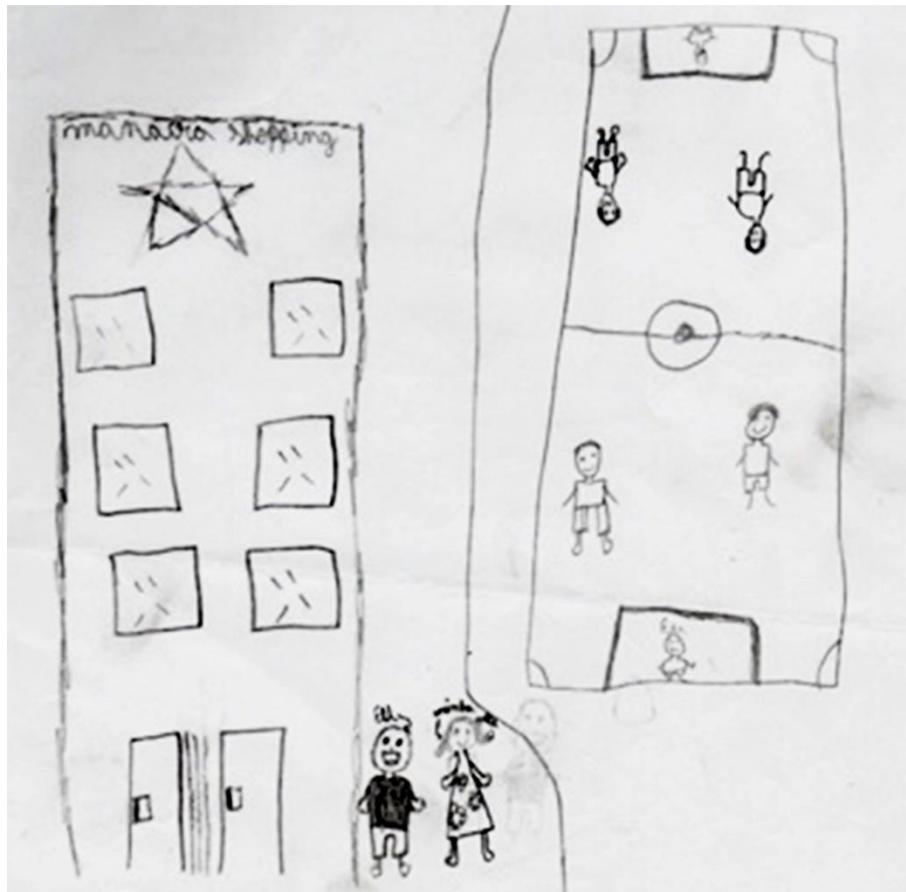
Figura 3. Desenho de um menino de 10 anos



Fonte: Acervo da autora

A Figura 3 representa atividades que foram apontadas por mais de uma criança, no entanto esta foi selecionada para ser comentada neste TCC. Esta figura faz alusão as brincadeiras consideradas tradicionais como soltar pipa, andar de bicicleta, brincar de carrinho entre outras que foram representadas nas imagens produzidas por alguns dos estudantes da turma.

Figura 4. Desenho de um menino de 9 anos



Fonte: Acervo da autora

A Figura 4 também foi selecionada, dentre outras, para este estudo, tendo em vista que apresenta situações representadas por mais de uma criança. Esta imagem indica a prática esportiva do futebol, ao mesmo tempo que mostra a ida ao shopping, que consideramos como sendo uma referência ao consumo e o quanto a sociedade de consumo visa o público infantil.

Figura 5. Desenho de uma menina de 9 anos



Fonte: Acervo da autora

Assim como as Figuras 3 e 4, a Figura 5 foi selecionada por ter sido referenciada na produção visual de outros estudantes da turma. Nesta está representado o Unicórnio, figura presente em muitos artefatos visuais dedicados à infância como nas animações “Bárbie e a Magia de Aladus” (2005) e “Mundo de Mia” (2011). Esta imagem como algumas outras que os estudantes produziram indicam produtos visuais relacionados aos desenhos animados e filmes.

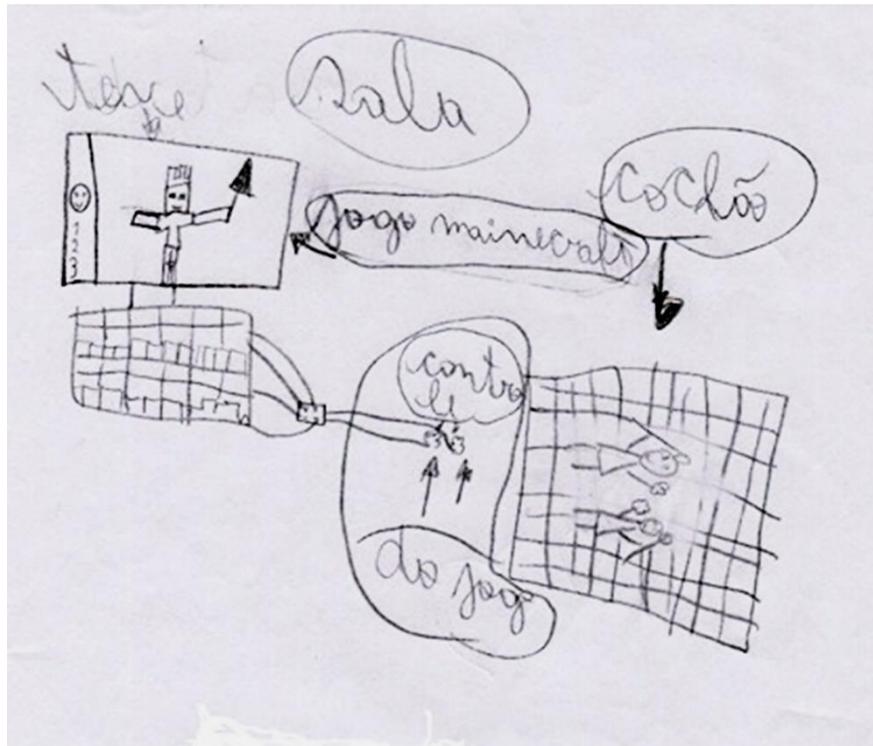
O Unicórnio é uma figura mitológica que tornou-se tendência mundial a partir de um movimento no qual as pessoas utilizavam figuras aquáticas e mitológicas em suas roupas por volta do ano de 2011, este movimento ficou conhecido como *seapunk* e foi divulgado através da rede social *Tumblr*, que é uma plataforma gratuita

na qual o usuário pode interagir com outros usuários e realizar postagens de textos, vídeos ou imagens. Em seguida, alguns artistas famosos como, por exemplo, as cantoras estadunidenses Lady Gaga e Miley Cyrus aderiram aos seus figurinos e aos seus shows imagens de unicórnios e, desde então, não são apenas as animações que trazem a imagem desse ser mitológico, mas roupas, acessórios, brinquedos, material escolar, ou seja, os mais variados objetos tem carregado imagens de unicórnios, tornando-os elementos visuais presentes entre diferentes idades e classes sociais (GEMA CARIOCA, 2018).

No encontro seguinte, dei continuidade ao tema das atividades da rotina fora da escola e como a produção visual indicou as brincadeiras tradicionais, situações de consumo e produtos visuais como desenhos animados e filmes, a roda de conversa que inicie com eles foi para verificar quais dessas atividades ocupavam o maior tempo dos estudantes fora da escola. Durante a roda de conversa os estudantes citaram brincadeiras tradicionais como boneca, esconde-esconde, futebol, pega-pega e quente-frio, porém quantitativamente o maior número de atividades que mencionaram para ocupar o tempo fora da escola se relacionavam a visualizar vídeos no *Youtube* como Minguado, *Julia Minegirl* e jogos digitais como *Minecraft*, *Clash Royale* e *Free Five*. Ao analisar as falas dos estudantes tive a constatação de que essa turma ocupa grande parte de seu tempo fazendo uso de artefatos digitais como *smartphones*, *tablets*, *smarttvs* entre outros, tal qual as autores indicados no capítulo anterior, como Egas (2017) e Cunha (2008), salientaram em suas pesquisas.

Desse modo, no terceiro encontro propus uma nova atividade. Pedi que fechassem seus olhos e se imaginassem no canto preferido de suas casas, fazendo a atividade mais prazerosa para eles. Depois de alguns instantes, pedi que desenhassem a cena que imaginaram. Eles gargalharam, parecendo estar surpresos com o meu pedido, mas concordaram. A realização dessa atividade foi diferente da primeira, porque a sala ficou a maior parte do tempo concentrada na feitura do desenho em silêncio.

Figura 6. Desenho de uma menina de 9 anos



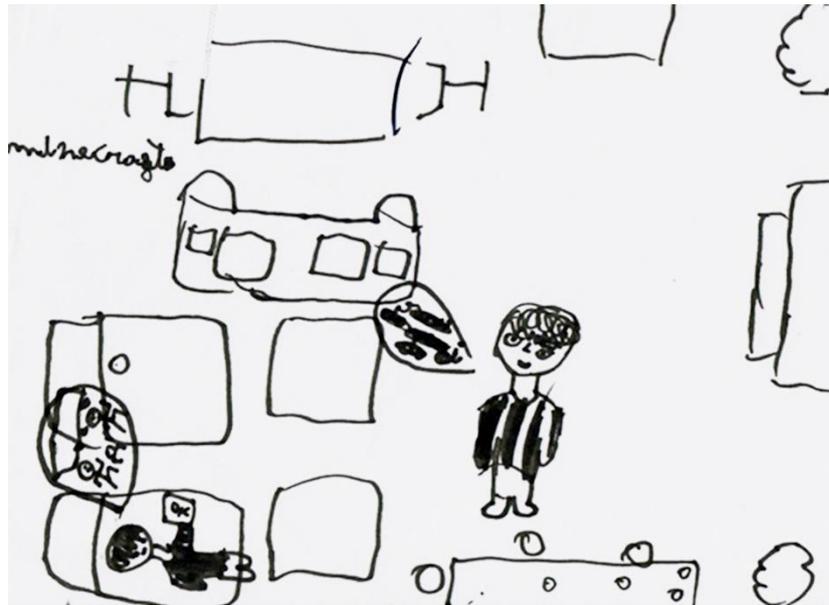
Fonte: Acervo da autora

Figura 7. Desenho de um menino de 10 anos



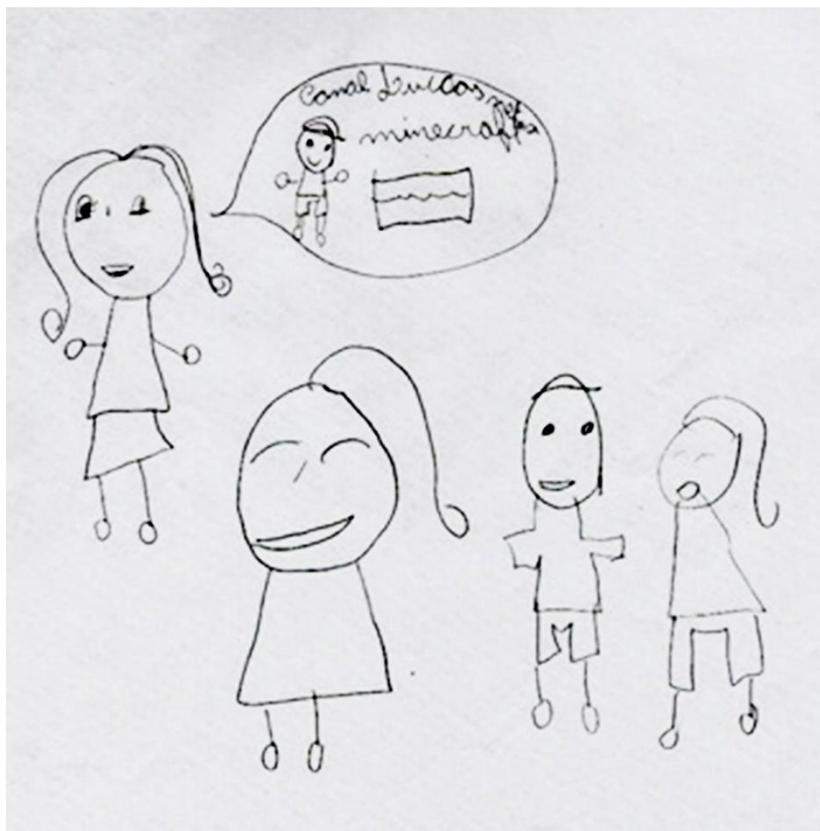
Fonte: Acervo da autora

Figura 8. Desenho de um menino de 10 anos



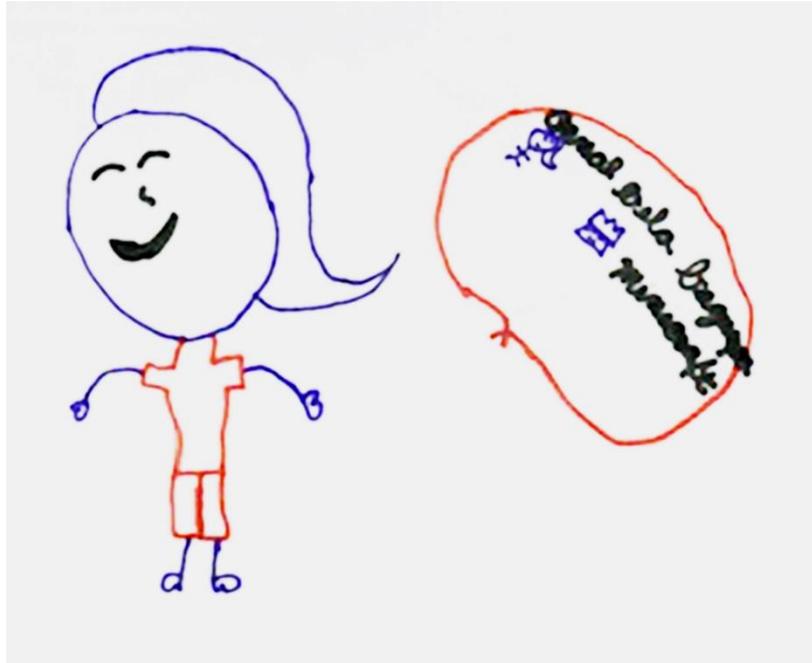
Fonte: Acervo da autora

Figura 9 Desenho de uma menina de 10 anos



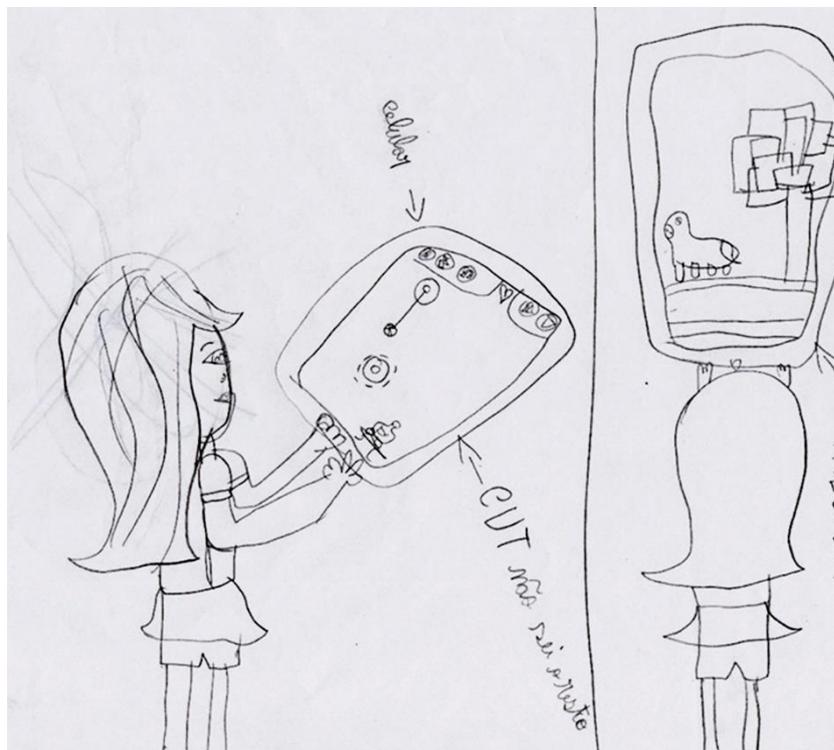
Fonte: Acervo da autora

Figura 10. Desenho de uma menina de 10 anos



Fonte: Acervo da autora

Figura 11. Desenho de uma menina de 9 anos



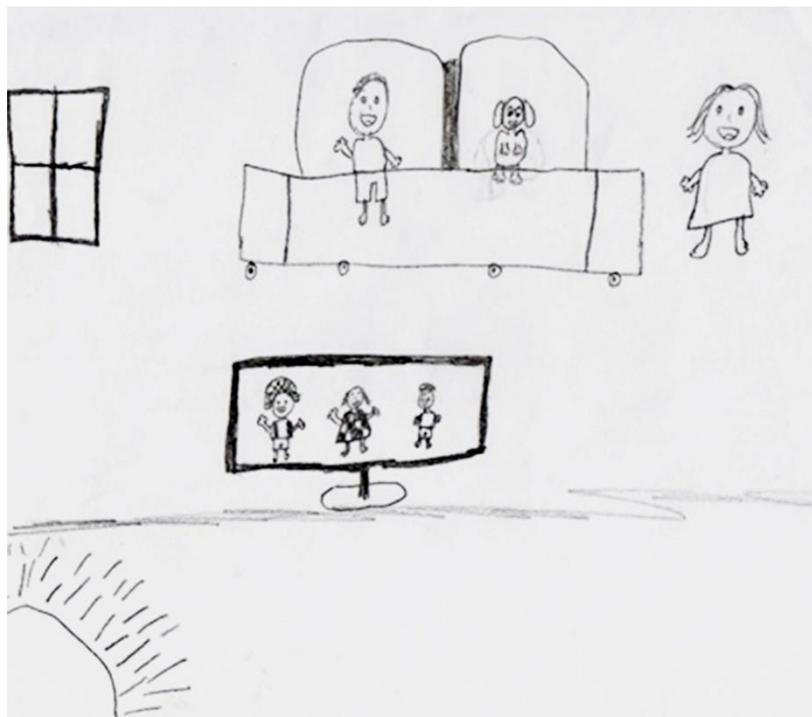
Fonte: Acervo da autora

Figura 12. Desenho de uma menina de 9 anos



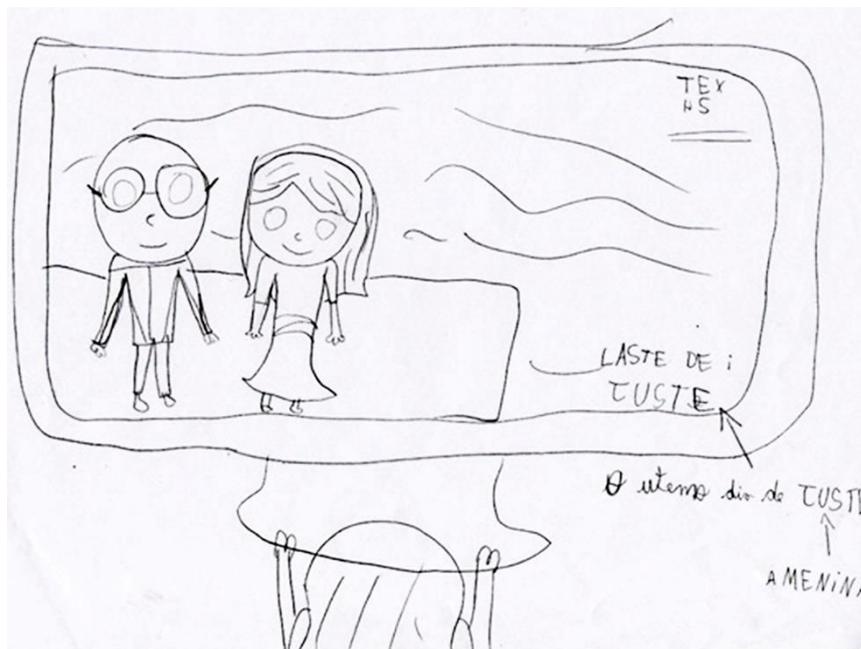
Fonte: Acervo da autora

Figura 13. Desenho de um menino de 9 anos



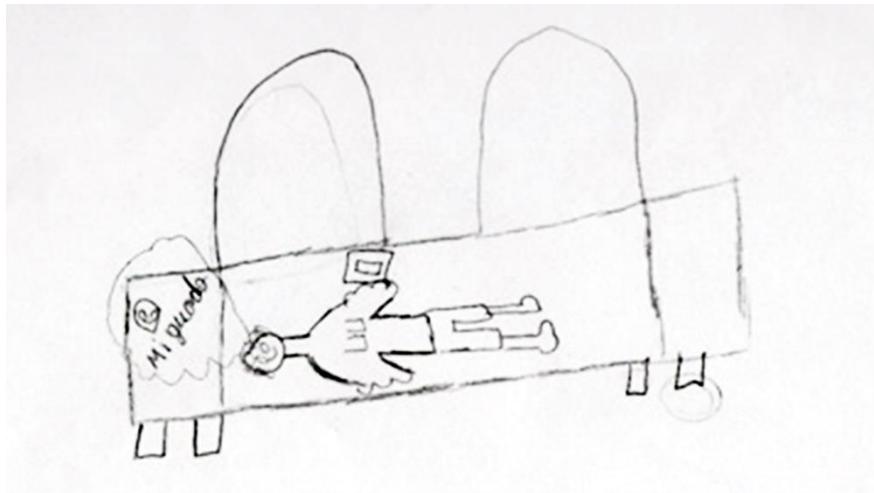
Fonte: Acervo da autora

Figura 14. Desenho de um menino de 9 anos



Fonte: Acervo da autora

Figura 15. Desenho de um menino de 10 anos



Fonte: Acervo da autora

Como a produção visual indicou nas Figuras 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15, esses estudantes tem familiaridade e realizam atividades com equipamentos digitais. No encontro seguinte, questionei o que aquelas pessoas dos desenhos produzidos por eles viam nas telas representadas. Dos doze estudantes em sala, somente um alegou que estava proibido pelos pais de utilizar *smartphones*, mas já tinha

jogado ou mesmo assistido em algum canal do *youtube* o “*Minecraft*”. Confesso que me surpreendi com as respostas que foram praticamente unânimes em relação ao “*Minecraft*”, pois minha atenção havia se concentrado nas representações das Figuras 11 e 12 que, para mim remetem ao Unicórnio, tal como também já havia sido indicado na Figura 5. Dado o interesse dos estudantes pelo *Minecraft* e tendo em vista a minha falta de conhecimento sobre o jogo, decidi continuar a discussão no próximo encontro, mas antes procurei me informar sobre o videogame e confesso que minha aprendizagem começou com a ajuda de meu filho de oito anos, que me surpreendeu ao me demonstrar uma enorme capacidade para classificar e selecionar informação sobre os mais diversos elementos presentes no jogo, como também a habilidade para manusear o *joystick* virtual existente na tela do *smartfone* que utilizei para baixar o jogo.

O jogo *Minecraft* foi criado em 17 de maio de 2009, pelo sueco Markus Notch Persson. O *Minecraft* cuja palavra significa “minha arte” é um jogo que utiliza um mundo virtual praticamente todo construído em blocos. Este jogo já possui três versões, a versão que baixei para aprender a jogar e compreender o interesse das crianças pelo mesmo, foi a segunda versão denominada “Beta”. Funções que podem parecer simples para alguns, para mim foram muito complexas. O jogo inicia pedindo que se escolha qual tipo de mundo se quer construir: Criativo ou Sobrevivência? A diferença entre os dois tipos de mundo é que no criativo o jogador não pode ser eliminado, ou seja, morrer, enquanto na sobrevivência o jogador pode morrer. Questionei o meu filho sobre qual seria o seu mundo preferido e sem titubear ele respondeu que “O *Criativo* é bom, mas o *Sobrevivência* é bem melhor”. Enquanto no criativo o jogador constrói apenas o seu próprio mundo, na sobrevivência o jogador além de construir seu mundo, dependendo do nível, quando anoitece várias criaturas aterrorizantes podem surgir para eliminar o jogador.

Essas opções de mundos ofertadas pelo *Minecraft*, fazem emergir as observações realizadas por Noal Gai (2015) a respeito das etiquetas limitadoras existentes nos jogos pedagógicos, que tendem a indicar as habilidades necessárias para o manuseio destes jogos com base na faixa etária da criança. Desta forma, Noal Gai (2015) salienta a importância do professor como mediador da aprendizagem e conhecedor das especificidades de seus educandos, haja vista que somente estando munido desses instrumentos, o professor poderá melhor identificar quais jogos serão

de maior valia para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes presentes em sua turma.

Outro apontamento sobre o jogo que chamou a minha atenção, foi o fato de que animais e monstros devem ser mortos pelas próprias mãos dos avatares<sup>1</sup> dos jogadores e quando isso acontece aparece uma poça de sangue e em seguida se for uma vaca, por exemplo, aparecem os bifês já cortados. Esse fato me remeteu às ideias de Cunha (2008) acerca de como as imagens que nos tocam, desde a infância, concebem as nossas memórias e constroem conceitos. Desse modo, o discurso visual do *Minecraft*, dá ênfase a um mundo no qual o ato de matar se torna algo necessário para a sobrevivência, tendo em vista que para conseguir alimento ou para passar de um dia para o outro, quer sejam animais ou outros seres, o jogador precisa matar para continuar sobrevivendo, o que pode intensificar a construção de significados acerca da necessidade de matar para subsistir.

Essa minha tentativa de conhecer o jogo me fez refletir sobre a visão de mundo. Com o *Minecraft* pude ver um mundo que existem mais vilões do que mocinhos, por outro lado também é um mundo no qual se trabalha muito para sobreviver. Mas nas ofertas de mundo do *Minecraft* não encontrei escolas, nenhuma criança citou estar construindo uma escola ou algum modo que falasse dela, embora haja várias habilidades cotidianas citadas e exigidas pelo jogo como a caça, a construção de moradias entre outras. Ademais, após ter conseguido entender um pouco do jogo, no encontro posterior com a turma iniciei uma roda de conversa, levantando questionamentos sobre qual seria o objetivo do jogo *Minecraft*. As respostas foram as mais diversas. Então, pedi que desenhassem o que viam no jogo, mas os estudantes disseram que o jogo tinha muita coisa e pediram para escrever. Concordei com eles e lhes propus que escrevessem sobre a missão do jogo, se assistiam ou jogavam o *Minecraft* e seus personagens.

Esta atividade revelou que somente dois estudantes afirmaram apenas jogar o *Minecraft*, pois os demais estudantes além de jogar também assistiam aos vídeos que ensinam como jogar o *Minecraft* ou então apenas animações inspiradas no jogo em canais do *Youtube*. Desta forma, eles citaram canais como: Resende, *Autentic Games*, Velhote, Super 99 André, Lucas Neto, Planeta das Gêmeas e o

---

<sup>1</sup> Processo de transformação de uma coisa ou pessoa, na aparência, na forma, no caráter etc.; metamorfose, mutação, transfiguração (AVATAR, 2018).

Mundo da Vivi. Quanto aos personagens citados somente o Steve e Alex são considerados por eles como os mocinhos do jogo, pois os outros personagens citados foram: Esqueleto, *Enderman*, Zumbis, *Pigman*, *Herobrine*, *Creeper*, Aranha, *Ender Dragon* e Cavalo Esqueleto. Estes são todos classificados como os vilões do *Minecraft*, percebendo que, de alguma maneira, são prejudiciais para quem participa do jogo.

A maior parte dos estudantes presentes responderam que a missão do jogo seria de minerar. Segundo o dicionário Michaelis *on-line*, minerar quer dizer fazer extração de mina, explorar e mineração significa purificação do minério extraído. Ao refletir sobre a missão do jogo, como foi abordado pelos estudantes quando disseram que seria minerar, percebo que diante da missão, o jogo consiste em explorar o espaço concedido pelo seu criador, transformando em algo útil ou purificando o que é encontrado durante a exploração, ou seja, construir o mundo que se deseja utilizando e transformando o que é ofertado pelo jogo.

Também não posso deixar de considerar que, atualmente, o termo minerar está sendo muito utilizado na informática, associado a mineração de dados. Segundo Santos (2012) na língua inglesa é denominado *data mining*, que significa as técnicas usadas para examinar dados e encontrar resultados, facilitando a redução de riscos e aumentando os lucros. Santos (2012) afirma que minerar dados oportuniza construir mais conhecimento ao passo que ocorre em um processo de análise e pesquisa em busca de obter resultados determinados e exterminar possíveis anomalias.

No *Minecraft*, a mineração é realizada para que se consiga construir elementos necessários a sobrevivência, que no modo noturno servirão de defesas contra os seres malignos que aparecerão na tentativa de eliminar o jogador. Desta forma, quanto mais o jogador minerar, mais artefatos construirá e mais defesas terá para combater o mal que tiver que enfrentar ao anoitecer.

No último encontro iniciamos uma conversa sobre videogames, os estudantes demonstravam muita empolgação ao lembrar nossas atividades, pois uma voz tentava sobressair a outra, em tons cada vez mais altos. Pedi que me ouvissem, pois gostaria de lhes falar sobre o que eu fazia quando não estava na escola. Comentei com eles as várias atividades relacionadas ao meu estudo na Licenciatura em Pedagogia, como ocupava meu tempo realizando trabalhos. Também comentei sobre as atividades domésticas que realizo, mas lembrei a eles que também necessito meu tempo de ócio e que tenho uma predileção especial pelo jogo "*Huni*

*Kuins: os caminhos da jiboia*”. Previamente havia preparado imagens impressas, que continham cenas do jogo com desafios a serem superados, tendo em vista que a escola não possui laboratório de informática e essa foi uma maneira de despertar o interesse deles pelo jogo.

Lançado em 2012, o videogame “*Huni Kuins: os caminhos da jiboia*” foi desenvolvido por uma equipe de pesquisadores e técnicos, com a participação de trinta indígenas que se uniram para elaborar o jogo sob a coordenação do antropólogo Guilherme Meneses. Inspirado no povo indígena *kaxinawá*, habitantes do Estado do Acre, o jogo inspirado nos *Huni Kuins* apresenta cinco histórias que abordam a crença, costumes e hábitos do povo *Kaxinawá* a partir de desafios impostos para um casal de gêmeos com poderes especiais, uma artesã e um caçador, cuja missão é salvar a floresta, adquirindo conhecimentos dos mais diversos sobre animais e plantas, para que assim consigam se tornar uma mestra em desenho e um pajé, respectivamente. Desta forma o jogo propicia aos seus participantes obterem conhecimentos acerca da cultura do povo *Kaxinawá* e atribui visibilidade ao mesmo. O jogo *Huni Kuins: caminhos da jibóia*, está disponível para download e pode ser baixado gratuitamente, mas esta versão só pode ser baixada em *Windows, Mac e Linux*, haja vista que ainda não há uma versão disponível para dispositivos móveis. Apresentar este jogo inspirado nos *Huni Kuins* significou oferecer uma visão de mundo na qual, a cada desafio lançado encontra-se um novo saber para ser adquirido pelo jogador que colabora para a preservação de um mundo já existente e no qual ele não é o único habitante, contrapondo-se a construção de um mundo individualista e solitário no qual se mata para sobreviver, apresentado pelo jogo *Minecraft*.

Figura 16. Imagem do jogo *Huni Kuins*: os caminhos da jiboia



Fonte: <https://infoamazonia.org/en/2016/02/indigenous-tribe-in-acre-brazil-creates-a-game-on-its-own-history/#!/story=post-14481>

Após mostrar as imagens do jogo, comecei a contar a origem indígena do jogo dos *Huni Kuins*, a partir da história de seu povo, levantando questionamentos sobre o conhecimento que possuíam sobre os povos indígenas, trazendo o exemplo dos povos indígenas que vivem próximos da cidade de João Pessoa, como os do município do Conde e Baía da Traição. Em seguida, desenhei no quadro branco o mapa do Brasil e mostrei a distância entre João Pessoa, que é a cidade que moramos, e o Acre que é o território sobre o qual vivem os *Huni Kuins*. Conversamos sobre diferenças existentes entre as cidades de João Pessoa e o Acre como o clima, comidas típicas, fuso horário entre outros. O tempo todo eles demonstravam interesse no que estava sendo discutido, de forma espontânea anotaram o nome do jogo e diziam que iriam procurá-lo para jogar. A minha proposta era sugerir que jogassem em casa, mas diante do entusiasmo demonstrado na sala não precisei falar sobre isso, pois eles se expressaram primeiro ao escrever no caderno o nome do jogo ao mesmo tempo que afirmavam que ao chegar em casa iriam baixar para jogar.

Ademais, voltei a falar sobre o jogo explicando que do mesmo jeito que o *Minecraft* tinha uma missão, a missão do *Huni Kuins* seria a de salvar a floresta, porque os povos indígenas reconheciam que a floresta era um bem muito precioso. Perguntei se sabiam por que a floresta era preciosa para os povos indígenas e alguns responderam que “na floresta tem frutas para comer” e também falaram sobre o ar que respiramos vir das árvores. Em seguida, propus uma atividade na qual

desenhassem ou escrevessem sobre o que levariam se fossemos viajar para o Acre. Eles pareceram gostar bastante da atividade, pois de imediato começaram a fazê-la, conversando sobre como seria a viagem de maneira que em alguns momentos parecia ser algo real.

A maioria dos estudantes relataram que levariam para o Acre a família, comida, repelente e casacos, no entanto, *notebooks*, jogos e aparelhos celulares, foram citados por vários estudantes, o que remete ao advento das novas tecnologias abordado por Egas (2017) que nomeia esta geração de “geração visual”, afirmando que crianças e adolescente passam a maior parte de seu tempo fazendo uso de aparelhos digitais vendo ou criando imagens. Um apontamento feito por Egas (2017) trata da associação dessas tecnologias na escola e nesta experiência com esta turma de EF, pude acompanhar como me apropriar de algo que faz parte do cotidiano daquelas crianças para desenvolver uma aprendizagem, como foi feito com o jogo dos *Huni Kuins*, que associou o conhecimento sobre a cultura dos povos indígenas, proporcionando diferentes narrativas visuais vinculadas ao jogo digital e ao Ensino da Arte, a geografia, a história. Por tudo isso, considero que alcancei meus objetivos, tendo em vista que a proposta inicial era conhecer as visualidades presentes no cotidiano desses estudantes e ofertar narrativas diferentes ampliando assim as suas referências visuais, como também as minhas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os avanços das novas tecnologias o bombardeio diário de imagens que nos são constantemente ofertadas em todos os lugares que estamos, nos faz refletir sobre o aprendizado por meio das imagens dentro e fora da escola. Para tanto, o segundo capítulo apresentou a obrigatoriedade e valorização do Ensino da Arte na legislação educacional, focalizando a Lei nº 9.394/96 e a Resolução CNE/CEB nº7/2010 e na BNCC, apresentando as Artes visuais, enfatizada neste estudo, podendo ser ministrada de maneira interdisciplinar pelo professor de referência da turma, ou seja, pedagogos.

Como apresentado no segundo capítulo, para a BNCC a aprendizagem das Artes Visuais podem permitir que os estudantes sejam protagonistas e criadores. Durante a minha vivência na EEBAS, busquei mediar aprendizagens, buscando promover o processo de criação, pois como foi relatado no quarto capítulo, a maior parte das atividades propostas sugeriam que refletissem sobre algo que estava presente no contexto em que viviam, como as brincadeiras, os jogos entre outros. Desta forma, foi possível que iniciassem o seu processo criativo com autonomia, experienciando sensações vividas anteriormente, como aconteceu durante a feitura da atividade em que desenharam o espaço preferido de suas casas.

Assim, as atividades realizadas nesta experiência também se aproximam das dimensões a serem trabalhadas no Ensino das Artes Visuais de acordo com a BNCC, uma vez que estavam articulados ao processo de criação, a reflexão sobre o que estava sendo realizado, os detalhes expostos nos desenhos tanto em relação aos objetos quanto as expressões faciais, o envolvimento e abertura demonstrados na feitura da atividade e a maneira como descreviam toda a obra realizada. No entanto, reconheço que a atividade poderia ter sido melhor elaborada, principalmente se tivesse sido ofertado diversos tipos de materiais para a construção do trabalho como tintas, colas e papéis coloridos. Embora, a pouca oferta de materiais não tenha sido questionada pelos estudantes, a maneira como demonstraram entusiasmo durante a realização da atividade me leva a crer que quanto mais materiais eles tivessem, melhor poderia ter sido o resultado do trabalho.

Os apontamentos teóricos sobre a Cultura Visual, apresentados no terceiro capítulo, são uma amostra de como esse campo de estudo indica que os significados podem ser construídos ou modificados, a partir das imagens que nos são ofertadas

principalmente através das novas tecnologias digitais. A mídia em pleno século XXI continua fortalecendo estereótipos de como devemos ser e o que temos que ter, um exemplo disso são as campanhas publicitárias que estão sempre rotulando mulheres ao exibi-las definindo o tipo de mulher das campanhas de bebidas e alimentos.

Para os autores do campo da Cultura Visual, apresentados no terceiro capítulo, a visualidade na escola deve ser trabalhada pelo professor como mediador da aprendizagem e conhecedor das especificidades de seus educandos. O espaço de tempo que estive na EEBAS foi muito curto para dizer que conheço as particularidades de cada estudante, no entanto o fato das atividades serem direcionadas para as vivências dos estudantes me propiciou conhecer um pouco sobre seus modos de vida, as pessoas com quem viviam e algumas de suas preferências, o que me aproxima da abordagem indicada pelos autores do terceiro capítulo sobre como deve atuar o professor.

Essa experiência com as visualidades no EF trouxe para mim um novo olhar sobre a construção de saberes, uma vez que pude perceber o processo de aprendizagem partindo das atividades relacionadas ao cotidiano dos estudantes. No decorrer da realização da experiência diversos conteúdos foram abordados somente com a apresentação das visualidades dos estudantes, tais como: língua portuguesa, geografia, artes, história entre outros.

O conceito de visualidades como “modos de ver o mundo e as coisas” abordados neste estudo, expôs discursos que podem estar contidos em elementos aparentemente inofensivos como brinquedos, propagandas, vestimentas entre outros, mas que podem formar opiniões e fixar determinados significados. Como no *Minecraft* que, para mim, não era significativo, mas como era tão significativo para os discentes com os quais interagi procurei conhecê-lo. A partir de então, ele também tornou-se significativo para mim. Contudo, o meu modo de ver é diferente dos discentes, por isso levei para a sala de aula uma série de reflexões sobre o jogo. O discurso visual do jogo *Minecraft*, oferta um aprendizado construído apenas com imagens sugeridas pelo jogo, mas carregadas de significados que podem fixar conceitos que parecem estar arraigados culturalmente na nossa sociedade, como: matar para sobreviver e individualismo.

Diferentemente do *Minecraft*, a narrativa visual contida no jogo *Huni Kuins: Caminhos da Jiboia*, versa sobre concepções e valores que considero necessários para o convívio em sociedade como cuidar e preservar o ambiente e os animais,

conhecer e respeitar a cultura dos povos indígenas, a valorização do outro na figura dos irmãos que protegem um ao outro e enfrentam juntos os desafios. Entretanto, o *Minecraft* expõe a mineração como meio de conseguir artefatos para construir defesas e combater o mal. Sendo assim, me pergunto se o *Minecraft* não poderia indicar a necessidade de saber selecionar o que deve ou não ser minerado para sobreviver aos zumbis, ao *Enderman*, e aos outros perigos existentes no jogo. E esse aspecto me levou a esta reflexão final, para a qual, ainda não tenho uma resposta, mas novas perguntas, que me animam a seguir estudando esse tema. Será que, talvez, essa habilidade de minerar dados, selecionar informações, identificar montagens de imagens, podem oferecer defesas para sobreviver em um mundo em que abundam montagens de fatos com as mais variadas imagens, as chamadas *fake news*? Ainda não posso responder essa questão, mas a partir desta experiência com esta turma do Ensino Fundamental, posso concluir que quando as visualidades são significativas para docentes e discentes elas podem colaborar com a aprendizagem de vários conteúdos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Jefferson Fernandes. Por um olhar para além da visão: fotografia e cegueira. In: **Anais da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Natal, RN, 02 a 05 de outubro de 2011.

AVATAR. **Dicionário online Michaelis.** Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=avatar>> Acesso em 01 out. 2018

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras.** 1989. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141989000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010) Acesso em 05 set. 2018

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) > Acesso em: 06 set. 2018

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf) Acesso em: 06 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 03 set. 2018

\_\_\_\_\_. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 01 set. 2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> > Acesso em: 07/09/2018

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. Infância e cultura visual. In: **Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, MG, 19 a 22 de outubro de 2008.

EGAS, Olga Maria Botelho. A fotografia na pesquisa em educação. In: **Anais da 38ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, São Luís, MA, 01 a 05 de outubro de 2017.

GEMA CARIOCA. **Moda unicórnio- como surgiu e por que está em todo lugar?** Disponível em: < <http://www.gemacarioca.net/moda/moda-unicornio-como-surgiu-e-por-que-esta-em-todo-lugar/> > Acesso em 22 set. 2018

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

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Gênero, visualidades e arte: temas contemporâneos para a educação. In: **Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, MG, 19 a 22 de outubro de 2008.

MINERAR. **Dicionário online Michaelis**. 31 ago. 2018. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/minerar/>> Acesso em 31 ago. 2018

NOAL GAI, Daniele. Pedagogia de cartazes: artes, sensações, vulnerabilidade e aprendizagem. In: **Anais da 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Florianópolis, SC, 04 a 08 de outubro de 2015.

SANTOS, Rafael. **Introdução a Mineração de Dados com aplicações em ciências ambientais e espaciais**. 2012. Disponível em: <<http://www.lac.inpe.br/~rafael.santos/Docs/ELAC/2012/ELAC-DM.pdf>> Acesso em 31 ago. 2018

SILVA, Eloenes Lima. Intervenções artísticas em espaços públicos e pedagogias da cidade-possibilidades de pesquisa. In: **Anais da 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Florianópolis, SC, 04 a 08 de outubro de 2015.