

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E TÉCNICAS DE
ENSINO**

LUANA STADLER KIELT

**O AUDIOVISUAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ARTE:
CONSTRUINDO IDENTIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS
FINAIS)**

MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2020

LUANA STADLER KIELT

**O AUDIOVISUAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ARTE:
CONSTRUINDO IDENTIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS
FINAIS)**

Trabalho de Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Camilo Catto

CURITIBA

2020



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Curitiba
Nome da Diretoria
Nome da Coordenação
Nome do Curso



TERMO DE APROVAÇÃO

**O AUDIOVISUAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ARTE: CONSTRUINDO
IDENTIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)**

por

LUANA STADLER KIELT

Esta Monografia foi apresentada em 12 de setembro de 2020 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Camilo Catto
Prof.(a) Orientador(a)

Maurini de Souza
Membro titular

João Augusto Moliani
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

RESUMO

KIELT, Luana Stadler. **O audiovisual como prática pedagógica em arte: construindo identidades no Ensino Fundamental (Anos Finais)**. 2020. 45 folhas. Monografia (Especialização em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

As relações sociais e experiências vivenciadas fornecem subsídios para a construção da identidade dos sujeitos, sendo o contexto escolar espaço fundamental para o desenvolvimento desse processo. Em meio a trocas formais e informais, os estudantes necessitam vivenciar situações coletivas que possibilitem o autoconhecimento e a expressão. Para isso, os envolvidos no sistema educacional e, em especial, o arte-educador, deve traçar práticas pedagógicas que possam contribuir positivamente ao processo identitário ao mesmo tempo que proporcionem aprendizagens significativas. Pesando nisso, acredita-se que o material audiovisual pode auxiliar na aquisição e produção de conhecimento, além de apresentar-se como um potencial recurso de mediação para construção e legitimação da identidade. Para tanto, levantam-se questões acerca do audiovisual como uma importante Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) dentro da sala de aula, do contexto escolar como cenário para trocas identitárias e do arte-educador como mediador de conhecimentos. Este trabalho constitui-se como qualitativo utilizando-se como método a pesquisa bibliográfica. Espera-se que o audiovisual, inserido de forma significativa, possa favorecer a autonomia dos alunos enquanto sujeitos ativos, auxiliando nos processos de estruturação identitária e de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Audiovisual. Educação. Identidade. Tecnologia. Arte.

ABSTRACT

KIELT, Luana Stadler. **Audiovisual as a pedagogical practice in art: building identities in Elementary Education (Final Years)**. 2020. 45 sheets. Monograph (Specialization in Technologies, Communication and Teaching Techniques) - Federal Technological University of Paraná. Curitiba, 2020.

Social relationships and experiences provide subsidies for the construction of the subjects' identity, with the school context being a fundamental place for the development of this process. In the middle of formal and informal exchanges, students need to experience collective situations that enable self-knowledge and expression. For this, those involved in the educational system and, in particular, the art-educator, must outline pedagogical practices that can positively contribute to the identity process while providing significant learning. Taking this into account, it is believed that audiovisual material can assist in the acquisition and production of knowledge, in addition to presenting itself as a potential mediation resource for the construction and legitimization of identity. To this end, questions are raised about audiovisual as an important Information and Communication Technology (ICT) within the classroom, the school context as a setting for identity exchanges and the art educator as a knowledge mediator. This work is constituted as a qualitative using bibliographic research as a method. It is expected that the audiovisual, inserted in a significant way, can favor the autonomy of students as active subjects, assisting in the processes of identity structuring and teaching / learning.

Keywords: Audiovisual. Education. Identity. Technology. Art

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Pontos a serem analisados em materiais audiovisuais.....	36
---------------------------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 ARTE, AUDIOVISUAL E ENSINO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	11
2.1 DISCIPLINA DE ARTE: UM BREVE HISTÓRICO.....	11
2.2 ARTE E IDENTIDADE.....	14
2.3 A TECNOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	17
2.4 AUDIOVISUAL: A BUSCA PELA IMAGEM EM MOVIMENTO.....	19
2.5 LINGUAGEM AUDIOVISUAL E IDENTIDADE.....	21
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	24
3.1 CONSTRUINDO CAMINHOS.....	24
3.2 CONSTRUINDO IDENTIDADES.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	39

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar constitui-se de maneira ampla e complexa, sendo repleto de dualidades. Se, por um lado, é institucional e burocrático, por outro, atrai formas privilegiadas de trocas sociais e culturais. Dentro desse cenário estão os envolvidos no sistema de ensino que, de forma peculiar e constante, transformam e constroem as relações e os significados.

A escola, para além de um local normatizado, torna-se dinâmica, alargando trocas entre sujeitos, apropriações, elaborações de sentidos e transmissão de saberes. Ao longo dos anos vem ganhando novas dimensões e modificando-se, tanto em sua estrutura, como em sua forma de ser vista e pensada.

Neste espaço dinâmico, o qual Bauman (2005) chama de comunidades de vida, os alunos configuram-se como sujeitos principais, explorando contextos individuais e coletivos. Os professores, por sua vez, mediam e promovem situações de aprendizagens que ultrapassam a formalidade e os conteúdos curriculares e atingem o campo das vivências particulares.

Os dois sujeitos, alunos e professores, tornam-se fundamentais na conjuntura escolar, sendo afetados pelas relações vividas do mesmo modo que afetam e reformulam o meio em que estão inseridos. Esse dinamismo apresenta a busca por uma representação social do 'eu', do grupo, da comunidade e faz parte do processo de construção da identidade dos sujeitos.

A identidade, conforme Pollak (1992), é um fenômeno que se modela e se move por meio de negociações e trocas constantes. Se espelha e se legitima em referência ao outro, tendo como base o convívio social e cultural. A escola alcança patamar indispensável neste processo identitário. Nesta linha, Hall (1998, p.109) mostra que:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Para tanto, o contexto escolar não só transmite, mas também cria e desenvolve narrativas que interpelam os sujeitos. Porém, não se pode esquecer de que este contexto vem modificando e reorganizando suas práticas discursivas e pedagógicas ao passo que novos elementos são inseridos. Hall aponta que “as

identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. (1998, p.112).

Neste cenário, os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem não devem apenas participar, mas também encontrar meios para transformar as narrativas, ultrapassando a mera transmissão de conhecimento. Destaca-se aqui o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), mais especificamente do audiovisual, para a construção e valorização das individualidades.

Segundo Ferreira (2010, p. 24), “meios audiovisuais seduzem-nos, informam, entretém, projetam noutras realidades (no imaginário), noutros tempos e espaços”. Assim, as significações geradas por elas podem ser exploradas didaticamente de forma a potencializar ao aluno a experimentação da sociedade, do outro e dele próprio, contribuindo ao processo identitário.

Aliado a isso, o ensino da Arte também pode promover o autoconhecimento dos sujeitos, a valorização das identidades. Martins (*et. al.* 1998, p.160) afirma que, quanto mais a linguagem da arte for oportunizada, “mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora ele terá para formar consciência de si mesmo e do mundo”.

Voltado para o ensino da disciplina de Arte, este trabalho objetiva analisar o audiovisual como uma potencial prática pedagógica em meio ao cenário da busca pela construção identitária. Parte de discussões sobre o currículo escolar, as relações entre arte e audiovisual e a construção de identidade, com práticas voltadas ao contexto dos anos finais do Ensino Fundamental.

Considera-se uma abordagem qualitativa, a qual se volta para a discussão de fenômenos humanos que não podem ser quantificados. Conforme Godoy (1995), uma pesquisa qualitativa pode partir de questões amplas que vão se tornando claras a medida que são investigadas. Assim, é necessário estudar o fenômeno tendo em vista seus conceitos e implicações na sociedade.

Adota-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica que, conforme apontado por Boccato (2006, p.266):

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Parte de um trabalho minucioso de investigação, indo além da simples revisão teórica. A pesquisa bibliográfica fundamenta o objeto de estudo e gera interpretações, reflexões pessoais e compreensão crítica a partir da análise e exploração dos estudos e teorias já publicadas.

Salvador (1986) afirma que a pesquisa bibliográfica é um processo contínuo que necessita de uma sequência ordenada de estudos e o estabelecimento de critérios para seleção, coleta e análise do material. Já Lima e Miotto (2007) apontam que as etapas são definidas e ajustadas de acordo com os objetivos da pesquisa, podendo ser revisitadas sempre que necessário.

A flexibilidade na obtenção dos dados não torna a pesquisa bibliográfica mais fácil. Ao contrário, requer mais trabalho do pesquisador, pois exige disciplina e atenção tanto no percurso metodológico definido quanto no cronograma de estudos proposto para que a síntese integradora das soluções não seja prejudicada. É um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico que permite, por sua vez, um leque de possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo. (MIOTTO, 2007, p. 44).

Grosso modo, o planejamento estabelece algumas etapas, são elas: seleção e identificação de fontes pertinentes ao tema, anotação dos dados significativos de cada leitura, exploração aprofundada do material coletado, análise e reflexão dos documentos. Por fim, a proposição de soluções e construção de conhecimento.

A partir de fundamentos teóricos, constrói-se uma pesquisa que considera a Arte como meio que possibilita a exteriorização de expressões e significações, tendo a escola como espaço de oportunidades para tanto. Partindo disso, encontra-se, então, no audiovisual, uma possível potencialidade para refletir.

2 ARTE, AUDIOVISUAL E ENSINO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A disciplina de Arte, tal como se configura atualmente no currículo escolar, foi institucionalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394 de 1996 e complementada pelas Leis nº 11769 de 2008 e nº 13.278 de 2016. A obrigatoriedade, desde a pré-escola até o ensino médio, insere-se em um período relativamente recente se comparado a outros campos do conhecimento.

Antes disso, a disciplina passou por diversas mudanças estruturais e epistemológicas influenciadas por políticas públicas, econômicas e culturais que foram sendo firmadas ao longo dos anos no Brasil. Apresentou diversas tentativas de institucionalização de aprendizagem formal e de legitimação de práticas e modos de fazer artísticos.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), incluindo amplamente o uso do audiovisual, também fizeram parte do ensino de Arte ao longo dos anos. Por vezes, o audiovisual foi utilizado como mera ferramenta de apoio, porém há uma crescente tentativa de explorá-lo como um recurso didático capaz de promover a aprendizagem significativa, abordagem que será discutida ao longo deste trabalho.

2.1 DISCIPLINA DE ARTE: UM BREVE HISTÓRICO

Inserida pela educação jesuítica, no século XVI, a Arte teve seu lapso de ensino sendo submetida a intenções distintas de aprendizagem. Por um lado, era utilizada para catequização dos indígenas e formação de mão de obra. Por outro, voltada às artes literárias, o coral e a pintura para a instrução das elites. Em nenhum momento consideravam-se o indivíduo como construtor de seu conhecimento.

Mais tarde, no século XIX, com a chegada da Missão Artística Francesa ao Brasil a pedido de D. João VI, acontecia o primeiro indício de legitimação do ensino da Arte em um local próprio. Criou-se a Academia Imperial de Belas Artes, comandada pelo professor francês Joachim Le Breton e supervisionada por diversos artistas, arquitetos e pesquisadores vindos da França.

A instituição queria seguir os moldes franceses, o qual propunha práticas que conciliava artistas e artesões, porém destinou-se à elite e acabou por aumentar os conflitos entre as classes. Além disso, os objetivos não eram somente voltados ao ensino da Arte, mas também para a arquitetura e mão de obra visando atender o projeto de modernização da colônia.

Considerando o desenvolvimento dos sujeitos, a academia não obteve grandes êxitos. Na outra metade do século XIX, surgiram novas tentativas, como o próprio pedido de D. João para a contratação de um professor que ensinasse desenhos para os membros da realeza e a inauguração do Liceu de Artes e Ofícios, na cidade do Rio de Janeiro, que tinha como objetivo o ensino do desenho industrial.

No período, o Brasil passava por um crescente desenvolvimento econômico e permitiam-se aberturas políticas, como a criação do Partido Republicano, de grupos abolicionistas e de grupos liberais. As influências políticas e econômicas elevaram críticas sobre as questões educacionais em geral e aumentaram os debates acerca do progresso da nação.

O país manifestava a necessidade de formar mão de obra que comportasse os novos modelos de produção industrial ao mesmo tempo em que organizasse novas diretrizes do ensino formal. A ideia, novamente, foi utilizar a Arte como preparação para a indústria. O ensino quase que exclusivo ao desenho era pautado no traço de observação, linhas geométricas e ornamentos.

Este modelo de ensino atravessou metade de um século antes de ser discutido fortemente. Para Barbosa (2015, p. 154), os conteúdos de arte técnica ficaram imutáveis por um grande período de tempo e vigoraram em todas as instituições de ensino brasileiras. Resquícios permanecem nos livros didáticos e nas metodologias em sala de aula até hoje.

Foi a partir do século XX, impulsionada pela Semana de Arte Moderna, que a Arte nos currículos ganhou atenção novamente por meio do movimento Escola Nova e dos escritos de John Dewey, que propunham novos métodos de se ensinar. Aconteceram reformas educacionais que contribuíram significativamente para o ensino de Arte que se conhece atualmente.

Segundo Martins (2012), o novo pensamento visava dar condições para o desenvolvimento do aluno, diferente da arte técnica que apenas reproduzia modelos. A metodologia “[...] Vai deslocar o centro do processo do professor para os alunos

[...] Este [o aluno] passa a desempenhar um papel ativo, participativo, ele é considerado agente de sua aprendizagem”. (p. 39).

Porém, essas práticas encontraram adversidades devido a instauração do Estado Novo (1937-1945) e, mais adiante, do regime de Ditadura Militar (1964-1985). A crescente industrialização e expansão econômica colocou novamente o ensino da Arte como mera técnica pautada no desenho industrial.

Conforme aponta Bernardes e Olivério (2011, p. 27): “[...] predominou uma concepção utilitarista da arte: os professores trabalhavam basicamente exercícios e modelos convencionais selecionados em manuais e livros didáticos, voltando-se essencialmente para o domínio de técnicas”.

É importante ressaltar que, mesmo com discussões e implementações, o ensino da Arte ainda não era exigido em todas as escolas brasileiras até o ano de 1971. Em meio ao regime ditatorial, a Arte se incluiu como componente obrigatório com a Lei nº5692/71, sendo a disciplina intitulada de Educação Artística, nos moldes dos conteúdos tecnicistas.

A nova disciplina não foi incorporada como um campo de conhecimento autônomo e foi vista como apenas uma atividade educativa. Dentro dela deveriam ser ensinadas, essencialmente, as artes plásticas e, brevemente, o teatro e a dança, voltados à mão de obra e ao lazer, sendo um ensino “polivalente”.

Como consequência da nova lei, aumentou-se a demanda por graduação em cursos superiores de Licenciatura em Educação Artística. Foram autorizados cursos de curta duração a serem concluídos em dois anos e de preparação imediata. Para Bernardes e Valério (2011), o que se observou foi o declínio, ainda mais, da qualidade de ensino.

Para remediar a falta de professores e a baixa qualidade no ensino, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação (PRODIARTE), tendo como objetivo aproximar a escola da comunidade e ampliar as pesquisas e trabalhos científicos na área. Pelo lado positivo, as iniciativas governamentais acabaram ampliando as discussões em Arte.

Essas discussões geraram avanços em relação às metodologias no ensino da Arte, principalmente com a criação do movimento Arte-Educação, na década de 1980. Esse movimento “permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicasse no país as novas ideias”. (BRASIL, 1998, p. 28).

A Arte-Educação teve como base os conceitos formulados, inicialmente, pelo pesquisador inglês Hebert Read (1966). Em termos gerais, baseia-se nas ideais de sensibilidade estética e consciência social. Ou seja, a Arte deve contemplar interações sociais e culturais, além de promover práticas que partam das experiências e resultem no desenvolvimento das próprias competências.

Pode-se entender a Arte-Educação como:

Processo pedagógico que se utiliza da ferramenta artística para uma educação dedicada ao ser humano em suas habilidades criativas, suas relações emocionais, sua manifestação potencial e sua sociabilidade. Determinando-se como um facilitador para que o conteúdo aplicado seja prazeroso, lúdico e criativo, e que ocorra transformações a nível físico e psíquico integralmente. (WENDELL, 2010 *apud* VILLAÇA, 2014, p.82).

Aliado à Arte-Educação foram desenvolvidos documentos orientadores destinados às escolas e aos professores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além dos documentos de cada estado, como é o caso do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), no Paraná.

Esses documentos visam integrar o ensino de Arte, fazendo com que os alunos possam receber, relativamente, os mesmos conteúdos e direcionamentos em todo o território brasileiro. Porém, cabe a cada instituição organizar o trabalho pedagógico e didático de acordo com sua própria realidade e pensar em estratégias para vencer os desafios particulares.

Desse modo, entende-se que o ensino da Arte se constitui mais que uma técnica, e sim agente transformador do contexto social que propicia a sensibilidade, imaginação, criatividade, percepção e reflexão do sujeito acerca da realidade e de si próprio. (PCN, 1998).

Ainda assim, a Arte encontra dificuldades em se legitimar enquanto área de conhecimento, por um lado, pela falta de formação adequada dos professores e, por outro, pelo preconceito engessado de outras áreas. A passos curtos, a Arte caminha para aumentar espaços institucionalizados na educação formal e busca pelo aprimoramento de práticas pedagógicas significativas.

2.2 ARTE E IDENTIDADE

Como visto, desde as primeiras iniciativas de ensino da Arte, as metodologias ainda não oficializadas visavam à formação da personalidade do sujeito em razão das necessidades da época. Os conteúdos ensinados não tinham a intenção de promover o desenvolvimento do aluno, mas sim moldá-lo para que correspondessem as expectativas sociais, políticas e econômicas vigentes.

No período de colonização, por exemplo, os jesuítas tentavam impor suas crenças e costumes também através da Arte. No Estado Novo, a Arte era vista como forma de difundir a propaganda nacional e o patriotismo. Já no ensino tecnicista, que permeou os currículos por inúmeros anos, a intenção era formar mão de obra para o sistema de produção capitalista.

Para Frigotto (1984), a escola agiu, por diversas vezes, como mera reprodutora social, reduzindo-se a função de construir habilidades e repassar conhecimentos que funcionavam como formadores de trabalho e submissão. Isso ocorreu, boa parte, porque a Arte passou por um longo percurso antes de institucionalizar-se como disciplina e como campo de conhecimento expressivo.

No cenário da Arte-Educação e dos documentos norteadores atuais têm-se, pela primeira vez, a intenção de ensinar a disciplina de forma socializadora, promovendo a cidadania e a valorização da identidade. Conforme aponta Rodrigues (2013, p. 79):

A história da disciplina de Arte no currículo escolar vem sendo permeado por transformações conceituais, epistemológicas, estruturais, políticas, pedagógicas [...] tem um caminho de busca pela valorização da arte como área de conhecimento e não como um meio para revelar “dons inatos”, nem simples atividade para desenvolver a criatividade e proporcionar um momento de descanso.

O ‘*status*’ que o ensino da Arte alcançou se deve pelas discussões do período contemporâneo, pelas modificações nas instituições, incluindo a escola, pelos avanços da tecnologia e pela ruptura que a linguagem artística promove em relação às questões ligadas à sociedade. As transformações sociais adaptam os conceitos de ensinar Arte e mudam seu papel no currículo.

Neste novo contexto, a identidade passa a assumir lugar notório dentro dos objetivos curriculares. Os documentos norteadores, como PCN’s e BNCC, apontam a necessidade de valorizar a diversidade cultural respeitando cada identidade e a

importância de oferecer uma formação artística que contemple as mais variadas formas de criação e expressão.

Os PCN's citam a Arte como forma de reconhecimento de semelhanças e contrastes, "o que pode abrir um leque de múltiplas escolhas que o aluno terá de realizar ao longo de seu crescimento, na consolidação de sua identidade" (BRASIL, 1998, p. 62). Afirma-se o direito do estudante de buscar pela construção do 'eu' e não mais de reproduzir uma identidade socialmente imposta.

E é justamente no embate entre o desejável e o aceito, entre os espaços legitimados e os a serem conquistados, que a identidade se constrói. Segundo Hall (1998), a identidade é um conjunto de práticas, costumes, crenças e culturas que vão definir os sujeitos, os grupos, as comunidades. Os indivíduos buscam seus próprios domínios tentando diferenciar-se ao mesmo tempo que tentam pertencer.

A identidade é um conceito crucial, porque funciona como articulador, como ponto de ligação entre os discursos e as práticas que procuram interpelarmos, falar-nos ou colocar-nos no nosso lugar enquanto sujeitos sociais de discursos particulares, por um lado, e, por outro, os processos que produzem a subjetividade, que nos constroem como sujeitos que podem falar e ser falados. (1998, p. 5).

Ainda de acordo com Hall (1997), a identidade é um processo discursivo, mas sabe-se que o próprio currículo escolar possui seus enunciados, sendo também produtor e reproduzidor de discursos. Assim, o aluno encontra-se rodeado de ideologias e premissas que influenciam diretamente em suas decisões e interpretações de mundo tornado a identidade um processo mutável.

O ambiente escolar, portanto, passa a atuar como pano de fundo de entrelaçamentos sociais, de identificações, de busca por respostas às questões de pertencimento. Segundo Carvalho (2012, p. 2016), na escola "[...] São muitas as identidades que os alunos podem construir, podendo ser provisórias, descartáveis, rejeitadas e abandonadas".

Como um dos meios de proporcionar a diversidade cultural, a pluralidade de sentidos e a vivência de expressões, a Arte possibilita que cada sujeito se reconheça durante o processo criativo. Criam-se oportunidades de emancipação e de produção de sentidos, assim como aponta Martins *et. al.* (1998, p. 160):

Quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de ressignificar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora ele terá para formar consciência de si mesmo e do mundo.

Envolto pelos discursos curriculares e pelos desafios trazidos pelo sistema educacional contemporâneo, o ensino da Arte adapta, recicla e constrói práticas pedagógicas a fim de formar sujeitos críticos e autônomos. Sujeitos que possam criar e transformar sua própria identidade por meio das habilidades que o campo artístico possibilita.

2.3 A TECNOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Epistemologicamente a palavra de origem grega, 'tecnologia', remete a arte e ao ofício (*tekhné*) aplicado ao estudo de uma determinada técnica (*logos*). Semelhante, porém do latim, a palavra 'arte' (*ars*) significa técnica, habilidade, capacidade de produzir algo. Mesmo sem reduzir os termos às suas definições, devem-se perceber diálogos estabelecidos entre Arte e Tecnologia.

Entende-se a tecnologia não apenas como um avanço ligado à eletrônica, mas como o surgimento e utilização de qualquer conhecimento novo. Kenski (2003) aponta que os indivíduos fazem uso das tecnologias desde os primórdios, como por exemplo, o registro de hábitos e crenças nas paredes das cavernas, uma forma de Arte expressando o apogeu de uma técnica, de uma habilidade.

Ao passo das novas descobertas, a tecnologia influenciou a Arte, e vice-versa, de formas positivas e negativas. Se referindo aos aparatos tecnológicos, por exemplo, a televisão expandiu as formas de atuar, o rádio ampliou a criação musical, as câmeras fotográficas levaram os pintores a questionar-se. Existem, ainda, formas de Arte inteiramente digitais ou que só se realizam a partir de um meio eletrônico.

Mais do que influências, há apropriações de sentidos e usos de ambas as partes nos modos de pensar, criar e produzir. Assim, as fronteiras entre arte e tecnologia ainda são difusas e seus temas, processos e suportes acabam por se mesclar. Mas, se ao construir a Arte é necessário uma *tehkné*, não seria diferente ao tentar ensinar a Arte.

No campo educacional, quando se fala em utilização de tecnologias, o conceito é ligado a um conjunto de recursos e aparatos eletrônicos, as chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Do mesmo modo que o ensino da Arte, as TIC's vêm traçando um longo trajeto tentando legitimar-se como potencial no ensino e aprendizagem.

Para Souza (2016), as TIC's diminuem as distâncias físicas entre professor e aluno, amplia o tempo de ensino e expande a utilização de ferramentas que podem produzir conhecimento. Essas tecnologias são “recursos muito próximos dos alunos, pois há rapidez de acesso às informações, forma de acesso randômico, repleto de conexões, com incontáveis possibilidades de caminhos a se percorrer”. (p. 21)

Os aparelhos tecnológicos, porém, nem sempre foram utilizados com tais objetivos nas escolas brasileiras. Pode-se citar o primeiro uso intensivo de TIC's na educação no período do Estado Novo com a utilização do cinema. Marcado por um forte nacionalismo e um contexto pós-guerra, o governo difundiu ideologias produzindo e distribuindo filmes educativos nas escolas.

Conforme aponta Nascimento (2008, p. 4) as iniciativas “embora válidas, não possuíam grandes preocupações teórico-metodológicas, mas, sim, ilustrativas, porque o seu apanágio principal era utilizar o cinema para servir de instrumento ideológico”. Esse modelo didático foi sendo repassado durante décadas, com poucas discussões a respeito, salvo o movimento Escola Nova, por exemplo.

Já nas décadas finais do século XX, permeadas por inovações tecnológicas e pedagogias tecnicistas, era quase que insustentável as instituições de ensino não possuírem novas TIC's. Através de políticas públicas, as escolas receberam aparelhos eletrônicos como televisores, parabólicas e videocassetes, projetores multimídias e, mais adiante, laboratórios de informática e internet.

As funções técnicas destes aparelhos direcionaram o professor a utilizar amplamente outro recurso didático: o audiovisual. Para Miranda (2008, p. 9), “a rapidez com que o som e as imagens são decodificados pelo cérebro, somada às inúmeras sensações perceptivas estimuladas por elas, fazem o audiovisual um recurso proficiente no processo de ensino-aprendizagem”.

Por explorar três linguagens simultaneamente, verbal, sonora e visual, o audiovisual torna-se um meio particular de transmissão de significados. Conforme aponta Ferreira (2010, p. 24), “meios audiovisuais seduzem-nos, informam, entretém, projetam noutras realidades (no imaginário), noutros tempos e espaços”. Sensações estas que somente o quadro e o giz não conseguem alcançar.

Com a difusão dessa prática, o sistema educacional precisou adaptar-se aos novos contextos e se esforçou para incluir as tecnologias nos planejamentos escolares, documentos norteadores e nos cursos de capacitação de professores. A

BNCC, por exemplo, enfatiza a inserção das tecnologias dentro do currículo nas competências dois, quatro e cinco, especificamente.

Porém, não se pode esquecer que, mesmo com a ampla utilização do audiovisual nas escolas, existem barreiras estruturais e epistemológicas a serem superadas. As principais delas são a falta ou o sucateamento de equipamentos, locais inadequados, pouco acesso dos alunos às tecnologias, falta de conhecimento e formação dos profissionais.

Portanto, é importante compreender que a simples utilização do audiovisual não garante a aprendizagem significativa. Por isso, há uma preocupação em construir métodos capazes de promover mudanças expressivas na maneira de ensinar e de aprender. O que se sabe, no entanto, é que o audiovisual pode mostrar-se como potencial para as novas exigências educacionais.

2.4 AUDIOVISUAL: A BUSCA PELA IMAGEM EM MOVIMENTO

O interesse pelo registro de imagens das relações sociais, sejam elas crenças, culturas, identidade e cotidiano em suas várias formas, sempre esteve presente na história da humanidade. O indivíduo possui a habilidade de ver e imaginar, de produzir e concretizar, externando seus anseios de narrar, de consumir e, acima de tudo, de se expressar.

Para isso, o homem buscou meios e técnicas que o auxiliassem na produção de linguagens visuais concretas, figurativas e simbólicas. Resgatando o exemplo da pré-história, em uma época em que os homens utilizaram-se das imagens que perduram até hoje para retratar seu próprio universo.

As paredes das cavernas, as esculturas em barro, os pigmentos extraídos de sementes foram sendo substituídos por objetos e técnicas mais elaboradas. Estes, quando já não correspondem mais às expectativas do homem, são alterados por outros ainda mais úteis, mais aprimorados. O registro da imagem sempre foi passível de aprendizado, de aspirações e de avanços tecnológicos.

Quando se fala de imagens, é impossível pensar a estética independentemente da intervenção da técnica. Dependendo do sistema filosófico invocado, o campo semântico implicado pela primeira pode ser mais vasto do que o da segunda, mas, de qualquer maneira, jamais se pode ignorar o papel determinante jogado pelas técnicas de produção na realização de fenômenos estéticos, sob pena de reduzir qualquer discussão

estética a um delírio intelectualista completamente ignorante da realidade da experiência produtiva. Nenhuma leitura dos objetos visuais ou audiovisuais recentes ou antigos pode ser completa se não considerar relevantes, em termos de resultados, a 'lógica' intrínseca do material e das ferramentas de trabalho, bem como os procedimentos técnicos que dão forma ao produto final. Não nos esqueçamos de que o termo grego original para designar 'arte' era *téchne*; isso significa que, nas origens, a técnica já implicava a criação artística, ou que, em outros termos, havia já uma dimensão estética implícita na técnica (MACHADO, 1997, p. 223).

Assim, a captura e o registro visual estão atrelados não só a técnica, mas também a dimensão estética que engloba o universo simbólico, a experiência empírica, a base cultural e as exigências da época em que o indivíduo está inserido. Mesmo em períodos em que as imagens teriam de ser concebidas de forma mais próxima do real, havia a preocupação com a identidade e a expressão.

No âmbito da Arte, essa dualidade entre real e simbólico sempre esteve presente independente da técnica utilizada. Com a fotografia, por exemplo, era possível "captar o real" em apenas alguns minutos. Mesmo assim, a tecnologia não conseguiu suprir os anseios do homem em englobar suas próprias experiências e as fotografias resultaram em fragmentos da identidade do artista e do retratado.

Cada meio de expressão artística representa a realidade em função dos processos (estéticos e sociotécnicos) de modelagem que lhes são próprios em cada época, gênero ou autor. Com isto devemos ser capazes de mostrar que, se a arte busca uma ilusão referencial à realidade a qual remete, esta ilusão muda sem parar. (PARENTE, 1999, p. 17).

Assim, o indivíduo não se contentou com uma imagem fixa na tela e buscou novas técnicas para se expressar. Pode-se citar a criação da perspectiva por Da Vinci¹, que permitia a ilusão de uma pintura em três dimensões. Já nos Movimentos Barroco e Rococó, entre outros, as imagens rebuscadas tentavam demonstrar a sensação de mobilidade em um plano bidimensional.

Até então, as criações artísticas resolveram a questão das formas, mas não da imagem em movimento. Foi no século XIX que os registros da realidade se tornaram dinâmicos. A primeira criação foi o cinetoscópio, um aparelho ainda rudimentar que utilizava um sistema de engrenagem e uma película de celuloide

¹ Leonardo Da Vinci (Itália, 1452) foi um pintor renascentista que aplicou conhecimentos científicos no estudo e produção artística. Foi o criador da perspectiva, técnica que projeta a ilusão de profundidade em obras bidimensionais. (INTERESSANTE, 2016).

permitindo captar as imagens em movimento. Cada espectador visualizava as imagens através de um furo, baseado nos princípios da Câmara Escura.

Logo depois, os irmãos Lumière patentearam o cinematógrafo, aparelho que conseguia gravar e projetar as imagens em um telão. A invenção foi um sucesso, tanto que o filme pioneiro “A Chegada do Trem na Estação” (*L'Arrivé d'um train à La Ciotat, 1895*), que, como o próprio nome já revela era o simples fato que ocorria todos os dias na cidade, atraiu a atenção da população.

Todas essas descobertas ainda não bastavam, faltava um elemento para tornar essa arte ainda mais interessante: o som. Novamente a tecnologia foi aliada e o homem conseguiu adicionar o som sincronizado à fala, deixando para trás a imagem muda. Segundo Gerbase (2003), a função do som é “conferir realismo, despertar emoção, comentar a ação e ajudar a contar a história”. (p.32)

Resolvida as questões técnicas de captura, registro e eternização da imagem e do som, o indivíduo ainda se depara com as questões simbólicas e com a carga de significados que a linguagem visual pode trazer. Segundo Barros (2011), a criação e utilização de imagens em movimento é mais que uma partilha cultural, acaba por ser uma representação da práxis sociais e uma construtora de identidades dos sujeitos.

2.5 LINGUAGEM AUDIOVISUAL E IDENTIDADE

O surgimento da linguagem audiovisual e o progresso das tecnologias acarretaram mudanças na maneira em que os sujeitos se relacionam com a imagem e com o som. Criaram-se múltiplos sistemas de interação e de significações de mundo, tornando o audiovisual um reflexo da cultura e das representações das sociedades.

Encontram-se diferentes versões tecnológicas do audiovisual que, segundo Metz (1980), têm como base os mesmos elementos expressivos: a imagem em movimento, o som em suas diferentes formas, como a música, a fala, os ruídos, os traços gráficos e os traços escritos. Pode-se citar o cinema, a televisão, os vídeos, os documentários, os vídeo-artes e assim por diante.

Atualmente, as especificidades de produção e as plataformas e dispositivos disponíveis multiplicam os conteúdos que podem ser criados de forma audiovisual, aumentando a complexibilidade do tema e sua diferenciação. Leva-se em conta,

então, qualquer recurso que possua os elementos expressivos organizados em códigos e subcódigos.

Sem entrar nas discussões sobre técnicas e modos de criação, considera-se o audiovisual como uma unidade sistemática que pode ser utilizado dentro de uma finalidade. Parte-se do princípio que essa linguagem é produzida a partir das demandas sociais e articulada entre o simbólico e o real. Conforme Turner (1997) aponta, o audiovisual é um fenômeno cultural.

O autor afirma que a produção e o consumo da linguagem audiovisual dão sentido ao próprio modo de vida dos indivíduos. Ainda segundo Turner, a junção da imagem e do som possui caráter dinâmico, produz e reproduz comportamentos, práticas sociais e influencia diretamente na construção da identidade de quem cria e de quem consome.

Nessa linha, Hall (1998) aponta que os sistemas culturais que nos rodeiam transformam nossa identidade à medida que recebemos aprendizados e informações, seja de forma consciente ou não. Uma considerável carga de informações é disseminada justamente pelos meios audiovisuais, contribuindo para que a identidade esteja sempre “em processo, sempre sendo formada”. (p.38).

Em meio as pesquisas, encontram-se diversos estudos apontando a produção de sentidos a partir das narrativas midiáticas. Bakhtin (1970) ao discorrer sobre como os discursos influenciam nas relações humanas, afirma que nossos enunciados:

Estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (p. 314).

Desse modo, ao fazer e/ou receber produtos audiovisuais o indivíduo pode não modificar direta e imediatamente a sua realidade, mas está propenso a mergulhar em um processo de redescoberta do ‘eu’ e de atribuição de sentidos ao meio em que está inserido. Ele absorve, assimila e promove uma relação direta entre imaginário e percepção do real.

O mesmo acontece com os jovens em idade escolar, dos quais uma parcela possui acesso amplo e diversificado às mídias. Em seu estudo sobre a crise de identidade na adolescência, Erikson (1981) apontou que o jovem se identifica

através de referências reais ou fictícias. Do mesmo modo, Morin (1992) destaca que a compreensão da dimensão humana pode partir do cinema, por exemplo.

Com as relações estruturais ainda mais complexas, a linguagem audiovisual mostra-se com grande potencial na definição de posições justamente por externar temas sociais que se relacionam aos processos de legitimação individual e/ou de grupos. Segundo Silva (2000), a identidade “está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação”. (p. 96).

Por meio de imagens, sons, gráficos e narrativas, o audiovisual age como instrumento de produção e reprodução cultural de discursos e sujeitos. Essas significações são compartilhadas pelo espectador, o levando a construir suas próprias referências, seus imaginários, suas representações, sua visão de mundo. Todas essas características corroboram o processo de construção identitário.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Apesar das iniciativas de mudanças no currículo e inserção das tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar, de forma geral, o ensino ainda está atrelado à pedagogia tradicional com critérios lineares, hierárquicos e burocratizados. A busca pela promoção de uma aprendizagem significativa torna-se um desafio a quem ensina e a quem aprende.

Como em qualquer disciplina, o arte-educador necessita traçar estratégias que englobem as competências exigidas nos documentos norteadores ao mesmo tempo em que se ajustem à realidade social e cultural em que os alunos estão inseridos. Além disso, tal percurso deve desenvolver no aluno o senso crítico, estimular a criatividade, o entendimento das linguagens e a produção de conhecimento.

3.1 CONSTRUINDO CAMINHOS

Certamente não é uma tarefa fácil, mas o amparo em práticas pedagógicas planejadas pode auxiliar na melhoria da qualidade do ensino. De acordo com Zagonel (2013), para se conseguir o resultado almejado deve-se considerar todas as variáveis possíveis, como questões de contexto e estrutura. Deve-se pensar “a que conteúdo, para quem, para qual faixa etária, onde e como emprega-lo” (p. 234).

A autora também alerta para as mudanças no processo de ensinar e de aprender. O aluno passa a ser agente principal na produção de conhecimento e o professor o mediador e desafiador. Vale ressaltar que não existe um método único e um modelo a seguir, as práticas pedagógicas exemplificadas a seguir devem ser entendidas como possibilidades.

Para entrelaçar a teoria e a prática, sugere-se a adoção pelo arte-educador da Abordagem Triangular, sistematizada pela pesquisadora Ana Mae Barbosa (2007) no final da década de 1980. Essa proposta baseia-se em três pilares, não estáticos, que fazem parte do processo de aprendizagem: a leitura da Arte, a contextualização e o fazer artístico.

A metodologia de análise é de escolha do professor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e

avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico. (BARBOSA, 2007, p. 37).

Em relação à leitura da Arte, Barbosa aponta que o aluno deve ser capaz de ler a imagem, interpretando-a e julgando-a, além de compreender seus elementos constituintes e a relação deles com o todo. Para Pillar e Vieira (1992), essa etapa exige que o espectador desenvolva a capacidade de olhar o processo de criação e o resultado final da obra, ampliando o senso estético e crítico.

O princípio da contextualização envolve o entendimento sobre a História da Arte, a manifestação do artista e da obra em seu momento sociocultural e, principalmente, as conexões entre a Arte e as experiências do aluno. Segundo Campello (2013), a contextualização ultrapassa a mera “apreensão” do objeto e amplia um vasto conjunto de saberes.

Quanto ao fazer artístico, entende-se como o próprio processo criativo do aluno, fazendo conexões entre as experiências, a formação teórica e a atividade prática. Barbosa (2007) aponta que o fazer é a interpretação, a reflexão e os diferentes níveis de compreensão da obra. A criação possibilita ao aluno enxergar a Arte como técnica e ao mesmo tempo como expressão.

Ainda segundo a pesquisadora, o ensino da Arte não tem a intenção de formar artistas, mas desenvolver nos alunos as habilidades que visem o conhecimento e as experiências. Acredita-se que aliado à Arte, os recursos audiovisuais favorecem a exploração, a criatividade, as descobertas e o domínio de linguagens que abrem espaço para aprendizagens coletivas e eficientes.

Como toda ferramenta de ensino, a utilização do audiovisual precisa estar em constante reflexão e avaliação, pois sua mera inserção em sala de aula não garante a efetiva aprendizagem. Pretto (2013) aponta que, antes de tudo, é necessário compreender o audiovisual como fundamento e não como instrumentalidade. A partir disso, nas palavras do autor, as linguagens audiovisuais:

Passam a fazer parte da escola como um elemento carregado de conteúdo (e não apenas como instrumento), como representante (talvez principal) de uma nova forma de pensar e sentir, que começa a se construir no momento em que a humanidade começa a deslocar-se de uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, porém baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem fundem-se no processo. (p. 44).

Para tanto, dois momentos são essenciais para uma boa prática: o planejamento e a execução. As aulas devem ser elaboradas respeitando os documentos norteadores de ensino e as políticas pedagógicas da instituição. A

utilização do audiovisual deve estar pautada por objetivos claros e definidos que possam ser alcançados pela turma de modo individual e coletivo.

É fundamental o domínio básico de funcionamento dos recursos tecnológicos, além de questões da produção, divulgação e conteúdo das obras. Expor a trajetória da aula e os assuntos propostos aos alunos também auxilia no bom andamento das ações. Para Silbiger (2005), “as qualidades do educador e a forma como ele apresenta o filme tem relação direta com a eficácia do processo educativo”. (p. 378).

3.2 CONSTRUINDO IDENTIDADES

Para iniciar, ao refletir sobre usos didáticos do audiovisual, *grosso modo*, o campo mais “seguro” aos docentes é utilizar em sala de aula as obras produzidas especificamente com fins educativos. Entre elas, encontram-se um vasto e rico material como os telecursos e videoaulas, os documentários, as apresentações ou os programas que sugerem passo a passo de atividades práticas.

Este tipo de recurso pode auxiliar objetivamente na transmissão de informações e ilustrar o discurso verbal do professor. Outra vantagem é a possibilidade voltar no conteúdo e debatê-lo quantas vezes for necessário. Torna-se interessante no sentido de que pode abordar conceitos novos ou retomar conteúdos que já foram estudados.

Também se pode utilizar o vídeo com uma função investigativa, bastando oferecer aos alunos um guia de leitura do vídeo antes de exibi-lo, com a intenção de que eles extraíam informações pertinentes e, possam dar sequência à aula, retomando a discussão com as informações extraídas do vídeo. (ARROIO;GIORDAN, 2006, p. 4).

Mas é necessário certo cuidado, pois vídeos e/ou apresentações com conteúdo educativo podem tornar-se cansativos e enfadonhos. Neste caso, o docente precisa organizar a aula para que haja outras formas de interação e envolvimento, além de selecionar obras ilustrativas e atrativas que fujam da explicação justaposta à escrita.

Um exemplo é a utilização do vídeo “*Por que devemos estudar a Arte?*”² (2018), produzido para responder os questionamentos dos alunos acerca da disciplina de Arte. O vídeo é feito com ilustrações, imagens de obras e artistas e a presença de um narrador oculto. O conteúdo destaca a importância de estudar as linguagens artísticas para compreender as mudanças da sociedade.

Em sala de aula, o docente pode iniciar um debate questionando onde se pode encontrar a Arte (em casa, na escola, nas ruas); pedir para que os alunos identifiquem formas de expressões artísticas, indo além das tradicionais; chamar a atenção para detalhes do vídeo como, por exemplo, a utilização da Arte nos jogos de videogame, aproximando ao contexto dos estudantes.

As discussões abertas criam um ambiente propício para que os alunos evidenciam suas próprias maneiras de pensar e entrem em contato com outras visões de mundo. A identidade é construída à medida que o indivíduo ganha voz, sente-se respeitado e aprende a respeitar o outro. Assim, a Arte pode suprir a necessidade de comunicação por meio de suas diferentes linguagens.

Ao falarem sobre as metodologias ativas e o poder da memória para a aprendizagem, Santos e Ferrari (2017) apontam para a confrontação e a abordagem por diferentes ângulos por meio da repetição.

A repetição a que nos referimos envolve o confronto de ideias, a discussão, as trocas de opiniões, a apresentação de versões variadas, que são formas de estimular a perpetuação. Ao instigar a reflexão, diferentes visões sobre um mesmo fato, o cérebro é desafiado. ” (p. 67).

Pensando nisso, um audiovisual educativo mostra-se como um novo ângulo para a exposição de um mesmo conceito. Porém, faz-se necessário a intervenção do docente, a complementação dos estudos com outros materiais didáticos e a proposta de desafios. O audiovisual, por si só, não será capaz de instigar o aluno, mas poderá servir como meio de construção coletiva de conhecimentos.

Pode-se citar o vídeo educativo intitulado “Autorretrato- quem sou eu? – Arte na Sala de Aula”³ (2019) para também ser utilizado com os alunos. O vídeo é curto, com narrador oculto, tendo como objetivo apresentar uma atividade prática

² O vídeo está disponível no canal ‘Guiff’ do Youtube e possui mais de 70 mil visualizações.

³ Vídeo está disponível no canal ‘Professora Sol’ no Youtube e possui mais de 60 mil visualizações.

bidimensional, o que facilita a compreensão por parte dos estudantes já que mostra o passo a passo para realização da obra.

O docente possui o auxílio do audiovisual para propor conteúdos relacionados a identificação de si de do outro. Nesse vídeo em específico, o tema autorretrato leva o aluno a refletir sobre qual é sua condição no mundo. Como afirmam Rauen e Momoli (2015, p. 70).

Independentemente de haver coincidência absoluta ou não entre a imagem produzida e a aparência real do indivíduo, ao produzir, o sujeito, em um momento crítico reflexivo, se concentra em si mesmo num processo de autoconhecimento.

Não se pode cair na falácia de que o material educativo estaria apenas substituindo a fala do professor ou repetindo conceitos que ele mesmo poderia expor com suas palavras. Mas, deve-se considerar que a linguagem audiovisual promove um envolvimento maior entre informação e aluno, nas palavras de Abreu e Campos (2002, p. 6) é um “[...] novo sabor ao saber”.

Os materiais audiovisuais produzidos para fins comerciais como filmes, séries, animações, entre outros, também possuem características que podem ser extraídas com pretensões didáticas. No campo da Arte são encontradas produções voltadas à biografia de artistas, fatos históricos e expressões artísticas que alçam inúmeras possibilidades e temas.

O espaço escolar viabiliza ao aluno ampliar sua visão, decodificar, confrontar e refletir sobre esses materiais de uma maneira que nenhum outro espaço é capaz de proporcionar. Por isso, nestes casos, é necessário considerar as dimensões políticas e socioculturais dos meios em questão. Segundo Fantin e Rivoltella (2013), as mídias audiovisuais são ambientes simbólicos das novas gerações.

Para os autores, esses meios possuem relevância educativa porque possuem validade alfabética, aprendendo por meio da linguagem da imagem, validade cultural, reconhecendo como expressão da cultura, e validade cognitiva, pois atua como espaço de pesquisa e de produção de saberes. Estas dimensões quando trabalhadas com os alunos são entrelaçadas e decifradas por eles.

Muitas são as possibilidades de exibir um filme ou uma série de televisão em sala de aula. Fantin (2007, p.6) exemplifica como desenvolver ponto de vistas críticos com os alunos podendo “privilegiar dimensão estética”, “realizar uma leitura pré-textual e assistemática” ou até mesmo conduzir uma leitura “sistemática estruturada” para falar sobre a obra. Ainda segundo a autora:

A potencialidade formativa da produção de um audiovisual envolve tanto as diversas dimensões do cinema (cognitiva, psicológica, estética, social) em seus diferentes momentos (pré-produção, produção e pós-produção), como as diversas práticas educativas e culturais que configuram uma experiência teórica, prática, reflexiva e estética. Ou seja, entender a potencialidade do cinema como instituição, dispositivo e linguagem, ampliar repertórios culturais, desencadear novas sensibilidades e fazer audiovisual na escola, implica uma forma de conhecimento, de expressão e de comunicação capaz de aproximar educação, comunicação, arte e cultura através de um processo coletivo e intencional. (p. 7).

Uma das sugestões é exibir o longa-metragem “Zootopia: essa cidade é o bicho⁴” (*Zootopia*, 2016). A animação apresenta uma sociedade povoada por animais antropomórficos sendo representados em situações análogas a civilização dos seres humanos. Sem perder o tom juvenil e leve, os personagens passam por situações como preconceito, injustiças sociais e hierarquização de classes.

O docente pode trabalhar com os alunos temas atuais que são reafirmados no filme como racismo, violência e afirmação de papéis sociais. Como pano de fundo, o audiovisual serve para os alunos assimilarem a realidade com o que veem na tela, acessando a memória visual e correlacionado com experiências vividas. Além do debate, outras atividades práticas podem ser elaboradas.

O audiovisual comercial, por se tratar de representações, assegura uma infinidade de temas e direcionamentos que podem ser abordados e discutidos de forma real. É um meio privilegiado de desencadear sensibilidades, de perceber o mundo e de reconhecer a si próprio porque oferece uma linguagem específica, cativante e de fácil entendimento.

Filmes e séries constituem-se como histórias de ficção, porém autores apontam seus “efeitos” na realidade. Ainda que os processos de recepção sejam complexos, deixando-os de lado aqui, a dimensão educativa e formativa que estes meios trazem é inegável. Valores sociais, culturais, conhecimentos e repertórios estão presentes nas discussões e atividades realizadas a partir desses meios.

Mas pensar que os meios comerciais traduzem o mundo de forma descritiva e objetiva é, de certo modo, um tanto quanto ingênuo. Pelo contrário, mesmo que retratem histórias baseadas nas dos sujeitos, a linguagem permanece carregada de

⁴ O filme venceu em seis categorias do Annie Awards 2017, entre os prêmios estão melhor longa animado e melhor roteiro. Também venceu o Globo de Ouro.

subjetividade. Conforme Fecé (1998, p. 36), “a ‘realidade’ não se faz na película, mas na consciência do espectador [...]”

Por isso, é tão importante tratar os filmes e séries a partir de questionamentos e delineamentos de problemas a serem solucionados. É imprescindível estabelecer aproximações entre a obra e o contexto em que os estudantes se encontram e deixá-los apresentar suas interpretações e visões de mundo. De acordo com Leite e Alegria (2005, p.10):

A narrativa audiovisual funciona como ‘espelho’, como se eles [alunos] precisassem reafirmar para eles mesmos como são, no que acreditam e de que maneira se expressam e se posicionam no mundo.

Nesta linha, pode-se citar o exemplo do filme “Caçadores de Obras-Primas⁵” (*The Monuments Men*, 2014). O longa hollywoodiano traz a história, baseada em fatos reais, da busca por obras de arte que foram roubadas pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. Neste caso, o audiovisual trata de temas relacionados diretamente com a história da arte, podendo estabelecer diversas conexões com o conteúdo curricular.

Uma opção seria fazer um roteiro junto aos alunos com destaque a todas as obras que são citadas durante o filme para uma posterior pesquisa sobre elas. Ou então, um recorte de cenas para trabalhar movimentos artísticos. Ainda, o docente pode construir uma interdisciplinaridade teórica e prática que situa o aluno no contexto histórico e o leva a observar obras que já tenha visto e/ou estudado.

Essas referências são válidas para que o estudante assimile o imaginário após assistir o filme com as construções de mundo que já carrega. Silva (2010) aponta que é necessário: “provocar a relação do aluno com o mundo, ampliando seu olhar para apreciar o meio no qual está inserido, sua compreensão e sua própria história como ser humano”. (p. 43).

Mas, apesar de sedutores, os audiovisuais comerciais não podem ser dispostos em sala de aula como mero entretenimento. O intuito é provocar a reflexão, iniciar e mediar debates, promover questionamentos e/ou atividades-

⁵ Durante o filme são exibidas e comentas diversas obras de arte famosas, entre elas estão ‘Madonna de Bruges’ de Michelangelo, ‘O Retábulo de Genth’ de Eyck, o ‘Autoretrato’ de Rembrandt, ‘A Última Ceia’ de Da Vinci. Também aparecem no filme o Museu Jeu de Paume, na França, e o Castelo de Neuschwanstein, na Alemanha, entre outros.

problemas e traçar caminhos que possam despertar no aluno conhecimentos que antes não tinham, compreensões acerca de sua própria história.

Outra forma interessante e com enorme potencial é a utilização de materiais audiovisuais interativos. Pode-se citar exemplos como visitas virtuais em museus, visualizações de obras em 360 graus, videoclipes, séries e filmes que permitem a interação do espectador e sua decisão no produto final ou até mesmo os games e objetos de aprendizagem⁶ (OA's).

Este tipo de recurso redimensiona o ambiente pedagógico ampliando os sentidos, as explorações e prevê um aluno capaz de responder ao diálogo. Segundo Winck (2007, p. 284) “com o princípio da interatividade, o público terá acesso às ferramentas de representação que desencadeiam possibilidades estéticas, éticas e filosóficas antes inimagináveis no âmbito da linguagem audiovisual convencional”.

Grande parte da potencialidade deste meio está, justamente, na troca de papéis em que o aluno supera a condição passiva e parte para uma atuação ativa na investigação do material. Com o auxílio do docente, o aluno passa a ser co-autor do audiovisual e, a partir dele, abre margem para também produzir seu próprio conhecimento.

Uma indicação positiva é a visita virtual em museus⁷, o que leva à várias instituições como o Museu de Louvre, em Paris, *Metropolitan Museum of Art*, em Nova York, o Museu do Vaticano, na Itália, o Museu de Artes de São Paulo, entre outros. Destaca-se aqui o Museu Imperial, situado no estado de Rio de Janeiro, local da residência de verão do Imperador D. Pedro II.

A visita ao Museu Imperial permite uma exploração em 360 graus do interior do museu, exibindo os quadros, esculturas, objetos históricos e também a própria mobília e decoração das salas. O ambiente disponibiliza cerca de 300 mil itens museológicos, de arquivos e bibliográficos com narração e caixas de informação acerca das obras.

⁶ Os OA's são recursos que se destinam ao apoio do professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, tendo como principal característica a possibilidade de reutilização em diferentes contextos. Geralmente são mídias digitais como animações, vídeos, aplicações, entre outros. (NUTED, 2020).

⁷ Para facilitar, o site 'Era Virtual' (www.eravirtual.org) reúne mais de vinte museus, além de algumas exposições e locais considerados Patrimônio Cultural do país, para serem visitados online.

Esse tipo de atividade proporciona ao aluno a autonomia de investigar de acordo com sua curiosidade e abre espaço ao docente para desenvolver atividades a partir dos apontamentos dos próprios estudantes. O fato de poder opinar e decidir os rumos do material faz com que a sala de aula contemple um espaço dinâmico de atividades colaborativas.

A problemática é deslocada, já que o aluno precisa relacionar conhecimentos prévios, contexto e obra. Conforme aponta Ferreira (2008, p.110), o trabalho do arte-educador visa:

[...] o pleno desenvolvimento do/a aluno/a em todas as dimensões, por meio de um novo saber que constitua e se construa na aquisição dos conteúdos científicos, técnicos e éticos – conhecimento emancipação -, alicerçado na solidariedade e na participação, permitindo, desta forma, o verdadeiro acesso ao mundo da cultura e sua inserção no processo de construção de uma nova sociedade.

Outra indicação perpassa pelo curta-metragem “*Just a Reflektor*”⁸ (2013) produzido pela banda canadense *Arcade Fire*. Se trata de um vídeo interativo de alta tecnologia que conta a história de uma jovem haitiana e, ao que parece, viaja entre o mundo dos sonhos (ou alternativo) e o mundo real. Neste contexto, o aluno pode acrescentar ou remover efeitos atuando como um “refletor”.

Segundo Mayer (2015), os materiais interativos estimulam o papel a ser desempenhado pelo aluno e criam uma nova maneira de pensar. “Assim sendo a experiência se reflete no nosso ser, mas que também nossas referências estão ali como um espectro no espelho, talvez possamos inferir que a nossa imagem atualiza o objeto, assim como nós atualizamos o audiovisual” (p. 4).

Nesta linha de interatividade entre espectador e obra, pode-se citar o recurso de realidade virtual como um meio completamente imersivo. Segundo Faria (2005, p. 56), esse ambiente define-se como “aquele que reúne um conjunto de técnicas, metodologias e algoritmos capazes de permitir ao ser humano interagir e navegar em mundos sintetizados por computador”.

Ainda segundo o autor, a tecnologia reconfigura o sistema de projeção audiovisual, pois estes recursos “objetivam especificamente a questão da

⁸ O curta-metragem é baseado na música ‘*Reflektor*’ da banda canadense de rock alternativo ‘*Arcade Fire*’ e foi gravado no Haiti. A banda também publicou parte dos bastidores e das tecnologias utilizadas para gravar o vídeo.

experiência envolvente, a criação e a reprodução da realidade e seus atributos físicos” (p. 57) Assim, a questão central é cognitiva, muito mais do que estética da obra, formulando sistemas de percepção e interpretação.

A realidade virtual vem sendo usada na Arte Contemporânea, incluindo locais exclusivos para exibição de obras digitais, como o *Digital Art Museum*. Em entrevista (HERWIG, 2020), a professora e artista Tamiko Thiel afirma que obras em realidade virtual são “passíveis de serem experimentadas” com a possibilidade ao espectador de “criar mundo que ainda não existem” ou mais ainda, ressignificá-lo.

O aplicativo *Tilt Brush*, produzido pela Google, se mostra como um recurso interessante e intuitivo de realidade virtual. Através de óculos e controles, o usuário consegue criar pinturas com texturas e formatos diferentes dos reais, além de navegar por um ambiente totalmente 3D. Outra plataforma é a *Google Expeditions*, que proporciona viagens em realidade virtual e aumentada.

Acredita-se que esse tipo de material é capaz de propiciar ao aluno práticas cativantes e jornadas de descobrimento interior e exterior. “O desdobramento produzido pela tecnologia do tempo real equivale a um estado de paramnésia, em que ao real atual se acrescenta um real virtual, um real em espelho que vem a ele se substituir”. (PARENTE, 1999,p. 23).

Porém, trata-se de um recurso quase que inexplorado em sala de aula devido ao seu alto custo de aquisição e infraestrutura para implementação. Existem algumas ferramentas mais acessíveis, porém mais limitadas, como aplicativos que atuam por meio de *QRCode*. Estes também podem ser inseridos no trabalho docente de forma proveitosa, desde que previamente planejados e organizados.

Propondo ainda mais a participação dos alunos, utilizar o audiovisual como processo de elaboração e criação de conteúdo acarreta uma construção coletiva de saberes. Além disso, desenvolve nos alunos habilidades como a subjetividade, criatividade, expressão e leitura de mundo. A sala de aula torna-se um espaço de trocas e de emancipação dos sujeitos.

A criação de produtos audiovisuais vai além da recepção, dinamizando as relações entre a Arte e o estudante. Agora, além de receber, interagir e participar, o aluno consegue ser o próprio emissor. O poder de apropriação, expressão e representação da realidade alcançam resultados, nem piores ou melhores que com as outras propostas, mas totalmente diferentes.

Deve-se sugerir a produção de vídeos como exercício de originalidade e criatividade buscando aliar a teoria e a prática. Os alunos podem ser colocados como “imagem” na tela, a exemplo de documentários, encenações, performances, vídeo-arte ou, então, podem colocar seus trabalhos em evidência como na criação de *stop motion*, apresentações ilustradas, entre outros.

Um dos apontamentos para educação midiática diz respeito a educar para a mídia, ou seja, apropriar-se da linguagem para entender, interpretar e produzir suas próprias experiências. Nesse sentido, as criações audiovisuais dos alunos fortalecem a ideia de que esse recurso não é uma finalidade em si, mas um caminho para novas proposições.

O docente pode executar uma atividade prática baseada na criação de um vídeo *stop motion*, por exemplo. A técnica consiste em simular através do vídeo o movimento de um objeto inanimado, seja ele um desenho ou uma fotografia, a fim de contar uma história. Para isso, os alunos podem fazer pesquisa e criação de roteiros, enquadramentos, captação e edição.

Outra proposta consiste na filmagem de uma performance produzida e registrada pelos próprios alunos. O docente pode trabalhar os conceitos da linguagem audiovisual, discussão de temas sociais e proporcionar posicionamentos e legitimação da identidade. A pesquisadora Pinheiro (2011) afirma que práticas como essas preocupam-se em:

Compreender a linguagem audiovisual não como um sistema fechado, mas como um processo por meio do qual são construídas as representações e onde acontecem as interações. O aluno é visto como um sujeito histórico, social e cultural, não apenas um interlocutor, e sim um sujeito criativo, transformador (p. 19 e 20).

As propostas de criações audiovisuais estimulam o aluno a buscar conhecimentos além da sala de aula suscitando pontos de identificação entre o conteúdo curricular e os fenômenos sociais, entre a escola e a casa, entre ele próprio e o outro. Há também grandes brechas para trabalhar assuntos interdisciplinares envolvendo toda comunidade escolar.

Ressalta-se que os diferentes materiais apresentados até aqui são práticas pedagógicas mediadas que devem ser ainda mais exploradas tendo em vista as três etapas da abordagem triangular. Assim, nas palavras de Rezende e Struchiner (2009), o audiovisual “se torna um meio, não de exposição de conteúdos pré-

formados, mas espaço de promoção de intertextualidades e construção conjunta de conhecimentos” (p. 60).

O leque de possibilidades se amplia cada vez que o docente traça objetivos para o trabalho em sala de aula. Acredita-se que a eficácia não está em apenas inserir a tecnologia, mas relacionar conteúdos sistematizados com as variadas áreas do convívio social. Fantin (2007) aponta que o audiovisual, dentro do contexto pedagógico, pode assumir diferentes funções:

Tais como recursos para aprimorar e manter a motivação do aprendiz; como material informativo acerca de determinados conteúdos; como suporte metodológico do processo de aprendizagem; como recurso tecnológico que permite interações educativas entre pessoas distantes e, sobretudo, como meio de expressão das pessoas envolvidas no processo educativo. (p. 50)

Independente se o audiovisual é educativo, comercial, interativo e assim por diante, o aluno é quem irá interferir no meio, recortar e reconstruir seus significados a partir de seu próprio ponto de vista e de sua bagagem cultural. Para facilitar, abaixo encontra-se um quadro com pontos a serem analisados pelo docente antes de selecionar e aplicar um recurso audiovisual.

PONTOS A SEREM ANALISADOS EM UM AUDIOVISUAL:
<p>1. QUANTO A LINGUAGEM</p> <p>Foi produzido para fins educativos ou não? Qual o contexto sociocultural em que está inserido? O tema e a linguagem são apropriados para a faixa etária? A linguagem é adequada ao nível de compreensão dos alunos em questão?</p>
<p>2. QUANTO AO CONTEÚDO</p> <p>O material pode despertar o interesse do aluno? De que forma? O tema pode ser desenvolvido após exibição? Quais propostas? Podem ser acrescentados outros enfoques? Pode ser trabalhado interdisciplinarmente? Estimula a curiosidade e a pesquisa? A abordagem do tema é atual? Pode ser atualizada? Existem erros conceituais? Podem ser discutidos? Existem preconceitos? Podem ser discutidos?</p>
<p>3. QUANTO A IDENTIDADE</p> <p>Valoriza a sensibilidade e a emoção?</p>

<p>Valoriza a imaginação e a criatividade? Pode contribuir para o autoconhecimento? De que forma? Pode contribuir para diferentes formas de se expressar? Quais?</p>
<p>4. QUANTO AOS OBJETIVOS</p> <p>Qual a finalidade no uso deste recurso? Qual é o percurso a ser trilhado? Podem desenvolver quais habilidades? Quais as atividades podem ser propostas a partir desse recurso?</p>
<p>5. QUANTO AS PROPOSTAS EM SALA DE AULA</p> <p>Identificar o conhecimento prévio do aluno; Desenvolver roteiro para aula, para o audiovisual e para as discussões; Contextualizar a linguagem, o tema e o conteúdo com a realidade do aluno; Proporcionar diversas experiências como debate, pesquisa e produção.</p>

Quadro 1 – Pontos a serem analisados em materiais audiovisuais
Fonte: Luana Stadler Kiehl

Deve-se ter em vista que a aprendizagem significativa está condicionada não ao recurso escolhido, mas em como esse material é trabalhado em sala de aula. Ou seja, o audiovisual deve oportunizar aos estudantes diferentes maneiras de expressão, legitimação, tomada de posicionamentos, reflexão e colaboração. Faz parte do papel do arte-educador contribuir e oportunizar estes processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a utilização do audiovisual em sala de aula compreende-se que o recurso não é um fim em si mesmo e nem mesmo é capaz de sozinho viabilizar uma aprendizagem significativa e efetiva. O fator determinante para isto está diretamente ligado com os caminhos traçados pelo docente, em conjunto com os alunos, desde o planejamento até a finalização da aula.

É a interdisciplinaridade, a problematização, a inquietação, a busca pela solução de problemas que pode proporcionar aos alunos a aquisição e produção de conhecimentos. Não é mais possível pautar-se apenas em uma ferramenta de ensino, tampouco fragmentá-lo e reduzi-lo à mera reprodução automatizada. A dinâmica escolar deve envolver currículo e sociedade.

Percebe-se que os indivíduos não são apenas produtos sociais, apesar de terem sua identidade construída, de certo modo, em função das estruturas. Segundo Monte (2012, p. 166) “as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’”

Cabe também ao docente mostrar ao aluno que o mesmo pode desenvolver uma visão mais ampla, considerando que indivíduo e sociedade são indissociáveis e se completam mutuamente. Isso favorece o complexo sistema de ensino e aprendizagem possibilitando que o estudante entenda os conteúdos curriculares e possa dar significado ao mundo em que vive.

Neste caminho, elenca-se o audiovisual como possibilidade de integrar temas escolares com a construção de identidades. Silva (2000) aponta que a identidade está ligada à sistemas de representação.

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tão pouco é homogeneia, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. [...] A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. (p. 96).

Ou seja, os processos identitários acontecem em relação às narrativas de si e do outro, em meio às relações sociais e experiências vivenciadas. Pensar em práticas diferenciadas podem desencadear significativos passos em direção a

expressão e autoconhecimento. O aluno que passa a ter a legitimação e atua como centro no processo educacional possui mais chances de efetivar sua aprendizagem.

Sugere-se que audiovisual seja aplicado em pelo menos um dos pilares do ensino da Arte: contextualizar, interpretar e fazer. Independente de qual etapa, o recurso possibilita a discussão, o envolvimento do contexto social e das influências externas, levanta questões técnicas, formais e estéticas da arte e sugere um olhar sobre o outro e sobre si mesmo. As relações entre teoria e prática envoltas por questões reais agem como suporte para construção da identidade.

Dentro do ensino da arte, o material audiovisual contribui ainda mais para criar novas formas de expressão e de autonomia, onde o aluno desenvolve a identidade a partir de experiências prévias e conhecimentos adquiridos. Conforme Nunes (et. al., 2008, p. 10):

A arte constitui um processo complexo envolvendo diversos elementos da experiência de um indivíduo, transformando-os em um novo significado ou forma expressiva. É um instrumento gerador de desenvolvimento e aprendizagem. [...] A arte constitui, na vida adulta, uma das poucas oportunidades de auto-identificação.

Portanto, contribuir para o processo de construção identitária é também papel do docente e de todos os envolvidos no sistema educacional. Para isso, faz-se necessário refletir sobre quais caminhos seguir em direção de aprendizagens significativas que preparem os sujeitos para instituições e para a sociedade. Além disso, é fundamental a crítica e autocrítica dentro da docência, currículo e avaliação.

Acredita-se que ainda existem muitas questões a serem debatidas envolvendo audiovisual, Arte e identidade no contexto escolar. Este trabalho não tem a intenção de ser conclusivo, pelo contrário, suscita novas reflexões acerca de práticas pedagógicas e uso da tecnologia em sala de aula. Espera-se que novas pesquisas e possibilidades de discussões possam surgir a partir deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. C. Mediação e emoção: a arte na aprendizagem. In: XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Salvador, 2002. **Anais[...]** São Paulo: Intercom, 2002. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP11ABREU.pdf> Acesso 19 mai. 2020.

ARROIO, A.; GIORDAN, M. Vídeo Educativo: aspectos da organização do ensino. **Revista Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 24, a. 6, nov. 2006. Disponível em: <http://www.lapeq.fe.usp.br/meqvt/disciplina/biblioteca/artigos/arroio_giordan.pdf> Acesso em: 26 mai. 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2^o ed. Tradução Maria E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <encurtador.com.br/bgj18> Acesso em: 20 mai. 2020.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBOSA, A. M. Ensino da Arte e do Design no Brasil: unidos antes do Modernismo. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 8, nº 2, maio-ago. 2015.

BARROS, J. D. Cinema e história – Considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. **Revista Comunicação & Sociedade**, São Paulo, v.32, nº55, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERNARDES, J. A. P.; OLIVÉRIO, L. O. Uma breve história do ensino de arte no Brasil. **Revista Educação**, Claretiano: Batatais, v.1, nº1, jan-dez. 2011.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica e o artigo como forma de comunicação. **Revista Odontol**, São Paulo, v. 18, nº3, jan-dez. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. 3^a ed. Brasília: MEC, 1998.

CAMPELLO, S. M. C. **Arteduca**: uma abordagem transdisciplinar para o ensino da arte em rede. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Arte da Universidade de Brasília. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16045>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CANAL GUIFF. **Por que estudar Arte?**. Youtube. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xRq3VRinl98>> Acesso em: 10 mai. 2020.

CANAL PROFESSORA SOL. **Autorretrato: quem sou eu?** – Arte na sala de aula. Youtube. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0WrtFWzZ9cE>> Acesso em: 10 mai. 2020.

CARVALHO, M. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul. v.20, nº1, p.209-227, jan-jun. 2012.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FANTIN, P; RIVOLTELLA, P. C. (orgs.) **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2013.

FANTIN, M. Mídia-educação e cinema na escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, a. 8, nº15, jan-dez. 2007. Disponível em: <encurtador.com.br/pqHIM> Acesso em: 18 mai. 2020.

FARIA, R. R. A. **Auralização em ambientes audiovisuais imersivos**. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Engenharia). Escola Politécnica, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3142/tde-29092013-105249/publico/FariaRRA_AuralizacaoAmbientesImersivos_Tese.pdf> Acesso em: 22 mai. 2020.

FECÉ, J. L. Do realismo à visibilidade: efeitos de realidade e ficção na representação audiovisual. **Revista Contracampo**, Niterói, nº1 jan-jun. 1998. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17286>> Acesso em 15 mai. 2020.

FERREIRA, N. S. C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. IN: FERREIRA, N. S. C.(org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, E. C. **O uso dos audiovisuais como recurso didático**. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Porto, Porto, 2010. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55002/2/tesemesteuricoferreira000123322.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2020.

FLEURY, M. T. L.; WERLANG, S. R. C. **Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens**. Anuário de Pesquisa GV. EPGE-FGV. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/apgvpesquisa/article/view/72796/69984>> Acesso em: 26 mar. 2020.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 1ªed. São Paulo: Cortez, 1984

GERBASE, C. **Impacto das tecnologias digitais na narrativa cinematográfica**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. Atlas: São Paulo, 1995.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v.35, nº3. mai-jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004> Acesso em: 25 mar. 2020.

HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.22, nº 2, p.15-46, 1997.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HERWIG. O. **Realidade virtual e arte: o ego, o mundo e sua dissolução**. Goethe Institut. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/sup/mue/21379886.html>. Acesso em: 10 mai. 2020.

INTERESSANTE, S. **O olhar de Leonardo Da Vinci**. 2016. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/cultura/o-olhar-de-leonardo-da-vinci/>> Acesso em: 01 jun. 2020.

JUST A REFLEKTOR. Vicente Morisset. Haiti: Arcade Fire; AATOAA, 2013. Mídia digital. 7min42. Disponível em: <<https://www.justarefleksor.com/>> Acesso em: 13 mar. 2020. **Just a Reflektor**.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003

LEITE, C; ALEGRIA, J. Imaginário, linguagem audiovisual e identidade em vídeos realizados por jovens. **Revista Mídia e Juventude**. Rio de Janeiro: Udesc, 2005. Disponível em: <http://files.joaoalegria.webnode.com/200000156-b056eb1509/2005_imagin%C3%A1rio,%20linguagem%20e%20identidade%20em%20videos%20de%20jovens.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10. 2007. Disponível em: < file:///C:/Users/HK/AppData/Local/Temp/1030-19096-1-PB.pdf> Acesso em: 10 mar. 2020.

MACHADO, A. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas: Papirus, 1997

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MARTINS, M. C. et. al. **Didática do Ensino da Arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MAYER, W. Fluxo de dados: imagem, corpo, realidade virtual e o audiovisual que se atualiza na experiência cultural. XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2015. **Anais[...]**. São Paulo: Intercom, 2015. Disponível em:< <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-3611-1.pdf>> Acesso em: 19 mai. 2020.

MIRANDA, F. M. W. **Audiovisual na sala de aula**: estudo de trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Campinas, 2008. Dissertação. (Mestrado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284679/1/Miranda_FabiannaMaria_Whonrath_M.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2020.

METZ, C. **Linguagem e Cinema**. São Paulo: Perspectivas, 1980.

MONTE, S. S. A identidade do sujeito na pós-modernidade: algumas reflexões. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana, v.12. 2012. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_12/FORUM_V12_12.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

MORIN, E. O cinema ou o homem imaginário. Lisboa: Moraes, 1992.

MUSEU IMPERIAL. **Visita Virtual**. 2020. Disponível em: <<https://www.eravirtual.org/museu-imperial/>> Acesso em: 15 mar. 2020.

NASCIMENTO, J. C. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas em sala de aula. **Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v.05, a. 05, nº 02, abr-maio-jun. 2008.

NUNES, A. L. R. (et. al.) Artes Visuais e inclusão: o simbolismo na expressão de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Santa Catarina, v. 1, nº1. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/1631/1319>> Acesso em: 10 abr. 2020.

NUTED. **Objetos de Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/wordpress_beta/?page_id=2496> Acesso em: 01 jun. 2020.

OS CAÇADORES de obras-primas. George Clooney. EUA: Columbia Pictures, 2014. 1 DVD Dolby Digital 5.1, 1h58 min, color. **The Monuments Men**.

PARENTE, A. **O virtual e o hipertextual**. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

PILLAR, A.; VIEIRA, D. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Fundação lochpe, 1992.

PINHEIRO, M. M. **A produção audiovisual como ferramenta de aprendizagem**. Brasília, 2011. Monografia (Graduação em Comunicação Social), Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/1171/2/20839189.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2020.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 8ª ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

RAUEN, R. M; MOMOLI, D. B. Imagens de si: o autorretrato como prática de construção da identidade. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 11, nº 11 nov. 2015.

REZENDE, L. A.; STRUCHINER, M. Uma proposta pedagógica para produção e utilização de materiais audiovisuais no ensino de ciências: análise de um vídeo sobre entomologia. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.2, nº1, mar. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37914/28951>> Acesso em: 26 mai. 2020.

RODRIGUES, C. C. Sobre tempos e lugares da arte no currículo escolar brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, Paraíba, v.6, nº 1 jan-jun. 2013.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SILBIGER, L. N. O potencial educativo do audiovisual na educação formal. In: III SOPCOM E VI LUSOCOM. II IBÉRICO, 2005, Covilhã. **Atas[...]** Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2005.

SANTOS; C. M. R. G; FERRARI, M. A. (orgs). **Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação**. Bauru: FAAC/UNESP, 2017.

SILVA, T. (org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, J. C. O desvelar da cultura por meio da linguagem da arte. **Revista Unoesc & Ciência**, Joaçaba, v.1 , nº1, jan./jul. 2010.

SOUZA, L. C. A TIC na Educação: uma grande aliada no aumento da aprendizagem no Brasil. **Revista Eixo**, Curitiba, v.5 n.1. 2016. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/315/197>> Acesso em: 10 abr. 2020.

TURNER, G. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

ZAGONEL, Bernadete (org.). **Metodologia do ensino da arte**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

ZOOTÓPIA, essa cidade é o bicho. Byron Howard; Rich Morre. EUA: Walt Disney Pictures, 2016. 1 DVD Dolby Digital 5.1, 1h48 min, color. **Zootopia**.

WENDELL, N. Publicação eletrônica. IN: VILLAÇA, I. C. Arte-educação: a arte como metodologia educativa. **Cairu em Revista**, Salvador, v. 3, nº 4. 2014. Disponível em: <www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_ARTE_EDUCACAO_METODOLOGIA_EDUCATIVA.pdf> Acesso em: 12 mar. 2020.

WINCK, J. B. A promessa do audiovisual interativo. **Revista TransInformação**. Campinas, nº19, set-dez. 2007. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114645/S0103-37862007000300007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 22 mai. 2020.

