



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

LUANA NUNES FERNANDES

**ARTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO:
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA AS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E
LINGUAGENS**

Fortaleza

2023

LUANA NUNES FERNANDES

ARTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO:
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA AS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E
LINGUAGENS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de graduação em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa
Coorientadora: Profa. Dra. Suzana Marli da Costa Magalhães

Fortaleza
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os
dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F399a Fernandes, Luana.

Arte e Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação: estratégias didáticas para
as disciplinas de Ciências Humanas e Linguagens / Luana Fernandes. – 2023.

55 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará,
Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia,
Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa.

Coorientação: Profa. Dra. Suzana Marli da Costa Magalhães.

1. Arte. 2. Tecnologia. 3. Abordagem Triangular. 4. Interdisciplinaridade.

CDD 370

LUANA NUNES FERNANDES

ARTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO:
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA AS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E
LINGUAGENS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de graduação em Pedagogia.

Aprovada em: 06/07/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg
Universidade Estadual do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Junior
Universidade Estadual do Ceará (UFC)

Aos meus pais, Márcio e Lourdes.

A minha irmã, Raíssa.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Alexandre Santiago e a Profa. Dra. Suzana Magalhães pela excelente orientação.

Aos professores participantes da banca examinadora: Profa. Dra. Luciane Goldberg e Prof. Dr. Eduardo Loureiro pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores da escola pesquisada, pelo tempo concedido nas intervenções e questionários.

A minha colega de estágio, Bianca Mendes, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

“A Arte desafia a Tecnologia e a Tecnologia inspira a Arte” - John Lasseter (Informação verbal)¹

¹ LASSETER, John. Celebração de séries animadas na Academia de Artes e Ciências Cinematográficas, 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uFbOOjAC_Fg. Acesso: 01/02/2023

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão teórica e prática sobre a aplicação da Arte e das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) como estratégias didáticas para aplicação de aulas interdisciplinares nos conteúdos de História, Geografia e Português, utilizando-se da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa como pilar do planejamento em conjunto com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em uma experiência de estágio supervisionado nas séries iniciais do fundamental. Essa reflexão tem como objetivo que os aprendizados possam inspirar novas experiências com as TDICs e a Arte nos mais diferentes contextos. A aplicação das aulas foi realizada em uma escola pública de Fortaleza nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na quarta série, orientadas pela disciplina de estágio supervisionado da Universidade. O desafio constatado na proposta foi trabalhar com os poucos materiais disponíveis pela escola, para entender a aplicabilidade das estratégias propostas com TDICs, mesmo sem aparatos tecnológicos disponíveis. Na metodologia, com objetivo de comparação, foi analisado o cotidiano das aulas e dos professores regentes que atuaram anteriormente às intervenções do estágio. Posteriormente, abordando as às intervenções, ora embasadas no sociointeracionismo, analisou-se sua aplicação e os resultados obtidos, tanto com os materiais produzidos pelas crianças como suas interações entre si. Ademais, investigou-se a opinião dos professores regentes da sala de aula sobre tais intervenções. Com a conclusão, constatou-se que houve resultados positivos em relação às práticas pedagógicas ora propostas, de modo a auxiliar a conexão das crianças com o conteúdo, além de expandir o olhar dos professores sobre o planejamento das aulas, além do tradicional, aliando Arte e TDICs.

Palavras-chave: arte; tecnologia; abordagem triangular; interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This work presents a theoretical and practical reflection on the application of Art and Digital Technologies of Information and Communication (DICTs) as didactic strategies for the application of interdisciplinary classes in the contents of History, Geography and Portuguese, using Ana's Triangular Approach Mae Barbosa as a pillar of planning in conjunction with the National Curricular Common Base (BNCC) in a supervised internship experience in the early elementary grades. This reflection aims at learning to inspire new experiences with DICTs and Art in the most different contexts. The application of the classes was carried out in a public school in Fortaleza in the early years of elementary school, in the fourth grade, guided by the discipline of supervised internship at the University. The challenge in the proposal was working with the few materials available at the school to understand the applicability of the proposed strategies with DICTs, even without available technological devices. In the methodology, with the objective of comparison, the daily life of the classes and of the regent teachers who acted before the internship interventions was analyzed. Subsequently, addressing the interventions, sometimes based on sociointeractionism, their application and the results obtained were analyzed, both with the materials produced by the children and their interactions with each other. In addition, the opinion of classroom teachers regarding such interventions was investigated. With the conclusion, it was verified that there were positive results in relation to the proposed pedagogical practices, in order to help the children's connection with the content, in addition to expanding the teachers' view on the planning of classes, beyond the traditional, combining Art and DICTs.

Keywords: art; technology; triangular approach; interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Guernica – Pablo Picasso.....	11
Figura 2 – Mapa sala de aula – Arquivo próprio.....	18
Gráfico 1 – Gênero.....	27
Gráfico 2 – Idade.....	28
Gráfico 3 – Matérias favoritas.....	29
Gráfico 4 – Formas de Arte favoritas.....	30
Gráfico 5 – Redes sociais mais utilizadas.....	31
Gráfico 6 – Celular próprio ou da família.....	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	01
2 A ARTE E A TECNOLOGIA NO COTIDIANO.....	04
2.1 História da Arte e Educação e as suas possibilidades pedagógicas com as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDICs).....	05
2.2 Abordagem Triangular, Arte e TDIC's.....	10
2.3 Letramento imagético e interdisciplinaridade na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).....	12
3 PESQUISA DE CAMPO	
3.1 Metodologia.....	16
3.2 Análise da Prática Docente: organização do espaço, materiais, estudantes e estratégias didáticas.....	17
3.2.1 <i>Configuração do espaço escolar</i>.....	17
3.2.2 <i>Materiais didáticos</i>.....	19
3.2.3 <i>Características dos alunos</i>.....	20
3.2.4 <i>Procedimentos didáticos</i>.....	21
3.3 Análise dos Planejamentos.....	22
3.3.1 <i>Acolhida</i>.....	22
3.3.2 <i>História</i>.....	23
3.3.3 <i>Geografia</i>.....	24
3.3.4 <i>Português</i>.....	25
3.4 Análise das Intervenções.....	25
3.4.1 <i>Análise da acolhida</i>.....	26
3.4.2 <i>Análise na disciplina de História</i>.....	32
3.4.3 <i>Análise na disciplina de Geografia</i>.....	34

3.4.4 Análise na disciplina de Português.....	35
3.5 Análise das Intervenções pelos Professores.....	36
4 CONCLUSÃO.....	36
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	39
APÊNDICE A - HISTÓRIA.....	43
APÊNDICE B - GEOGRAFIA.....	44
APÊNDICE C - PORTUGUÊS.....	45
APÊNDICE D – PERGUNTAS ENTREVISTA PROFESSORES.....	45
APÊNDICE E – SLIDES DESENVOLVIDO PARA APRESENTAÇÃO & FOTOS DAS PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES	46

1 INTRODUÇÃO

Durante minha vida escolar, os primeiros anos ocorreram com acesso à Arte, por meio da própria escola, algo marcante, já que sempre foi do meu interesse atividades relacionadas a esta. Em casa, meus pais também me favoreceram a ter outras experiências com a Arte sendo ambos professores, conseguiram contato com outros professores do ramo artístico. Obtive a oportunidade de me desenvolver em pinturas, desenhos e colagens. Além dessa experiência, também pude ter acesso ao mundo da Tecnologia, sendo uma das minhas atividades favoritas jogar e fazer criações no computador dos meus pais.

A Arte na educação exige o papel importante da relação dialética entre razão e emoção (VYGOSTKY, 1998). Assim, destaca-se as capacidades de interpretação, criação e autoexpressão que a Arte pode trazer. Sendo assim, a Tecnologia é uma ferramenta poderosa de acesso a Arte e da criação desta em si.

No entanto, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em meu contexto, ambas as atividades foram tidas como apenas para lazer. O mundo da Arte deixou de ser abordado com ênfase na escola e o mundo da Tecnologia sempre existiu, mas apenas dentro de casa. Somente na faculdade, retomei meus interesses, realizando a disciplina de Arte e Educação, além de, durante todo o curso, poder desenvolver materiais educativos de forma digital, como slides, podcasts e outros com postagens para as redes sociais.

Aproximadamente na metade do curso, tive a oportunidade de participar da Bolsa de Iniciação à Docência para ser monitora da disciplina Arte e Educação, na qual pude produzir diversos materiais digitais. Além dessa experiência digital, também pude estagiar em um Hub de Inovação e Tecnologias Digitais. Ambas as oportunidades, ainda mais em tempos de Pandemia de Covid-19, expandiram meus horizontes e a minha formação intelectual para a relação entre os dois temas - Arte e Tecnologia Digitais.

Ao relacionar os temas, percebi a interpretação da imagem como algo fundamental em ambas as áreas de estudo. No entanto, como funcionária, por exemplo, essa relação para o tratamento educacional após a Educação Infantil? Como funcionária com conteúdo exigido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), extremamente conteudista? Afinal, pode-se realizar a seguinte crítica: a partir do

momento em que nos alfabetizamos, não é para isso que somos preparados: o vestibular/Enem? Isso não prejudicaria o fomento das nossas habilidades e capacidades de criação?

De fato, a cada etapa da escolarização, os aspectos artísticos, lúdicos e estéticos seriam menos enfatizados, sem que a criança possa brincar e se expressar livremente, tendo que ficar sentada em sua carteira, em silêncio e trabalhar sozinha. Normalmente, esse é o cenário da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (BRAIDA, 2017). Essa situação é a chamada “quebra” de continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a partir da qual a Arte é cada vez mais negligenciada, de forma a ignorar seus benefícios (SANTOS, CAREGNATO, 2018).

O foco dos conteúdos está nos conceituais O foco do ensino está nos conteúdos conceituais, isto é, que se remetem a uma base teórica (FERNANDES, 2010). Não há aprofundamento nos conteúdos atitudinais, que são a relação dos conteúdos com a sociedade, ou no aprofundamento dos conteúdos procedimentais, os quais se dão ao aprender o processo de criação dos conteúdos, relacionado com sequências de ações esse foco resulta em um planejamento rígido, devido, geralmente, ao elevado número de estudantes em uma mesma sala e a falta de materiais. Nesse sentido, o que é considerado mais fácil com essas limitações é o método transmissivo de conhecimentos conceituais, com o professor e técnicas como um aspecto central: “Mesmo diante de tantos avanços tecnológicos e científicos, o modelo de aula continua predominantemente oral e escrito, assim como os recursos utilizados.” (CAMARGO, DAROS, 2018).

Ao estar finalizando o curso de Pedagogia, foi observado, assim como citado por Camargo e Daros, que o padrão de ensino após a Educação Infantil tem como destaque a leitura do livro escolar, tarefas individuais copiadas na lousa e provas tradicionais. Para a mudança desse paradigma centrado no conteudismo, foi levantado o seguinte questionamento neste trabalho: como expandir a aprendizagem mesmo diante das dificuldades de diversos estudantes na mesma sala e da falta de materiais, além de papel e lápis.

Para essa expansão, é necessário começar por considerar o contexto dos estudantes. Quais saberes eles trazem de seu contexto familiar? O que esses já possuem de saberes tecnológicos e artísticos? Assim, como planejar aulas que

abordem a Tecnologia e a Arte presentes na vida dos estudantes? É possível fomentar interdisciplinaridade? Como essas aulas se distinguiriam do ensino tradicional?

É importante destacar que tanto os saberes tecnológicos e os saberes artísticos investigados são saberes que envolvem conteúdos atitudinais e procedimentais, ou seja, exigem a criação por meio do estudante. Na Educação Tradicional², durante a Pandemia do Coronavírus, houve uma ruptura na exigência, própria do ensino tradicional, dos conteúdos conceituais (GALIZIA, BIAZOLLI, VILELA, CARNIO, BRETONES. 2022). No Ensino Remoto³, os estudantes poderiam apenas responder a uma prova tradicional pesquisando as respostas no Google. Nesse contexto que foi possível melhor aprofundar sobre a necessidade de abordar o conteúdo de forma reflexiva, não apenas com foco na memorização ou reprodução dos textos, promovendo a criação e permitindo aos alunos um acesso prévio aos conceitos.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo investigar a aplicabilidade da relação entre a arte, tecnologia e educação em uma pesquisa de campo na sala do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Fortaleza, local o qual estagiei, ministrando aulas nas disciplinas de Linguagens e Ciências Humanas com base na Abordagem Triangular⁴ e na perspectiva do sociointeracionismo⁵. Assim, de forma qualitativa, foi possível comparar os resultados e reações dos estudantes sobre as estratégias didáticas aplicadas durante as intervenções ora propostas com as estratégias tradicionais observadas na prática pedagógica dos professores da sala.

Nessa perspectiva da introdução, com as considerações iniciais e a importância de ir para além do ensino tradicional tecnicista, destaca-se a relação entre a Arte, Tecnologia e Educação sendo desenvolvida no segundo capítulo deste trabalho. Junto a essa, na seção 2.1 será analisado por meio da História da Arte Educação no Brasil, como a Arte pode se ligar cada vez mais com as TDICs e o sociointeracionismo. Neste contexto apresentado ao longo da história, a Abordagem Triangular será mais

² Ensino Tradicional: Paulo Freire (2006, P. 61) define o modelo que o professor é tido como portador do saber, transmite aos alunos informações prontas, sem integrá-los na formação do conhecimento

³ Ensino Remoto: é a forma de ensino online determinada pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) em 2020 durante a situação emergencial da Pandemia.

⁴ Abordagem Triangular: modelo pedagógico que integra as dimensões de produção, apreciação e reflexão/contextualização teórica no ensino das artes. (BARBOSA, 1991).

⁵ Sociointeracionismo: uma perspectiva teórica que enfatiza a interação social como fundamental para a construção do conhecimento e desenvolvimento humano, destacando a influência mútua entre os indivíduos na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. (VYGOTSKY, 2000)

desenvolvida como opção para estudar a Arte e as TDICs na seção 2.2. Assim, com esse estudo, será descrita na seção 2.3 a necessidade de um Letramento Imagético e a interdisciplinaridade, a partir de pesquisadores sociointeracionistas e as próprias recomendações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Com essa contextualização, entra no terceiro capítulo a Pesquisa de Campo, e a explicação desta como metodologia na seção 3.1. Assim no 3.2 haverá as análises de como a prática docente, a organização do espaço, materiais e estratégias didáticas afetaram o planejamento das intervenções. O planejamento será descrito na seção 3.3 e o resultado das aplicações destas, incluindo reações importantes das crianças ao longo das intervenções na seção 3.4 Na seção 3.5, destaca-se a opinião dos professores presentes nas intervenções sobre minha prática docente voltada para o sociointeracionismo e aplicação da Arte e das TDICs nas disciplinas. Assim, apresenta-se a conclusão do que pode ser entendido destes resultados para aplicação em outras demais estratégias didáticas.

2 ARTE, TECNOLOGIAS DIGITAIS E COTIDIANO ESCOLAR

No Brasil, na faixa etária de sete a nove anos, 59% possuem *smartphone* próprio e, de dez a doze anos, 79%, segundo a Mobile Time em 2021. Em 2022, nas escolas públicas brasileiras, a PeNSE (Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar), do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apresenta que 83,4% dos estudantes, sem definição de faixa etária, possuem celular de uso pessoal.

Nas mídias sociais presentes no celular, assim como na Arte, a imagem é um dos elementos principais, o que deveria ser a razão para que ela fosse explorada como estratégia didática, considerando que as informações imagéticas são bombardeadas por meio das várias plataformas, com grande impacto no armazenamento cerebral das informações, como afirma SANTAELLA (2012):

[...] Na elaboração de informações imagéticas, domina o lobo cerebral direito, que é a instância responsável pela elaboração das emoções [...] do mesmo modo, a capacidade de memória varia no contexto de informações imagéticas ou linguísticas. As imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro (SANTAELLA, 2012, p. 109)

Ou seja, vive-se em um mundo imagético, ou seja, permeado pelas imagens, paradas ou em movimento. Essas imagens são difundidas principalmente por meio da internet do celular para 43% dos brasileiros, como mostra pesquisa PoderData (2021).

Na internet, temos a utilização constante das TDICs (Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação), isso é, por meio do *Google*, *YouTube*, *Instagram*, *Facebook*, *WhatsApp*, *TikTok*, dentre outras redes. É importante que, ao acessar essas imagens, saiba-se filtrá-las e interpretá-las, educando o olhar para ir além do senso comum (PILLAR, 2008). Essa questão enfatiza a importância de proporcionar atividades de interpretação da Arte, em conjunto com as Tecnologias Digitais, no contexto escolar.

2.1 História da Arte e Educação e possibilidades pedagógicas do uso das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDICs)

No Brasil, a educação artística ainda segue tendências as quais focam no Ensino Tradicional e Técnico, com a realização de aulas principalmente expositivas, sem teoria e prática. Para entender mais sobre esse tradicionalismo artístico, é necessário entender sua origem da Grécia Antiga, com a aplicação da *Paideia*, que tem objetivo a formação integral do homem para a vida em sociedade (BORTOLINI, NUNES. 2018).

No entanto, ao longo da Idade Média (século V-XIV), essa abordagem educacional mais difundida na elite se reforçou com os professores educados formalmente transmitindo conhecimentos considerados importantes para, segundo Le Goff (2017), reforçar o poder da aristocracia e do clero. Esse paradigma de ensino, utilizado até hoje, marcado pela dissociação entre teoria e prática, seria inadequado para um processo de ensino-aprendizagem vivencial de artes, que seria o mais adequado para fomentar a sensibilidade estética e as atitudes e valores, que necessitam de prática.

Não somente o ensino tradicional é inadequado para o ensino das artes. O paradigma tecnicista enfatiza os procedimentos de condicionamento respondente operante, gerando uma automatização no processo no qual tanto o estudante quanto o próprio professor se tornam sujeito passivo no processo de aprendizagem. Isto é, o

professor apenas realiza um treinamento de habilidades e competências, sendo que conteúdo de ensino já se encontra sistematizado nos manuais, nos livros técnicos e didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais (LUCKEZI, 1994).

Em uma pesquisa qualitativa para entender a aplicação do Ensino Tradicional e Tecnista, realizada pelas professoras Dal'maso e Oliveira, no ano de 2009, em escolas públicas de Cuiabá - Mato Grosso, foi constatada a reclamação sobre a falta de integração entre teoria e prática pelas professoras entrevistadas, visto que para estas o conceito de Arte foi tido como expressão do ser humano. No entanto, por parte da escola e dos materiais didáticos, falta oportunizar momentos que os alunos criam e se expressam durante as aulas.

Para essa criação dos estudantes acontecer, além da escola e dos materiais didáticos, cabe tanto aos professores de ensino artístico, quanto dos demais professores de Ciências Humanas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, refletir sobre o conceito de Arte. Afinal, os professores de Ciências Humanas e Linguagens podem e devem utilizar de pinturas, fotografias, esculturas, filmes, colagens e poesias, para ensinarem os diversos conteúdos de História, Geografia e Português.

Em geral, ao analisar os currículos atuais de licenciatura de ciências humanas nas disciplinas obrigatórias da UFC, nos cursos de História (UFC, 2013) e Geografia (UFC, 2019), o professor não é formado como um apreciador de artes na prática. A explicação dessa não formação pode ser dada ao revisar a História do Ensino da Arte no Brasil, com a vinda dos jesuítas há uma cultura racionalista, em que a criação da Arte é vista como uma forma de prazer destinado apenas a uma elite que consegue seu acesso. Então, prevalece a visão dicotômica entre razão e emoção, racionalidade e sensibilidade, sendo a Arte relacionada à emoção e autoexpressão e não algo que também fomente conteúdos.

Ao considerar que o ensino brasileiro tem raízes profundamente racionalistas, a supervalorização da razão coloca a Arte como um campo menor do que as outras disciplinas, estabelecendo uma hierarquização do conhecimento, contrariando as orientações curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), segundo as quais "a disciplina Arte tem a mesma importância que os demais componentes curriculares do ensino médio" (BRASIL, 2006, p. 202).

Para o aprofundamento da Arte, além desse senso comum, é necessário conhecer seus possíveis conceitos, suas funções e sua história. Para introduzir uma reflexão teórica sobre Arte, pode-se afirmar que seu conceito não pode ser unívoco (READ, 2001).

Já de acordo com Gombrich (2008), nada existe realmente a que se possa conceituar objetivamente como Arte. Existem somente artistas. Trata-se de uma reflexão interessante, visto que, segundo Read (2001), artistas existem em diferentes tipos e graus, porém essencialmente são pessoas que dão forma a algo - objetos, ideias, sensações e sentimentos.

De fato, a Arte é tão variável devido às suas diversas funções relacionadas com o modo de relação entre forma e conteúdo. O conteúdo relaciona uma obra com seu contexto social, cultural e histórico enquanto a forma é a expressão material e técnica do conteúdo, tais como a luz, a paleta e as cores, no caso das Artes Visuais.

Forma e conteúdo estão ligados às várias funções da Arte: pragmática ou utilitária; naturalista; formalista. Como exemplo da função pragmática ou utilitária, por exemplo, a Igreja Católica queria passar os preceitos da religião católica, então, futilizava os vitrais na arquitetura para contar uma história. Tratava-se então de uma arte voltada para educação, de acordo com Szpaler (2004).

A esse respeito, pode-se dizer que Platão (428 a.C – 347 a.C) foi o primeiro a desenvolver a ideia de arte como “mimese”, que, em grego, significa imitação. É a partir desta ideia que tivemos a definição do conceito artístico de representação como algo que se remete ao que é mostrado pela natureza, consubstanciando, a função naturalista da Arte.

Em contrapartida, a função formalista destaca a forma, segundo a qual, para realizar uma reflexão da realidade, não se tem como requisito obrigatório ser realista, o que é a proposta da abordagem abstracionista por exemplo, do cubismo e outras vanguardas.

Todas essas funções da Arte foram abordadas nas diversas tendências pedagógicas que permearam o contexto histórico brasileiro. No ensino da Arte, durante o Brasil Colônia (1500-1822), com os jesuítas, a função pragmática se destacava, caracterizando-se pelas oficinas de artesãos, em que o estilo em destaque era o barroco.

No ensino da Arte, durante o Império (1822-1889), houve o destaque da função naturalista, tendo o estilo do neoclassicismo como principal, sendo o espaço pictórico o “espelho” de uma realidade ideal. Com a educação da Arte na República, a partir de 1889, houve a influência do positivismo francês e do liberalismo americano, segundo Barbosa (1978), sendo que a Arte retoma sua função pragmática com a disciplina do desenho geométrico no currículo.

Por sua vez, a arte republicana mostrou uma preparação para as ideias modernistas de 1922. No entanto, as ideias pré-modernistas como a chegada de um pintor expressionista no Brasil em 1913, o artigo de Oswald de Andrade “Em prol de uma Arte Nacional” em 1917 e a exposição da artista brasileira Anita Malfatti, também em 1917, não influenciaram diretamente na sistemática de ensino da Arte (BARBOSA, 2002). Até a Semana Modernista, o processo de cientificação da Arte foi continuada.

De diferente, pode-se citar apenas uma cadeira de Psicologia Aplicada à Educação na Escola Normal de São Paulo, na qual elaborou-se uma pesquisa pela primeira vez direcionada ao grafismo infantil, com influência norte-americana, procurando o desenho da criança como forma de investigar a cultura local. Entretanto, o reconhecimento dos valores estéticos e a espontaneidade da Arte da criança foi apenas realmente introduzida a toda sociedade com a Semana de Arte Moderna de 1922:

Estava preparado o longo caminho percorrido desde as influências do liberalismo, procedentes do século XIX, até as primeiras manifestações de Arte Moderna, em 1922, para que o Brasil fosse possível, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, sob a influência da Bauhaus, o desdobramento dialético das tensões entre o Desenho como Arte e o desenho como Técnica, entre a expressão do eu e a expressão dos materiais. (BARBOSA, 2002, p. 115)

Apenas na segunda metade do século XX, em 1961, a educação da Arte incluí a Educação Musical. Apenas em 1971, a matriz curricular torna-se mais aberta, incluindo o Educação Artística como disciplina obrigatória no 1º e no 2º grau, tendo quatro áreas: música, artes cênicas, artes plásticas e desenho.

A seguir, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96, ficou estabelecido que a Arte “é componente curricular obrigatório, nos

diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Nos PCNs, na Arte, prevaleceu a tendência sociointeracionista, que defende a conjugação entre de produção, reflexão e apreciação de obras artísticas. De acordo com os PCNs (1998, p. 42), é papel da escola “ensinar a produção histórica e social de Artes e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias”. Então, é importante destacar que:

Entende-se que aprender Artes envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem pelo desenvolvimento da percepção estética⁶, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da História e como conjunto organizado de relações formais (...). Ao fazer e conhecer Artes, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo (Brasil, 1998, p. 44)

Foi essa relação com o mundo defendido pelos PCNs e o sociointeracionismo resulta na incorporação do mundo digital na sala de aula. Os PCNs buscam “aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida” (2000. p. 104). Além disso, os PCNs se apoiam na ideia ampliada de texto das abordagens de letramento, quando inclui uma área cujo objetivo é “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” (2000, p. 104).

No entanto, infelizmente, durante a Pandemia da COVID-19, foi possível constatar a falta de conhecimento e de formação profissional dos professores sobre as Tecnologias (FLAUZINO, 2021), estas as quais fazem parte do contexto sociocultural das crianças.

Nesse contexto, como ensinar alunos que vivem em um mundo imagético, no qual os alunos podem ter mais acesso às imagens do YouTube e do Google Imagens

⁶ Estética: para Machado (2003), a palavra estética deriva do grego *aisthêtiké*, forma do adjetivo *aisthêtikós* que significa o que tem a faculdade de sentir ou de compreender; o que pode ser compreendido pelos sentidos.

do que os livros didáticos para realizar trabalhos escolares? Como ensiná-los a interpretar as imagens? Quais contribuições as Artes Visuais podem dar, ensinando os alunos a interpretar? Quais atividades artísticas, no domínio das artes visuais, podem ser realizadas a partir da cultura digital?

Para Loponte (2013), é necessário incrementar a criação e invenção onde aulas com metodologias nas quais a criação e a abertura de pensamento estejam mais presentes. Vale ressaltar que, para essas aulas, é necessária uma formação que a Arte e as Tecnologias, principalmente das digitais na comunicação e informação (TDICs), as quais são de mais fácil utilização para a interpretação e criação de imagens como estratégias didáticas.

2.2 Abordagem Triangular, Arte e TDIC's

A partir da história do Ensino da Arte, após a LDB de 1996, uma nova forma de ensinar Arte vem sendo discutida:

Sistematizada em três eixos, ensinar arte envolve a leitura de imagens (apreciação), compreender as condições estéticas da contemporaneidade (contextualização) e a criação (produção/fazer). Diante do mundo repleto de imagens, com o avanço das Tecnologias na criação e reprodução de imagens, a alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola (DAL'MASO; OLIVEIRA, p.731, 2011)

Ao refletir sobre a Abordagem Triangular, os professores poderiam seguir uma metodologia segundo a qual se pode trabalhar a forma e o conteúdo. Por exemplo, contextualizar os jovens sobre as Vanguardas Europeias, no início do século XX, assim como os fatos históricos da Primeira Guerra Mundial e da Guerra Espanhola, e, posteriormente, pedir para que direcionem o processo de criação, para desenharem algo que consideram triste, ou algo alusivo à própria guerra em si, utilizando-se de algumas técnicas das vanguardas. Após o processo de criação, pode-se apresentar o quadro do Picasso - *Guernica* - e pedir para tentarem analisar o modo como a forma da obra se relaciona com o seu conteúdo.

A resposta dessa relação pode ser que o cubismo ganha destaque, sendo o corpo humano representado em formas geométricas, mas, no caso desse quadro, as

personagens são “despedaçados”. As cores são em preto e branco e a única fonte de luz vem da parte de cima do quadro. Todas essas questões técnicas se relacionam com o conteúdo da obra: a Guerra Espanhola. Uma bomba incendiária vindo de cima, o preto e branco para representar a dor, a falta de cor e, sobretudo, as figuras geométricas fragmentadas para representar os próprios corpos esfaqueados pelas bombas.

Figura 1 - Guernica de Picasso



Fonte: Fundação Bienal de São Paulo 2011

Como no exemplo citado, a Abordagem Triangular pode ir além da disciplina de Artes, envolvendo, por exemplo, a história. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é refletir sobre estratégias didáticas para as disciplinas de ciências humanas e linguagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal Pública de Fortaleza. Pretende-se aqui desenvolver a chamada Abordagem Triangular, a partir de três eixos: a leitura de imagens (apreciação); a compreensão das condições estéticas da contemporaneidade (contextualização); a criação (produção/fazer).

Ponderam-se aqui as contribuições da Arte e das TDICs, uma vez que, “a alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola” (DALMASO; OLIVEIRA, p.731, 2011), destacando a importância primordial da nossa alfabetização visual, que tem a ver com a mediação do processo pelo qual colhamos os outros e a nós mesmos, como uma forma de experiência que contribui para a produção de mundos (HERNÁNDEZ, 2000).

2.3 Letramento imagético e interdisciplinaridade na Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

Com a transição dos PCN para a BNCC, em 2017, o Ensino Fundamental relaciona a disciplina de Artes às linguagens das artes visuais, dança, música e teatro. No entanto, esses campos não são compartimentados, sendo que a Base valoriza o diálogo dessas linguagens tanto com a literatura como com o cotidiano dos alunos.

Essa forma de compreender a Arte envolve seis dimensões do conhecimento: a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão. Ou seja, a partir do momento em que o estudante cria, interpreta a beleza e dela usufruí, participando de uma reflexão crítica, ele está envolvido artisticamente. Mas esse “envolver” não está resumido apenas à Arte, ele pode estar presente em diversas áreas do conhecimento.

Assim sendo, devido à necessidade de relacionar a Arte com as outras áreas do saber, impõe-se o princípio curricular da interdisciplinaridade, isto é, a integração das disciplinas, que consta na BNCC como um dos objetivos dos dez planos de ações para aprendizagem brasileira:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 12)

Para Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é um processo de construção do conhecimento pelo sujeito com base em seu contexto/realidade/cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. Essa sistematização integrada também pode se conceituar em estratégias curriculares que envolvam dois ou mais campos dos saberes para planejar aulas, uma necessidade atual, visto que:

Vivemos atualmente a era da globalização, o conhecimento vem de todos os lados e nossos alunos estão no campo central recebendo todas essas informações, trabalhar as disciplinas de forma fragmentada dificulta a aprendizagem desses alunos, além romper o desenvolvimento cognitivo, já que acabam por não estabelecer conexão entre os conteúdos estudados. (SILVA, 2019, p. 4)

De fato, o conhecimento vem de todos os lados e nossos alunos estão recebendo todas essas informações. Nesse contexto trabalhar as disciplinas de forma fragmentada dificulta a aprendizagem desses alunos, além de não promover o desenvolvimento cognitivo, já que eles acabam por não estabelecer conexão entre os conteúdos estudados.

Na BNCC há a sugestão de temas contemporâneos transversais, mas cabe ao sistema de ensino utilizá-los ou não, de forma integradora. Nesses temas, temos: saúde, cidadania, economia, meio ambiente, ciência, tecnologia e multiculturalismo. Para abordá-los, no Guia de Implementação da BNCC, é recomendado que seja realizada a:

Problematização da realidade e das situações de aprendizagem; Superação da concepção fragmentada do conhecimento para uma visão sistêmica; Integração das habilidades e competências curriculares à resolução de problemas; Integração das habilidades e competências curriculares à resolução de problemas (BRASIL, 2018, p. 28)

Nessa perspectiva, as possibilidades de planejamento de aulas com essas recomendações podem permear até a Matemática. No entanto, nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens, mais facilmente associadas aos temas artísticos, a Arte e a TDICs podem ser enfocadas por meio de atividades de interpretação de imagens. Esse enfoque pedagógico da Arte é pouco frequente, em uma perspectiva interdisciplinar, uma vez que:

se percebe o quanto à docência está imersa em um discurso pedagógico prescritivo e sensato, e se deixa impregnar pouco pelas provocações que a Arte pode nos trazer (LOPONTE, 2013, p. 1)

Para a autora, a Arte traz a experiência intensamente emocional de se poder de sentir como os personagens, de viver outras vidas, nos imergindo em uma diferente cultura. Podemos experimentar novos universos de cores, formas, gestos, entre outros sentidos, através da criação sem limites dos artistas de todos os tempos e lugares, através da fruição de uma imagem.

Para aprofundar essas possibilidades de experimentação, primeiramente é necessário definir o que é imagem, que pode ser:

...a representação de algo concreto ou inventado do mundo exterior, concretizando-se em desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e imagens cinematográficas, holo ou infográficas. Ou pode ser produzida de forma subjetiva, por meio de representações mentais, que se manifestam nas nossas percepções, mas também nos sonhos e nas visões. Enquanto aquelas são estudadas pela Semiótica, essas são abordadas pelas ciências cognitivas. (MAGALHÃES, 2022, p. 61)

Ou seja, há dois tipos de imagens, e o que há em comum entre ambas, segundo Magalhães (2022) é o signo e o processo de representação, estudados pela semiótica é, seja a linguagem ou seja o signo, sendo que o signo é a união do significante (imagem acústica⁷) com o significado (ideia à qual aquele se relaciona).

Segundo, Vygotsky (2000), o signo é um elemento mediador, que nos permite imaginar, fazer planos, ter intenções na ausência do objeto, forma ou fenômeno em si. Ou seja, a imagem é um signo, seja fotografia, pintura etc., pois está representando algo que provém de outro plano de realidade.

Ao analisar os períodos históricos, percebemos como os modos de representação se diversificam com o advento do cinema e, depois, da televisão, consubstanciando um processo por meio do qual as imagens foram tomando lugar no mundo. A partir dos anos 90, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) se difundiram, capazes de gerar a chamada “imersão perceptiva” (BELLONI, 2005). a partir de tecnologias como cada vez mais colaborativas, que passam a fazer parte do cotidiano em escala global, como a Web 1.0 a partir dos anos 90:

Ainda nessa época, a primeira geração da internet, a Web 1.0 era composta por sites estáticos e não interativos. Visitar uma página significava ler sua informação, mas não era possível interagir com ela. Alguns anos mais tarde, em 2004, surgiu a Web 2.0, termo criado por Tim O'Reilly (2005); considerada um marco no aprendizado virtual por tratar-se de uma plataforma colaborativa. Seu principal objetivo é o aproveitamento da inteligência coletiva, pois a rede permite que as pessoas criem seu próprio conteúdo, colaborem entre si e construam comunidades. Os principais exemplos de aplicações Web 2.0 são o Facebook, Youtube, Wikipedia e Blogger. Mais recente, surgiu a Web 3.0 ou Web Semântica; é a terceira geração da internet. Esta nova geração propõe organizar os conteúdos online de forma semântica, mais personalizados para cada internauta, sites e aplicações inteligentes, além de

⁷ Imagem acústica: “não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som” (SASSURE, p. 80). Melhor dizendo, a imagem acústica é o significante.

publicidade baseada nas pesquisas e comportamentos. (MACHADO, 2016, p. 2)

A importância da internet cada vez mais interativa com as TDICs é ressaltada na própria BNCC, estando presentes nas competências gerais da Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Nas próprias habilidades de Arte para os anos iniciais do Ensino Fundamental, temos as tecnologias envolvidas:

(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. (BRASIL, 2018, p. 203)

No entanto, apesar das diretrizes de ensino apresentarem diversas possibilidades para o letramento digital e imagético, ao pesquisar sobre a disponibilidade da utilização das TDICS e materiais relacionados, a pesquisa do Censo Escolar brasileiro em 2020 evidencia dados preocupantes. No Ensino Fundamental, 9,9% das escolas possuem lousa digital, 54,4% têm projetor multimídia, 38,3% dispõem de computador de mesa, 23,8% contam com computadores portáteis, 52,0% possuem internet banda larga e 23,8% oferecem internet para uso dos estudantes. Essas limitações foram ponderadas no planejamento das atividades, previstas nesse trabalho.

3 PESQUISA DE CAMPO

3.1 Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa exploratória em campo, que buscava explorar em profundidade o caso em estudo, a partir das intervenções propostas e realizadas, juntamente com minha colega de turma, Bianca, durante o período de estágio obrigatório do Curso de Pedagogia, no 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza.

Segundo Yin (2009), a pesquisa de campo qualitativa exploratória permite uma investigação aprofundada de uma situação em seu contexto natural. Para obter dados contextuais e específicos do ambiente de estudo, foram realizadas observações das estratégias didáticas, materiais disponíveis e interações na sala de aula. Esta obtenção de dados exigiu minha imersão como pesquisadora nos meses de outubro e novembro no ambiente de estudo para, de acordo com Stake (1995), obter uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e comportamentais relacionadas ao caso, integrada à sala de aula, do dia a dia como sujeito passivo, observando as atividades de ensino, mas como também sujeito ativo, aplicando atividades.

Durante esse período em sala de aula, após a observação, foi realizada uma pesquisa objetiva com os estudantes, o que permitiu uma exploração aprofundada de suas percepções e experiências vividas no ambiente escolar, além dos seus saberes das tecnologias digitais e artísticos. Seguindo as palavras de Miles e Huberman (1994), a coleta de dados qualitativos, como formulários, foi importante para a pesquisa exploratória, pois permitiu uma compreensão detalhada.

Em seguida, durante as intervenções, foram implementados planos de aula elaborados com base na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1998), que é explicada em detalhes no capítulo 2.2. As práticas foram planejadas seguindo o modelo de planejamento fornecido pela coordenação da escola, que se baseou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos conteúdos das disciplinas de Ciências Humanas, como História e Geografia, e Linguagens, especialmente Português, que os alunos estavam estudando durante o semestre.

Seguindo essas orientações e alinhadas aos objetivos desta pesquisa, as intervenções planejadas foram fundamentadas no uso de TDIC's e na Arte, utilizando

apenas os materiais disponíveis na escola. Dessa forma, foi realizada uma análise das estratégias didáticas adotadas, à luz de um referencial teórico. Os resultados foram obtidos por meio da avaliação dos materiais produzidos pelas crianças e da opinião dos professores da sala de aula, coletados por meio de uma entrevista.

3.2 Análise da prática docente: organização do espaço, materiais, estudantes e estratégias didáticas

Para poder realizar as intervenções propostas, primeiramente foi necessário realizar o estudo dos seguintes aspectos da situação de ensino: o espaço, os materiais e as estratégias didáticas dos professores no cotidiano. Foi realizada inicialmente uma observação participante, que demandou a participação real do pesquisador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada, que, segundo Gil (1989), facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos. Essa observação possibilitou, também, o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado, além de captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados.

3.2.1 Configuração do espaço escolar

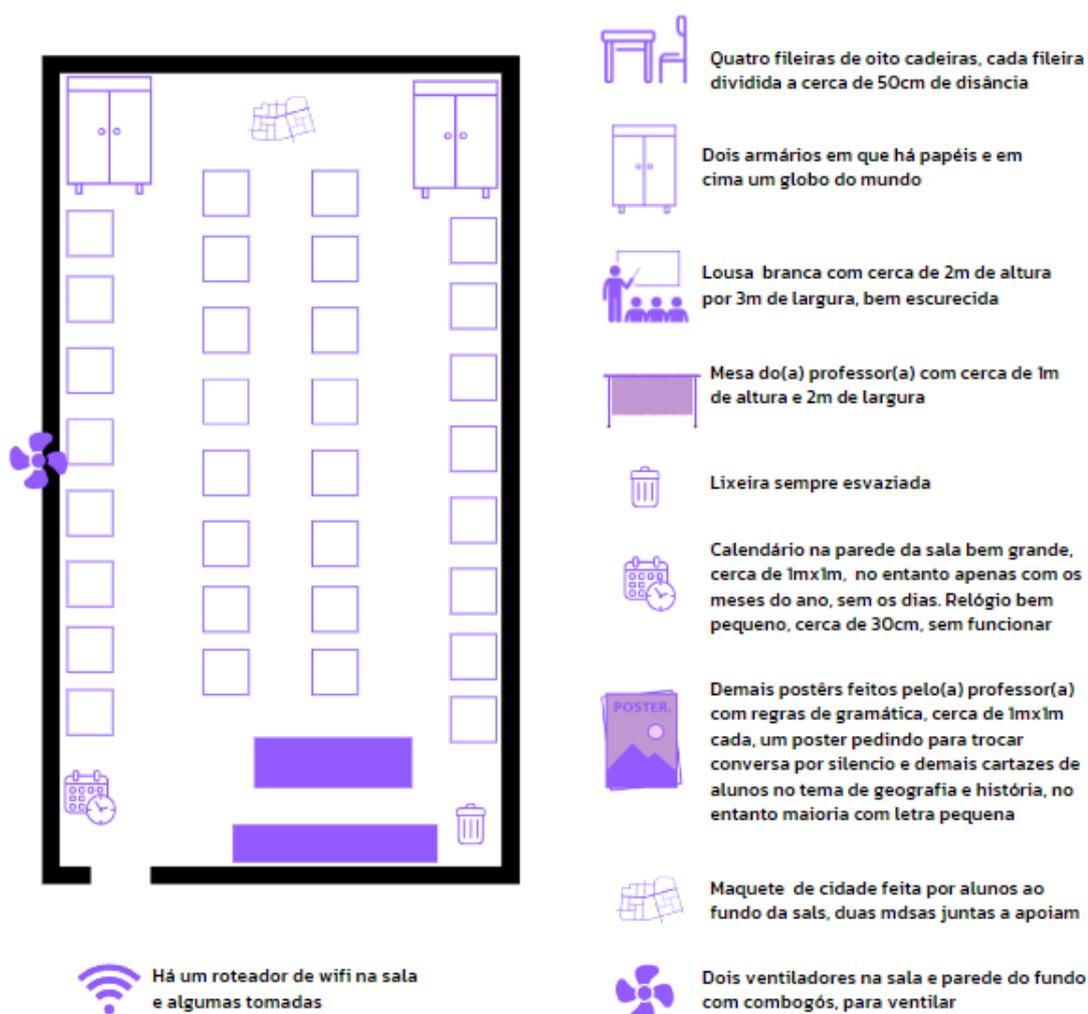
Considera-se atualmente que a configuração do espaço influencia na aprendizagem dos alunos. Para B. Souza e M. Souza (2014), a estrutura física revela o que é desenvolvido na escola e o que quer ser desenvolvido.

Isso posto, constatou-se que a estrutura da escola pode se resumir em uma palavra crucial: pequena. Não há parque, também não há uma quadra coberta, nem teatro ou plantas. As crianças apenas dispõem de um corredor cimentado ou de um pequeno campo de areia (quase sempre proibido) para brincarem e se movimentarem durante o intervalo. De brinquedos há um futebol de mesa quebrado e bolas disponibilizadas.

Na sala de aula, o espaço é ainda mais estreito, as cadeiras são separadas em fileiras voltadas para a lousa, distanciadas uma da outra por cerca de cinquenta centímetros. O espaço apertado entre as cadeiras, além de atrapalhar a locomoção e a acessibilidade, também compromete o aprendizado com o barulho que ecoa em uma sala tão pequena com mais de trinta alunos.

Para planejar melhor como seria o desenvolvimento das atividades artísticas na sala de aula e suas possibilidades, foi desenvolvido um mapa de como se posicionavam os objetos e algumas de suas funções em sala:

Figura 2 - Mapa da sala de aula



Fonte: arquivo próprio 2022

Ao analisar o diagrama, vemos que é uma escola que valoriza a organização e limpeza em seu pequeno espaço. É visto também a tentativa de tornar o espaço ventilado, com ventiladores e combogós, porém sem plantas na sala e ao redor da escola. O resultado é que o espaço escolar continua um pouco insalubre, devido à temperatura que permanece essencialmente quente. É possível também afirmar a falta de alguns materiais importantes do dia a dia para orientação espaço-temporal dentro da escola, como calendários, mapas e relógios. Conjuntamente a isto, o globo terrestre em cima do armário, distante dos alunos, confirma a desvalorização do ensino da orientação espacial.

Já sobre a exposição de materiais realizados pelas crianças, temos apenas um trabalho artístico com as maquetes. As colagens nas paredes da sala, com posters feitos pela coordenação, apresentam a valorização de regras gramaticais e do silêncio, como se afirmasse: “não se aprende conversando”, uma afirmação que contraria os princípios e as estratégias sociointeracionistas centradas na mediação simbólica⁸ e na Zona de Desenvolvimento Proximal⁹, por exemplo, enfatizando a necessidade de intercâmbios para promover o desenvolvimento cognitivo.

Os demais cartazes, com a letra pequena e poucas imagens pareciam cópias dos textos de um livro do que uma produção própria dos alunos, o que se remete às práticas do ensino tecnicista.

3.2.2 Materiais didáticos

Os materiais disponíveis estavam principalmente presentes no armário, como lápis de cores, algumas tesouras e colas, fitas adesivas, trabalhos dos estudantes, livros didáticos e papéis em branco. Além da sala de aula, foram encontrados na

⁸ Mediação simbólica: para Vygotsky (1896-1937), “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo” (OLIVEIRA, 2011, p.16)

⁹ Zona de Desenvolvimento Proximal: é um conceito central da teoria de Vygotsky, explicada como a distância entre o nível de desenvolvimento real (NDR), caracterizado pelo que a criança consegue realizar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial (NDP), aquilo que está emergindo, o que potencialmente pode ser aprendido, ou seja, o que a criança consegue realizar com a ajuda do outro (OLIVEIRA, 2011). Ao intervir na ZDP do sujeito, ocorre a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento: o que era “potencial” (NDP) torna-se “real” (NDR).

biblioteca outros recursos, tais como diversos livros paradidáticos e alguns notebooks. No entanto, ao testá-los, constatou-se que eram notebooks apenas com jogos de matemática direcionados para a segunda série, bastante antigos e sem acesso à internet.

3.2.3 Características dos alunos

A maioria das crianças, segundo os professores, encontra-se na faixa etária entre nove e dez anos. Segundo Piaget (1972) elas estão no estágio operatório concreto e, de acordo com Wallon (1968), no estágio categorial. Nessa fase, ambos os autores coadunam com a ideia de que a criança consegue fazer a organização de conceitos concretos e lógicos em categorias, além de ser capaz de uma atenção mais seletiva, além de estabelecerem relações com base na cooperação entre pares e sabem aplicar os valores morais em situações reais. No entanto, apesar desse maior desenvolvimento cognitivo e social, a criança ainda precisa vivenciar experiências para melhor entendê-las, pois ainda não há o pensamento abstrato totalmente desenvolvido.

Essa característica representa um desafio para o ensino de artes, cuja análise geralmente exige a operacionalização de determinadas categorias abstratas, oriundas da Estética e da História da Arte, sendo necessário utilizar estratégias discursivas e práticas específicas.

Além da Arte, nas demais disciplinas, apesar das crianças seguirem o que era pedido para os professores sem problemas, sendo calmas, se mostravam estar em níveis de entendimento de conteúdos das disciplinas bastante diferentes, devido a dúvidas em atividades variadas. No geral, percebe-se que os conteúdos devem ser adaptados para serem bem contextualizados, considerando que alguns dos estudantes não tem o conhecimento prévio de um conteúdo específico.

3.2.4 Procedimentos didáticos

É importante que os professores entendam esses estágios para que possam proporcionar experiências concretas para as crianças e facilitar as experiências abstratas, de modo a relacionarem os conteúdos com o contexto em que elas estão inseridas, assumindo seu papel como mediador (VYGOTSKY, 1993). Dessa forma, há um entendimento das limitações e possibilidades das crianças para, então, propor atividades. Porém, ao observar diariamente cinco aulas durante oito dias, foi constatado que, em sala de aula, os professores não conversavam sobre o cotidiano das crianças, nem sobre o seu contexto de vida.

Constatou-se também que os professores trabalham, principalmente, com atividades do livro didático que apresentam temas muito gerais e sem estabelecerem relação com o cotidiano das crianças.

Todas as atividades observadas foram realizadas pelos estudantes de maneira individual, exigindo-se o seu silêncio em tom de ameaça de perda de intervalo, caso não as fizessem. As aulas se resumiam à seguinte sequência:

- a) Passar a atividade do livro didático, concedendo cerca de dez a vinte minutos para as crianças realizarem individualmente a atividade;
- b) Correção da atividade, escrevendo as respostas na lousa.

Observou-se, portanto, que predominam aulas tradicionais com algumas práticas próprias do tecnicismo behaviorista¹⁰. Nesse caso, pode-se considerar tais práticas de ensino utilizando conteúdos expositivos, estímulos negativos e apenas o material didático pronto, mas não se motiva os estudantes a trabalharem juntos e a se envolverem com temas relacionados ao seu dia a dia fora da escola. Ou seja, não constrói e não se media o conhecimento do contexto desses estudantes, como propõe o sociointeracionismo vygotskyano (BANDEIRA, CORREIA, 2020).

¹⁰ Behaviorista: educação por meio de estímulos negativos e positivos para aprender algo errado/certo.

3.3 Análise dos Planejamentos

Para cada planejamento, foi considerado o tempo de cinquenta minutos e os materiais disponibilizados pela escola. Primeiramente, o planejamento da acolhida teve como objetivo primordial conhecer os estudantes e introduzir a proposta triangular para os professores.

Já nas intervenções, buscou-se trabalhar com os conteúdos didáticos, os quais estavam sendo estudados no momento do estágio por ambos os professores das respectivas disciplinas, sendo abordados como interdisciplinares com as artes visuais e as TDICs. Esses planejamentos foram resumidos neste capítulo e feitos de acordo com o modelo disponibilizado na escola de estágio, os quais envolvem a Base Nacional Curricular Comum, suas habilidades, competências e temas transversais presentes. O modelo preenchido estará nos apêndices.

3.3.1 Acolhida

A acolhida foi planejada em três momentos. No primeiro momento, houve a apresentação, na qual foi apresentada, na sala de aula, uma caixa fechada com obras de artes coladas ao seu redor. Foi dito para as crianças que na caixa existia um tesouro. Foram selecionados então três estudantes para abrir a caixa de forma aleatória e pedido para estes guardarem segredo dos restantes, assim gerando suspense na sala e suposições. Foi pedido então que abrissem a caixa para todos, a qual está apenas um espelho, então foi feita uma pergunta direcionada à sala: “para que acham que esse espelho é um tesouro?” Ao ouvir as respostas, discorreu sobre o tesouro e a beleza que estão neles. Esse momento inicial simples teve o objetivo de introduzir a importância da participação dos estudantes para o docente.

Na continuação da apresentação, foram expostas duas reproduções de telas quadros de Picasso sendo autorretratos. O primeiro foi realizado em 1896, com uma pintura a qual beirava o realismo. O segundo, de 1906, é abstrato e geométrico. Dessa forma, foi perguntado: “qual eles consideram bonito e feio?”

Após as respostas, com a maior probabilidade do conceito de realismo sendo considerado a beleza dentro do senso comum, a contextualização começou: Picasso

começou a ganhar mais destaque quando criou seu próprio estilo, em vez de procurar fazer uma cópia da realidade. Então o que é considerado feio pode ser inovador.

O feio pode integrar a arte com o mesmo fundamento que a integra o belo. O objeto descrito e reproduzido numa obra de arte pode, por si mesmo, estar fora dessa obra, ser feio ou belo (VYGOTSKY, 1998, p. 296)

No último momento, foi passado um questionário impresso para conhecê-los melhor, trazendo perguntas sobre seus nomes, faixas etárias, qual a disciplina favorita destes se possuíam o próprio celular, qual seria a rede social favorita e qual a sua forma de Arte favorita. Na parte de trás do questionário, foi pedido para que desenhassem seus próprios autorretratos, enfatizando-se uma atividade de criação

3.3.2 História

Nesta disciplina, os estudantes estavam estudando sobre Pré-história por meio do material didático. Foi dividido novamente o planejamento em três momentos. Inicialmente, o **contextualizar** da necessidade da aprendizagem do que foi a pré-história de forma a tematizar em como chegamos no período contemporâneo. Então, foi introduzido uma linha do tempo com características de cada período da pré-história ao contemporâneo, sendo que essa linha do tempo explicava características da economia e da Arte de cada período, contendo imagens impressas de produções artísticas ligadas.

Nessa perspectiva, considera-se, como afirma Araújo (2021), que com a contextualização é possível a prática de produção de um material de natureza estética pelo estudante, para que compreenda melhor a forma de percurso histórico da humanidade.

Ao finalizar o momento de contextualização, foram **apresentadas** capturas de tela de *memes*¹¹ impressos sobre cada período conexos com a Arte, para entender sobre o conhecimento dos estudantes sobre história.

Como afirma Silva (2016), o *meme* tem uma lógica composicional própria e, para conseguir identificar, por exemplo, o discurso de um *meme*, é preciso ter esse

¹¹ *Memes*: Dawkins (2007) define como uma unidade de transmissão cultural viral que tende a imitação e a replicação.

mínimo conhecimento sobre a história do que pretende discutir. é preciso também realizar paralelamente uma leitura profunda sobre a imagem objetificada. Esse é um percurso essencialmente transdisciplinar, valorizado na BNCC, passível de fomentar as habilidades de Língua portuguesa para o Ensino Fundamental: "...entender a crítica e/ou o humor do *meme*." (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, com humor e crítica, os alunos iriam **criar** seu próprio *meme* sobre o período histórico escolhido, desenhando em uma folha de papel. Durante toda a intervenção, os temas transversais foram relacionados à tecnologia. As demais habilidades e competências presentes na BNCC que foram o foco do planejamento do colégio estão ligadas a um só componente curricular, constando no apêndice A.

3.3.3 Geografia

Em geografia, o material didático estudado pelos estudantes envolvia o estudo de mapas. Com um paralelo a intervenção de história, buscou-se analisar como os homens pré-históricos se localizavam? A partir disso, foi **contextualizado** que o modo de localização era realizado por meio do nascer do sol e pôr do sol, leste, oeste, sul e norte. Com o lado direito sendo o leste, a esquerda o oeste e o norte sendo a frente e o sul as costas. Posteriormente, foi feita uma comparação com o sistema de navegação atual, por meio de uma pergunta norteadora: "como utilizá-lo?". Uma captura de tela do *Google Maps* indicou o trajeto da escola até a uma praia de Fortaleza, que os alunos então identificariam coletivamente, a partir do sol, se a praia fosse: nordeste, noroeste, sudoeste e sudeste.

Na continuação, a **apresentação** de fotos impressas, presentes no *Maps*, dos pontos turísticos da cidade de Fortaleza foi feita, dividindo-os em uma rosa dos ventos na lousa. Então, para **criar** sobre essas fotos, os alunos teriam que desenhar os pontos turísticos que já visitaram e responder qual era o seu nome e porque é interessante visitá-los, recomendando-os para outras pessoas. É importante destacar que os pontos transversais passam pela tecnologia e as habilidades e os conhecimentos presentes no componente curricular de geografia se localizam no apêndice B.

3.3.4 Português

A disciplina de português no mês da intervenção estava estudando os gêneros textuais no livro didático, então foram escolhidos os gêneros: campanha e propaganda pelas redes sociais no planejamento. Primeiramente, foi **apresentado** em uma cartolina propagandas no *Instagram* de brinquedos recicláveis, no tema transversal educação ambiental. Posteriormente, houve a apresentação também em cartolina de campanhas sobre: reciclagem, bullying, covid-19 e má nutrição, também dentro dos temas transversais educação ambiental, direitos da criança e do adolescente, educação em direitos humanos, saúde e educação alimentar.

Com isto, foi **contextualizada** a forma de propagandas e campanhas e seus elementos específicos nas redes sociais: a necessidade de usuário, de *hashtags*¹², de legendas, títulos para chamar atenção, imagens, entre outros mais específicos.

No momento de criação, dividiu-se a turma em cinco grupos com cerca de cinco estudantes. A partir dessa divisão, os estudantes receberam um tempo de quinze minutos para **criar** suas próprias campanhas ou propagandas em cartazes a partir de imagens entregues a cada grupo relacionadas aos temas transversais.

As habilidades e competências trabalhadas estão no apêndice C.

3.4 Análise das Intervenções

As análises das intervenções se basearam em uma perspectiva pessoal da experiência como estagiária docente na sala de aula, assim como a perspectiva dos acontecimentos em destaque foi norteadada pelo viés crítico e interacionista da escola, descrevendo também o conforto ou desconforto das crianças sobre a Arte e seu conhecimento prévio ou não sobre as TDICs trabalhadas. Suas produções estão disponíveis no apêndice E, junto aos slides.

¹² Hashtags: é um símbolo muito usado nas redes sociais, e através dele é possível encontrar várias postagens relacionadas a um mesmo assunto.

3.4.1 Análise da acolhida:

Durante a exposição da caixa misteriosa, as crianças apresentaram grande curiosidade. Todos os estudantes gostariam de ser os que veriam o segredo. Quando houve a escolha dos três primeiros que veriam a caixa, todos os escolhidos acharam a surpresa engraçada, rindo no momento de abertura. Foi pedido para explicar que era o tesouro para os demais, uma das estudantes que havia visto, logo disse: “você mesmo”. Uma reação positiva, visto que foi entendido o propósito da atividade inicial. Ao mostrar o tesouro aos demais todos riram, e houve a explicação que eles eram realmente todos com sua beleza do seu próprio jeito.

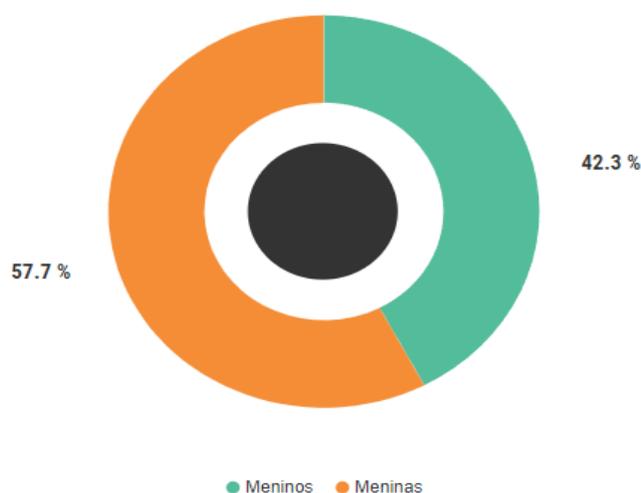
Ao voltar para o segundo momento da atividade, com a exposição dos quadros de Picasso, foi perguntado se eles achavam ambas as pinturas bonitas da sua própria maneira. Nessa pergunta, a turma se tornou dividida, metade dizendo que sim, outra que não. No entanto, ao perguntar qual dos dois quadros era o mais bonito, foi escolhido o realismo. É visto essa reação como resultado do senso comum e pelos padrões estéticos previamente estabelecidos. Porém, essa preferência não invalida a proposta da atividade, que buscou apresentar diferentes estilos artísticos e estimular a reflexão sobre a subjetividade da beleza. Conforme argumentado por Jones (2012), a preferência estética é influenciada por fatores culturais e individuais, sendo importante valorizar a diversidade de perspectivas e a liberdade criativa.

Com este objetivo, ao serem convidados a realizar seus próprios autorretratos, cerca de um terço da sala manifestou vergonha e insegurança, dizendo que desenhavam feio. Nesse momento, foi importante acolher esses sentimentos e reforçar a valorização da expressão artística, ressaltando que “não há certo ou errado quando se trata de arte” (SMITH, 2010, p. 45). Através da valorização da expressão artística, da reflexão sobre a subjetividade da beleza e do incentivo à autoexpressão, os alunos foram estimulados a desenvolver sua criatividade, a se expressarem de forma única e a participarem ativamente do processo de aprendizado. Essa abordagem diferenciada teve como foco o desenvolvimento socioemocional e artístico dos estudantes, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e estimulante (JONES, 2012).

Com a conclusão da atividade, foi pedido para que respondessem um formulário impresso. Seguem os gráficos dos resultados e suas respectivas análises.

Gráfico 1 – Gênero

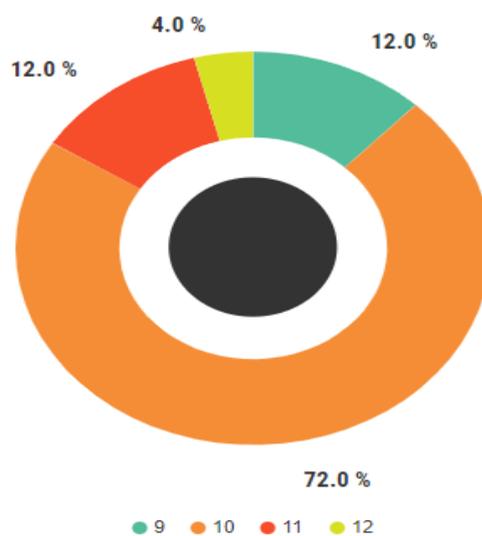
Você é menina ou menino?



A primeira questão buscou traçar o perfil do estudante em relação ao gênero, sendo a maioria presente no dia da aplicação da acolhida, era de 57,7% meninas, enquanto 42,3% eram meninos.

Gráfico 2 - Idade

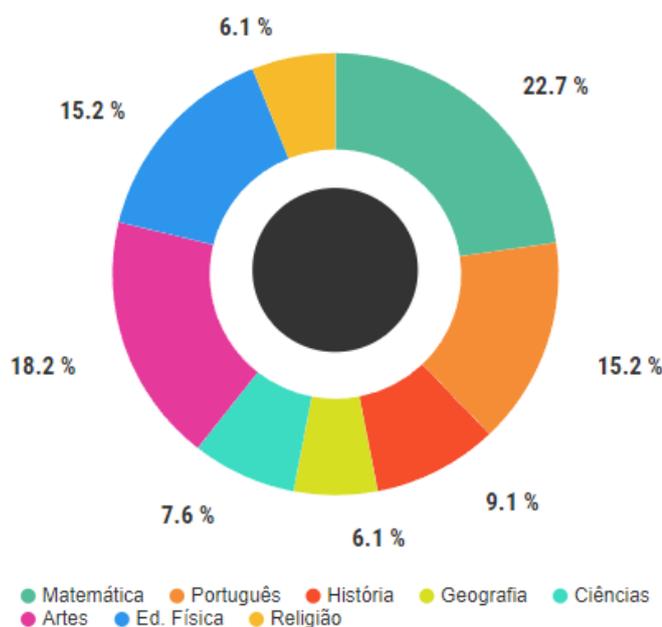
Qual sua idade?



Ao procurar estabelecer uma faixa etária para os estudantes, buscou-se entender em que fase do desenvolvimento eles estavam e assim associá-los ao que diz a teoria de Piaget (1972). Sendo assim, a maioria encontra-se no estágio operatório concreto do sete aos onze/doze anos, para, a partir dos doze anos, iniciar características próprias do operatório formal. Assim, durante o planejamento, considerou-se o desenvolvimento dos estudantes.

Gráfico 3 - Matérias favoritas

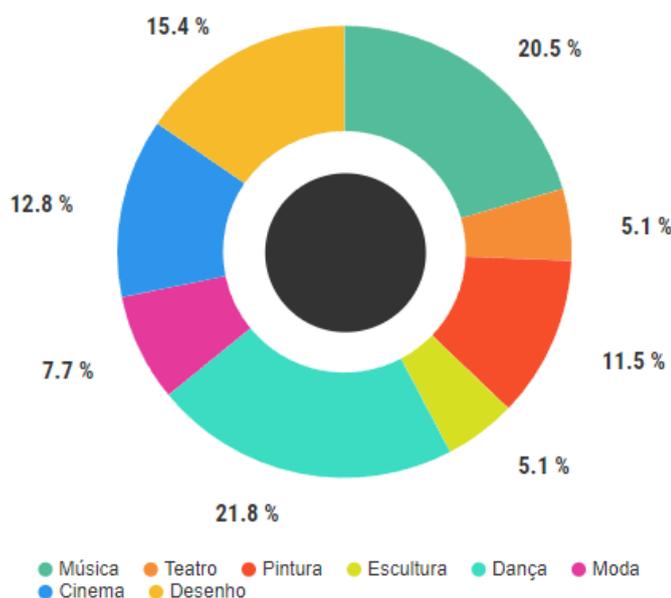
Quais suas matérias favoritas? Pode marcar mais de uma.



Ao perguntar sobre as matérias favoritas, foi observado o papel das ciências humanas e linguagens para esses estudantes. Sendo a matemática, a matéria tida como favorita pela maioria dos estudantes, confirma a estratégia didática do professor como mais criativa e mais leve. O professor, que é responsável pela matemática, também é responsável pela disciplina de artes, que ficou como segunda favorita. Comprovando que às vezes que o professor utiliza de estratégias diferenciadas como foi observado no estágio, estas são bem-sucedidas entre os alunos. As estratégias diferenciadas desse professor, observadas além do padrão tradicional, como citado anteriormente, foi um jogo educativo matemático e a confecção de uma colher de plástico em uma aula de artes. Não foram observadas essas diferentes estratégias com a professora responsável por português, história e geografia.

Gráfico 4 - Formas de Arte favoritas

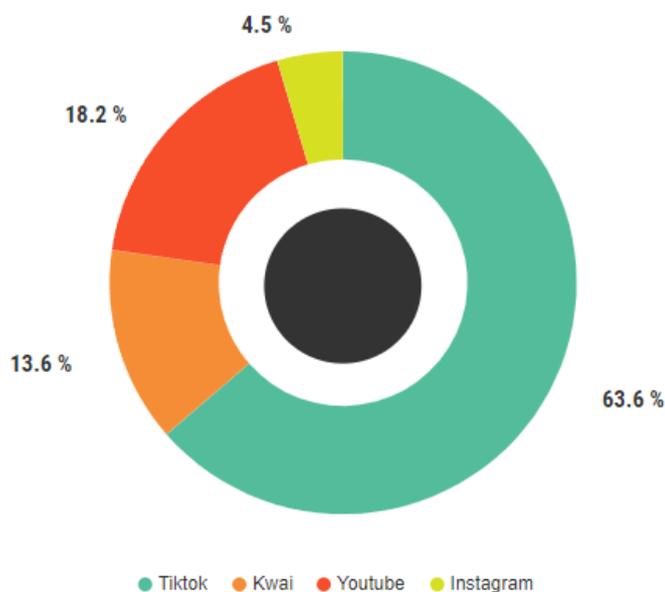
Quais suas formas de Arte favoritas? Pode marcar mais de uma.



Nesse gráfico foi possível realizar a relação com a forma de Arte mais marcada entre as crianças como favorita com o gráfico a seguir das redes sociais favoritas. Visto dança e música como favorito das crianças, e considerando que nas escolas não haveria essas atividades, um dos principais contatos com essas formas de expressão pode ser por meio de vídeos com danças e músicas, sendo estes as formas de vídeos mais presentes em redes sociais como *TikTok*, o *Reels* do *Instagram*, o *Shorts* do *YouTube* e o *Kwai*. No entanto, foi decidido não abordar música e dança relacionada a estas redes sociais devido a possíveis polêmicas no senso comum da utilização dessas danças de forma sexualizada. O desenho foi o terceiro formato de Arte ao ser gostado mais entre os estudantes, algo positivamente surpreendente, visto a quantidade de reclamações e timidez ao terem que desenhar seus autorretratos.

Gráfico 5 - Redes Sociais mais utilizadas

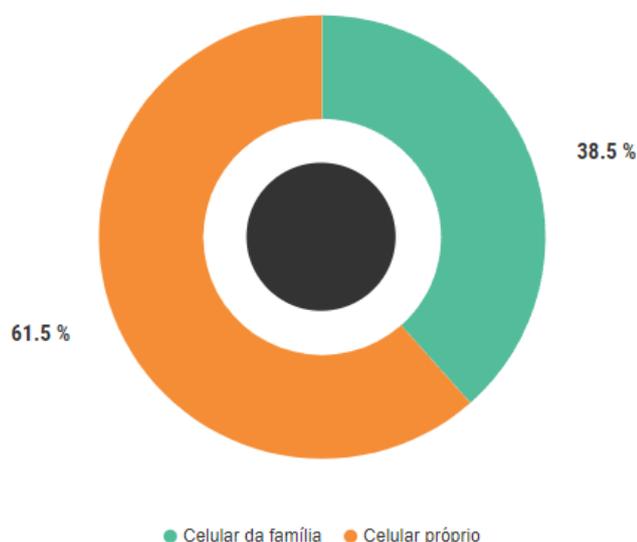
Quais redes sociais você mais utiliza?



A pergunta aberta a respostas diversas foi colocada com o objetivo de entender qual o provável conteúdo eles possuíam mais acesso, entre vídeos e imagens. Com as respostas, percebe-se foco quase total do uso das redes sociais ser por meio da visualização de vídeos, algo que particularmente gostaria de ter trabalhado como parte da interpretação de conjuntos de imagens pelas crianças. No entanto, essa possibilidade foi reduzida a trabalhar apenas com os recursos disponíveis pela escola, ou seja, não havia projetor.

Gráfico 6 - Celular próprio ou da família

Você tem seu próprio celular ou utiliza um da sua família?



É visto a comprovação de que a maioria dos estudantes já possuem o celular, corroborando com as informações da pesquisa do site Poder Data. Assim, é preciso educar os estudantes para o uso consciente do celular. Com o bombardeamento de imagens e informações existente, é importante uma educação para conseguir retirar o melhor que há da Tecnologia: o conhecimento para o contexto do estudante e ampliação deste de forma filtrada.

3.4.2 Análise na disciplina de História:

Com a explicação da linha do tempo sobre os períodos históricos da humanidade, foi observado, através das perguntas realizadas, que era pouco o conhecimento dos demais períodos além da pré-história. Para abordar esse desafio, utilizou-se a estratégia de *memes*, buscando se basear em referências conhecidas pelas crianças a partir de observações de suas conversas durante o intervalo. Essa abordagem alinha-se com a perspectiva de que o uso de referências familiares aos estudantes é fundamental para estabelecer conexões entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento, intervindo intencionalmente sua Zona de Desenvolvimento

Proximal das crianças (VYGOTSKY, 2000), promovendo uma mediação pelo professor com engajamento e compreensão mais significativa.

Durante a intervenção, foram apresentadas imagens de *memes* simples para os alunos. Um *meme* bastante popular entre eles era o "Bora Bill". A partir desse *meme*, contextualizou-se que as primeiras falas na Pré-História eram sons repetidos, o que gerou grande diversão na turma ao imprimir uma imagem de homens na caverna se comunicando repetindo a frase. Essa abordagem lúdica e humorística está alinhada à perspectiva de que o uso de elementos de humor pode facilitar a aprendizagem e a retenção de informações (PEDREROS, GODINHO, 2019). Outro *meme* utilizado foi a nomenclatura dos deuses gregos na antiguidade, que serviram de inspiração para dar nome aos planetas. Ao contextualizar essa relação com a imagem dos deuses gregos, foi apresentado um bloco de terra do jogo *Minecraft*, que também era muito comentado entre algumas crianças. Essa abordagem, que utilizou elementos populares da cultura contemporânea, gerou risos e maior envolvimento da turma.

No entanto, ao abordar períodos mais recentes da história, como a Idade Moderna, as crianças tiveram dificuldade em entender os *memes*, demonstrando maior interesse em apenas prestar atenção na explicação, do que realizar comentários como antes, mesmo com um contexto breve fornecido. Isso evidencia, como para Vygotsky (1998), que a compreensão da Arte está fortemente ligada ao contexto cultural e ao conhecimento prévio dos estudantes, o que ocorreu de limitar sua compreensão de novas referências históricas.

Além disso, quando as crianças foram incentivadas a criar seus próprios *memes*, foi evidente que elas escolheram temas com os quais estavam mais familiarizadas. Houve repetição e até mesmo cópia do *meme* do período pré-histórico, juntamente com a criação de *memes* relacionados ao jogo *Minecraft*, como representações da Idade dos Metais com desenhos de ouro do jogo e ferramentas como picaretas, espadas e arco e flechas, que se assemelhavam ao estilo gráfico do jogo. Essa demonstração de criatividade por parte dos alunos corrobora a ideia de que os *memes* podem ser uma forma eficaz de expressão e comunicação para as crianças, permitindo que elas explorem sua criatividade e compartilhem conhecimento de maneira envolvente.

Por fim, além do momento de criatividade com os *memes*, ocorreu uma “improvisação”, um acréscimo ao planejamento, com novos disponíveis de uma atividade de estágio do professor orientador com outra turma, obtivemos: papelão e carvão. As crianças foram encorajadas a pintar como na Pré-História, nas cavernas, e mesmo com a bagunça ao sujar as mãos, além do pequeno espaço disponível, elas se revezaram e se divertiram com a atividade, relatando que se sentiram “homens da caverna”. Essa experiência destaca a importância de explorar diferentes formas de expressão artística, como a pintura, para proporcionar uma imersão mais significativa nos temas (SOUZA L, 2022).

3.4.3 Análise na disciplina de Geografia:

De acordo com Dewey (1938), a aprendizagem baseada na experiência e na interação dos alunos com o ambiente pode estimular um maior interesse e envolvimento. Nesse sentido, a contextualização do modo de localização dos homens pré-históricos por meio do nascer e pôr do sol, em comparação com o sistema de navegação atual utilizando o *Google Maps*, despertou a curiosidade e a participação dos alunos realizando perguntas comparativas, alguns alegando conhecer o sistema do *Google*, mas não sabiam que o sol interferia. Assim, foi observada a geração de uma interação entre os estudantes a partir da contextualização sobre a lateralidade e as possíveis utilizações do *Maps*. Por exemplo, ir da escola para a Beira-Mar, seguindo o pôr do sol e o aplicativo.

Nessa análise, é possível realizar um paralelo com a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), a qual destaca a importância da interação social e do contexto cultural na construção do conhecimento. Além disso, com a apresentação da divisão dos pontos turísticos de Fortaleza em uma rosa dos ventos na lousa, houve uma grande interação das crianças ao começarem a conversar sobre quais locais já haviam visitado. Concluiu-se que o diálogo, em conjunto das fotos apresentadas, gerou, assim como Freire (1987) afirma, a reflexão e o engajamento dos alunos em sua própria aprendizagem.

Com a criação do desenho, foi observado que os estudantes que reclamam sobre ter que desenhar se tornaram menos tímidos, pois estavam gostando de

compartilhar os desenhos sobre as visitas à praia, ao zoológico ou ao estádio, tendo tanto a sensação de compartilhamento, como o senso de pertencimento.

3.4.4 Análise na disciplina de Português:

A aula seguiu uma abordagem em consonância com os princípios de Piaget (1976), em que os estudantes são encorajados a construir ativamente seu conhecimento por meio da interação com o ambiente. Inicialmente, foram apresentadas propagandas no *Instagram* em uma colagem impressa de brinquedos recicláveis e de uma campanha sobre educação ambiental. Essa contextualização teve como objetivo relacionar o conteúdo estudado com situações práticas que mobilizem a sociedade por meio das TDICs e gerou conversas observadas sobre quais campanhas conheciam, como por exemplo a da Dengue.

Em seguida, com a abordagem sociocultural de Vygotsky (1978) incorporada junto aos temas transversais da BNCC, houve o destaque da interação social e do contexto cultural na construção do conhecimento também com os temas além da reciclagem, com o bullying, Covid-19 e má nutrição. Essa diversidade de campanhas e propagandas apresentadas incentivou a discussão e o diálogo entre os estudantes, promovendo a construção coletiva de significados, sendo discutidos nos grupos observados tanto sobre o tema como sobre a melhor forma de realizar uma postagem do assunto.

Ao trabalhar com estes temas transversais relevantes e as redes sociais, a aula estabeleceu uma conexão entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes, tornando a aprendizagem uma conversa engajadora, também com conflitos de opiniões, algo importante, sendo mediados por mim, por minha colega e pela professora. No entanto, com a finalização da criação do cartaz, houve pouco tempo para a apresentação destes, o que causou falas curtas, resumidas ao senso comum do que os grupos sabiam sobre o assunto apresentado. Todavia, conclui-se, um resultado positivo com o compartilhamento de experiências e mediação de conflitos em prol da aprendizagem.

3.5 Avaliação da Intervenção pelos Professores

Com a realização de breves entrevistas com ambos os professores, foi obtido falas positivas como da professora na intervenção da aula de português: “tentarei realizar atividades em grupo assim com os estudantes” ou do professor em geografia: “eles gostaram de desenhar, vou trazer mais papel para sala”. Apesar dos comentários positivos e de com a entrevista avaliarem as intervenções em ótimas, houve comentários críticos durante as intervenções que valem serem destacados.

Uma reclamação presente e compreensível advinda dos professores seriam as conversas das crianças durante as explicações. Apesar de particularmente achar positiva a conversa como interação, há o lado negativo de não haver a importância de respeitar o momento de explicação do professor. Algo que não soube lidar, visto minha pouca experiência em salas de aula com muitos alunos.

Houve também a observação que ambos os professores se mostraram interessados em trazer trabalhos em grupo e atividades de desenho, mas não propriamente em trabalhar a tecnologia em sala de aula.

4 CONCLUSÃO

As estratégias didáticas adotadas no estágio para a aplicação das TDICs e da Arte foram baseadas na utilização de imagens impressas como: fotografias de pontos turísticos da cidade, *memes*, pinturas e esculturas ao longo da história da humanidade, capturas de tela de rotas do *Google Maps*, além de propagandas e campanhas no *Instagram*. Esses recursos foram selecionados como pontos de intersecção entre as TDICs e Arte, no propósito de engajar os alunos e tornar as aulas mais interativas e participativas por meio do contexto dos estudantes.

Houve sucesso para avaliar e adaptar a aplicação dessas estratégias didáticas por meio do questionário com os alunos e a observação de seu cotidiano em sala. Os resultados para melhor conhecê-los de forma geral foram cruciais para identificar os pontos positivos e ajustar as abordagens que necessitavam de melhorias. De acordo com um estudo realizado por Machado e Dias (2022), a análise criteriosa dos dados

coletados nos questionários permite uma reflexão aprofundada sobre a eficácia das estratégias utilizadas, auxiliando na identificação de aspectos a serem aprimorados.

Assim, um dos pontos principais foi que todas as crianças possuíam acesso à internet e que também a maioria possuía o celular próprio. Outro ponto é que o principal acesso das crianças com as TDIC's era por meio de vídeos curtos relacionados à música e à dança, devido a resposta da rede social mais utilizada ser o *TikTok*. Foi adaptado que seria abordada uma rede social mais ampla: o *Instagram*, visto que há polêmica no senso comum sobre as danças e músicas no *TikTok* serem sexualizadas. Além disso, lidar com vídeos no geral não foi possível, por causa dos poucos recursos que impossibilitaram a reprodução destes.

Com isso, durante as atividades alinhadas à BNCC e o planejamento da própria escola, ambos os professores da sala tiveram a oportunidade de experimentar e vivenciar o uso de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, algo que havia sido experienciado para eles apenas durante a Pandemia, segundo os mesmos. Contudo, apesar da experiência para os engajar em novas estratégias, não foi observado o interesse específico dos docentes nas TDICs. Algo negativo, pois essas ferramentas foram observadas como positivas em sala, devido a interação dos educandos sobre estas, demonstrando a sensação de pertencimento ao reconhecerem recursos que utilizavam no seu dia a dia.

Além da apresentação e contextualização com as TDICs, houve a busca da valorização da expressão artística com as criações, sendo incentivadas nas intervenções, mesmo com poucos recursos. Foi trabalhado principalmente desenhos, com uma chance avulsa de pintura e um planejamento de colagem em cartazes. Nesse sentido da exploração artística, foi visto na primeira intervenção cerca de metade da sala insegura sobre compartilhar seu desenho, algo que melhorou quanto mais o tema era sobre o seu contexto, seja sobre a pré-história que já estudavam, *memes* que conheciam, pontos turísticos que já visitaram ou seja as campanhas e propagandas que já conheciam. A reação positiva das crianças foi medida quanto mais buscavam compartilhar suas experiências no assunto em sala de aula.

Devido ao pouco espaço da sala e a grande quantidade de estudantes, houve uma desorganização no sentido do barulho, pelos estudantes quererem compartilhar ao mesmo tempo. Essa situação não foi bem mediada devido à minha pouca experiência como docente. Apesar desse ocorrido, observado e apontado pelos

professores regentes como uma área de melhoria pelos professores, as intervenções foram bem avaliadas nas entrevistas, que manifestaram interesse em realizar mais atividades em grupo e atividades relacionadas ao desenho. Além dos docentes, houve boas reações dos educandos, que demonstraram mais interesse em compartilhar sobre seu dia a dia em sala de aula.

Conclui-se, portanto, que a interdisciplinaridade entre a Arte e as TDICs é possível de ser aplicada para melhor expressão por meio de criações dos educandos nas disciplinas de História, Geografia e Português, seguindo o planejamento da Abordagem Triangular junto a BNCC. Dessa forma, as intervenções realizadas em uma perspectiva interacionista, apesar das limitações de recursos materiais, fomentam a possibilidade de aplicação e outras pesquisas sobre a relação entre as TDICs e Arte.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Gustavo. Arte e Estética na Educação: uma Dimensão Epistemológica. Universidad de Costa Rica. Revista Humanidades, vol. 11, núm. 1, p. 1. 2021.
- BANDEIRA, Ana; CORREIA, Eviny. O processo de aprendizagem - mediação e estilo de ensino: uma perspectiva interacionista. Conedu VII, Maceió - AL. 2020.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. Editora Perspectiva. SP. 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. SP. 1998.
- BELLONI, Maria Luiza. O que é Mídia-Educação. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2005.
- BORTOLINI, Rosane; NUNES, César. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. Filos. e Educ., Campinas, SP, v.10, n.1. 2018.
- BRAIDA, Mônica. Entrevista ao colégio Apogeu. 2017. Disponível em: <https://apogeu.com.br/como-preparar-o-seu-filho-para-o-inicio-do-ensino-fundamental/>. Acesso: 01 de dezembro de 2022
- BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes Básicas da Educação. 1996.
- BRASIL. Parâmetros Nacionais Curriculares. 1997, 1998 e 2000.
- BRASIL. Portaria MEC Nº 544. 2020.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. A sala de aula inovadora [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/A-Sala-de-Aula-Inovadora.pdf>. Acesso: 29 de novembro de 2022.
- DAL'MASO, Eunice Maria; OLIVEIRA, Ana Arlinda. Ensinar e aprender Arte no ensino médio. Curitiba. 2011.
- CARA, Daniel. O Enem e o conteudismo, Disponível em: <https://aescolalegal.com.br/o-enem-e-o-conteudismo/> - Acesso em: 20 de novembro de 2022.
- DAWKINS, Richard. O gene egoísta. Editora Companhia das Letras. São Paulo. 2007.

FERNANDES, Katya. Os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em correlação com os eixos temáticos do PCNs. Disponível em:

<https://www.webartigos.com/artigos/os-conteudos-conceituais-procedimentais-e-atitudinais-em-correlacao-com-os-eixos-tematicos-dos-pcns/35902/>. Acesso: 03 de fevereiro de 2023.

FLAUZINO, Victor Hugo de Paula. Et al. As dificuldades da educação digital durante a pandemia de COVID-19. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 06, Ed. 03, Vol. 11, pp. 05-32. 2021.

FREIRE, P. Educação "bancária" e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. et al. *Introdução à psicologia escolar*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GALIZIA, Fernando; BIAZOLLI, Caroline; VILELA, Denise; CARNIO, Michel; BRETONES, Paulo. Tensões entre educação tradicional e uso de TDIC no ensino remoto emergencial durante a pandemia. *Universidad de Costa Rica*. 2022.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1989.

GODOY, Arlinda. Tipos de pesquisa qualitativa. *Revista de Administração de Empresas São Paulo*, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

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

IBGE. *Pesquisa Nacional de Saúde Escolar*. 2022.

JONES, S. *Aesthetics and Culture: A Study of the Meaning of Aesthetic Experience*. London: Routledge, 2012.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Tradução de Marcos de Castro. Editora José Olympio, 8º ed, 2017.

LOPONTE, Luciana. *Arte para Docência: estética e criação na formação docente*. EPAA/AAPE. Volume 21 Número 25. 2013.

LUCKEZI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez. 1994.

MACHADO, A. B., & DIAS, M. R. Avaliação de estratégias didáticas com o uso de tecnologias digitais em sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, 27. 2022.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 5.^a ed., vol. II, Lisboa: Livros Horizonte. 2003.

MAGALHÃES, Suzana. *O prazer do texto: atividades de leitura e de criação textual para professores do ensino médio*. São Paulo: Pimenta Cultural. 2022.

MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications. 1994.

MOBILE TIME; OPNION BOX. *Crianças e Smartphones no Brasil*. 2021.

OLIVEIRA, Marta. *Vygotsky, Aprendizado e desenvolvimento. um processo sócio-histórico*. São Paulo, Editora Scipione, 2011.

PEDREROS, Sandra B.; GODINHO, Jones. *Os memes na educação*. 3º Congresso Amazônico de Iniciação Científica. 2019.

PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino da Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2008.

PIAGET, Jean. *A Equilibração das Estruturas Cognitivas: Problema Central do Desenvolvimento*. Zahar. 1976.

PIAGET, Jean. *Os Estágios do Desenvolvimento Intelectual da Criança e do Adolescente*. In.: Piaget. Rio de Janeiro: Forense. 1972.

PODERDATA. *Internet é o principal meio de informação para 43% dos brasileiros*. 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/internet-e-principal-meio-de-informacao-para-43>. Acesso em: 29 de novembro de 2022.

SANTAELLA, Lúcia. *Leitura de Imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Trad de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP. 1969.

SILVA, C. R. da. *Interdisciplinaridade: conceito, origem e prática*. *Revista Artigos*. v. 3, p. e1107, 16 jun. 2019.

SILVA, Raphael. *Os memes das redes sociais: um olhar transdisciplinar*. III CONEDU. Universidade Federal Rural de Pernambuco. 2016.

SOUZA, Bibiana. SOUZA, Mariana. *A importância do espaço físico escolar no ensino e na aprendizagem*. XI Seminário internacional de demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea. 2014.

SOUZA, Luciana. *Experiências Estéticas na Educação: as artes como imersão cultural*. Unicarioca. Rio de Janeiro. 2022.

SMITH, J. *Artistic Expression: Breaking Boundaries*. New York: HarperCollins. 2010.

STAKE, R. E. *The Art of Case Study Research*. Sage Publications. 1995.

SZPALER, Eliane. *As artes visuais e a educação*. Instituto de estudos avançados e pós-graduação, Faculdade de Iguaçu. 2004.

Universidade Federal do Ceará (UFC). Estrutura Curricular História. 2013.

Universidade Federal do Ceará (UFC). Estrutura Curricular Geografia. 2019.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press. 1978.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 1993.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

WALLON, H.. A evolução psicológica da criança. Lisboa, Edições 70. 1968.

YIN, R. K. Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications. 2009.

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO HISTÓRIA

4º ANO

DATA: 20/10/2022

CARGA HORÁRIA: 4H

Componente curricular

() LÍNGUA PORTUGUESA () EDUCAÇÃO FÍSICA (X) HISTÓRIA
() GEOGRAFIA () ARTES () MATEMÁTICA () CIÊNCIAS
() ENSINO RELIGIOSO

Habilidades:

(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.

(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).

(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Competências específicas:

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico - informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (

Recurso(s):

- Folha A5 impressa com linha do tempo
- Imagens impressas de obras de artes e memes
- Folha A5 em branco
- Lápis e canetas

Fonte: arquivo próprio

APÊNDICE B – PLANEJAMENTO GEOGRAFIA

4º ANO

DATA: 27/10/2022

CARGA HORÁRIA: 4H

Componente curricular

() LÍNGUA PORTUGUESA () EDUCAÇÃO FÍSICA () HISTÓRIA
(X) GEOGRAFIA () ARTES () MATEMÁTICA () CIÊNCIAS
() ENSINO RELIGIOSO

Habilidades:

(EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.

(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.

Competências específicas:

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico - informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Recurso(s):

- Folha impressa com pintura por do sol e o nascer do sol
- Lousa
- Imagem impressa do Google Maps
- Imagens de pontos turísticos impressos
- Lápis e canetas

Fonte: arquivo próprio

APÊNDICE C – PLANEJAMENTO PORTUGUÊS

4º ANO

DATA: 22/11/2022

CARGA HORÁRIA: 4H

Componente curricular

(X) LÍNGUA PORTUGUESA () EDUCAÇÃO FÍSICA () HISTÓRIA
() GEOGRAFIA () ARTES () MATEMÁTICA () CIÊNCIAS
() ENSINO RELIGIOSO

Habilidades:

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global

(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).

(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.).

Competências específicas:

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Recurso(s):

- Cartolinas
- Imagens impressa relacionadas a propaganda/campanhas dos temas
- Lápis e canetas

Fonte: arquivo próprio

APENDICE D – PERGUNTAS ENTREVISTA PROFESSORES

- 1 – O que você achou das intervenções de forma geral?
- 2 – O que você aplicaria na sua sala de aula?
- 3 – O que você sugeriria para melhora das intervenções?

APENDICE E – SLIDES DESENVOLVIDO PARA APRESENTAÇÃO & FOTOS DAS PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES



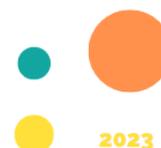
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ARTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA AS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS

Luana Nunes Fernandes

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa

Coorientadora: Prof. Dra. Suzana Marli da Costa Magalhães



INTRODUÇÃO

Motivação pessoal:

Na vida escolar, tanto a Tecnologia quanto a Arte foram utilizadas apenas como lazer. Durante a faculdade, horizontes foram expandidos para mais possibilidades com ambos os conhecimentos que permeiam diversas áreas do aprendizado.

Motivação acadêmica e profissional:

Novos horizontes despontaram com a utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDICs), tão presentes no nosso contexto para educação do olhar junto a Arte. Assim, são importantes pesquisas educacionais que diversificam-se do Ensino Tradicional-Técnicista para mais possibilidades com essas duas áreas para estratégias didáticas.



HIPÓTESE

Atualmente, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação são observadas como presentes no contexto das crianças, para lazer. E a Arte, quando é presente, também é tida apenas como parte do lazer, não participa da educação formal.

É importante as crianças aprenderem a partir de seu contexto, como destacado a partir de uma base sociointeracionista. Assim, sugere-se as Tecnologias como uma aliada da Arte e Educação.

Por fim, sendo a Arte uma área de conhecimento que permeia demais saberes, principalmente Linguagens e Ciências Humanas, sugere-se sua interdisciplinaridade por meio das estratégias didáticas com a Abordagem Triangular.

OBJETIVOS



Geral

Investigar a aplicabilidade da Arte e das TDICs como estratégias didáticas, de base sociointeracionista, no estágio obrigatório do Curso de Pedagogia em uma sala do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza, nas disciplinas de Ciências Humanas e Linguagens.

Específicos

- Analisar as práticas dos professores regentes por meio da observação, assim, constatar se há viés sociointeracionista, tradicionalista ou tecnicista nas práticas observadas;
- Utilizar estratégias didáticas nas intervenções apenas com os materiais disponíveis pela escola;
- Comparar a interação e reação das crianças nas práticas observadas anteriormente com as novas estratégias propostas nas intervenções de base artísticas e tecnológicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como estão a Arte e a Tecnologia no dia a dia?

Como a história da Arte e Educação brasileira vem se desenvolvendo do tradicionalismo e tecnicismo para ter cada vez mais estratégias sociointeracionistas e ligadas à Tecnologia cotidiana?

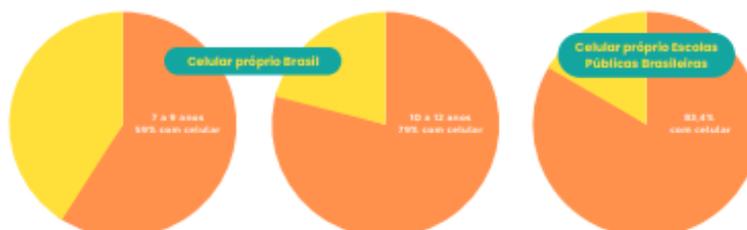
Como as Artes e as TDICs podem ser o ponto base de interdisciplinaridade entre aos demais saberes a partir do letramento imagético?



Como ensinar para crianças sobre as TDICs e Arte permitindo interpretação e criação própria com um contexto a ser entregue ou entregado?

REFERENCIAL TEÓRICO ARTE E TECNOLOGIA

e cotidiano escolar

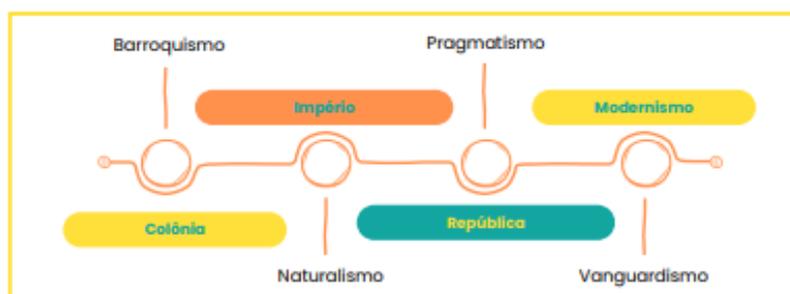


Nas mídias sociais presentes no celular, assim como na Arte, a imagem é um dos elementos principais, o que deveria ser a razão para que ela fosse explorada como estratégia didática, considerando que as informações imagéticas são bombardeadas por meio das várias plataformas, com grande impacto no armazenamento cerebral das informações, como afirma SANTAELLA (2012). É importante que, ao acessar essas imagens, saiba-se filtrá-las e interpretá-las, educando o olhar para ir além do senso comum (PILLAR, 2008).

REFERENCIAL TEÓRICO

HISTÓRIA DA ARTE E EDUCAÇÃO NO BRASIL

e as suas possibilidades pedagógicas com as TDICs



Currículo 1889: desenho geométrico - Currículo 1961: educação musical

Currículo 1971: ensino artístico - Currículo 1996: LDB torna a Arte componente obrigatório

Currículo 1998-2000: PCNs destacam a importância da Arte e TDICs

No entanto, infelizmente, durante a Pandemia da COVID-19, foi possível constatar a falta de conhecimento e de formação profissional dos professores sobre as Tecnologias (FLAUZINO, 2021), estas as quais fazem parte do contexto sociocultural das crianças.

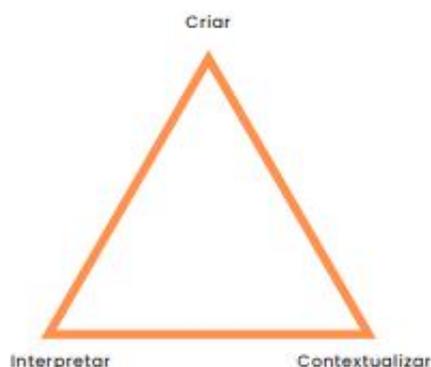
Nesse contexto, como ensinar alunos que vivem em um mundo imagético, no qual os alunos pode ter mais acesso às imagens do YouTube e do Google Imagens do que os livros didáticos para realizar trabalhos escolares?

- Como ensiná-los a interpretar as imagens?
- Quais contribuições as Artes Visuais podem dar, ensinando os alunos a interpretar?
- Quais atividades artísticas, no domínio das artes visuais, podem ser realizadas a partir da cultura digital?

REFERENCIAL TEÓRICO ABORDAGEM TRIANGULAR

Arte e TDICs

Sistematizada em três eixos, ensinar arte envolve a leitura de imagens (apreciação), compreender as condições estéticas da contemporaneidade (contextualização) e a criação (produção/fazer). Diante do mundo repleto de imagens, com o avanço das Tecnologias na criação e reprodução de imagens, a alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola (DAL'MASO; OLIVEIRA, p.731, 2011)



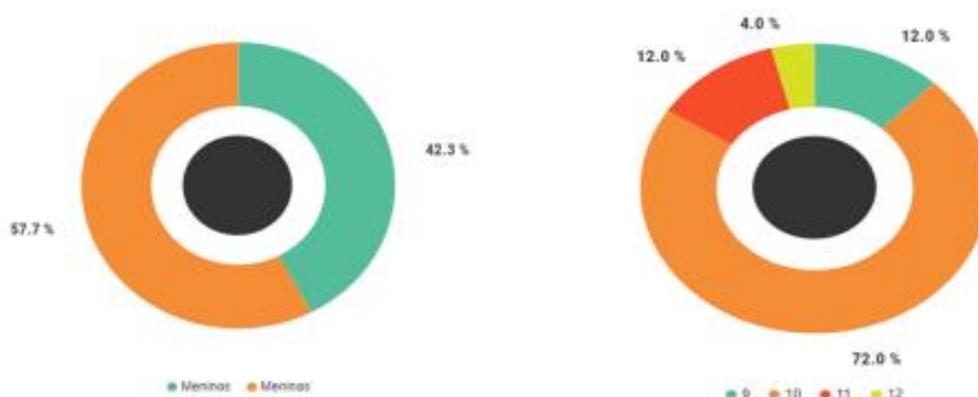
REFERENCIAL TEÓRICO LETRAMENTO IMAGÉTICO

e Interdisciplinaridade na BNCC

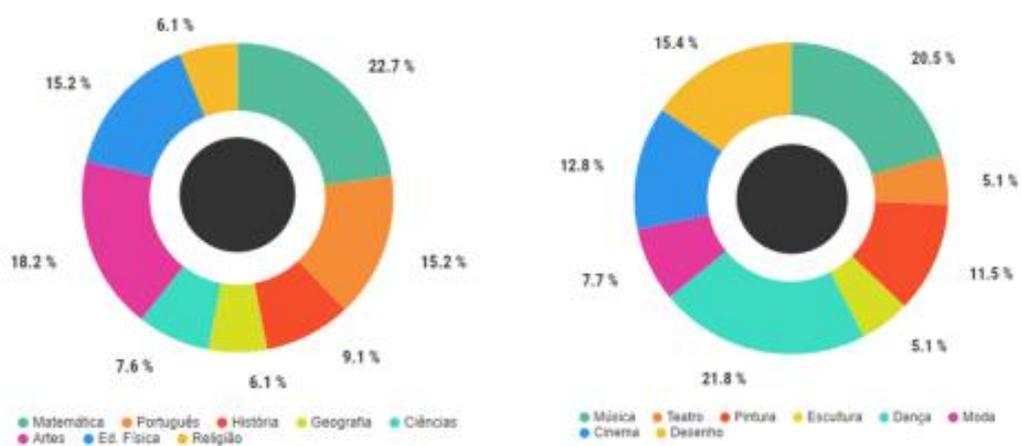
A Arte na Base Curricular Comum (BNCC) envolve seis dimensões do conhecimento: a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão. Ou seja, a partir do momento em que o estudante cria, interpreta a beleza e dela usufrui, participando de uma reflexão crítica, ele está envolvido artisticamente. Mas esse "envolver" não está resumido apenas à Arte, ele pode estar presente em diversas áreas do conhecimento.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

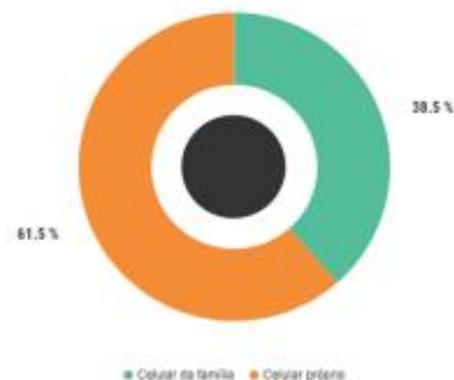
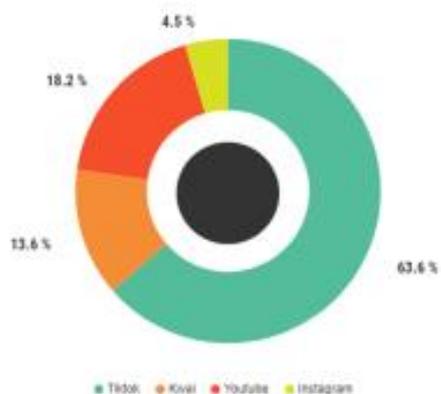
FORMULÁRIO • perfil dos estudantes



FORMULÁRIO • relação com a Arte



FORMULÁRIO • acesso as TDICs



ACOLHIDA

- Tesouro secreto
- Diferenciação: bonito e feio
- Autorretrato

Reações

Interação entre si: curiosidade compartilhada sobre o tesouro com conversas paralelas, estranhamento do quadro observado, cerca de um terço da sala relatou timidez ao desenhar.



HISTÓRIA

- Contextualização Linha do Tempo da Arte
- Apresentação de memes sobre os períodos históricos
- Criação do próprio meme

Reações

Interação entre si: entendimento melhor da pré-história, dúvidas sobre os memes, entendimento melhor com risadas apresentadas sobre o meme "bora bil" com homens da caverna e ferramentas e blocos do jogo minecraft, momento de criação baseado principalmente nestes recursos e troca de ideias um com os outros.

Os nomes dos planetas são tipo...

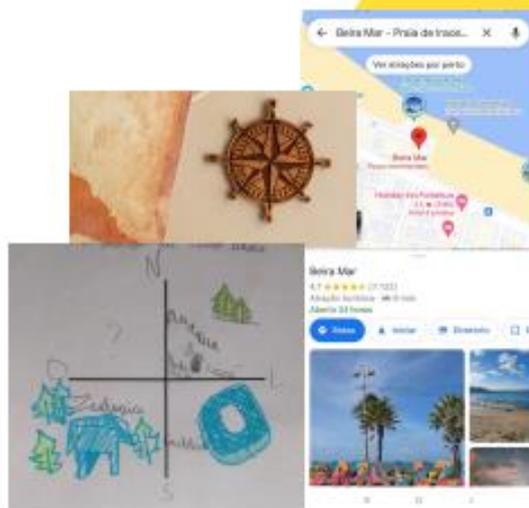


GEOGRAFIA

- Contextualização com o modo que os humanos se localizavam com Norte e Sul e como se localizam hoje com Maps
- Apresentação de fotos dos pontos turísticos de Fortaleza e divisão destes em uma Rosa dos Ventos
- Criação de um desenho dos locais que já haviam visitado

Reações

Interação entre si: curiosidade ao entender a localização na pré-história, afirmação de que todos haviam utilizado o Maps, compartilhamento de locais que haviam visitado e compartilhamento de desenhos.

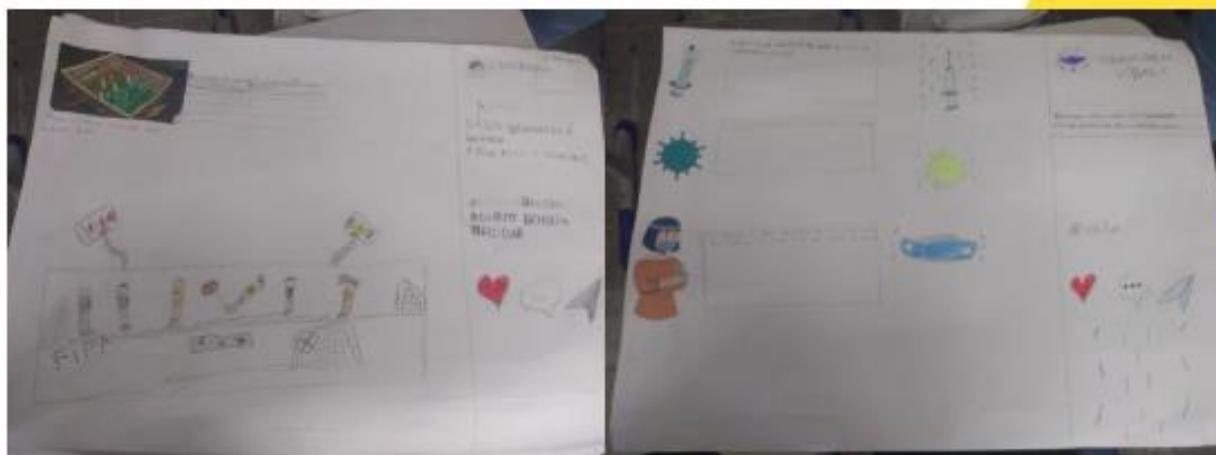


PORTUGUÊS

- Apresentação de publicações do Instagram com campanhas e propagandas sobre meio ambiente
- Contextualização de elementos que diferenciam campanhas e propagandas e como são montadas nas redes sociais
- Criação em grupo de propagandas e campanhas sobre temas transversais com colagens e desenhos

Reações

Interação entre si: entedimento da rede social demonstrado pela maioria, muita conversa e animação com colagens e desenhos; desacordo dos grupos sobre como organizar o cartaz/postagem, vergonha em apresentar para turma toda o que foi criado, mas consenso.



ENTREVISTA PROFESSORES

Os professores, ao serem perguntados de pontos positivos nas atividades, afirmaram:

- Buscariam realizar atividades em grupo;
- Buscariam trazer mais desenhos.

Infelizmente, não demonstraram nenhum interesse específico nas TDICs, vale lembrar que ambos possuíam mais de vinte anos de docência.

Também nos comentários do que precisa ser melhorado, vale destacar minha falta de experiência, assim melhorar como mencionado pelos professores as questões de conversas paralelas enquanto a explicação do contexto ocorria.

CONCLUSÃO

- Foi observado o viés Tradicional-tecnicista já esperado na aula dos professores;
- Apesar do pequeno espaço, poucos materiais disponíveis e pouca experiência pessoal como docente para evitar as conversas paralelas, as intervenções tiveram reações importantes dentro do campo sociointeracionista, com um início tímido em relação aos desenhos e finalização com diversos compartilhamentos;
- Professores demonstraram interesse em variar as atividades, no entanto, do ponto de vista pesquisado, infelizmente, não houve interesse específico nas TDICs;
- Conclui-se no geral intervenções que fomentam a possibilidade de aplicação e outras pesquisas sobre a relação entre as TDICs e Arte.

"A Arte desafia a Tecnologia e a Tecnologia inspira a Arte"
- John Lasseter

OBRIGADA!