

TÁCIA GRACIELE DE ALBUQUERQUE SILVA



POÉTICAS DOS OLHARES



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÁCIA GRACIELE DE ALBUQUERQUE SILVA

**POÉTICAS DOS OLHARES: a aprendizagem de fotografia autoral digital
com dispositivos móveis na perspectiva da Arte**

MACEIÓ - AL

2017

TÁCIA GRACIELE DE ALBUQUERQUE SILVA

**POÉTICAS DOS OLHARES: a aprendizagem de fotografia autoral digital
com dispositivos móveis na perspectiva da Arte**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Anamelea de Campos Pinto

Maceió - AL

2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

S586p Silva, Tácia Graciele de Albuquerque.
Poéticas dos olhares: a aprendizagem de fotografia autoral digital com dispositivos móveis na perspectiva da Arte / Tácia Graciele de Albuquerque Silva – 2017.

221 f. : il.

Orientadora: Anamelea de Campos Pinto.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2017.

Bibliografia: f. 194-203.

Apêndices: f. 204-221.

1. Arte e Educação. 2. Arte – Ensino e aprendizagem. 3. Imagem digital – Fotografia. 4. Fotografia – Expressão. 5. Aprendizagem móvel. I. Título.

CDU: 371.38:77

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Poéticas dos olhares: a aprendizagem da fotografia autoral digital com
dispositivos móveis na perspectiva da arte

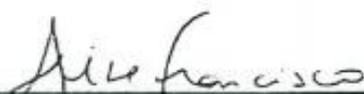
TÁCIA GRACIELE DE ALBUQUERQUE SILVA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 29 de maio de 2017.

Banca Examinadora:



Dra. Anamélia de Campos Pinto (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Dra. Denise Juliana Francisco (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)



Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)



Dr. Lucia Gouveia Pimentel (PPGA/PROF-ARTES/UFMG)
(Examinadora Externa)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família: mãe, esposo e filhos.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à **Deus** pela dádiva de viver, de ser feliz e de errar, de aprender com meus erros, de aprender a aprender, de acreditar no bem, na convivência humana e no poder transformador da Arte.

Angel meu esposo amado que sempre me apoia e incentiva a ir além, que se sacrifica para me ajudar e me deu meus melhores presentes: **Mikel** nosso filho querido, um tesouro que recebi ao ingressar no mestrado e o (a) **bebê** que cresce com nosso amor, como presente de despedida do mestrado. Eles me fazem crescer como mulher e mãe, me faz ser feliz e acreditar num mundo melhor, me motiva a pesquisar e dividir meus conhecimentos com outros.

Betania minha mãe, que sempre está ao meu lado, uma mulher lutadora, íntegra e sábia, uma sonhadora que me inspira com sua força e de quem tenho muito orgulho de ser filha.

Elson meu pai, sempre corajoso e batalhador, que foi responsável por nos mostrar o valor de aprender.

A minha família sempre incentivadora: meus irmãos **Henrique, Bruna e Gabriel**, minha cunhada **Lidi** e ao **bebê** que está vindo para nos alegrar e a minha encantadora sobrinha **Alícia**. Aos meus sogros **Lourdes e Ángel** e minha família espanhola **Ízaro, Susana, Alberto, Yeray, Éder, David, Ainara, Uxue e Aiuri** por seu amor e compreensão. Pois esses laços invisíveis que nos unem, nos nutrem e fortalecem, mesmo distantes, vocês são muito preciosos em minha vida.

A minha orientadora Prof^a **Anamelea**, que desde o primeiro contato me ensinou a trilhar esse caminho com sabedoria e coragem, me apoiou em todos os momentos e acreditou em meu potencial de uma forma que eu não acreditava ser capaz de corresponder. Que foi e é uma referência profissional e pessoal para meu crescimento.

A banca que tanto me ensinou e desafiou a ultrapassar meus limites, a focar, a estudar mais, a me questionar, a acreditar no poder e na responsabilidade do que fazemos e com as vidas que intervimos. Agradeço a disposição de todos em ajudar a concretizar esta pesquisa:

Prof^ª **Deise** que me desperta para um mundo de descobertas, me emprestou livros, enviou textos, respondeu dúvidas, apontou caminhos e provocações e me inspirou a ser melhor.

Prof^º **Luís Paulo** com seus apontamentos minuciosos e pontuais, me guiou com sabedoria na construção desse trabalho.

Prof^ª **Lúcia**, da qual sempre fui uma admiradora e me acolheu com carinho e delicadeza, me fez questionar as ações e estimular a buscar cada vez mais, me mostrou a seriedade e comprometimento que devemos ter ao pesquisar e ensinar Arte.

Agradeço a Universidade Federal de Alagoas, em especial ao Centro de Educação no qual me formei em Pedagogia e agora prossigo como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. Agradeço em especial aos coordenadores Prof^º **Walter** e Prof^º **Anderson**, as secretárias e demais professores (as).

Agradeço aos companheiros de estudo no mestrado: Alex Silva, Marcela, Ivanise, Ana Paula, Jasete, Mayara, Marcelo, Patrícia, Renata Voss, Larissa Fontes, Adriana beatriz Cleomar Raach e demais colegas que contribuíram para esse estudo.

O presente trabalho só foi possível com a participação voluntária da equipe da Escola Estadual Professor Benedito de Moraes, seu corpo docente e discente que acreditou nesse projeto e acolheram de todas as formas. Em especial aos 42 participantes dos 3º anos concluintes em 2016 e ao professor Sebastião que abraçaram essa pesquisa e me encantaram com suas produções.

Sou grata também a **Larissa Lisboa**, que nos motivou com sua arte e foi uma grande parceira nesse projeto.

Meus sinceros agradecimentos a direção da Escola Espaço Educar, nas pessoas de Sílvia, Conceição e Luciana, as coordenadoras Guirleide e Wylma por flexibilizar meus horários, e as demais professoras da equipe pedagógica por contribuir no meu desenvolvimento profissional, a Maria Mendonça por sua experiência, generosidade e sensibilidade artística, a Teacher Thaís pela sua ajuda na tradução do resumo e Simoneide pela revisão do trabalho.

Não posso deixar de agradecer aos amigos, que torcem por mim e entendem minhas ausências: Donda, Lari, Thiago, Magnun, Del, Guga, Murilo, Laís, Joelle, Dada, Isaac, Chico, Pablo, Fabrício e tantos outros que me ajudaram nesse caminhar.

Agradeço aos meus professores e professoras, amigos e amigas que acreditaram nesse percurso.

Agradeço a você leitor (a) que pode se apropriar e ressignificar esses estudos para propor novas possibilidades de transformações das realidades.

EPÍGRAFE

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”.

José Saramago

SILVA, Tácia Graciele de Albuquerque. **Poéticas dos Olhares: a aprendizagem da fotografia autoral digital com dispositivos móveis na perspectiva da Arte.** 2017. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas: Maceió-AL, 2017.

RESUMO

No presente trabalho investigou-se como tema a aprendizagem em Arte/Educação com um enfoque na fotografia digital por meio de dispositivos móveis, visando potencializar as práticas de criação artística e autoral. Partiu-se da problemática: Como a aprendizagem em Arte contribui para a fotografia autoral digital de estudantes do Ensino Médio, por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Utilizou-se como referencial teórico sobre a aprendizagem em Arte/ Educação a abordagem triangular ou zigzague nas artes visuais de Ana Mae Barbosa (2009) atrelada a concepção de experiência estética de John Dewey (2010), em diálogo com os pensamentos de André Rouillé (2009). Em parceria com um professor de Arte, em uma Escola Estadual de Alagoas, realizou-se uma pesquisa-intervenção com 42 adolescentes e jovens entre 15 e 20 anos. Durante o projeto, fizeram-se intervenções para aprimoramento da experiência estética em Arte e as fotografias autorais desses jovens foram organizadas numa exposição, envolvendo toda a comunidade escolar. Os dados foram levantados com os instrumentos do diário de campo, questionários, entrevistas e portfólios além do registro audiovisual e fotográfico. Realizou-se a análise de conteúdo categorial dos dados (BARDIN, 2006) elegendo-se como categorias: Aprendizagem em Arte e Processos autorais nas expressões fotográficas. Como resultados obteve-se um grande escopo imagético produzido pelos participantes sobre suas realidades e a própria escola, além de uma trilha metodológica que pode auxiliar na utilização dessas tecnologias a outros profissionais. Elucidou-se nas falas desses sujeitos a importância da Arte para sua formação pessoal e profissional. Resultou-se a mudança de objetivos com a fotografia (da representação mimética à artística), a prevenção e cuidados com o uso da imagem digital, a potencialidade de criação artística com dispositivos móveis, a percepção de sensibilidade no olhar estético ao produzir fotos e a interação grupal vivenciada no decorrer do projeto.

Palavras-chave: Arte/Educação. Ensino de Arte. Fotografia digital. Experiência Estética. Autoria Digital. Aprendizagem Móvel. Dispositivos Móveis.

SILVA, Tácia Graciele de Albuquerque. **Poetry from the eye's perspective: the learning of digital photography with mobile devices in the Art's perspective.** 2017. 200f. Dissertation (Master in Education) – State University of Alagoas, Maceió, AL, 2017.

ABSTRACT

The present work was investigated as a learning theme about Art/Education with a focus on digital photography through mobile devices, aiming to potentialize the artistic and authorial creative practices. Beginning with the problem: How does the learning of Art contribute to the digital photography authorship made by Middle School students, through the Information and Communication Digital Technologies? As theoretic reference on learning of Art/Education was used the triangle approach or zigzag on the visual arts from Ana Mae Barbosa (2009) tied to the conception of esthetic experience from John Dewey (2010), and to talk about authorship on digital photography the dialogues between the thoughts André Rouillé (2009). In partnership with an Art teacher in a State School in Alagoas, was made a research on 42 teenagers and young adults between 15 and 20 years old. Interventions was made during the Project in order to improve the aesthetic experience in Art and an exposition was created to show the photos taken by these students, involving all the school community. Data were collected with the field diary instruments, questionnaires, interviews and portfolio besides the audiovisual and photographic record. Was done an analysis of the categorical content of the data (BARDIN, 2006), being chosen as categories: Learning in Art and Processes in the photographic expressions. As result was obtained a large imaging scope produced by the participants about their realities and the school itself, as well as a methodological trail that can help in the use of these technologies to other professionals. But in highlight, it is elucidated on the speech of these subject the importance of the Art to their personal and professional formation, the change of focus with the photography (from mimetic representation to artistic), the prevention and care with the use of digital image, the artistic creation potentiality with digital devices, the perception of a sensitivity in the aesthetic look when producing photos and the group interaction experienced during the project.

Keywords: Art / education, art teaching, digital photography, aesthetic experience, digital authorship, mobile learning, mobile devices.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

CEDU – Centro de Educação

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

PPGA – Programa de Pós-Graduação em Artes

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

DM – Dispositivos Móveis

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

PL – Projeto de Lei

BNTD – Banco Nacional de Teses e Dissertações

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior

SCIELO – *Scientif Eletronic Library Online*

ECA – Escola de Comunicação e Arte

USP – Universidade de São Paulo

MAC – Museu de Arte Contemporânea

AT – Abordagem Triangular

DBAE – *Discipline – Based Art Educacion*

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SEE/ AL – Secretaria Executiva de Educação e do Esporte do Estado de Alagoas

RCEBREEEA – Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas

PEE – Plano Estadual de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PPP – Projeto Político Pedagógico

EEPBM – Escola Estadual Professor Benedito Moraes

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TA – Termo de Assentimento

TDE – Técnica de Disposição da Estrutura

ACC – Análise de Conteúdo Categorical

GERE – Gerência Regional de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CVA – Comunidade Virtual de Aprendizagem

BYOD – *Bring Your Own Device*

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Relato da Pesquisadora.....	23
Fotografia 2 – Rompendo os muros.....	28
Fotografia 3 – Mosaico de fotografias do Desafio 1 “Foto sem Rosto”.....	40
Fotografia 4 – Portas que se abrem.....	44
Fotografia 5 – Intervenção na escola.....	54
Fotografia 6 – Mosaico de fotografias do Desafio 2 “Como vejo a escola”.....	55
Fotografia 7 – Autoria interativas.....	59
Fotografia 8 –Desafio 4 “Foto-Denúncia” de Henri.....	61
Fotografia 9 – Eu Dispositivo.....	62
Fotografia 10- Mosaico com fotografias do Desafio 3 “Foto-Reflexo”.....	67
Fotografia 11 – Fachada da frente da escola.....	73
Fotografia 12 – Criança africana.....	112
Fotografia 13 – Fotografia impressa e recriação.....	113
Fotografia 14 – Fotografias do processo de montagem da exposição.....	115
Fotografia 15 – Mosaico com fotografias do Desafio 4 “Foto-Denúncia”.....	117
Fotografia 16 – Desafio 4: Foto-Denúncia de Dorothea.....	123
Fotografia 17 – Foto-Reflexo de Robert.....	133
Fotografia 18 – Desafio 1: “Foto sem rosto” de James.....	135
Fotografia 19 – Fotografia do professor Sebastião.....	139
Fotografia 20 – Desafio 2: “Como vejo a escola” por Flávya e Nana.....	140
Fotografia 21 – Autorretrato de Tina.....	152
Fotografia 22 - Autorretrato de Henri.....	153
Fotografia 23 – Desafio 2: Onde é isso?.....	158

Fotografia 24 – comparação entre fotografias dos artistas e dos participantes	162
Fotografia 25 – Percepção e expressão dos reflexos.....	163
Fotografia 26 – percepção e expressão da denúncia.....	164
Fotografia 27 – Denúncia de James.....	165
Fotografia 28– Recriações artísticas.....	168
Fotografia 29– Desafio 1: intuição imaginativa.....	171
Fotografia 30– Intuição imaginativa de Patrick.....	173
Fotografia 31 – olhares que fotografam	178
Fotografia 32 – Portfólio fotográfico de Robert.....	180
Fotografia 33 – Portfólio fotográfico de Tina.....	181
Fotografia 34– Portfólio fotográfico de Dorothea.....	182
Fotografia 35 – Portfólio fotográfico de Henri.....	183
Fotografia 36 – Portfólio fotográfico de James.....	184
Fotografia 37 – Portfólio fotográfico de Annie.....	185

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeiros olhares	21
Figura 2 – Primeiras escolhas.....	25
Figura 3 – Primeiras escolhas	31
Figura 4 – Primeiros caminhos.....	36
Figura 5 – Trilhas da pesquisa	37
Figura 6 – Lista de fotógrafos (as) que inspiraram os nomes dos sujeitos da pesquisa.....	72
Figura 7 - Captura da tela do grupo criado no <i>Whatsapp</i>	78
Figura 8 – Trilha metodológica da pesquisa.....	79
Figura 9 - Nuvens de palavras com unidades de registro.....	82
Figura 10 – Perfil socioeconômico dos Participantes.....	86
Figura 11 - Cronologia da intervenção no campo.....	99
Figura 12 – Captura de tela das fotografias mais escolhidas entre os participantes.....	101
Figura 13 – Nuvem de palavras ditas pelos estudantes.....	102
Figura 14 – Captura de tela dos slides de apresentação do Projeto.....	103
Figura 15– Captura de tela com slides sobre a técnica fotográfica.....	105
Figura 16 - Charge sobre a manipulação midiática.....	107
Figura 17– Caleidoscópio das poéticas.....	118
Figura 18 – múltiplos olhares na pesquisa.....	120
Figura 19– Unidades de registro do olhar pessoal.....	122
Figura 20 – Caleidoscópio pessoal.....	124
Figura 21– Unidades de registro do olhar pedagógico.....	126
Figura 22 – Caleidoscópio pedagógico	128
Figura 23– Unidades de registro do olhar técnico.....	130

Figura 24 – Caleidoscópio técnico.....	136
Figura 25 – Unidades de registro do olhar social.....	138
Figura 26 – Caleidoscópio social.....	141
Figura 27 – Mapa interativo do Projeto Poéticas dos Olhares.....	143
Figura 29 – Caleidoscópio interativo.....	144
Figura 30: Ziguezague no processo arte/educativo.....	146
Figura 31 – Caleidoscópio arte/educativo.....	149
Figura 32 – unidades de registro do olhar artístico	151
Figura 33 – Caleidoscópio artístico.....	156
Figura 34 – Caleidoscópio instrumental.....	159
Figura 35– Unidades de registro do olhar expressivo.....	161
Figura 36– Conversação no grupo do <i>Whatsapp</i> sobre Foto-Denúncia.....	166
Figura 37 - Caleidoscópio expressivo.....	167
Figura 38 – Caleidoscópio criativo.....	169
Figura 39– Unidades de registro do olhar imaginativo.....	170
Figura 40 - Caleidoscópio imaginativo.....	175
Figura 41 - Caleidoscópio Panoptes.....	176
Figura 42 – Captura de tela de diálogo entre Annie e pesquisadora.....	188

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1 – Linha do tempo da fotografia.....	56
Infográfico 2 – Instrumentos de coletas de dados.....	76
Infográfico 3 - Perfil com dados do professor Sebastião.....	83
Infográfico 4 - Quantidade de dispositivos eletrônicos com acesso à internet.....	87
Infográfico 5 - Recursos mais utilizados com os celulares.....	91
Infográfico 6 - Finalidade do uso de redes sociais.....	92
Infográfico 7 - Conteúdos mais acessados pelos participantes.....	93
Infográfico 8 - Principais recursos para criação autoral.....	94
Infográfico 9 - Uso de dispositivos móveis para fins educativos.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados	32
Quadro 2 – Currículo de Arte no 3º ano do Ensino Médio.....	51
Quadro 3 – Plano de ação da pesquisa.....	69

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	ARTE PROBLEMATIZADORA DE REFLEXÕES DIRETAS E DIFUSAS.....	40
2.1	Arte como experiência.....	41
2.2	Ensino e aprendizagem em Arte.....	43
2.3	A presença da Arte no Ensino Médio.....	50
3	FOTOGRAFIA AUTORAL DIGITAL E SUAS INTERSECÇÕES.....	55
3.1	Expressão fotográfica como arte.....	55
3.2	Fotografia autoral digital na cultura da mobilidade.....	59
4	TRILHAS METODOLÓGICAS DO LATENTE AO VISÍVEL.....	67
4.1	Desenho da pesquisa.....	68
4.2	Amostra e universo.....	70
4.3	Questões éticas.....	71
4.4	Caracterização da escola.....	73
4.5	Procedimentos de coleta de dados.....	75
4.6	Definição de critérios para análise de dados.....	80
4.7	Organização das categorias de análise.....	81
4.8	Perfil do professor Sebastião.....	82
4.9	Perfil dos estudantes das turmas e participantes da pesquisa.....	85
4.10	Detalhamento da intervenção.....	98
5	OLHARES CALEIDOSCÓPICOS.....	117
5.1	Revelando as categorias: caleidoscópios conceituais.....	118
5.2	Categoria 1 – aprendizagem em Arte.....	120
5.2.1	Olhar Pessoal: interesse em interagir.....	122
5.2.2	Olhar Pedagógico: interação docente.....	126
5.2.3	Olhar Técnico: interação com dispositivos móveis.....	130
5.2.4	Olhar Social: interação com outros sujeitos.....	138
5.2.5	Olhar Interativo: cartografias interativas.....	142
5.2.6	Olhar Arte/Educativo: ziguezague de ações.....	146
5.3	Categoria 2 – processos autorais nas experiências fotográficas.....	150
5.3.1	Olhar Artístico: experiência estética.....	151
5.3.2	Olhar Instrumental: a instrumentalidade na experiência estética.....	156

5.3.3 Olhar Expressivo: expressão e percepção na experiência estética.....	160
5.3.4 Olhar Criativo: recriação artística.....	167
5.3.5 Olhar Imaginativo: intuição imaginativa.....	170
6 POÉTICAS DOS OLHARES.....	178
6.1 Olhares das poéticas.....	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
REFERÊNCIAS.....	194
APÊNDICES.....	204
Apêndice A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	205
Apêndice B Termo de Assentimento.....	208
Apêndice C Questionário Inicial.....	210
Apêndice D Questionário Final.....	218
Apêndice E Roteiro da Entrevista.....	219
Apêndice F Ficha de Dados Pessoais.....	220
Apêndice G Folha de Atividade do Desafio 1.....	221

1 INTRODUÇÃO

Iniciei a pesquisa de campo, olhando muito rapidamente para escola, sua estrutura, com seus espaços e seus vazios, com aspectos de uso e abandono, e nesse momento rememorei meus tempos de escola. Percebi os adolescentes, alguns brincantes, outros desanimados e muitos outros plugados nos celulares. O tempo/espço pareceu suspenso, letárgico, como num filme em câmera lenta. Mesmo assim, pulsou no ambiente traços e características típicas da adolescência e de um ambiente escolar. A Figura 1 representou questões iniciais que movimentaram a escrita dessa dissertação e auxiliaram nas primeiras escolhas a serem tomadas.

Figura 1 – Primeiros olhares



Fonte: autoria da pesquisadora, 2017.

Aos poucos, esse olhar foi aprofundando e comecei a ver além do espaço para intervenção, vi as pessoas que nele transitaram e seus modos de interação. Com o tempo, reparei em detalhes, alguns superficiais como buracos no chão ou janelas emperradas e outros mais profundos, como profissionais da Educação comprometidos com suas missões, mas ao mesmo tempo impregnados dessa letargia.

Despertou em mim o desejo de se importar com algo além da pesquisa, além dos objetivos e da escrita: como interagir com um professor desmotivado, que tem vontade de sair da Educação, pois a realidade da sala de aula não faz sentido para ele? Como cativar estudantes que não tem vontade de estar ali, faltam, se atrasam ou mesmo presentes estão dispersos?

Além de olhar e ver essa realidade, foi preciso reparar, ou seja, parafraseando Saramago (1999), corrigir as primeiras impressões para assim apropriar-me de processos interacionais, educativos e autorais.

O meu processo histórico foi marcado por minha origem de classe média baixa, cursando a maior parte da Educação Básica na rede pública e o Ensino Médio na rede estadual. Enquanto pesquisadora retornei a um lugar conhecido, ambientado por memórias, pelo sentimento de pertença, pois, mesmo passados 15 anos, esse universo da escola pública fez parte dessa história e gerou uma empatia por estes estudantes e profissionais da Educação. Agora do outro lado, não mais como estudante, mas como pesquisadora e professora provocadora, com outros objetivos e metas. Fomentou em mim uma imensa vontade de agradecer aos amigos, professores e profissionais que ajudaram a construir essa história no passado, bem como a esses profissionais e estudantes de hoje, que embarcaram nesse caminho.

Embora desde criança dialogo com o universo da Arte, a influência cultural foi determinante em algumas escolhas de vida e carreira. Pois as vivências nesse período escolar em cursos de teatro, dança, música e artes visuais motivou a continuidade de estudos na área.

Em 2003 adentrei na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) para cursar, em nível superior, Pedagogia, enquanto concluía o curso Técnico de Teatro. Buscando unificar nessa trajetória Artes e Educação, em 2009 fiz a especialização em ensino de Arte e a continuidade

de estudos no mestrado em Educação, mais especificamente investigando as tecnologias digitais atreladas ao ensino de Arte, na mesma universidade.

A Fotografia 1 trouxe um relato sobre a expressão fotográfica em minha vida, construindo poéticas visuais.

Fotografia 1 – Relato da pesquisadora



Busquei uma pesquisa focada na autoria digital¹ por meio de práticas educativas e experiências estéticas², partindo de paradigmas problematizadores³, querendo contribuir para essa comunidade e problematizar sobre os dispositivos móveis⁴ (DM) nas aulas de Arte. A fotografia⁵ foi a porta de entrada para processos de expressão e de construção, percebida, interpretada, significada e escolhida por seu sujeitos.

A fotografia inserida no campo da pesquisa visou contribuir para sua inserção no meio, como explica Novaes (2014, p.9):

Fotografar implica empatia e certamente intersubjetividade. É muito difícil fotografar em ambientes a que não pertencemos sem que se estabeleça uma relação de confiança, intimidade e empatia. A câmera é, por outro lado, um instrumento que obriga à observação atenta, um olhar sensível e, de certo modo desnaturalizado [...] fotografar implica igualmente um tipo de conhecimento que não passa pela palavra, mas muito mais pela sensibilidade do olhar, pela intuição, pela capacidade de estar no lugar certo na hora certa, pela sensibilidade de colocar o corpo (e a câmera a ele acoplada) na correta distância. Fotografar implica a boa relação que se consegue estabelecer com as pessoas que fotografamos. É igualmente importante no ato de fotografar decidir o que estará em foco e o que estará desfocado, ou se tudo que a foto mostra estará em foco.

Após essas reflexões iniciais, refleti: de onde surgiu essa pesquisa? Surgiu de múltiplas facetas, histórias de vida e quereres acadêmicos que problematizam e repensam em como as tecnologias móveis estão sendo apropriadas e potencializadas na escola, mais especificamente nas aulas de Arte.

A seguir, questioneei: quais mudanças queremos? Desejei proporcionar múltiplas experiências aos estudantes que tem acesso a DM, mas na maioria do tempo fazem o seu uso social; desejo de potencializar aplicabilidades educativas e ressignificar conceitos sobre ensino da Arte; melhorar integração na comunidade escolar; propiciar o uso pedagógico do celular em outras disciplinas ou situações educativas; e incentivar ações de autonomia e

¹ Entende-se o conceito de autoria digital, ancorado na obra de Weissberg (2003), que propõe um “autor em coletivo” descentrado, distribuído, auto organizado, interativo, dialógico, interconectado.

² O conceito de experiência, na obra de John Dewey, descreve um fluxo apreendido através de nossos sentidos, em um movimento de estabelecer e expandir certos padrões nas ações (DEWEY, 2010a).

³ Tais paradigmas se apoiam numa pedagogia dialógica, que pode ser melhor aprofundada nas obras de Paulo Freire (1970, 1999 e 2007).

⁴ Embora seja um termo genérico que se refere a muitas tecnologias distintas, tem em comum que é a mobilidade ou portabilidade. Considera-se nesse trabalho dispositivos móveis como: os “smartphones, videogames, câmeras, tablets e leitores de *e-books* ou demais computadores móveis elaborados para serem portáteis e alguns são tão potentes quanto *desktops*” (NKEZE, E.; PEARCE, J.; WOMER, M., 2007). Foram utilizados na pesquisa os *smartphones* e celulares.

⁵ A fotografia é entendida como prática de expressão artística, pois para André Rouillé “o ser fotográfico é o produto de um procedimento, de uma visão, de uma técnica, de uma estética e de uma ideologia que produz novas visibilidades” (ROUILLÉ, 2009, p.163).

empoderamento nas esferas sociais. Expus o delineamento da pesquisa expondo as principais escolhas para que ela fosse realizada conforme a Figura 2.

Figura 2 – Primeiras escolhas



Fonte: autoria da pesquisadora, 2017.

Os elementos visuais e a imagem digital compuseram uma linguagem não-verbal, que estiveram presentes nos processos de compreensão do mundo e foram impulsionados pela difusão tecnológica, pela divulgação midiática e pelas interações virtuais. Esse universo simbólico e virtual, cada vez mais, passou a influenciar a identidade de adolescentes e jovens, pois desde cedo vivenciaram experiências imagéticas, decodificando-as, lendo-as e criando-as nesse lócus iconográfico.

Nesse trabalho foquei em adolescentes e jovens⁶ entre 15 e 20 anos, visto que formaram suas identidades, definiram escolhas profissionais e como concluintes do 3º ano do Ensino Médio, dialogaram com os conhecimentos formados no decorrer da Educação Básica. Embora não seja possível generalizar que todos os adolescentes e jovens tiveram acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), pois existem algumas comunidades sem acesso à energia elétrica. Embora, partindo da premissa que em suas especificidades, a tecnologia pôde estar presente no cotidiano de alguns adolescentes e jovens estudados.

Para esses participantes⁷, os DM fizeram parte de seus cotidianos e os constituíram como sujeitos, tanto que ao imaginar-se sem eles relataram que “Tirou um pedaço de mim, ai está tudo que eu faço, meu cotidiano está ai, se eu perder ele já era” (LINDA, 2016, informação verbal da entrevista) ou ainda que “Eu gosto de me distrair [...] eu acho que sem celular seria muito difícil minha vida, por que é um costume. Eu não sei como as pessoas vivia (sic) sem internet, sem celular” (NANA, 2016, informação verbal da entrevista).

O processo autoral fotográfico por meio da imagem digital considerou que a linguagem visual pôde expressar o olhar desses adolescentes sobre si, sobre o outro, sobre a sociedade, sobre seu meio e sobre a própria tecnologia. Empiricamente observei que alguns deles já fizeram com seus DM por meio de interações nas redes sociais, da proliferação de *selfies*⁸ e do compartilhamento de imagens em comunidades virtuais como *Facebook*,⁹ *Instagram*¹⁰, *Twitter*¹¹, *Trumblr*¹², *Flickr*¹³, *Snapchat*¹⁴, entre outras.

⁶ Segundo Eisenstein (2005), os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre 10 e 19 anos (*adolescente*) e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos (*youth*), critério este usado principalmente para fins estatísticos e políticos. Usa-se também o termo jovens adultos para englobar a faixa etária de 20 a 24 anos de idade (*young adults*). No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (artigo 2º), e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até os 21 anos de idade (artigos 121 e 142). Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167> Acesso em: 08 dez. 2015.

⁷ Alguns sujeitos de pesquisa tiveram seus nomes reais substituídos por nome fictícios inspirados em fotógrafos (as) famosos (as).

⁸ Do inglês significa “euzinho” que é vinculado aos autorretratos digitais e foi considerada a palavra internacional do ano de 2013 pelo *Oxford English Dictionary*. Disponível em: <<http://www.oed.com/>> Acesso em: 28 jan. 2017.

⁹ Rede social que permite compartilhamento de fotografias. Disponível em: <facebook.com> Acesso em: 28 jan. 2017.

¹⁰ Rede social que permite compartilhamento de fotografias. Disponível em: <instagram.com> Acesso em: 28 jan. 2017.

¹¹ Rede social com limite de 140 caracteres para cada postagem, mas permite compartilhamento de imagens. Disponível em: <twitter.com> Acesso em: 28 jan. 2017.

¹² Tumblr é um blog que inclui várias características de redes sociais e possui bastante ênfase em imagens. Disponível em: <trumblr.com> Acesso em: 28 jan. 2017.

Além disso, houve um maior acesso¹⁵ aos aparatos para criação de imagens digitais e com recursos que permitiram a mobilidade, por isso os DM se tornaram elementos presentes na rotina de alguns jovens e adolescentes. Tais dispositivos, nos seus mais variados formatos, tamanhos e velocidades, puderam ser utilizados para a criação, edição e compartilhamento das imagens digitais em contextos diversos de comunicação, de entretenimento, de ensino e de aprendizagem.

No setor educativo especificamente, os DM cada vez mais adentraram no meio escolar e por isso foi proposto dialogar com esta realidade. Problematizei também as discussões legais sobre o uso de DM em Alagoas, visando investigar a interação entre adolescentes e jovens com as tecnologias, ao invés de implementar políticas restritivas.

Em Alagoas, desde 2014 esteve em tramitação na Assembleia Legislativa Estadual o Projeto de Lei¹⁶ (PL), que visou vetar o uso de celulares nas escolas, apelidada de “Lei da Mordaça”. Esse projeto seguiu exemplo de outros estados que já o fizeram como São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Rio Grande do Sul, entre outros. Na esfera municipal, também já se discutiu a implantação de vetos, tanto que a Câmara Municipal de Vereadores de Alagoas, em março de 2015, aprovou em primeira discussão o PL¹⁷ que proibiu o uso de equipamentos eletroeletrônicos, durante as aulas nas escolas da rede pública municipal. Dessa forma, se forem aprovados tais PL, aparelhos como celulares, câmeras digitais, equipamentos portáteis de música, *Ipod*, MP3 e MP4, entre outros, não poderão ser utilizados pelos estudantes, durante o horário de aula.

Surgiram problematizações sobre tais projetos: a proibição garante que os aparelhos não serão usados? De quem seria essa responsabilidade de fiscalizar? E por quem seriam definidas as punições? Quais justificativas para sua restrição?

¹³ Rede social para compartilhamento de fotografias. Disponível em: <flickr.com> Acesso em: 28 jan. 2017.

¹⁴ Rede social que permite compartilhamento de fotografias. Disponível em: <snapchat.com> Acesso em: 28 jan. 2017.

¹⁵ Segundo o Pew Research Internet Project (DUGGAN, 2013), mais da metade (54%) dos usuários de internet publicam fotos e vídeos originais. Esse percentual aumentou de 46% em 2012, para 54% em 2013. Disponível em: <http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/PIP_HealthOnline.pdf> Acesso em: 28 jan. 2017.

¹⁶ Disponível em: <http://deputadoronaldomedeiros.com.br/vgmidia/projetos_lei/176_ext_arquivo.pdf> Acesso em: 28 maio. 2016.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.camarademaceio.al.gov.br/index.php/noticias/31/3/2015/em-1-discussao-camara-aprova-projeto-que-proibe-uso-de-equipamentos-eletronicos-em-sala-de-aula>> Acesso em: 28 de maio. 2016.

A Fotografia 2 trouxe o muro da escola investigada, metaforizando a necessidade de romper muros, pois a censura dos aparelhos eletrônicos apenas os tornaram ilícitos na sala de aula, alguns estudantes relataram que continuarão usando em outros ambientes, inclusive dentro da própria escola, porém sem orientações sobre as melhores práticas e cuidados no meio virtual. Para que de fato ocorra a implementação, será necessária uma fiscalização e punição a infração dessas leis, cabendo aos professores mais esta atribuição. A própria justificativa para sua inibição, de que os aparelhos não contribuiriam para a concentração necessária no ambiente pedagógico, caem por terra ao basear-se em investigações científicas (HIGUCHI, 2011; SANTOS, 2011; ALLAIN, 2012; SGOBIN, 2013; SABOR, 2014; LEITE, 2016) sobre a realidade escolar com uso de tecnologias, cujos resultados por diversos pesquisadores refutaram essa ideia e demonstraram suas contribuições. Essa restrição ergueu muros como a figura ilustra, mas que devem ser rompidos e ressignificados em prol de práticas pedagógicas dialógicas.

Fotografia 2 – Rompendo os muros



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Do mesmo modo, questiono a formação desses propositores, visto que, não se sabe até que ponto esses legisladores contribuíram para a discussão propondo leis para a esfera educacional sem consultar os demais interessados e especialistas da área, e como essa proibição otimizou a discussão do uso pedagógico de DM em sala. De fato, não minimizei

que com os avanços tecnológicos e as capacidades inventivas dos estudantes, se não forem devidamente planejados esses aparatos podem acarretar pontos negativos como dispersão, *ciberbullyng* ou pesca virtual, entre outros. Porém sua proibição pode afastar ainda mais os estudantes do uso consciente e educativo das diversas tecnologias ao invés de prepará-los para lidar com as facilidades e adversidades.

A dimensão educacional da pesquisa contemplou o processo de formação autônoma e a visão da Educação problematizadora (FREIRE, 1970) atrelado ao paradigma triangular, ou ziguezague no Ensino de Arte (BARBOSA, 1983) com as etapas de fazer, refletir e ler obras de arte.

Para isso, também apoiou o uso das TDIC para o ensino da Arte, por meio da fotografia digital, pois pôde contribuir para a formação sociocultural deles, embora esses adolescentes tiveram acesso e produziram conteúdos digitais, uma vez que fosse importante ajudar a gerir estas aprendizagens adquiridas, transformando-as em conhecimentos, em habilidades e competências. A Arte pôde estimular a formação do olhar, a criação de poéticas visuais, o fortalecimento do processo identitário, reflexão sobre sua autoimagem e a imagem do outro, o compartilhamento nas redes sociais e cuidados com a imagem na internet.

Nesse contexto, surgiu o problema: **como a aprendizagem em Arte contribui para a fotografia autoral digital¹⁸ de estudantes do Ensino Médio, por meio das TDIC?**

Para buscar possíveis respostas, elaborei como objetivo geral da pesquisa: propiciar uma experiência arte/educativa, por meio da fotografia autoral digital, com dispositivos móveis, nas aulas de Arte no Ensino Médio.

Para isso, tracei os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as formas de interações dos estudantes de 3º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Benedito de Moraes, com DM;
- Analisar o processo de produção autoral, desses estudantes, em fotografia digital com DM, antes e depois das aulas, sobre fotografia digital, ministradas;

¹⁸ A expressão “fotografia autoral digital” foi sugerida pela Profª Drª Lúcia Gouvêa Pimentel após exame de qualificação, buscando sintetizar o objeto de pesquisa. Neste estudo utiliza-se esse termo para articulá-lo com a fotografia artística produzida pelos participantes, diferenciando-se da fotografia documental ou de momentos sociais. Também foi sugerida pela Profª Drª Lúcia Pimentel a alteração no título “Poéticas dos Olhares: O Ensino da Arte por meio da fotografia digital na perspectiva da autoria discente” para o atual, readequando-o de acordo com o foco do estudo.

- Propor processos de ensino/aprendizagem de fotografia autoral digital, com DM para estudantes do Ensino Médio;
- Detectar como a modalidade híbrida de ensino (presencial e virtual) interfere na aprendizagem de fotografia autoral digital.

A relevância dessa pesquisa se deu em quatro dimensões: acadêmica, profissional, pessoal e social. A acadêmica por seu caráter prospectivo, visto que foi uma pesquisa-intervenção acerca da temática, buscando contribuir para a investigação científica, embasada numa metodologia que se fundamentou no diálogo teórico/prático.

Também teve uma relevância profissional para professor e estudantes que esteve na potencialização de interfaces comunicacionais para a produção de conhecimento, por meio de um ensino ativo, descentralizado e participativo.

A relevância pessoal consistiu na reflexão sobre uso de DM na Educação, bem como na formação dos sujeitos interagentes para a construção de suas aprendizagens, ampliação dos saberes artísticos e digitais.

E por fim, a relevância social visou auxiliar na formação humana dos sujeitos por meio da interação, colaboração, reflexão crítica e transformadora da realidade.

Seguiu-se tecendo essa trama de ideias, representadas na Figura 3, com a ajuda de outros (as) pesquisadores (as) que se debruçaram sobre a temática do ensino com tecnologias móveis, focando na fotografia digital.

Figura 3 – Primeiras tramas



Fonte: autoria da pesquisadora, 2017.

Realizei o estado da arte de pesquisas anteriores que versaram sobre a temática. O estado da arte teve como característica a realização de mapeamento da produção científica em uma determinada área, conforme Romanowski e Ens (2006, p.39) elucidaram que “procura identificar os aportes significativos de construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação” além de expor experiências inovadoras e as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Para a realização do estado da arte nas produções científicas sobre o tema, fiz uma busca preliminar em dois repositórios: no Banco Nacional de Teses e Dissertações (BNTD)¹⁹⁾ da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações²⁰⁾ (BDTD). Além desses depositórios, posteriormente foram selecionadas pesquisas disponibilizadas na biblioteca eletrônica da *Scientific Electronic Library Online*²¹⁾ (SciELO) em periódicos de Arte e Educação que possuíssem os mesmos descritores. A busca foi realizada sem definir período ou nível, mas utilizando algumas combinações entre os seguintes descritores: fotografia digital, aparelho celular, *smartphone*, *m-learning*, cultura da mobilidade, Educação, ensino, Arte, poéticas dos olhares, aprendizagem móvel, dispositivos móveis, imagens, imagem digital, ubiquidade e aprendizagem. Como a temática da pesquisa transitou entre as artes, a Educação e as tecnologias, obtive uma amplitude de correlações e resultados, embora algumas combinações de descritores não disponibilizaram resultados, e outras já chegaram a mais de 500 trabalhos. Inicialmente, a partir do título e do resumo, realizei uma triagem descartando repetições, trabalhos de outros fins que não fossem educativos, trabalhos bibliográficos ou de teor conceitual e outros dispositivos móveis (tabletes, *netbooks* etc.), focando assim, preferencialmente, com o uso de celulares para a fotografia digital. Dessa forma, os dados foram tratados e expostos no Quadro 1 com suas análises posteriormente.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados

ANO	TRABALHOS
2010	1 dissertação
2011	1 tese e 5 dissertações
2012	5 dissertações
2013	1 dissertação
2014	2 dissertações
2015	1 dissertação
2016	1 tese
TOTAL	15

Fonte: autoria da pesquisadora, 2017.

¹⁹⁾ BNTD só estava disponibilizando as pesquisas entre 2011 e 2012, pois segundo site da CAPES o banco de dados estava sendo atualizado, por isso apenas esses trabalhos encontravam-se disponíveis. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>> Acesso: 30 maio.2015.

²⁰⁾ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>> Acesso: 30 maio.2015.

²¹⁾ Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>> Acesso: 30 maio.2015.

O resultado desse levantamento apontou que os trabalhos selecionados situaram entre 2010 e 2016. Decorrente da amplitude temática, não foi possível afirmar que nos outros anos não tiveram produções científicas relevantes, apenas que diante dos critérios de buscas expostos, foram elencados esses trabalhos com maior grau de similitude entre os objetivos de pesquisa.

Dentre as pesquisas, a dissertação de Gejão (2010) na área de história trouxe uma reflexão sobre o uso da imagem fotográfica como documento e fonte histórica escolar. Considerou o pressuposto de que a leitura da imagem permitiu a construção do conhecimento histórico escolar e dessa forma pôde contribuir para a leitura de imagem, mas no âmbito artístico. Embora, não favoreceu o registro fotográfico pelos estudantes, explorou a leitura de imagens fotográficas e o registro escrito de suas percepções.

Outra pesquisa na área de tecnologias de Gomes (2011) apontou os direcionamentos para o planejamento, execução e avaliação de atividades educacionais que fizeram uso da ubiquidade de recursos tecnológicos comunicacionais, citando como um dos casos, o uso do celular para fotografia digital.

As pesquisas da área de Educação trataram de:

- Analisou das produções fotográficas de jovens em aulas de artes visuais, embasadas na abordagem triangular e contribuindo para valorização da subjetividade que engendrou exercícios de interpretação da visualidade social (SANTOS, 2011);
- Considerou a arte fotográfica como um fenômeno desencadeador da experiência formativa para professores em formação no Magistério – Ensino Médio (OLIVEIRA, 2011);
- Investigou da vivência de experiências estéticas e as relações com a fotografia estabelecidas no cotidiano de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (LOGUERCIO, 2011);
- Estudou sobre as tecnologias móveis na escola, sendo um dos casos sobre a fotografia com aparelhos celulares (HIGUCHI, 2011);
- Analisou de como a escola foi registrada nas imagens feitas pelos jovens e publicadas nos álbuns de fotografias dos perfis do site de relacionamentos do *Orkut* (MANTELLATO, 2011);

- Estudou de elementos mediadores ou mediatizadores e sua interferência na construção identitária do jovem e no sentido que atribuem ao lugar onde vivem por meio da produção visual de fotografias digitais (BARRETO JÚNIOR, 2012).
- Investigou com levantamento bibliográfico e questionários sobre o estatuto do celular e do uso de seus dispositivos de fotografia e vídeo, as tensões e os encontros produzidos pela presença desta mídia nas escolas, destacando questões educativas acerca de autoridade e de inclusão (ALLAIN, 2012);
- Pesquisou utilizando fotografias de pichações manipuladas digitalmente, com o intuito de criar caminhos que permitiram novos olhares para estas fotografias e para o espaço geográfico (SGOBIN, 2013).
- Pesquisou sobre a imagem fotográfica como elemento importante no desenvolvimento da alfabetização visual, frisando a necessidade de uma alfabetização visual, que se expressou em várias referências, como leitura de imagens e compreensão crítica da cultura visual (AFONSO, 2014).
- Investigou a fotografia feita por crianças que representaram por meio de suas fotografias a sua cultura, a sua forma de viver e se relacionar em sociedade, o que contribuiu para entender como as mesmas estão construindo suas identidades e como elas interagem frente ao uso de tecnologias na sala de aula (LIMA, 2015).
- Explorou o campo educacional e a produção de visualidades na fotografia indagando sobre as conexões entre ficção/fotografia/Educação, com experimentos fotográficos para a composição de narrativas visuais (LEITE, 2016).

Outros quatro trabalhos identificados na área de Arte:

- Analisou o Projeto Vila Educação e Arte, refletindo sobre a articulação entre a experiência poética e a fruição estética como dimensões educativas em arte (SOUZA, 2012);
- Pesquisou sobre dois processos de experimentações com imagem através da fotografia, numa turma de EJA, além de um grupo de jovens de uma comunidade de Belém/PA (RODRIGUES JÚNIOR, 2012);

- Pesquisou sobre o ensino de fotografia e suas potencialidades para o ensino de arte em ambientes não formais. Baseado nas experiências de três projetos de fotografia (Imagens do Povo, Olhar Coletivo e Agnitio) e considera as questões propostas pelas novas tecnologias da imagem (TEIXEIRA, 2012).
- Verificou as possibilidades poéticas e críticas da fotografia nos múltiplos ambientes por onde esses jovens circulam, levando-os ao desenvolvimento da percepção de si mesmos, da escola, de sua comunidade e de outros espaços, levando em conta as descobertas da fotografia, dos perfis de fotógrafos profissionais, do design do meio ambiente construído, da importância do registro fotográfico e do valor do patrimônio cultural (SABOR, 2014). Esta dissertação tem maior proximidade com os objetivos dessa pesquisa e por meio da sensibilidade trazida pela autora, articula a linguagem fotográfica com os pressupostos do ensino de Arte.

Elucidei nesse estado da arte um quadro parcial das investigações realizadas no Brasil, em nível de mestrado e doutorado e com as contribuições teóricas e práticas sobre a criação de fotografias com celulares, processos de edição, a fruição, a leitura de imagens fotográficas e o compartilhamento nas redes sociais. Porém, também se demonstrou um espaço a ser preenchido, no que se referiu às discussões sobre as tecnologias móveis e os processos de autoria para o ensino de Arte.

No percurso dos estudos de mestrado e na revisão bibliográfica identifiquei diversas contribuições conceituais, mas selecionei aquelas que subsidiaram os aportes teóricos e práticos do trabalho. Durante todo esse processo foi preciso “[...] experimentar possibilidades, refazer etapas, criar saídas, tomar decisões” (COUTO, 2000, p. 262) para chegar à sistematização e estruturação desta dissertação, organizada em capítulos, conforme demandaram o referencial teórico e a pesquisa empírica.

Diante disso, propus que os trajetos da pesquisa (Figura 4) a partir de possíveis contribuições para as práticas pedagógicas que agregaram estes dispositivos, e também que valorizaram o saber construído nas interações via tecnologias móveis.

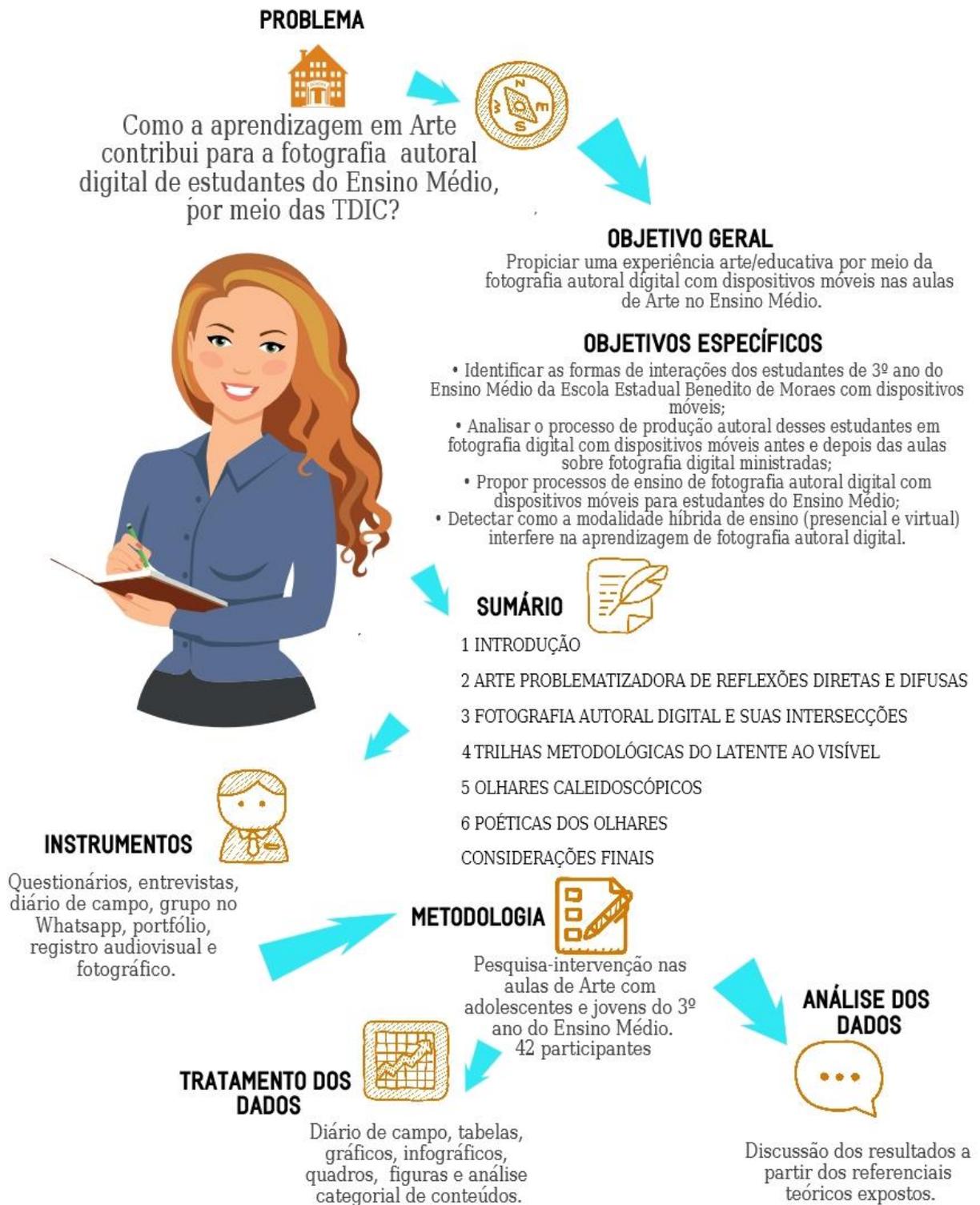
Figura 4 – Primeiros caminhos



Fonte: autoria da pesquisadora, 2017.

Para responder o problema inicial desta investigação, foi seguida uma trilha metodológica (Figura 5) que demonstrou sua estruturação em capítulos interdependentes.

Figura 5 – Trilhas da pesquisa



Fonte: autoria da pesquisadora, 2017.

Essa introdução apresentou quais foram os trajetos, caminhos e percursos para olhar, ver e reparar as escolhas e fronteiras delimitadas no decorrer do trabalho.

O segundo capítulo Arte problematizadora de reflexões diretas e difusas apresentou como aportes teóricos e metodológicos do projeto o conceito de Arte como experiência desenvolvido por Dewey (2010a e 2010b). No campo da Arte, trouxe discussões sobre o paradigma triangular, ou ziguezague no ensino de Arte, proposto por Barbosa (2009, 2010 e 2015) que articula o fazer, a leitura crítica e a contextualização nas aulas de Artes Visuais. Bem como o diálogo da Arte com as TDIC (PIMENTEL, 2007, 2010, 2011, 2013 e 2015). Além do respaldo legal para a inserção da Arte no currículo do Ensino Médio, tomando por base as leis, diretrizes curriculares nacionais e referenciais estaduais vigentes.

Por sua vez, o terceiro capítulo Fotografia autoral digital e suas intersecções, esboçou uma reflexão sobre a fotografia e sua relação com dispositivos móveis. Como as transformações técnicas da fotografia analógica para a digital, incorporaram novos processos de produção e geraram novos processos para a leitura dessas imagens. Nesse sentido, esta seção discutiu a abordagem mimética da fotografia enquanto representação do real e contextualizou o processo de mudança nessa visão com as fotografias artísticas digitais da contemporaneidade (COUCHOT, 2004; ROUILLÉ, 2009). Apresentou também os conceitos sobre os DM e a cultura da mobilidade (NEKZE, 2007; SACCOL et al, 2010) no contexto digital articulados com a ideia de autoria na fotografia digital (WEISSBERG, 2003; ORLANDI, 2010).

O quarto capítulo nomeado Trilhas metodológicas do latente ao visível apresentou o delineamento da pesquisa: desenho da pesquisa, amostra e universo, questões éticas, procedimentos de coletas de dados, definição e organização das categorias de análise, caracterização da escola, perfil do professor de Arte, perfil dos estudantes e participantes e o detalhamento da intervenção. Essa pesquisa exploratória foi de natureza qualitativa, pois possibilitou atingir os objetivos da pesquisa e refinar as questões da pesquisa, por meio da produção dos dados e interpretação do processo intervencionado. O tipo de pesquisa foi a pesquisa-intervenção, pois como Besset et al. (2008, p. 12), explicaram “... a partir do momento em que o pesquisador entra no contexto onde se dá a pesquisa, suas perguntas e propostas já constituem uma intervenção”. Os dados foram produzidos com os instrumentos de diário de campo, questionários, entrevistas, portfólios, registros fotográficos e audiovisuais.

O quinto capítulo Olhares caleidoscópicos organizou a análise categorial das contribuições dessas experiências estéticas relatadas por esses adolescentes e jovens, que

criaram suas autorias visuais no campo da fotografia digital mediados por seus celulares e interfaces digitais. Apresentou a discussão dos resultados a partir da análise de conteúdo dos dados (BARDIN, 2006), conforme as categorias teóricas: aprendizagem em Arte/Educação e processos autorais nas experiências fotográficas, além da discussão dos resultados e da exposição de algumas fotografias que foram produzidas pelos participantes no decorrer do projeto.

O sexto capítulo, Poéticas dos olhares abordou alguns portfólios fotográficos como resultados das produções imagéticas, em paralelo com os dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa.

As considerações finais elencou as contribuições dessa pesquisa, as potencialidades e implicações na relação entre a fotografia autoral digital e a aprendizagem em Arte mediada por DM. Além disso, propiciou nesse processo a vivência de uma experiência estética (DEWEY, 2010a) em Arte tendo como referencial metodológico o ziguezague de Barbosa (2009) para otimizar a autoria discente na criação de poéticas visuais.

2.1 Arte como experiência

A ideia de experiência nessa pesquisa partiu dos estudos do norte-americano John Dewey (1859-1952). Ele difundiu o pragmatismo juntamente Charles Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910).

A corrente filosófica pragmática considerou que a verdade de uma ideia residia na sua utilidade, posto que os objetos estiveram inter-relacionados, a aplicabilidade pragmática percebeu as conexões que ligaram os objetos no processo de construção do conhecimento. Apesar de muitas críticas ao pensamento de Dewey e ao pragmatismo norte-americano de modo geral, acusado de reduzir a verdade ao utilitário, os pragmatistas defenderam seus critérios de utilidade e praticidade estão baseados na experiência humana.

Dewey teve uma obra extensa que versou sobre a Educação, visto que ao longo da sua vida escreveu mais de 40 livros e apresentou mais de 700 artigos. Em 1934 publicou a obra *Arte como Experiência* (DEWEY, 2010a), na qual sistematizou uma série de dez conferências que pronunciou na Universidade de Harvard. No decorrer dos catorze capítulos em que a obra foi organizada explicitou noções e conceitos sobre a ideia de arte, de Educação e de experiência.

Outro livro sobre a temática foi *Experiência e Educação* (Dewey, 2010b), lançado em 1938, fruto de uma palestra proferida por John Dewey. Nele questionou a Educação tradicional cujo ensino vem de cima para baixo, de fora para dentro, enquanto na escola progressista, de dentro para fora, de baixo para cima. Para ele os seres humanos gostaram de pensar de forma dicotômica, enquanto na escola tradicional houve excesso de autoritarismo e na progressista houve demasiada liberdade, postula a necessidade de pensar um meio termo.

Para o autor “[...] a experiência ainda inclui a reflexão, que liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites, das tradições [...]” (DEWEY, 2010b, p.199). Sendo a experiência uma existência consciente, que embasa o surgimento de novos saberes e procedimentos. Diante da percepção das relações entre os fenômenos experienciados é possível a construção cognitiva.

Para ele existiu duas formas de experiência, uma primeira calcada na ação de tentativa e erro e, outra que pôde surgir no processo educativo quando a experiência reflexiva utilizou o erro para aprender.

O conceito de experiência foi articulado com seu contexto, pois “nada na experiência é absolutamente simples, singelo e isolado. Tudo o que foi experimentado acontece em união com outro objeto, qualidade ou acontecimento” (Ibid., p.48-49). A ideia de experiência surgiu a partir das noções de interação e continuidade. A interação dos sujeitos que sofreram a influência e que influenciaram o seu meio, e por sua vez a continuidade que deram entre os eventos e atos do cotidiano.

A noção de experiência dialogou com o ensino de Arte quando reconheceu que esta não foi uma atividade mecânica. Pelo contrário, as atividades arte/educativas demandaram planejamento, conhecimento e competências específicas. A Arte foi também uma forma de experiência que contemplou a dimensão estética, bem como essa experiência ativa e dinâmica. Sendo assim, a Arte para Dewey integrou “os propósitos e valores da vida, surge dos processos de interação entre o sujeito e o meio, denominado de experiência” (DEWEY, 2010a, p.132).

Esse pensamento enfatizou que nem toda vivência foi uma experiência artística, diferenciando a experiência comum, que se referiu a acontecimentos espontâneos, da experiência estética, que “proporciona o resultado da inserção ativa do indivíduo no mundo, inclui o fazer, o ver, o expressar. Há experiências singulares há um fluxo. O mesmo se dá com as obras de arte, há unidade, há especificidade” (MASCARO, 2012, p. 25). Pois para Dewey (2010a, p. 51):

[...] A experiência estética — no seu sentido limitado — mostra-se inerente e conectada com a experiência da criatividade [...] O processo de produção em arte está relacionado à estética na percepção orgânica [...]. Enquanto o artista está satisfeito e percebe aquilo que faz, continua, constrói e reconstrói. A construção termina quando há um bom resultado experienciado — e esta experiência surge de mera intelecção e julgamento exterior em percepção direta. Um artista, em comparação com seus conviventes, não é apenas alguém agradecido em forças de execução, mas, em sensibilidade incomum diante das particularidades das coisas; esta sensibilidade também direciona o seu fazer com criação [...].

Conforme o pensamento desse filósofo, a Arte como experiência para potencializar a produção artística em sua individualidade necessitou de condições sociais para seu desenvolvimento. Essa produção do objeto artístico envolveu outras esferas como a da interação, aceitação, interesse, satisfação, expressão, percepção, instrumentalidade e intuição imaginativa.

A obra de arte “mantém viva, simplesmente por ser uma experiência plena e intensa, a capacidade de vivenciar o mundo comum em sua plenitude. E o faz reduzindo a matéria-prima dessa experiência à matéria ordenada pela forma” (DEWEY, 2010a, p. 257).

A criação artística foi fruto de uma vivência experienciada, resultado de múltiplos processos e contextos que potencializados pela imaginação relaciona o subjetivo com o objetivo ao produzir uma nova experiência. Entendeu a expressão artística como reflexo dos processos de construção, controle, criação, materialidade em paralelo com emoção e abstração objetual. Para o autor, a Arte como experiência partiu da visão imaginativa e emocional, potencializou a expressão, pois a experiência foi fruto das relações vitais e sociais e, sem ela não há Arte.

A próxima seção explorou os aportes teóricos-metodológicos que inspirou os processos de ensino e aprendizagem em Arte dessa pesquisa.

2.2 Ensino e aprendizagem em Arte

A humanidade utilizou as expressões artísticas para se comunicar: verbalmente, corporalmente, musicalmente, interativamente ou visualmente. A Arte foi considerada uma forma de comunicação, porém ela transcendeu sua característica comunicativa e interpolou outras formas de expressão na qual o sujeito e demonstrou reflexões sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Segundo Abbagnano (2007, p.81- 82) a palavra Arte (gr. Τέχνη; lat. *Ars*; in. *Art*; fr. *Art*; ai. *Kunst*; it. *Arte*) adquiriu várias significações de acordo com cada abordagem filosófica que a discutiu, foi interpretada de diversas formas: atividade humana, objeto de produção, conjunto de compreensões, como artes liberais, artes práticas, como ofício, arte mecânica, belas artes, como técnica e como estética.

Cada sentido desses teve seus fundamentos e complexidades, porém justamente por essa diversidade, a pesquisa questionou quais foram os conceitos de Arte abordados na escola investigada e sucessivamente quais seus objetivos na formação desses sujeitos. Se houve dúvidas nessa concepção de Arte, sua prática demonstrou tais limitações, ou seja, a Arte na escola pôde ser encarada como técnica, produto, lazer, impulsos, emoções, expressão, linguagem entre outros. O ensino de Arte possuiu diversas identidades e necessitou de mais reflexão enquanto conhecimento epistemológico, para não desencadear apenas um saber genérico, fragmentado e descontextualizado na sala de aula.

Entretanto, como citou Barbosa (2009, p.19) “a arte não está separada da economia, da política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada”.

Segundo Pimentel (2010, p.211) “Arte/Educação refere-se a um campo mais amplo de atuação, podendo ocorrer em espaços formais ou não formais” e ensino de Arte “refere-se a um campo mais específico, em que o foco da atuação é o ensino-aprendizagem de conteúdos específicos em Arte”.

A Fotografia 4 metaforizou sobre as portas que se abriram no processo arte/educativo, pois ultrapassando seu sentido escolar, a Arte/Educação abrangeu o processo de formação, enquanto ser crítico, histórico, agente e transformador de sua realidade. Para Freire (2007, p.47) que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim criar possibilidades sua produção ou sua construção”.

No decorrer histórico, a instituição escolar expressou diversas tendências (liberais, tradicionais, positivistas, empíricas, escolanovistas, tecnicistas, críticas, libertadoras entre outras tantas) e atribuiu diversos objetivos para o ensino de Arte. A escola refletiu uma confluência entre pensamentos e práticas, descendentes destas ideologias e ainda traçou novos percursos decorrentes das novas influências pedagógicas.

A Arte buscou romper fronteiras, pois nesta sociedade globalizada, repleta de pensamentos dicotômicos e transformações nos valores sociais, impuseram um pensamento racional, quantitativo, analítico, fragmentado, objetivo e prático. Diante disso, a Arte durante décadas foi encarada como elemento supérfluo, decorativo ou excluído (BARBOSA, 2016a) do currículo nacional, paradoxalmente ao proposto nessa pesquisa calcada em pensamentos e ações dialéticas. Essa exclusão que ocorreu num processo

Fotografia 4 – Portas que se abrem



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

lento e estratégico, revelou a desvalorização do fazer artístico, a repressão da expressão e a falta de políticas públicas que valorizem os artistas e suas manifestações.

A Arte teve grande potencial educativo pois trouxe no seu cerne a criação, a reflexão e a imaginação num campo mais abstrato e dialético, valorizando os sujeitos autores/artistas e suas obras. O ensino de Arte pôde estar em consenso com a contemporaneidade, criando e recriando formas de expressar, lendo criticamente obras, refletindo e experimentando sobre o processo criativo. E esta ação educativa pôde ser desafiadora, instigante, empolgante e participativa, sendo intimamente ligada ao interesse de quem aprende. Para valorizar o ensino de Arte, buscou-se perceber a relação dialógica no processo educativo e na formação dos indivíduos. Pois a Arte estabeleceu um elo convergente entre a reflexão crítica, a percepção estética, a expressão e a cognição imaginativa.

Nesse sentido, os estudos desenvolvidos por Ana Mae Barbosa foram referências nas Artes Visuais e na Arte/Educação em nível nacional e internacional. Em 1980, a Semana de Arte e Ensino na Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) foi um momento de suma importância, pois discutiu a criação de uma linha de pesquisa em Arte/Educação na USP, que foi consolidada a partir de 1982 (BARBOSA, 1983).

Para ela o marco histórico da proposta triangular no ensino de Artes no Brasil foi a realização do XIV Festival de Inverno de Campos de Jordão em 1983, citado por como pioneiro pois foi “o primeiro a conectar análise da obra de arte e/ou da imagem com história e com o trabalho prático” (BARBOSA, 2009, p.13).

No final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, Barbosa desenvolveu um trabalho no Museu de Arte Contemporânea (MAC), acerca da leitura da obra de arte e da imagem, a princípio chamada de Metodologia Triangular e posteriormente de Proposta Triangular ou Abordagem Triangular (AT), pois segundo Barbosa (2009) quem cria a metodologia é o professor.

A autora está sempre se atualizando, se apropriou das críticas para refutar ou aprimorar suas concepções, o que torna o seu trabalho atual e dialético. Tanto que redefine a própria figura do triângulo para a ideia de ziguezague²² saindo de um modelo que não estabelece interação entre todos os vértices para o que se assemelhou muito mais a uma rede de inter-relações. Tanto que Barbosa (2009, p. 33) explicou:

²² Termo provocado por Deoud (2005) em sua dissertação de Mestrado em Artes.

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-me mais adequado representá-la pela figura do zigzague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver.

As principais influências pedagógicas foram os estudos com Paulo Freire e Noemia Varela. As leituras do pedagogo progressista norte-americano John Dewey também auxiliou no entendimento das influências modernas no ensino de Arte. O conceito de Arte como experiência educativa atualmente foi retomado como explica Barbosa (2010, p. 11):

[...] circulou entre pragmatistas e fenomenologistas com sucesso, mas não teve larga aceitação entre artistas e críticos de arte durante o alto modernismo. O pós-modernismo retoma o conceito embebendo-o em um contextualismo esclarecedor, que amplia a noção de experiência e lhe dá densidade cultural.

Também discuti com criticidade a reprodução no Brasil dos estudos do professor norte-americano Elliot Eisner que serviram como referencial teórico do currículo em Artes Visuais nos Estados Unidos, sendo um dos responsáveis pelo *Discipline-Based Art Education* (DBAE) que embasou o ensino de Arte a partir das disciplinas de estética, história e crítica e do fazer artístico.

De fato, Barbosa (2010) estabeleceu uma relação entre as ideias de Eisner, com o de Dewey e Freire, mas a AT tem suas especificidades. Cunha (2010, p.270) que reelaborou essa proposta triangular com os suportes digitais nomeando como Sistema *e-Triangular* esclareceu a AT e DBAE não são similares:

O Sistema *e-Triangular*, pela sua estrutura funcional sistêmica, interativa e simultânea entre todos os seus elementos constituintes, e por permitir realizar diferentes conexões (e combinações) entre os processos mentais, é um sistema não linear e, portanto, complexo. [...] Denominamos de linear um ensino do tipo modernista, que divide as áreas do conhecimento da arte em disciplina no processo de ensino-aprendizagem. O DBAE é um exemplo de abordagem do Ensino de Arte linear.

Ao produzir, fruir e pensar imagens, não necessariamente nessa ordem, propiciou a ruptura com metodologias hegemônicas e modelos que a sucederam. Exercitou sua contextualização e dialogicidade colocando os sujeitos em protagonismo no processo educativo em Arte a partir dessas três ações fundantes (ler, contextualizar e fazer) e ainda nesse contexto do ensino de Arte retomou sua historicidade e valorizou os caminhos percorridos por seus precursores.

Nessa proposta pedagógica as ações de produção, contextualização e leitura da imagem tornaram-se inter-relacionadas e recíprocas visando a criação e à recriação de inteligibilidades visuais e sobre as visualidades.

A AT problematizou que ao contextualizar, conheceu a história e os elementos norteadores do (a) artista, compreendeu que a Arte possui modos de produções contextuais e inseridas num determinado espaço, tempo e conjuntura no qual se situam as obras de arte.

Por isso suas significações e conceituações foram passíveis de múltiplas leituras e entendimentos. Concomitantemente com a leitura (das imagens ou obras), analisou criticamente tais suportes e desenvolveu habilidades de ver, de descobrir, de dialogar com o mundo visual que cercou o leitor. Nessa instância, impulsionou o senso estético e a formação do olhar, instigando a descoberta e criticidade de elementos objetivos e subjetivos nas obras. Para Barbosa (2002, p. 18), a leitura do discurso visual:

[...] não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam.

Para a AT, o fazer artístico foi a instância da produção, na qual os estudantes apropriaram os saberes gerados para vivenciarem o processo de criação artística, reelaboram conceitos, técnicas, suportes, materiais, recursos, linguagens e outras formas de trabalhar a sua expressão criadora.

De fato, a AT desde sua criação foi muito mais ampla e complexa, pois essa vertente educacional realista-progressista instigou uma leitura problematizadora da imagem, obra de arte ou elemento da cultura visual. A AT gerou uma ação crítica, “por isso não devemos nos contentar com óbvio, mas trabalhar procurando produzir sentidos para os discursos imagéticos, buscando na Contextualização o ponto de equilíbrio entre a Leitura e o Fazer Artístico” (AZEVEDO, 2014, p.64).

Problematizou a Arte na escola e suas múltiplas pedagogias, por ora divergentes e concomitantes, que foram reflexos de sua historicidade. Algumas incrustadas de mimetismo imperial, da livre expressão, da polivalência ditatorial, de uma ancestralidade de reprodução, de tecnicismos, de preparação para o mundo do trabalho e formação de mão-de-obra barata. Embora ao mesmo tempo ocorreram outras práticas reconhecidas como contextualizadas, críticas, imaginativas como Barbosa (2015, p. 16) explica:

Ainda encontramos escolas ensinando desenho geométrico em lugar de Arte, outras dando xerox de personagens de Disney — todos iguais para a classe toda colorir da mesma cor em nome da Cultura Visual — e professores dando imagens para copiar em nome da releitura... Isso tudo ao lado de muita experiência imaginativa,

inventiva, significativa, com fotografias, cinema, vídeo, montagens digitais, instalações e trabalhos de análise do ver imagens, objetos, crítica de publicidade, o mundo virtual e o mundo real em busca de interpretação de significados ou respostas imaginativas.

Nesse sentido, ensinar Arte com aportes teóricos além da reprodução de modelos prontos, possibilitou uma construção autoral, crítica e atual. Com o advento dos recursos tecnológicos surgiram novas formas de culturas que rediscutiram os conceitos de tempo, espaço, forma e unidade identitária.

Nesse cenário, foi compreensível que as artes passaram a dialogar entre si em um contínuo movimento de mestiçagem, hibridismo e descentramento, e conseqüentemente realocaram o papel e a função do artista. A figura do artista foi vinculada a quem fosse pertencente a um seleto grupo ou tinha formação técnica e estética especializada. Porém, com os novos modos de produção e fruição em arte romperam diversos paradigmas de criação, não sendo mais necessário pertencer a uma elite artística ou ter conhecimentos especializados.

De tal maneira que a autoria contemporânea se transformou, em poucos segundos os usuários produziram com seus celulares conteúdos digitais e compartilharam na *web*, criaram em diversos suportes (vídeos, fotografias, poesia e diversos tipos de artes²³) e compartilharam na rede. Ao compartilharem, algumas se tornaram virais e deram projeção aos seus artistas/autores, antes usuários comuns e agora pseudo-celebridades. Por um lado, esse processo democratizou a criação artística pois em outras épocas para divulgar seus trabalhos os artistas ficavam sujeitos às políticas estabelecidas por determinados grupos (ateliês, galerias, gravadoras, editoras, produtoras etc.). Em contraponto, houve mudanças no processo de produção, consumo e compreensão artística, por vezes generalizando que tudo pode ser arte e todos podem ser artistas.

Embora ainda haja uma força mercadológica por traz de grandes marcas e produtos no meio virtual, o ciberespaço²⁴ possui plataformas digitais, quase de forma geral, não restringem seu acesso e compartilhamento de conteúdo tanto para os autores quanto para o público.

²³ Atualmente existem manifestações artísticas criadas propriamente para o ciberespaço com suportes virtuais em sites, redes sociais, aplicativos ou programas específicos, mesclando os conceitos artísticos com os aparatos tecnológicos, algumas dessas manifestações vem sendo amplamente discutidas (DOMINGUES, 1997 e 2004; VENTURELLI, 2004; COUCHOT, 2004) como exemplo da arte midiática, cyberart, webart, artes digitais, telepresença, realidade virtual, realidade aumentada, robótica, webcans, design de games, ambientes autopoéticos e visualização de dados, entre outros.

²⁴ O ciberespaço é um meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p.17).

Contudo, Barbosa (2009, p. 33) esclareceu que não bastou produzir obras, foi fundamental ensinar a leitura dessa produção, leitura aqui entendida como plural e contextual, pois:

[...] uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. A aprendizagem em Arte é necessária. Os frutos da produção artística ocupam um nível elevadíssimo na sociedade que a ela destina museus e salas de concerto para a vivência de experiências estéticas que serão apreciadas e vividas por poucos desta sociedade, mas que terão seus custos divididos entre todos.

Neste âmbito de mudanças ao acesso, fruição e criação no mundo da Arte contemporânea diversos movimentos (BARBOSA, 2002) questionaram o porquê de se ensinar Arte na escola, já que alguns estudantes têm esse contato com formas de “arte” em seus cotidianos.

Segundo Barbosa (2016a) a Educação em Arte contribuiu na formação estética dos sujeitos participantes, num sentido mais amplo da palavra, uma formação para a leitura do mundo e das diversas culturas visuais que os circunda. Dessa maneira, foi importante a formação do olhar para a leitura da Arte em suas mais variadas manifestações e suportes, tanto no meio físico quanto no digital, lidando assim com as aprendizagens multimodais (visuais, textuais, sonoras e semióticas).

De modo que se tornou pungente (re) pensar a formação (inicial e continuada), a capacitação de gestores e profissionais da Educação, bem como as políticas públicas e diretrizes que embasam o ensino de Arte no Brasil. O que se entende por Arte e seus objetivos nas escolas estão em constante mutabilidade e deve-se atentar para o diálogo com tais realidades, pois segundo Barbosa (2015, p.2):

O conceito de Arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura. Ensinar Arte não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos. Acordamos para a narrativa feminina, para o multiculturalismo, o interculturalismo, os estudos culturais, os estudos visuais, a cultura visual, a ecologia, os valores comunitários, a rua, a realidade virtual, a potência das tecnologias contemporâneas etc. Desprezamos a ansiedade por vanguarda, a homogeneização do capitalismo, o controle hegemônico do sistema das artes, o colonialismo cultural, o poder dos museus e reconquistamos para a Arte o afeto e o prazer.

Essa seção considerou que falar de arte foi falar do território do sensível, dialogando entre objetividades e subjetividades, pois a experiência estética ocorreu no encontro entre indivíduo, meio e objeto, com uma comunicação afetiva, um olhar aberto para si e para o mundo.

A seguinte parte desse capítulo, explorou os principais aportes legais, que embasaram a Arte na escola estabelecendo relações com os objetivos dessa pesquisa.

2.3 A presença da Arte no Ensino Médio

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) o Ensino Médio no Brasil correspondeu a etapa final da Educação Básica e integralizou a formação que todo brasileiro deve ter para enfrentar com melhores condições a vida adulta. Em termos legais, nesse documento foi garantida a presença da Arte no currículo do Ensino Médio.

Nos anos de 1990 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) conforme Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998), que especificava as competências e diretrizes. Posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1997 e 1998), foram identificados como parte dessa reforma do Ensino Médio e criticados, principalmente, por seguirem a mesma direção e pressupostos da reforma da Educação e do Estado fortemente marcados pelo ideário neoliberal (BUENO, 2000; CUNHA, 2000; MARTINS, 2000; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2002).

As principais críticas foram a questão da subordinação da Educação ao mercado, a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho e o poder de indução relativamente limitado das diretrizes.

Em janeiro de 2012 foram publicadas as novas DCNEM conforme Parecer CEB/CNE nº 5/2011 (BRASIL, 2012). A medida foi apresentada como uma atualização das DCNEM de 1998, entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa ao Ensino Médio nos últimos anos, bem como das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no Ensino Médio.

Atualmente²⁵ estrutura-se a Educação Básica por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) Lei nº 11.494/2007, implementado pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), e avaliado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

²⁵ Encontram-se em discussão diversas propostas governamentais que visam a reforma estrutural e curricular do Ensino Médio, contudo optou-se por não as discutir antes de sua aprovação e implementação, sugerindo essa problemática para estudos futuros.

Em nível estadual, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas em 2010 lançou o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas (RCEBREEEA)²⁶, que foi construído coletivamente pelos profissionais e professores da rede em fóruns estaduais. Propuseram no documento supracitado, discussões sobre o ensino de Arte e ressaltaram a necessidade de articular seus conteúdos com os trabalhos de artistas alagoanos. O documento estabeleceu as competências, os eixos, as habilidades e os conteúdos para o 3º ano do Ensino Médio do componente curricular de Arte (RCEBREEEA, 2010, p. 123) conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Currículo de Arte no 3º ano do Ensino Médio

Componente curricular: Arte – 3ª série - médio			
Direitos de aprendizagem			
Atitudes			
- Percepção das produções artísticas como formas de expressão e comunicação entre os homens.			
Competência	Eixos	Habilidades	Conteúdos conceituais
- Conhecer a produção artística mundial compreendendo seu sentido na sociedade contemporânea. - Conceber as linguagens artísticas como elemento político e social. - Refletir sobre as relações de gênero e de poder presentes nas linguagens artísticas. - Ter proficiência nas linguagens artísticas contemporâneas. - Reconhecer as possibilidades de criação a partir de procedimentos próprios à arte contemporânea.	A Arte contemporânea: - apreciação - produção - contextualização	- Contextualizar e valorizar a diversidade de manifestação e artistas locais e regionais como parte da multiplicidade cultural da humanidade. - Reconhecer a arte como instrumento de socialização, comunicação e diálogo, entre os povos. - Compreender a arte em seus aspectos históricos, culturais e sociais, e sua influência nas transformações da sociedade. - Reconhecer os procedimentos pedagógicos presentes na arte contemporânea. - Identificar a presença do espectador como co-criador da obra. - Saber ler a arte contemporânea como <i>working in process</i> (processo). - Reconhecer as mídias digitais como instrumentos da arte e como referenciais para experiências estéticas.	Gerais: - Tradições e rupturas; - Arte e meio ambiente; Específicos das Artes Visuais: Materiais contemporâneos e novos suportes; - Arte e tecnologias; - Instalações, happenings e performances;

Fonte: RCEBREEEA (2010).

A partir desse quadro, estabeleci relações entre esse referencial e o planejamento do projeto: todas essas competências foram abordadas em maior ou menor grau, principalmente

²⁶Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/centro-de-documentacao-e-informacao-educacional/superintendencia-de-gestao-de-rede-estadual-de-ensino-suger/arquivos-ja-existentes-no-site/referencia-educacional/referencial-curricular-da-educacao-basica-da-rede-estadual/LINGUAGENS.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2016.

no tocante da arte contemporânea enquanto linguagem política e social, pois a partir de seus eixos (apreciação²⁷, produção e contextualização) visualizei sua contribuição na construção de habilidades para compreender, reconhecer e experimentar a Arte atrelada com as tecnologias. Assim, foi proposta a construção da habilidade de reconhecer as mídias digitais como instrumentos da arte e como referenciais para experiências estéticas, visto que se pode estimular a descoberta da expressão fotográfica e seus conteúdos específicos (enquadramento, composição, sobreposição) a partir de novos suportes e de outras formas de interação no ciberespaço.

Na área de linguagem, o documento trouxe a historicidade e os preceitos para o ensino de Arte, destacando que:

As aprendizagens a serem garantidas consistem em:

- Conhecer e compreender as diversas **linguagens** da arte (visuais, cênicas, musicais e dança);
- Reconhecer e compreender a **produção artística** como instrumento de aprendizagem, meio de comunicação e interação social; · entender e identificar as diferentes funções da arte no contexto social;
- Compreender arte nos **aspectos histórico, cultural e social** e sua influência nas mudanças sociais e os fatores que interferem na obra de arte;
- Reconhecer a **mídia** como laboratório de arte no sentido de oferecer referência para experiências como desenho, pintura, gravura, no processo de criação;
- Respeitar e valorizar a **diversidade** de manifestações artísticas locais e regionais;
- Reconhecer a arte como instrumento de **socialização, comunicação, aproximação e humanização** da pessoa;
- **Expressar e reproduzir experimentos** plásticos, artísticos e folclóricos, valorizando as expressões da arte do povo brasileiro e produzir e reproduzir trabalhos de artes, utilizando diversos materiais gráficos e plásticos, sobre diferentes superfícies, identificando características e estilos. (RCEBREEEA, 2010, p. 115-116, grifo nosso)

Grifei algumas palavras dentro dessas habilidades pois durante o **projeto** foram contempladas, ao ponto que ao lidar com a fotografia artística de seus entornos pessoais utilizando celulares é notório o diálogo fronteiro entre as artes, as linguagens, a cultura, os espaços geográficos e as tecnologias.

Ainda no contexto estadual em 2015 o governo lançou o Plano Estadual de Educação (PEE/ 2015 - 2025), estabelecendo 20 metas principais para os segmentos da Educação Infantil até o Ensino Superior. As metas não enfocam nenhum ponto sobre o ensino de Arte, de maneira geral estipulam melhorias tanto qualitativas quanto quantitativas ao ensino que vislumbrou reflexos no campo da Arte/Educação ao abordarem as questões da cultura, das linguagens e das tecnologias. Contudo, esse documento não contemplou a Arte como campo de conhecimento nem a inclui em suas metas, o que apontou um ponto de fragilidade na estruturação de políticas públicas para a área. Essa discussão revelou a necessidade de uma

²⁷ Barbosa (2010) realiza críticas a assimilação desse termo de maneira superficial.

visão crítica acerca dessas políticas públicas, visando melhorias no ensino e consequentemente na aprendizagem de maneira geral.

Foi necessário problematizar que o documento em sua íntegra não aborda qual concepção pedagógica se apoia para a Arte no contexto escolar, bem como faz uma separação entre as artes plásticas e visuais, o que não correspondeu com as fundamentações epistemológicas do campo de conhecimento e discussões referenciais da área, merecendo em outro momento maiores discussões sobre esses pontos de precarização.

Para Freire (2007), uma Educação dialética foi voltada para o diálogo, para a troca de experiência e somente ao permitir a horizontalidade nas relações foi transformadora, dialógica e conscientizadora. Essa visão pode até parecer utópica, mas na verdade foi plantada no terreno da esperança pois “a esperança faz parte da natureza humana” (FREIRE, 2007, p.43).

A Educação em Arte, nesses preceitos foi uma ação esperançosa que refinou os sentidos, alargou a imaginação, potencializou a cognição e conscientização sobre si e seu o meio ambiente pois foi “mediatizada pelo mundo em que se vive, sendo, por isso mesmo, delimitada pela cultura, influenciada pela linguagem e moderada pelas individualidades” (BARBOSA, 2010, p.12).

Na pesquisa, a visão de uma Educação crítica como uma Educação dialógica, estimulou uma Educação estética: os sujeitos foram ativos e inseridos em seus contextos sociais, históricos e culturais, possibilitando a consciência de sua realidade. A prática propiciou essa Educação estética a partir da tomada de consciência sobre suas realidades.

Para ensinar e aprender Arte foi importante ter sensibilidade para/com o mundo que vivemos. Sensibilidade como qualidade do sensível, como fruto de uma compaixão, simpatia, ternura e empatia. A partir dessa sensibilidade ao fruir e refletir sobre a Arte, foi possível a expansão do repertório de habilidades e experiências estéticas dos sujeitos, de forma que contribuiu na expressão de suas ideias e conceitos por meio do fazer artístico. A Arte desempenhou um papel significativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, tanto na questão das individualidades (autoconhecimento, oralidade, coordenação, expressão etc.) quanto na coletividade (trabalhar em equipe, mediação de conflitos, compromisso com as atribuições).

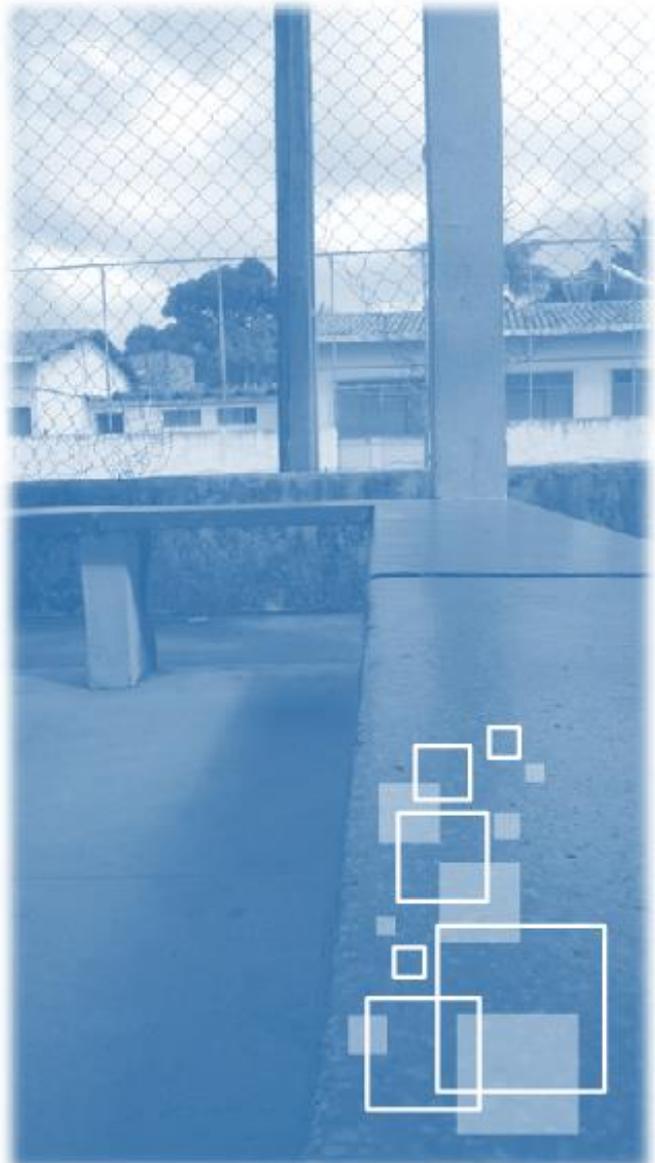
A presença da Arte no Ensino Médio foi justificada principalmente por sua importância na formação humana e como componente mediador da autonomia, no qual se pode explorar as formas, cores, luzes, gestos, palavras, sons e os diversos elementos das linguagens artísticas dialogando com o mundo em sua complexidade, pois a Arte no currículo escolar propicia um lugar do estético.

As experiências estéticas vivenciadas puderam também desencadear experiências culturais locais e regionais, culminando em processos autorais significativos. Além disso, em contato com as TDIC, promoveu para esses jovens e adolescentes, cada vez mais o acesso a outros ambientes culturais, e essas experiências novas auxiliaram a constituição de uma criticidade no indivíduo tanto ao apreciar, quanto ao criar expressões artísticas. As expressões artísticas em si incitaram a transformação dos contextos (físico ou virtual) que circundam esses sujeitos, pois promoveu a interação entre as pessoas, contribuiu na formação de identidades culturais, lidou com informações, exercitou o pensamento reflexivo, estimulou a intuição, a imaginação e a criatividade, articulando assim elementos sociais, estéticos, históricos, políticos e culturais.

Esse capítulo organizou reflexões diretas, atentas aos fatos históricos, paradigmas educacionais e objetivos que constituíram o ensino de Arte enquanto campo de conhecimento, que foi concebido como fundamental para a formação do sujeito juvenil, principalmente se calcado em práticas emancipatórias. Por outro lado, contemplou reflexões mais difusas, que podem possuir várias direções, sendo assim passível de leituras e entendimentos plurais pois convergiram para um campo mais subjetivo, emotivo, dinâmico e complexo, lidando com diferentes formas de expressão resultantes de hibridizações entre o sonoro, o visual, o verbal, o gestual e o digital (Fotografia 5).

O seguinte capítulo explorou a expressão fotográfica e sua potência artística, em diálogo com as tecnologias móveis para a produção autoral investigando sobre a necessidade de uma intervenção arte/educativa na escola.

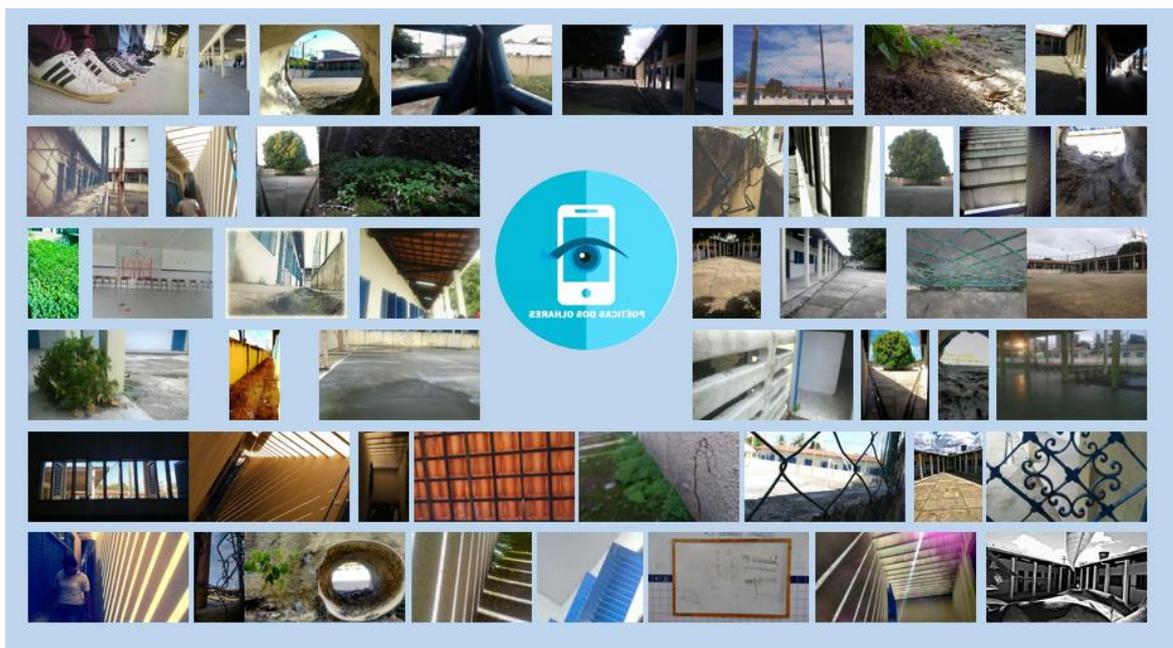
Fotografia 5 – Intervenção na escola



3 FOTOGRAFIA AUTORAL DIGITAL E SUAS INTERSECÇÕES

Além de uma história ou técnica sobre o ato de fotografar, essa intervenção explorou a possibilidade de uma criação poética por meio das visualidades humanas contidas no processo fotográfico. Na Fotografia 6, foram representadas pelos participantes as visualidades sobre a escola destacando singularidades e pontos de vistas diferentes sobre um espaço cotidiano para eles.

Fotografia 6 - Mosaico com fotografias do Desafio 2 “Como vejo a escola”



Fonte: fotos cedidas pelos participantes, autoria da pesquisadora, 2017.

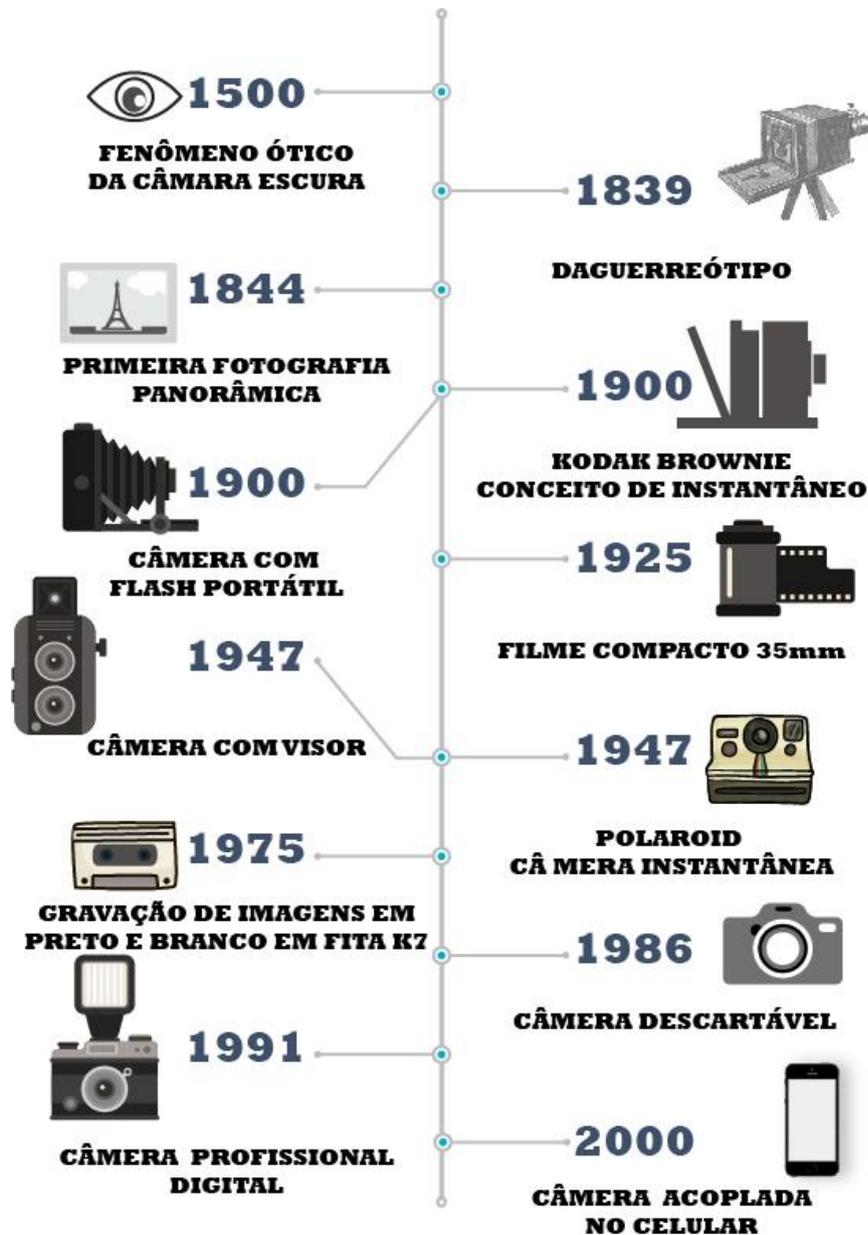
Nesse capítulo foram expostos conceitos sobre a expressão fotográfica como Arte e fotografia autoral digital na cultura da mobilidade. Discuti a fotografia além de sua representação documental, adentrando no campo da Arte como fotografia-expressão de uma poética visual. Também expôs o debate da fotografia autoral a partir dos dispositivos móveis.

3.1 Expressão fotográfica como arte

O termo fotografia advém do latim foto (luz) e grafia (escrita), originalmente descreveu o processo de escrever com a luz, um processo de fixação das imagens em uma

superfície fotossensível (SOUGEZ, 2001). Entretanto, no transcurso histórico (SOUGEZ, 2001) ilustrado no Infográfico 1, muitas mudanças fizeram a fotografia transpor um simulacro material para o da pixelização²⁸ digital, bem como do documental para o artístico.

Infográfico 1 – Linha do tempo da fotografia



Fonte: autoria da pesquisadora, 2017.

²⁸ Em inglês, significa a aglutinação de *Picture* e *Element*, sendo o menor elemento num dispositivo de exibição ao qual é possível atribuir uma cor (valor cromático) e uma localização de acordo com sua posição em um sistema de coordenadas.

O pesquisador francês Rouillé (2009) fez a distinção entre documento e expressão, entre fotografia, arte e arte-fotografia. Para ele, na fotografia documental teve o papel de ser uma fotografia-referencial, ancorada em um mundo concreto formado por coisas, corpos e substâncias materiais. Enquanto a fotografia-expressão atuou em um mundo de acontecimentos, atividades, em redes digitais e informações. Segundo o autor “uma fotografia-documento compreende uma expressão, englobando um acontecimento, embora não o represente, pode ser chamada de fotografia-expressão” (ROUILLÉ, 2009, p.137).

Na passagem do analógico ao digital, ocorreu uma ruptura radical nos processos, redes, práticas e experiências. Pois se aprimoraram os processos fotoquímicos e a fotografia digital passou a basear-se na formação numérica, linguagem formada por algoritmos numéricos. Segundo Rouillé (2009, p.138):

Da mesma maneira que, durante muito tempo, [a fotografia] foi concebida como um fator de progresso industrial e científico, como a ferramenta por excelência da informação e fiança da verdade, como um meio de dominar o mundo. Existe um mundo, na verdade infinito, mas bem real, acessível, cognoscível, dominável pelos meios modernos, fotografia em primeiro lugar. Essa é a crença que ainda prevalece nos anos 1950 e que progressivamente vai diminuindo. Já antes de 1970, os principais setores econômicos substituíram a fotografia por imagens em tecnologias muito mais sofisticadas, incomparavelmente mais rápidas.

A fotografia-documento além de enfrentar a crise causada pelo avanço tecnológico também passou a enfrentar uma crise conceitual-funcional, ultrapassando o sentido de representação do real. Com o processo de digitalização da imagem, a ideia mimética²⁹ da fotografia entrou em colapso, perdendo a noção de realidade que consiste na capacidade de atestar a preexistência da coisa fotografada. Assim, desestabilizaram alguns paradigmas fotográficos amplamente consolidados para problematizar a questão da eletrônica na fotografia.

Nos anos 1990, essa crise aumentou e atingiu “os próprios fundamentos da fotografia-documento e manifesta essa sua inadaptação ao real que está havendo, o real da sociedade de informação” (ROUILLÉ, 2009, p.156).

A concepção de realidade registrada no documento, que atestava sua veracidade, pois documento foi entendido como registro, reprodução técnica ou representação material passou a ser questionada. Embora o registro documental teve (e tem) sua importância num dado

²⁹ Neste estudo considera-se fotografia mimética a que parte da ideia de imitação da realidade, sugere-se alguns conceitos que embasam essa visão: como o referente de Barthes (1984), autenticidade de Krauss (2002), a noção de implicação plena de Dubois (2008), o instante decisivo de Cartier-Bresson (2004), o índice na semiótica de Peirce (1999), natureza da imagem precária de Schaeffer (1996), a imagem técnica de Flusser (2002) e o realismo de Bazin (1991).

contexto, paralelamente à sua representação ocorreram processos subjetivos de criação, pois para Rouillé (2009, p. 197).

É evidente que suas imagens registram quimicamente as marcas luminosas de coisas materiais e desse modo se distinguem dos desenhos, gravuras e pinturas. Mas elas não se esgotam na designação, como afirma ainda Barthes, para quem “a fotografia é somente um canto alternado de ‘vejam’, ‘veja’, ‘eis aqui’”, para quem ela apenas “aponta o dedo, num certo confronto, e não consegue sair dessa pura linguagem dêitica” [...] Na realidade, a fotografia é, ao mesmo tempo e sempre, ciência e arte, registro e enunciado, índice e ícone, referência e composição, aqui e lá, atual e virtual, documento e expressão, função e sensação.

Segundo Rouillé (2009) a fotografia demorou um tempo para ser entendida como uma linguagem artística, pois não foi considerada uma arte por conta do seu processo mecânico.

Conforme Rouillé (2009), até metade do século XX o principal enfoque da fotografia foi para registro documental das exposições ou para ilustrar os catálogos. Com a propagação da linguagem fotográfica, o papel das artes visuais (pintura, desenho, escultura etc.) assumiu um enfoque menos realista e passou a explorar outras dimensões mais subjetivas por meio de estilos que questionavam a noção do real, como foi o caso do impressionismo, surrealismo, expressionismo e demais vanguardas modernas e contemporâneas.

Segundo o autor, essas conceituações entre a concepção da arte dos fotógrafos e a fotografia dos artistas distinguem-se, pois, enquanto o artista está no campo da arte, o fotógrafo pertence ao campo da fotografia, é fotógrafo antes de ser artista, embora “os fotógrafos e os fotógrafos-artistas pertencem ao mesmo mundo e frequentemente se misturam” (ROUILLÉ, 2009, p.235).

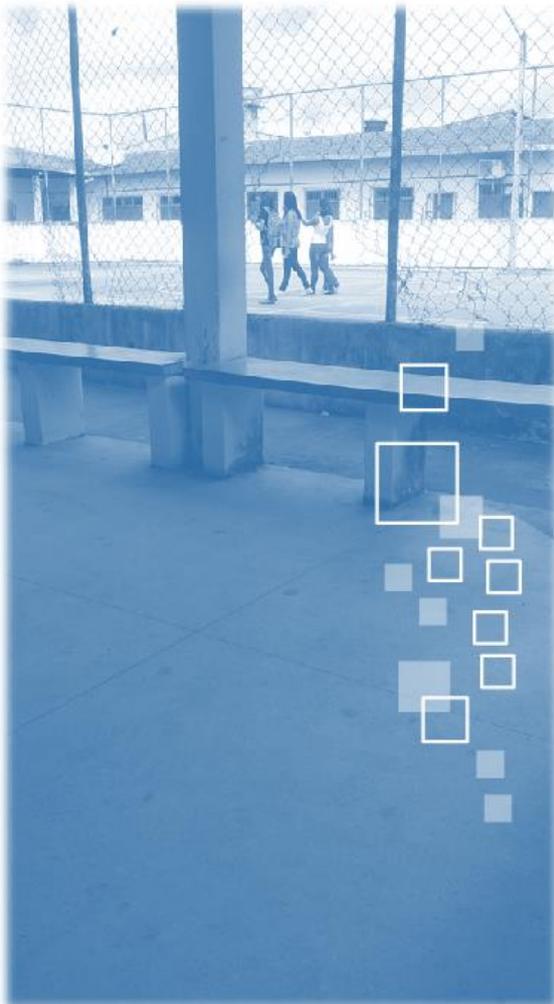
Explicou que a imagem fotográfica começou a se misturar com a arte, pois modificaram os modos de produção, as funções e conceitos, propiciando um território de diálogos que por meio da fotografia entrelaçaram conceitos artísticos visto que “a diferença entre documento e expressão está na essência, não no grau” (ROUILLÉ, 2009, p.20). Pois para o autor:

Da coisa à imagem, o caminho nunca é reto, como creem os empiristas e como queriam os enunciados do verdadeiro fotográfico. [...] A imagem é tanto a impressão (física) da coisa como o produto (técnico) do dispositivo, e o efeito (estético) do processo fotográfico. [...] A imagem constrói-se no decorrer de uma sucessão estabelecida de etapas (o ponto de vista, o enquadramento, a tomada, o negativo, a tiragem, etc.), através de um conjunto de códigos de transcrição da realidade empírica: códigos ópticos (a perspectiva), códigos técnicos (inscritos nos produtos e nos aparelhos), códigos estéticos (o plano e os enquadramentos, o ponto de vista, a luz, etc.), códigos ideológicos, etc. (ROUILLÉ, 2009, p.79)

Essa pesquisa utilizou a noção de fotografia-expressão ao problematizar questões distanciadas da representação mimética e propôs desafios estimulando a construção de poéticas visuais expressivas, subjetivas e imaginativas. A próxima seção discutiu conceitos entorno da fotografia autoral digital.

3.2 Fotografia autoral digital na cultura da mobilidade

Fotografia 7- Autorias interativas



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

conservadas, gerando a necessidade de seu registro, bem como do estabelecimento de leis e regras que garantiram seus direitos. Embora a figura do “autor” tradicional, estava inicialmente ligada ao campo da literatura, essa discussão foi ampliada gradativamente nas demais esferas artísticas.

A autoria foi entendida além da figura do indivíduo autor, pois considerou o sujeito como figura importante no processo fotográfico, levando em conta o contexto autoral no qual ele estava inserido. Como exposta na Fotografia 7, as autorias interativas consolidaram as relações entre sujeitos, objetos e meios, traduzindo expressivamente os seus discursos.

O processo autoral inicialmente no período primitivo os povos se apoiou na oralidade. Devido as dificuldades de registros e manutenção dessas marcas, algumas obras foram perdidas no tempo por sua pericibilidade ou foram agregadas ao saber popular, sendo reconhecidas como de autoria coletiva, de autoria desconhecida ou até fazendo parte do folclore ou da cultura de seus povos (GALLO, 2011).

Com a evolução dos tempos e recursos, algumas marcas autorais passaram a ser

A sociedade do século XVII evidenciou a necessidade do registro da autoria, fruto da convergência tecnológicas da invenção da prensa, da ampliação do mercado literário, do surgimento de leis autorais e do reconhecimento do autor tradicional. A figura do autor teve seu ápice no período moderno e nesse contexto, a função do autor foi bem tracejada, visto que a materialidade da obra (texto, foto, vídeo etc.) em geral foi facilmente atribuída a seu criador. O autor moderno foi considerado o produtor do ato do texto, e considerado seu único criador, fazendo com que a autoria perdesse o caráter coletivo para um processo de individualização.

Em meados do século XX, aconteceu uma série de ataques ao conceito de autor moderno, ainda no campo da literatura. A partir desse movimento a autoria começou a ser entendida não apenas como uma ação individual, mas também social tida como um processo que englobou as noções culturais desse sujeito e uma variabilidade espaço-temporal que foram fatores condicionantes da sua escrita, ou em suas diversas expressões.

Para Weissberg (2003, p.124) a necessidade pensar o “autor em coletivo” foi iminente, pois segundo ele:

A época atual verá reforça-se a pertinência do autor individual (forjado pela cultura do livro) mergulhando ao mesmo tempo em uma configuração tecnocultural que articula o indiviso e o indivíduo. Assim, há de se desenhar precisamente a figura do autor em coletivo, totalmente voltada para o prazer do coletivo [...] e levada incessantemente a produzir diferença, a produzir original; esse endereçamento à originalidade torna-se, é claro, uma condição coletiva.

De tal forma que a questão da autoria na contemporaneidade, com enfoque no contexto virtual, foi composta de uma complexidade, pois os processos autorais por vezes ocorreram concomitantemente de forma coletiva e individual. Nessa conjuntura, foram interligados dois mundos simultaneamente: o mundo físico, que lida com os objetos concretos ao mesmo tempo em que fomos conectados ao mundo virtual, binário e pertencente aos sentidos e suas *interfaces*. Em ambos, atrelou o contato com o objeto e suas subjetivações, embora no primeiro lidou com a materialidade palpável dos objetos (celulares, lentes, câmeras, fotografias etc.) no segundo explorou as *interfaces*, redes, perfis sociais, álbuns virtuais, telas e interações, diversos suportes possibilitadores de sentidos.

A fotografia em cada época representou suas construções culturais e históricas, e a imagem antes perecível em seu suporte material (pintura), passou a ser reproduzível (evoluindo da gravura ao filme fotográfico) até chegar ao nível do disponível (ciberespaço). Inicialmente a fotografia explorou sua noção do real e em algumas expressões extrapolou essa ideia, por meio de diferentes formas artísticas a partir do objetivo de cada criador/autor (a). A

expressão fotográfica autoral digital construiu outros caminhos, pois “a fotografia-expressão não recusa totalmente a finalidade documental e propõe outras vias, aparentemente indiretas, de acesso às coisas, aos fatos, aos acontecimentos” (ROUILLÉ, 2009, p.161).

Num cenário circunscrito de pessoas com conhecimentos digitais e com acesso a aparatos tecnológicos aconteceu a pesquisa e em dado momento problematizei: Henri estava caminhando pela rua quando se deparou com cenas urbanas que lhe motivam, com seu celular registrou a Fotografia 8, editou, acrescentou filtros, legendas, efeitos, compartilhou e interagiu com comentários e curtidas na rede, esse processo é tão veloz e volátil ao ponto que sua imagem passou a ser visualizada por outras tantas pessoas que a manipulam e a compartilham.

Fotografia 8 –Desafio 4 “Foto-Denúncia” de Henri



Fonte: fotografia cedida por Henri, elaborada no decorrer do projeto (2016).

Posto isto, como saber ou provar de quem foi a autoria dessa imagem?

Nessa metáfora da viralização da imagem, a autoria do indivíduo diluiu e chegou ao anonimato numa grande velocidade e em larga proporção, pois enquanto sua fotografia foi compartilhada exponencialmente na internet, nada garantiu que sua autoria fosse reconhecida nesse processo. Ainda que na fotografia original existissem marcas autorais e narrativas do sujeito-autor, no propagar da internet essas marcas foram incorporadas, plagiadas, usurpadas, deletadas, remixadas, ignoradas ou até mesmo esquecidas. Nesse sentido, o atrelamento da câmera fotográfica ao aparelho celular transformou o jeito de fotografar, de compartilhar imagens e principalmente de se comunicar por meio das próprias imagens nas redes sociais.

Esse movimento potencializado para a Educação foi nomeado de aprendizagem móvel que se ancorou na cultura da mobilidade e na portabilidade promovendo um Ensino a Distância, também denominado *mobile learning* ou *m-learning* (UNESCO, 2012a, 2012b, 2013a e 2013b). Para Saccol et al. (2010) este conceito explicou os processos de ensino e aprendizagem envolvendo mobilidade dos seres humanos que podem estar fisicamente ou geograficamente distantes uns dos outros e podem ocorrer nos mais variados espaços virtuais ou físicos (escolares, sociais ou profissionais), impulsionados devido a expansão das tecnologias digitais (sem fio, banda larga, satélites etc.) e a profusão dos dispositivos móveis.

Nkeze et al. (2007) classificou os DM como “dispositivos portáteis, capazes de acessar a web, e destinados ao uso em movimento”, a exemplo dos celulares, tablets, *smartphones*, *netbooks* etc. Para a Unesco (2013a), a aprendizagem móvel abrangeu a utilização de dispositivo móvel, só ou em combinação com qualquer outro tipo de TDIC, a fim de facilitar a aprendizagem em qualquer momento e lugar, incluindo, em grande parte os telefones móveis, os leitores eletrônicos, os reprodutores de sons portáteis e os tablets.

Para alguns o celular foi apenas um objeto comum, para outros foi tão pessoal quanto a própria escova de dente e ultrapassava assim seu conceito hilemórfico (junção entre

Fotografia 9 – Eu dispositivo



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

matéria e forma) tornando-se objeto de valor, de status social, fonte de empoderamento, fonte de autonomia, de singularidade, de entretenimento, de pesquisa, de estudo, de criação de conteúdo, bem como personalizaram com características anatômicas, ergonômicas, identitárias e culturais. Para Winocur (2009, p. 43) “no concerto dos ruídos urbanos, os toques de celular adquiriram sua própria marca de identidade, pois eles nos tornam identificáveis, proclamam que não estamos sozinhos e marcam territórios de inclusão e exclusão”. Como o caso da Fotografia 9, na qual essa jovem afastasse de seus colegas da turma para manipular o celular, se conectar virtualmente em redes sociais, mas presencialmente se isolar.

Então, o celular deixou de ser mero artefato com suas funções e aplicativos, para ressignificar-se como um objeto que em seu processo de invenção passou por um processo de evolução dos materiais, das formas, de seus usos e concepções. E em relação com os sujeitos passou a ser artefato integrante de sua identidade, cultura e sociabilidade.

Uma linha muito tênue em surgiu em relação à autoria no meio digital, tanto que os conceitos cunhados sobre autoria na internet também foram revistos, a voz de sujeitos e comunidades virtuais passaram a ter mais alcance.

Essa difusão foi criticada, pois banalizou a função autoral visto que “qualquer um pode ser autor” e mesmo com suas exceções “uma porção considerável do que se produz nestes espaços costuma ser, no máximo inócuo do ponto de vista estético” (SIBILIA, 2008, p. 236). Keen (2009, p.8), realizou uma análise severa a essa autoria generalizada, sendo totalmente contrário ao envolvimento não profissionalizado anunciando um processo de “achatamento da cultura que está embaçando as fronteiras entre público e autor, criador e consumidor, especialista e amador no sentido tradicional”. Nas suas críticas, denominou de “culto do amador”, essa ideia de que todo e qualquer tipo de mídia só deve ser produzida por profissionais de cada área, sendo necessária uma edição especializada, pois senão seria “o cego guiando o cego – infinitos macacos fornecendo informação infinita para infinitos leitores, perpetuando o ciclo da desinformação e ignorância” (KEEN, 2009, p. 10).

Considerou que a autoria nas artes visuais ultrapassou a noção da assinatura, oriunda do Renascimento, da gestualidade do artista ou da videoarte, pela expressão corporal por trás da câmera. A própria Arte digital, surgiu de um arcabouço multidimensional, trançou inúmeros tecidos de citações sociais e culturais, transformou as plataformas digitais em galerias abertas. No extrato da fotografia, os artistas passaram a questionar processos, produtos, tempos e espaços, colocaram em pauta sua própria identidade como autor e criador. Dessa forma, ocorreu uma proliferação de “autores” emergentes no ciberespaço que

vagueiaram entre individualidades e coletividades, propondo pensar a autoria digital a partir de construções colaborativas e criativas.

Em outrora, a autoria geralmente foi apreciada por pares e círculos de amizades, num processo de regionalização e restrição, com o advento das TDIC a universalização dos saberes permitiu a simultaneidade e globalização de diferentes espaços e tempos. Essas restrições aos espaços e recursos autorais faziam com que apenas poucos pudessem publicar um livro, fazer um filme ou gravar uma música. E segundo Queiroga (2016, p.15):

A autoria envolve, por um lado, preocupações de delimitação, de separação, de responsabilização penal: a necessidade de identificarmos quem é o responsável por determinados ditos – prioritariamente uma demanda de nominar falas críticas e de oposição a regimes estabelecidos. Por outro lado, também está permeada por – ainda em modo de delimitação – uma ideia de articulação subjetiva do discurso instaurando deslocamentos na linguagem. O autor como aquele que consegue modificar de alguma maneira os limites de sua linguagem. A fotografia se relaciona com a autoria de modo complexo.

O registro fotográfico com o uso de telefones celulares possibilitou uma prática cotidiana para alguns jovens e adolescentes, desvelando características da cultura da mobilidade. Nesse processamento digital, os registros fotográficos também foram submetidos a modelos transformados em simulações computacionais, podendo ser completamente alterados, fugindo dessa ideia de fidelidade e ficando expostos a um processo de reprodutibilidade.

Porém também existiram consequências dessa disponibilidade que produziu implicações nas concepções e leis de direitos autorais. O entendimento de que o “direito autoral é a propriedade do autor sobre um texto considerado sempre idêntico a si mesmo, não importando a forma de sua publicação” (CHARTIER, 2007, p.11). Além da materialidade do texto, o som, o vídeo ou a imagem foram também protegidos em suas singularidades, em seus mais variados suportes de criação independentemente da forma de distribuição ou aplicação. Essa discussão e compreensão foi necessária para evitar percalços no processo autoral, como a incerteza da legitimidade, o plágio³⁰ e a pirataria. No entanto, a problematização da autoria não devia se concentrar em quem tira a foto, mas na rede e sistemas que envolveram sua propagação e que nem sempre garantiram a manutenção dessa autoria inicial, além das ações de outras pessoas que fizeram o uso indevido.

³⁰ O plágio constitui-se em infração dos direitos autorais e penalidades judiciais conforme a Lei 9.610/98 (BRASIL, 1998).

A autoria na escola viabilizou processos autônomos e ativos, pois cresceram iniciativas que fugiram do modelo tradicional de Educação, demonstrando a necessidade e eficácia de outras formas de aprender e a ruptura com as funções de reprodução e transmissão das informações. De modo que, autores enquanto sujeitos sociais, históricos e críticos perceberam o “mundo e comundo num movimento autoral, entre trânsito e fluxos tecidos pelo sujeito, singular, que imprime suas características e concepções, constituindo o mundo e sendo constituído por ele” (AGUIAR et al., 2009, p. 63).

No contexto das TDIC, as pessoas utilizaram as ferramentas digitais e propuseram outras maneiras de criar. Da mesma forma, que as formas de criação se renovaram, a função autoral se embasou a partir de diferentes suportes e mídias. Essa função iniciou centralizada nesse indivíduo criador, passou a ser remanejada e reestruturada para fins coletivos e colaborativos. A identidade do autor foi reflexo de sua identidade sociocultural, na qual marcas pessoais e contextuais foram frutos de um processo no qual o ser humano objetivou “sua subjetividade, ao mesmo tempo em que torna subjetiva a realidade objetiva, por meio da capacidade de registro cognitivo e afetivo de suas experiências” (AGUIAR et al, 2009, p. 57).

A escola, enquanto ambiente físico foi espaço de reflexão (ou não) desse sujeito autor, potencializando ou podando suas criações, a depender dos estímulos que lhe foram dados ou omitidos. E o ciberespaço enquanto ambiente virtual agregou fragmentos narrativos dos interagentes e nas redes sociais a partir de elementos significativos que possibilitaram a autoria, a participação e o empoderamento com variadas ferramentas de criação, de compartilhamento, de comentários, de curtição, de denúncia etc.

Houve a potencialização do trabalho coletivo e colaborativo na Educação, pois conforme de Demo (2009, p.137), a autoria no meio digital é “o ato de buscar no aluno sua oportunidade de sujeito reflexivo e que lhe permite apresentar-se como produtor de ideias criativas com base na autoridade do conhecimento”.

Retornando a pergunta: Como saber ou provar que a autoria da fotografia foi de Henri?

Diante de tudo que foi exposto, não houve um consenso ou garantia sobre essa preservação da ação autoral, as fotos de Henri puderam ser plagiadas e alteradas, embora existiram mecanismos e estratégias para minimizar essas possibilidades. A fotografia

contemporânea possibilitou ser um objeto digital que esteve atrelada ao conceito de modularidade³¹, que por sua característica permitiu essa instabilidade na atribuição autoral.

Contudo essa pergunta se concentrou no produto final. Pode-se ainda aprofundar os questionamentos e pensar: Como se dá o processo autoral na criação de fotografias? Ou, quais marcas autorais estão presentes nas fotografias de Henri? O que faz com que as pessoas ignorem o outro que fez e assumam uma autoria que vai ser diluída³²?

A fotografia “[...] deve ser pergunta e não resposta, abertura para seu mistério e sua riqueza e não entrega de um sentido redutor e de um pensamento pronto que dispensa de sentir e de saborear, de pensar e de recriar” (SOULAGES, 2010, p.349). Ou seja, na pesquisa propôs formas de superar a efemeridade fotográfica e incentivar a criação de narrativas visuais. Pois não pensou apenas em suas finalidades, mas em todo o processo quando criou espaços de discussão, promoveu a conscientização, apresentou mecanismos de utilização e proteção, introduziu saberes técnicos e éticos.

Esse capítulo discutiu a fotografia, enquanto expressão artística, extrapolando sua reprodução fidedigna e dialogando com a visão da sociedade contemporânea na qual a imagem traz em si ícones, discursos e contextos além de suas características descritivas. Além disso, com a disseminação da internet, das câmeras digitais, das redes sociais *online*, da telefonia móvel e dos softwares de edição etc., houve um aumento exponencial na produção, na circulação e na reprodução de imagens digitais. Posto isto, foi importante pensar a autoria nesse suporte problematizando suas implicações e suas potencialidades.

O próximo capítulo descreveu a trilha metodológica percorrida para a execução do projeto de pesquisa.

³¹ Conceito cuja a estrutura dos objetos digitais como módulos independentes e na imagem digital sua menor estrutura é composta pelo pixel.

³² Pergunta estruturada pela Dr^a Lúcia Pimentel durante a defesa de dissertação.

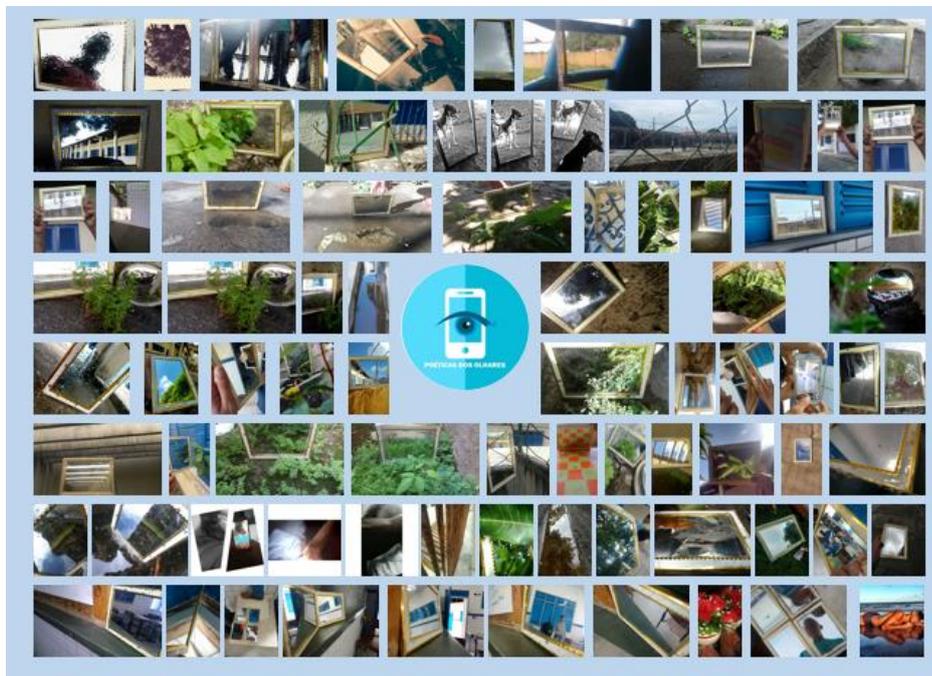
4 TRILHAS METODOLÓGICAS DO LATENTE AO VÍSEL

No processo manual de revelação fotográfica foram necessários alguns elementos químicos (revelador, interruptor, fixador) para revelar a imagem latente, oculta no filme. Mas além desses produtos a luz foi fundamental para a imagem ser fixada e tornar-se visível. Essa metáfora pode ser aplicada para a metodologia da pesquisa, pois a partir da escolha do método, instrumentos e sujeitos, revelou o problema latente em percepções visíveis sob a luz da investigação científica. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.44) “a pesquisa é, portanto, um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, as quais têm por base procedimentos racionais e sistemáticos”. Buscou-se entender as escolhas metodológicas em paralelo com as práticas investigativas, pois se concorda com Zamboni (2012, p. 51):

[...] como qualquer atividade humana, pesquisa enquanto processo não é somente fruto do racional: o que é racional é a consciência do desejo, a vontade e a predisposição para tal, não o processo da pesquisa em si, que intercala o racional e o intuitivo na busca comum de solucionar algo. Esses conceitos servem tanto para a ciência quanto para a arte, pois pesquisa é a vontade e a consciência de se encontrar soluções, para qualquer área do conhecimento humano [...].

A Fotografia 10, elucidou a expressão fotográfica construída nessa trilha metodológica com as fotografias reveladas no Desafio 3 “Foto-Reflexo” que exploraram aspectos da escola e pessoais a partir de seus reflexos em espelhos.

Fotografia 10- Mosaico com fotografias do Desafio 3 “Foto-Reflexo”



Fonte: fotos cedidas pelos participantes, autoria da pesquisadora, 2010.

Esse capítulo descreveu algumas etapas do trajeto para criação do corpus desta pesquisa, demonstrando as características e os percursos metodológicos adotados na pesquisa. Foi organizado em nove seções que abordaram o desenho da pesquisa, a amostra e universo, questões éticas, os procedimentos de coleta de dados, definição de critérios para análise dos dados, definição e organização das categorias de análise critérios tendo como referência a *Análise do Conteúdo* de Bardin (2006). Também expôs a caracterização da escola, os perfis dos sujeitos participantes (professor e estudantes/participantes) propondo um diálogo reflexivo entre os dados obtidos e os referenciais dispostos e suas relações com as tecnologias, Arte e fotografias. A última parte desse capítulo, traz o detalhamento da intervenção, pois se teve por objetivo descrever as ações que foram realizadas na intervenção, ordenando as etapas e atividades propostas aos participantes.

4.1 Desenho da pesquisa

Essa pesquisa abordou um enfoque qualitativo, pois teve um ambiente natural como fonte direta dos dados, ou seja, o lócus escolar não foi isolado ou manipulado para a pesquisa. Teve uma abordagem mais subjetiva, pois levou em consideração as interações entre os sujeitos e a expressão fotográfica autoral. A investigação preocupou-se com o processo e não apenas com os resultados ou com o produto, sendo o significado dessas relações o foco dessa pesquisa.

O tipo da pesquisa foi a pesquisa-intervenção, que estava ligada a uma mudança de paradigma nas ciências e na sociedade, se configura como uma prática ético-estético-política.

Visto que o problema se inseriu nas esferas da arte, da Educação e da tecnologia, partindo de uma metodologia participativa que interligue esses saberes. Os pesquisadores assumiram um papel ativo e agiram como “agentes facilitadores do amadurecimento das relações humanas” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p.65).

No campo, um plano de ação foi criado a partir do objeto de estudo, porém no decorrer do processo foi aperfeiçoado em parceria com o professor de Arte. Algumas ações foram descritas no Quadro 3:

Quadro 3 – Plano de ação da pesquisa

PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES NA PESQUISA-INTERVENÇÃO				
Fase	Ações	Sujeitos	Instrumentos	Análise dos dados
Reconhecimento	De janeiro a março de 2016: -Fase exploratória; -Revisão do problema formulado; -Caracterização da escola; - Seleção de Amostra; -Consulta ao Projeto Político Pedagógico da escola e demais documentos sobre o componente curricular de Arte e uso de tecnologias móveis; - Apresentação da pesquisa;	Comunidade escolar;	Diário de Campo da Pesquisadora Levantamento bibliográfico e documental	Análise de conteúdo;
Planejamento	De março a maio de 2016: - Elaboração colaborativa do Plano de Ação; - Encontros semanais acompanhando as ações; - Oficina sobre Ensino de Arte, uso de tecnologias móveis e fotografia digital;	Professor de Arte	Diário de Campo da Pesquisadora	Análise de conteúdo;
Implementação	De março a junho de 2016: - Levantamento do perfil com dados sobre participantes; - Conceituação da fotografia digital e artes digitais; - Problematização sobre o uso de celulares nas aulas e da imagem digital em redes sociais; - Proposição de ações do plano nos encontros semanais e experimentações práticas fotográficas na escola e em outros ambientes; - Execução de oficina sobre fotografia digital com celulares; - Organização coletiva da exposição fotográfica presencial; - Vivências de momentos de ação e reflexão sobre as práticas fotográficas.	Participantes Professor de Arte	Questionário inicial com participantes; Registro fotográfico e audiovisual; Seleção de fotografias digitais; interações nas redes sociais (<i>Whatsapp</i>); Diário de campo	Análise de conteúdo;
Avaliação	De março a julho de 2016: - Interações na rede social (<i>Whatsapp</i>); - Momentos avaliação sobre as vivências; -Análise e interpretação dos dados;	Participantes	Questionário final; Entrevista semiestruturada;	Análise de conteúdo;

Fonte: elaborado pela autora dessa pesquisa em parceria com o professor de Arte (2016).

Assim, a pesquisa-intervenção, teve seu caráter participativo por parte dos pesquisadores e vislumbrou a Arte como possível dispositivo de mudança para os participantes. Porém, não foi necessariamente uma mudança imediata de atitude, mas consequente da produção de outra “relação entre teoria e prática”, assim como entre “sujeito e objeto”. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p.65).

No campo se lidou com as especificidades do meio e segundo Sato (2008, p.171) a pesquisa-intervenção deve “estar aberta às particularidades do contexto, em termos econômicos, culturais e psicossociais: a dimensão cultural e a singularidade das trajetórias das instituições e organizações coletivas estão fortemente presentes”.

O conhecimento gerado pela pesquisa-intervenção, no entendimento de Rocha e Uziel (2008, p. 540) foi produzido tomando por base “[...] os saberes já acumulados e que servem como referencial norteador das práticas participantes da pesquisa e o fazer enquanto construção contínua que organiza a investigação da problemática em questão”.

4.2 Amostra e universo

Os critérios de inclusão foram ser uma escola da rede estadual pública, avaliada com média abaixo do IDEB e no ENEM, com uma média de 500 estudantes³³. A pesquisa visou investigar de que forma o PPP da escola contemplou as TDIC, expressões artísticas e a utilização de projetos pedagógicos.

Dentre as 302 escolas da rede estadual³⁴, mais especificamente do total de 101 escolas que estão no município de Maceió, a Escola Estadual Professor Benedito Moraes³⁵ (EEPBM), se encaixou no perfil³⁶ proposto e ainda chamou a atenção por desenvolver projetos de resgate

³³ O Censo de 2014 registrou que a escola tinha 557 estudantes matriculados no total e desses sendo 239 estudantes no Ensino Médio. Disponível em: < http://www.qedu.org.br/escola/100671-escola-estadual-prof-benedito-moraes/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item > Acesso em: 23 jun. 2016.

³⁴ Dados solicitados no Portal SIC da Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas Disponível em: < <http://e-sic.al.gov.br/> > Acesso em: 23 jun. 2016.

³⁵ Foi criada pelo Decreto Nº1757 de 27 de abril de 1970.

³⁶ No ENEM de 2014, teve resultados nas objetivas de 475,93 e na redação de 456,36. Disponível em: <<http://blogdoenem.com.br/resultado-enem-maceio-2014/>> Acesso em: 23 de jun de 2016.

da memória de seu bairro por meio de atividades artísticas-culturais³⁷. O tamanho da amostra foi de uma escola estadual de Alagoas, com um professor de Arte e estimou-se a participação de 25 estudantes voluntários. Porém no decorrer da pesquisa esse número se ampliou para 42 estudantes que voluntariamente participaram da mesma. O professor de Arte tinha licenciatura em Artes Cênicas, integrou o quadro efetivo da rede e realizou experiências em sala com o uso de dispositivos móveis e fotografia digital³⁸. Os estudantes foram selecionados pois conforme os critérios cursaram o 3º ano do Ensino Médio em 2016, possuíam dispositivos móveis próprios, tinham conhecimentos digitais para seu uso e demonstraram interesse em participar como voluntários na pesquisa.

4.3 Questões éticas

A partir das recomendações previstas pela Resolução nº466 de 1996 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), mais especificamente, quanto aos aspectos éticos da pesquisa científica, envolvendo seres humanos, o projeto foi previamente submetido e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAL sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE: 52697116.5.0000.5013) aprovado em 24 de fevereiro de 2016.

A obtenção Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e Termo de Assentimento (TA) (Apêndice B) foi realizada pessoalmente através de duas vias impressas e assinadas por todos os (as) envolvidos (as). Por escrito e verbalmente foram esclarecidos os benefícios diretos, benefícios indiretos, possíveis riscos e incômodos.

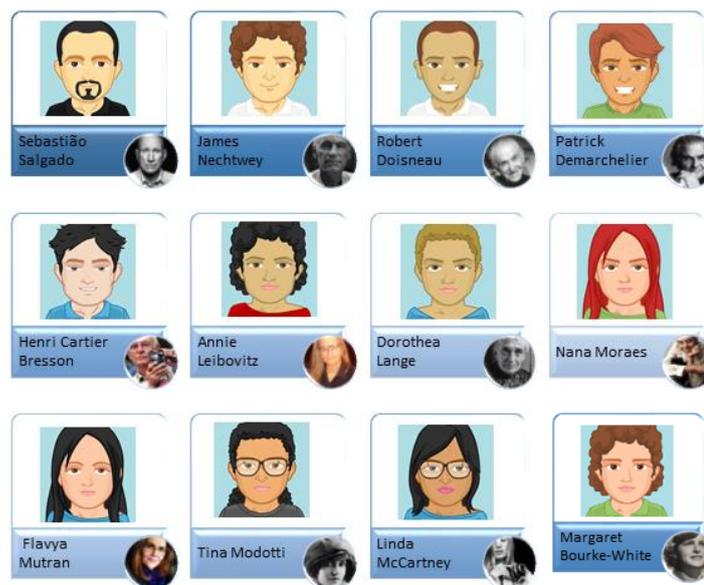
A adequação do local ocorreu de forma planejada e para os momentos expositivos foram utilizadas as salas de aula e de vídeo, enquanto para as práticas fotográficas foram explorados os espaços sociais da escola com supervisão do professor de Arte e da pesquisadora. Em outras práticas fotográficas os participantes registraram sua comunidade e entorno pessoal, sem a supervisão dos docentes e os resultados foram enviados ao grupo virtual do *Whatsapp*.

³⁷ Reportagem sobre projeto artístico-cultural, intitulada “Alunos retratam mudanças na Ponta da Terra com história em quadrinhos” desenvolvido em 2015. Disponível em:< <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/05/estudantes-utilizam-quadrinhos-para-recriar-historia-de-bairro-em-maceio.html>> Acesso em: 23 jun. 2016.

³⁸ Possui um blog profissional que narra as principais ações educativas em Arte e já teve experiências anteriores utilizando a fotografia nas aulas de Arte, link não divulgado para garantir o anonimato do sujeito.

No meio virtual, foram criados endereços eletrônicos especificamente para pesquisa, com um grupo privado no *Facebook* e um grupo privado no *Whatsapp* que apenas os participantes tiveram acesso e em sua maioria utilizaram DM³⁹ pessoais para o acesso. Sobre a escolha das redes sociais na próxima seção foram expostos os critérios e eventuais mudanças. A privacidade dos sujeitos foi garantida através de nomes fictícios e exclusão de dados que puderam identificá-los. Os nomes dos estudantes respondentes dos questionários foram substituídos pela sigla enumerada com inicial “E” (E1, E2...), demais participantes que enviaram fotografias utilizou-se a sigla enumerada com inicial “P” (P1, P2...). Durante o projeto 42 participantes que enviaram fotografias, desse montante 11 sujeitos de pesquisa foram voluntários para a fase das entrevistas. Os nomes fictícios do professor de Arte e dos 11 participantes foram escolhidos em homenagem a fotógrafos (as) famosos (as) do Brasil e do mundo. Os sujeitos apresentaram similitudes com os profissionais homenageados, e embora foram iniciantes na arte fotográfica abordaram temáticas ou posicionamentos intelectuais que rememoraram aos fotógrafos (as) elencados (as) na Figura 7.

Figura 6 – Lista de fotógrafos (as) que inspiraram os nomes dos sujeitos da pesquisa



Fonte: autoria da pesquisadora, 2017.

Sobre a destinação dos dados coletados e produzidos foram informados previamente no TCLE e TA, bem como comunicados verbalmente aos sujeitos da pesquisa, que alguns

³⁹ Inicialmente planejou-se utilizar o laboratório da escola para preenchimento dos instrumentos, mas encontrava-se com equipamentos danificados e sem acesso à internet.

dados seriam divulgados nessa dissertação, em eventos acadêmicos ou utilizados em pesquisas futuras. No meio virtual, foi mantido o endereço do trabalho do *Facebook* e *Whatsapp* para futuros acessos e desdobramentos da pesquisa. As fotografias digitais foram mantidas no meio virtual, e as fotos impressas foram organizadas num foto-livro que está disponível na biblioteca da escola para livre acesso. Os dados gravados e transcrições foram arquivados para fins de consulta da pesquisadora.

4.4 Caracterização da escola

A EEPBM (Fotografia 11) é administrada por um corpo diretório eleito pela comunidade escolar, possui um corpo administrativo e docente formado por profissionais concursados e alguns temporários. Segue as normativas da SEE/AL e está lotado na 1ª Gerência Regional de Educação (GERE).

Fotografia 11 - Fachada da frente da escola



Fonte: Google Maps (2016)⁴⁰

⁴⁰ Disponível em:

<<https://www.google.com.br/maps/place/22%C2%B052'12.5%22S+43%C2%B020'08.0%22W/@-22.8699846,-43.3356015,49m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x0:0x0!8m2!3d-22.870143!4d-43.33555>> Acesso em: 26 jul.2016.

Está situada na divisa entre os bairros do Poço, Pontal da Terra e Pajuçara (endereço oficial). A EEPBM iniciou suas atividades em 13 de abril de 1970, na Escola Estadual Moreira e Silva no Farol, para depois ser transferida ao prédio atual na Pajuçara. Tem esse nome em homenagem ao alagoano, professor de filosofia Benedito Moraes e hoje atende a estudantes de classe baixa e média das regiões circunvizinhas e outros bairros como Farol, Trapiche e Benedito Bentes.

Segundo dados fornecidos pela secretaria escolar da EEPBM, em 2015 teve 603 estudantes cadastrados nos períodos matutino e vespertino, ofereceu a modalidade de ensino fundamental séries finais do 6º ao 9º ano e ensino Médio do 1º ao 3º ano. O ano letivo⁴¹ de 2016 iniciou em março de 2016 com previsão de término em dezembro de 2016. No período da realização da pesquisa tiveram 74 estudantes matriculados nos terceiros anos, sendo distribuídos em duas turmas “3º A” e “3º B” pela manhã e uma turma “3º C” pela tarde.

O PPP⁴² da EEPBM destacou o que se espera da formação desses sujeitos por meio de sua missão e objetivos. Segundo o PPP/EEPBM (2013, p. 8) a missão da escola é:

[...] qualificar o aluno para a participação social, visando a formação do cidadão para o mundo do trabalho, de forma a garantir o seu sucesso e permanência nele, bem como a busca de formação intelectual, afetiva e moral do homem, em integração com suas famílias, comprometido com seu processo de aprendizagem, com as exigências da cultura e disposto, a contribuir com competência, na criação de condições e meio que melhorem a qualidade de vida pessoal, familiar e social. Contribuindo para constante melhoria das condições educacionais da população, visando assegurar uma Educação de qualidade aos nossos alunos num ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo.

Ainda os objetivos da escola no PPP/EEPBM (2013, p.7 e 8, grifo nosso) são:

Objetivo geral: Viabilizar uma ação pedagógica que propicie ao corpo discente da escola um desenvolvimento amplo em relação ao **conhecimento de si e do mundo, estimulando sua capacidade crítica, ética, cognitiva, afetiva e cultural, visando sua inserção social e busca do exercício da cidadania**, desenvolvendo uma prática educacional que favoreça ao aluno apropriar-se dos recursos culturais relevantes para a **intervenção e participação ativa** e coerente na vida em sociedade, dominando a língua fala e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que permitem a percepção de mundo, os princípios científicos, o domínio do saber acumulado pela sociedade que estão presentes nas várias concepções do papel da Educação do mundo democrático entre outras exigências presentes no mundo real.

Objetivos específicos:

⁴¹ Calendário ajustado após paralisação dos servidores da Educação de Alagoas, entre os meses de julho e setembro de 2015.

⁴² Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/0B0AWxraDYOTPdHd6cmh1Y1Q5b2M/view> > Acesso em: 25 jul. 2016.

- Evidenciar situações da realidade identificando problemas e buscando as possíveis soluções valendo-se do pensamento lógico, da **análise crítica e criativa** na seleção dos procedimentos a serem tomados;
- Valorizar o **trabalho em grupo**, desenvolvendo a capacidade crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento;
- Desenvolver a comunicação de modo oral, escrito, **expressões artísticas**, bem como perguntas, suposições, dados e conclusões, respeitando as diferentes opiniões e utilizando as informações para justificativas de ideias;
- Proporcionar o conhecimento da **diversidade sócio cultural** brasileira e de outras nações ressaltando a necessidade e importância do respeito às diferenças étnicas, culturais, religiosas, de classe social, de gênero e outras características individuais e sociais;
- Favorecer a utilização de diferentes **formas de linguagem** como canal para produzir, expressar, comunicar, interpretar e usufruir as ideias e produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo as diferentes intenções e situações de comunicação;
- Desenvolver a Educação ambiental a fim de que possa contribuir para a formação dos **cidadãos conscientes**, apto a decidirem a atuarem na realidade sócio ambiental de um modo comprometido.

Os termos grifados do documento se aproximaram de algumas abordagens investigadas durante a pesquisa, principalmente no que se referiu a reflexão sobre as formas de expressões artísticas por meio de tecnologias móveis. Pois com os celulares criaram fotografias e essas criações dialogaram com sua função mimética e poética, aprimorando os conhecimentos e registros fotográficos na construção de saberes críticos e criativos.

4.5 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa realizou os seguintes procedimentos para coleta de dados: registro escrito em diário de campo das observações feitas pela pesquisadora; registro fotográfico e audiovisual, questionários e entrevista semiestruturada. Conforme exposto no Infográfico 2.

Infográfico 2 – Instrumentos de coletas de dados



Fonte: autoria da pesquisadora, 2017.

As informações e observações foram registradas no diário de campo da pesquisadora, pois segundo Triviños (1987, p.154) “as anotações realizadas no diário de campo, sejam elas referentes à pesquisa ou a processos de intervenção, podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações”. Além do registro em fotografias, em áudio e em vídeo de momentos significativos na pesquisa.

As fotografias que foram produzidas pelos participantes no decorrer dessa pesquisa foram armazenadas virtualmente e impressas. Foram propostos quatro desafios fotográficos e outros momentos de práticas descritas na última seção desse capítulo.

Foi aplicado com os (as) estudantes questionários impressos⁴³, entendidos como um conjunto de questões respondidas pelos (as) pesquisados (as), cujas as questões buscam traduzir os objetivos da pesquisa (GIL, 2000, p.102). Ocorreram em duas etapas: no início e no final do projeto.

O questionário inicial teve a função de traçar um perfil dos sujeitos investigados, seus pressupostos iniciais sobre o tema e selecionar interessados na fase de implementação. O instrumento teve 35 questões, contendo 25 perguntas fechadas e 10 abertas (Apêndice C) aplicado no início do projeto como diagnóstico, para coletar informações sobre as possíveis experiências com o uso da arte, tecnologia e fotografia, diagnosticando experiências e expectativas diante da proposta de trabalho.

O questionário final (Apêndice D) teve seis perguntas abertas como forma avaliar a opinião dos participantes sobre os desafios percorridos, as novas habilidades adquiridas e no intuito de identificar as contribuições provenientes da pesquisa.

Para validar esses instrumentos de coleta de dados foram feitos pré-testes, que “[...] são os testes iniciais de um ou mais aspectos do desenho da pesquisa. Geralmente isso significa a administração do esboço do questionário a um grupo de sujeitos [...]” (BABBIE, 2003, p. 303). Para isso, houve a participação voluntária de 5 sujeitos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da rede privada. Foram escolhidos por conveniência, pois como adverte Mucchielle (1978, p. 61-62) a seleção deve ser feita a pessoas que “[...] aceitem dedicar tempo para responder ao questionário”.

⁴³ No início da pesquisa, foi pensado em utilizar programas de questionários *online*, que já disponibilizam tais resultados automaticamente, contudo não foi possível utilizar o laboratório de informática por falta de máquinas e de internet na escola. Outra questão metodológica que surgiu durante o processo foi: Por se tratar de uma pesquisa com mobilidade, pode-se utilizar os celulares para obter as respostas dos questionários? Porém alguns fatores influenciaram a escolha de fazer a tabulação dos dados manualmente: não era possível garantir a veracidade dos dados obtidos, não era garantido ter um número de respostas significativas para apuração e por último a quantidade de perguntas poderiam gerar um desconforto maior no meio virtual do que físico, impossibilitando a utilização do instrumento (MUCCHIELLI, 1978).

No final do Projeto foram realizadas entrevistas semiestruturadas ou semipadronizadas (FLICK,2009) que tem por objetivo a reconstrução das teorias subjetivas na prática docente através da estruturação de conteúdos utilizando a Técnica da Disposição da Estrutura (TDE) onde são feitas perguntas abertas, controladas pela teoria e direcionada para as questões norteadoras e questões confrontativas (FLICK, 2009, p.150). A entrevista foi considerada uma conversação efetuada presencialmente que proporcionou informações necessárias para o objeto pesquisado (LAKATOS; MARCONI, 2008). A entrevista⁴⁴ foi tomada como ferramenta metodológica privilegiada para a investigação do ponto de vista dos sujeitos e apreender a experiência do outro (BAUER; GASKELL, 2003). Participaram 11 sujeitos dessa fase sob o critério do voluntariado, que demonstraram interesse em participar nessa fase, com a realização de uma entrevista semiestruturada (Apêndice E).

As narrativas virtuais⁴⁵ foram obtidas no grupo fechado do *Whatsapp* que foi criado a pedido dos participantes, tornando a rede social com mais interação no decorrer do Projeto. As fotografias⁴⁶ expostas foram extraídas quase em sua maioria dessa rede, conforme Figura 7.

Figura 7 - Captura da tela do grupo criado no *Whatsapp*



Fonte: fotografia do participante James, organizada pela autora dessa pesquisa (2017).

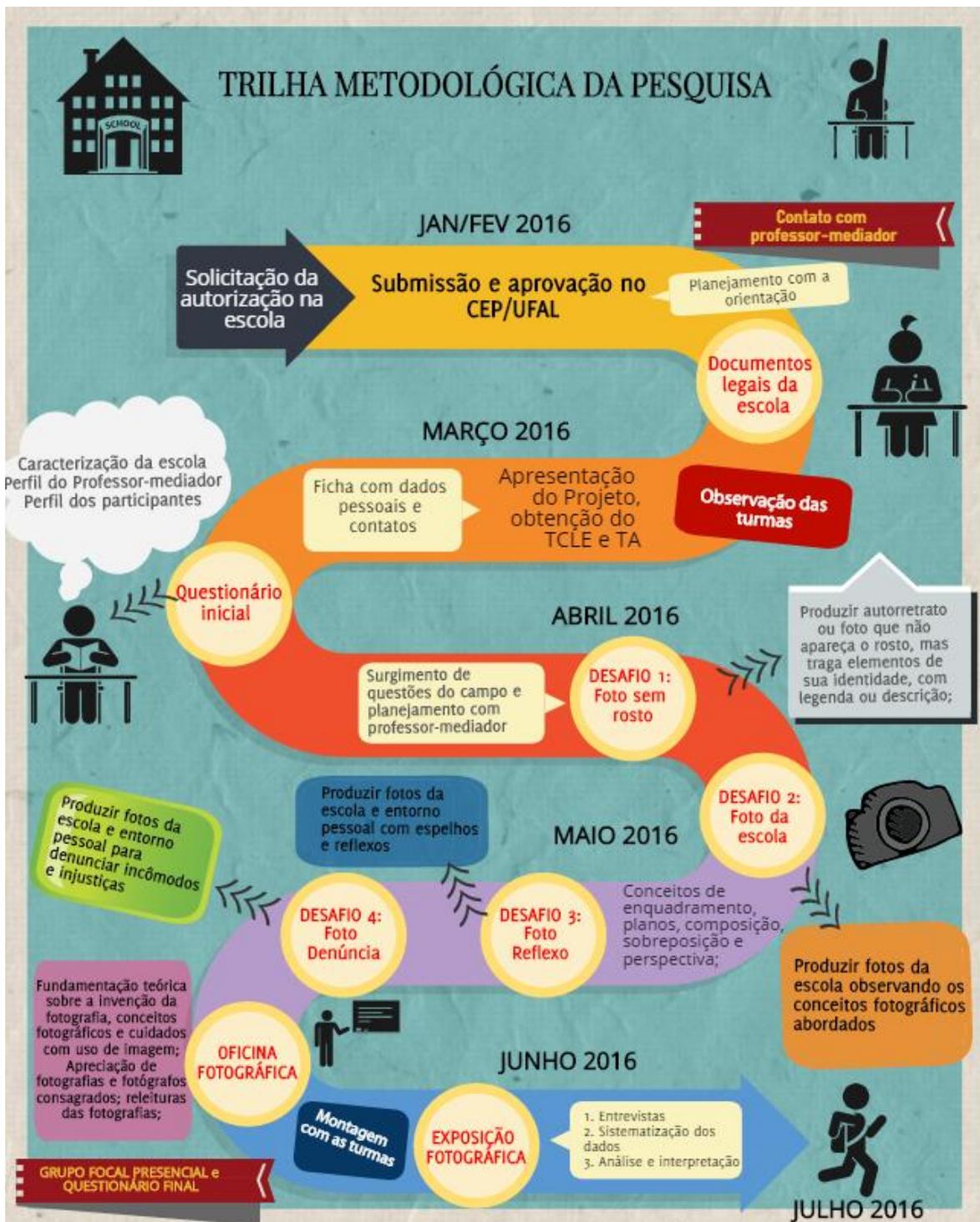
⁴⁴ Antes da entrevista individualizada foi proposto a realização de grupo focal no final do Projeto, mas não geraram dados relevantes nessa amostra.

⁴⁵ Criou-se um endereço eletrônico na rede social *Facebook* mas não houve interações por isso, não será analisada essa rede social.

⁴⁶ Algumas fotografias foram enviadas por correio eletrônico, por *bluetooth*, enviadas por outros colegas, repassadas pelo professor-mediador no grupo ou enviadas para o perfil pessoal da pesquisadora no *Whatsapp*.

A Figura 8 sistematizou a trilha metodológica da pesquisa situando as ações no espaço/tempo conforme a intervenção no campo.

Figura 8 – Trilha metodológica da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora dessa pesquisa em parceria com o professor Sebastião (2017).

A próxima subseção descreveu quais critérios foram eleitos para a análise dos dados.

4.6 Definição de critérios para análise de dados

Os dados obtidos pelo diário de campo, pelos questionários, pelas entrevistas e pelas narrativas virtuais foram submetidos à Análise do Conteúdo Categorical (ACC) organizada por Bardin (2006, p.38) que consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Para Flick (2009), a análise de conteúdo, além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, desenvolveu-se por meio de técnicas mais ou menos refinadas. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

A ACC foi dividida nas fases de pré-análise, exploração do material e tratamento resultados e interpretação:

A fase de pré-análise correspondeu ao período de sistematização dos dados coletados, com o intuito de organizar as ideias iniciais que suscitam destes, que compreende a realização de quatro processos: a leitura flutuante para estabelecer os documentos de coleta de dados e transcrição; escolha dos documentos que serão analisados; formulação de hipóteses e objetivos; elaboração de indicadores com os temas que mais se repetem. Também deve-se considerar os critérios como exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência na seleção dos documentos (BARDIN, 2006).

A exploração do material codificou o material e também estabeleceu as unidades de registro e unidades de contexto que subsidiaram as categorias de análise. A partir dessa codificação foi feito o acréscimo das interpretações e inferência. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização foram básicas nesta fase (BARDIN, 2006).

Na última fase do tratamento dos resultados, pode ocorrer também a inferência e interpretação dos dados, pois se condensou as informações para análise, resultando nas interpretações inferenciais bem como a análise reflexiva e crítica do conteúdo.

Dessa forma, foi organizado um agrupamento criado de acordo com características comuns, pois “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de

A Figura 9 representou as palavras frequentes mais significativas relativas aos instrumentos desenvolvidos. A busca pelos termos foi feita a partir do programa *Word Frequency Counter*⁴⁹ que calculou quantas vezes uma mesma palavra apareceu nos textos. Outro recurso utilizado foi o mecanismo de navegação “Localizar”⁵⁰ disponibilizado pelo *Word*, que após a inclusão das palavras indica a frequência e localização no texto.

As categorias definidas foram analisadas no quinto capítulo, nomeadas de: Aprendizagem em Arte e Processos autorais nas expressões fotográficas.

4.8 Perfil do professor Sebastião

O professor o Sebastião foi também mediador, devido ao caráter participativo do mesmo e a concepção do papel dos professores, não como detentores do saber, mas como mediadores do processo de construção do conhecimento. Esta fundamentação foi calcada no paradigma problematizador, pois Freire (2001, p.259) afirma que:

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.

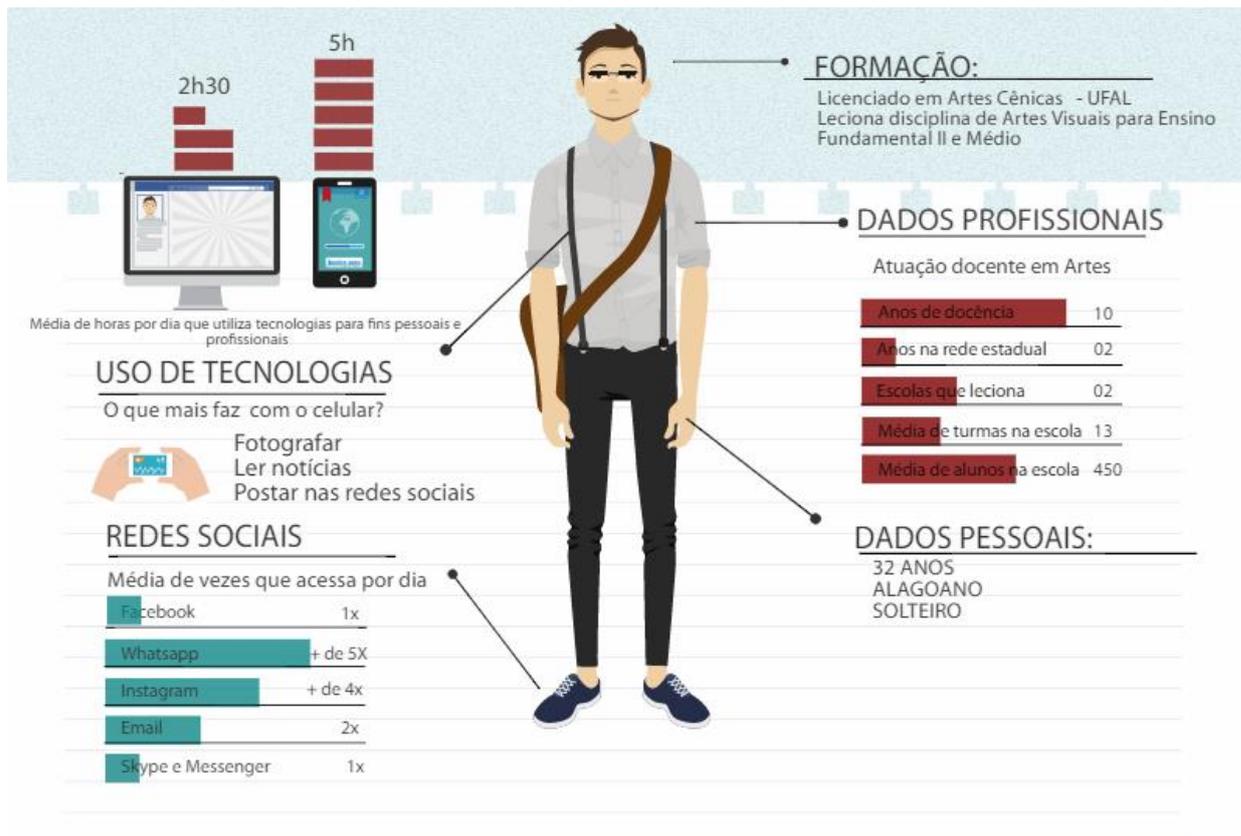
O professor Sebastião atendeu aos critérios de seleção expostos anteriormente, e na interação foi capaz de trabalhar em parceria durante toda a trajetória da pesquisa. O mesmo assumiu uma postura participativa, questionadora e criativa, o que foi fundamental para o desenvolvimento da intervenção. Por isso o professor Sebastião foi nomeado nesta pesquisa em homenagem ao fotógrafo Sebastião Salgado.

Por meio de uma entrevista inicial concedida através do *Whatsapp* foi organizado o perfil desse profissional, com o objetivo de conhecer algumas características pessoais, docentes e tecnológicas. As principais informações foram dispostas no Infográfico 3:

⁴⁹ Acesso gratuito no site *Write Words*. Disponível em: <http://www.writewords.org.uk/word_count.asp> Acesso em: 23 jul. 2016.

⁵⁰ No *Word* do Windows 8, pode-se usar os atalhos de teclas CONTROL + L para acessar a ferramenta de navegação ou seguindo as abas no menu Página Inicial> localizar.

Infográfico 3 - Perfil com dados do professor Sebastião



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

O professor Sebastião em 2016, alagoano, tinha 32 anos. Teve formação acadêmica na área de Artes Cênicas, desenvolvendo trabalhos como ator, diretor teatral e professor de Artes Visuais⁵¹.

Atuou na área educativa há mais de 10 anos com experiências na rede privada e na rede estadual, depois de sua nomeação em 2014 no concurso público como professor efetivo do quadro no componente curricular de Arte. Lecionou Arte na rede privada e na rede estadual, para estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Desenvolveu atividades educativas e projetos pedagógicos que envolveram a história da arte, as diversas linguagens artísticas, o uso de tecnologias e inovação. Na EEPBM deu aulas para as 13 turmas do Ensino Fundamental ao Médio, com cerca de 450 estudantes.

⁵¹ Essa não adequação à formação acadêmica com a atuação em sala de aula era uma prática “comum” no contexto público e privado, principalmente por não haver cursos de licenciatura em Artes Visuais em Alagoas, obrigando aos profissionais licenciados em Artes Cênicas, Dança e Música a assumirem essa função e repetir um ciclo de polyvalência tanto criticado entre arte-educadores, fragilizando toda essa cadeia educativa.

Fez uso contínuo de tecnologias, destacando que utilizou duas vezes mais o celular do que o computador fixo no seu dia, numa média de 5 horas por dia, ou seja, 20,8% do seu dia conectado ao ciberespaço, embora citou que “depende muito do dia e do meu nível de ocupação”. Nesse tempo, destaca que as atividades que mais gosta de fazer eram: “fotografar, ler notícias e compartilhar nas redes sociais”. Respectivamente, as redes sociais mais utilizadas foram: *Whatsapp*, *Instagram*, *e-mails*; e em menor frequência são: *Facebook*, *Skype* e *Messenger*.

Essas redes foram usadas de várias formas, mas em sua maioria para publicações pessoais e compartilhamentos de ideias. Em destaque com maior frequência, utilizou o *Whatsapp* dizendo que acessa por dia “muitas e muitas vezes, visto que resolvo muitas coisas de trabalho via *Whatsapp*”. No *Instagram* concentraram fotos e vídeos de cunho pessoal e algumas profissionais, em geral sobre seus gostos e rotinas, publicadas⁵² diariamente. Também se pode inferir que possuiu uma aproximação estreita com o universo fotográfico e autoral, pois as fotos tiveram temáticas sobre a sua própria imagem, a de amigos, do entorno profissional e cenas cotidianas, além de explorar enquadramentos na captura faz o tratamento dessas imagens para fins mais artísticos com processo de edição, recorte, aplicação de filtros e efeitos, edição de textos e legendas, dentre outros. Sobre o uso diário de *e-mails* também explicou que fazia uso de três contas diferentes acessadas duas vezes por dia para fins pessoais e profissionais. Acessou em algumas situações mais específicas como quando “os alunos costumam conversar comigo via *Messenger* do *Facebook*, visto que não passo meu número pessoal de telefone para eles” e em menor constância acessa ao *Facebook* e ao *Skype*. Inclusive, para esta pesquisa utilizou outro chip específico para acessar ao *Whatsapp* do grupo, pois não quis disponibilizar seu número pessoal aos estudantes.

Nesse panorama, tal profissional foi fluente no meio digital, pois acessou e produziu conteúdos variados. Isso foi importante, pois facilitou a implantação da pesquisa e permitiu uma aproximação com o universo investigado e com os estudantes. Essas aproximações dos docentes com as TDIC foram defendidas nesta pesquisa como cita Ponte (2014, p. 353):

[...] constituem uma ferramenta poderosíssima hoje em dia à disposição da escola e dos professores, proporcionando um manancial de possibilidades para a prática profissional do professor na sala de aula, permitindo-lhe definir novos objetivos para a aprendizagem dos alunos e novos modos de trabalho na sala de aula. Constituem, igualmente, uma importante ferramenta de produtividade pessoal, para processar informação sobre os seus alunos, para pesquisar tarefas e materiais, para comunicar com os seus colegas, membros da mesma comunidade profissional.

⁵² A página pessoal no *Instagram* foi visualizada no dia 14/04/2017 e tinham 2.377 publicações. Não se disponibilizou o link de acesso para manter o princípio de anonimato do sujeito.

Dessa forma, o professor Sebastião se apropriou das TDIC e redes sociais, inserindo tais saberes na sua vida cotidiana e de certa forma reverberando nas suas práticas pedagógicas. Esse diálogo foi fundamental na prática docente, pois assumiu uma postura desafiadora mediante os novos paradigmas comunicacionais que surgiram.

Esses dados validaram e reforçaram a participação desse profissional na pesquisa, pois além de seu perfil e comprometimento com o trabalho foi importante interagir com esses novos modelos de sociedade, de tecnologias e de estudantes.

A relação entre pesquisadora e professor Sebastião se deu numa perspectiva horizontal, posto que todas as etapas de construção e implementação do plano de ação foram construídas colaborativamente, ambos assumiram uma posição ativa e democrática na prática pedagógica e trouxeram contribuições para o desenvolvimento da pesquisa. As ações e relações com os estudantes foram compartilhadas, bem como o planejamento ou a avaliação que ocorreu presencialmente e virtualmente através do *Whatsapp*.

Depois de conhecer um pouco sobre o professor Sebastião, foi elaborado o perfil dos estudantes que construíram o *corpus* dessa pesquisa para adiante analisar suas interações no percurso investigativo.

4.9 Perfil dos estudantes⁵³ das turmas e participantes⁵⁴ da pesquisa

Foram acompanhadas três turmas do 3º ano A (25 estudantes), 3º B (26 estudantes) e 3º ano C (23 estudantes), totalizando 74 pessoas matriculadas no último ano do Ensino Médio em 2016. Desse montante, cerca de 56,7% integrou a amostra da pesquisa, pois 42 participantes enviaram fotografias e autorizaram a participação da pesquisa mediante assinatura do TCLE e/ou TA.

O questionário inicial, obteve 40 respostas totalizando 55,5% dos 74 estudantes matriculados e 95,23 % do total de 42 participantes. O questionário teve por objetivo extrair as percepções sobre o uso de tecnologias no contexto pessoal e escolar. Traçando-se o perfil

⁵³ Adotou o termo estudante para os sujeitos matriculados na escola, o termo deriva-se do verbo estudar quem vem do latim *studium*, "trabalho, cuidado, zelo; vontade, desejo; favor, benevolência, ação de estudar" Dicionário Eletrônico Houaiss. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>> Acesso em: 24 jun. 2016.

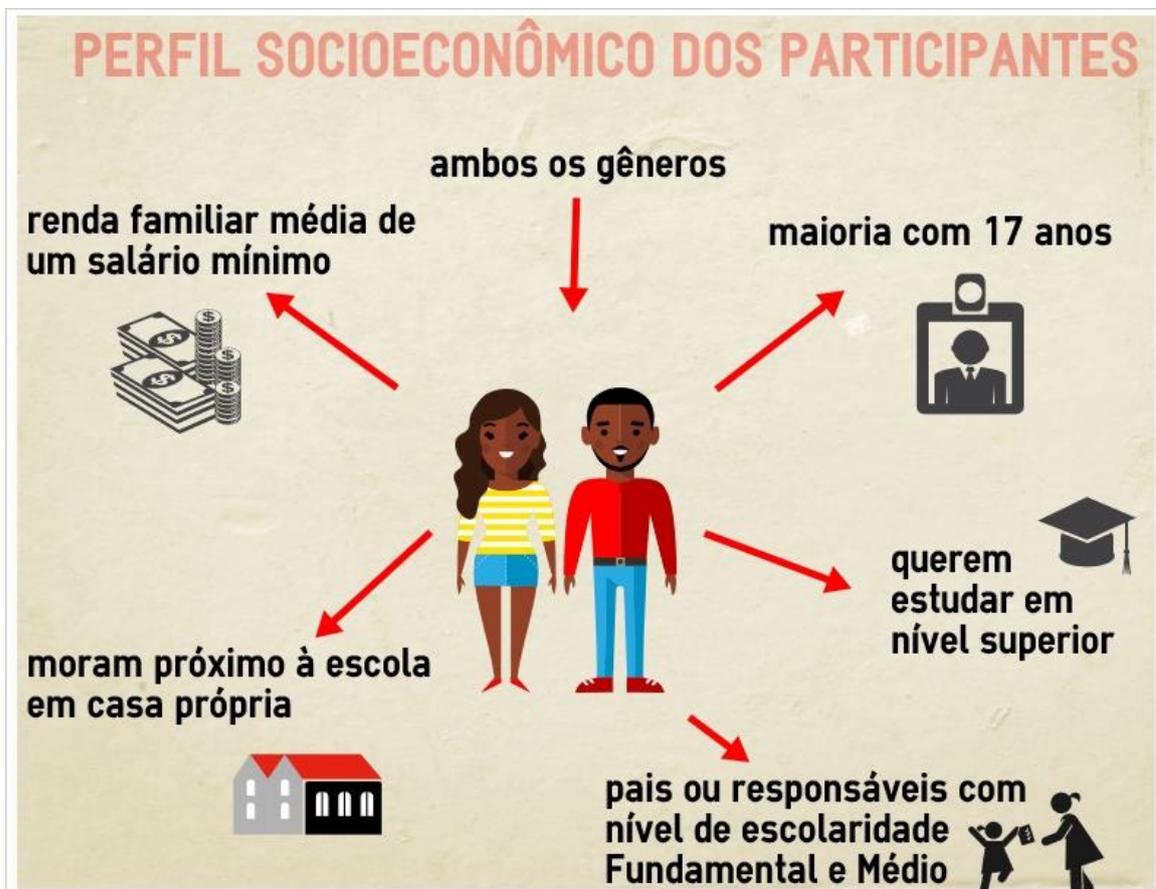
⁵⁴ Utilizou o termo participante para os sujeitos que integraram a pesquisa de forma ativa e direta, principalmente enviando fotografias, respondendo os questionários, participando dos encontros, da oficina, das entrevistas ou demais atividades da pesquisa.

das turmas no que diz respeito à relação destes adolescentes e jovens com os dispositivos móveis e a fotografia digital.

O objetivo do instrumento foi caracterizar o perfil socioeconômico dos participantes e avaliar diferentes dimensões sobre o uso de DM, redes sociais e a fotografia digital.

As informações mais relevantes para essa pesquisa foram expostas por meio de análises dos gráficos e figuras demonstrando a frequência e a porcentagem⁵⁵ dos mesmos. Contudo não se teve por objetivo dar um enfoque quantitativo ou generalizar as descobertas, embora utilizou elementos estatísticos⁵⁶ para elucidar e dinamizar as informações obtidas. As principais informações socioeconômicas obtidas na Figura 10:

Figura 10 – Perfil socioeconômico dos Participantes



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

⁵⁵ Utilizou para o cálculo da porcentagem um site gratuito. Disponível em: <www.calcularporcentagem.com> Acesso em: 24 jun. 2016.

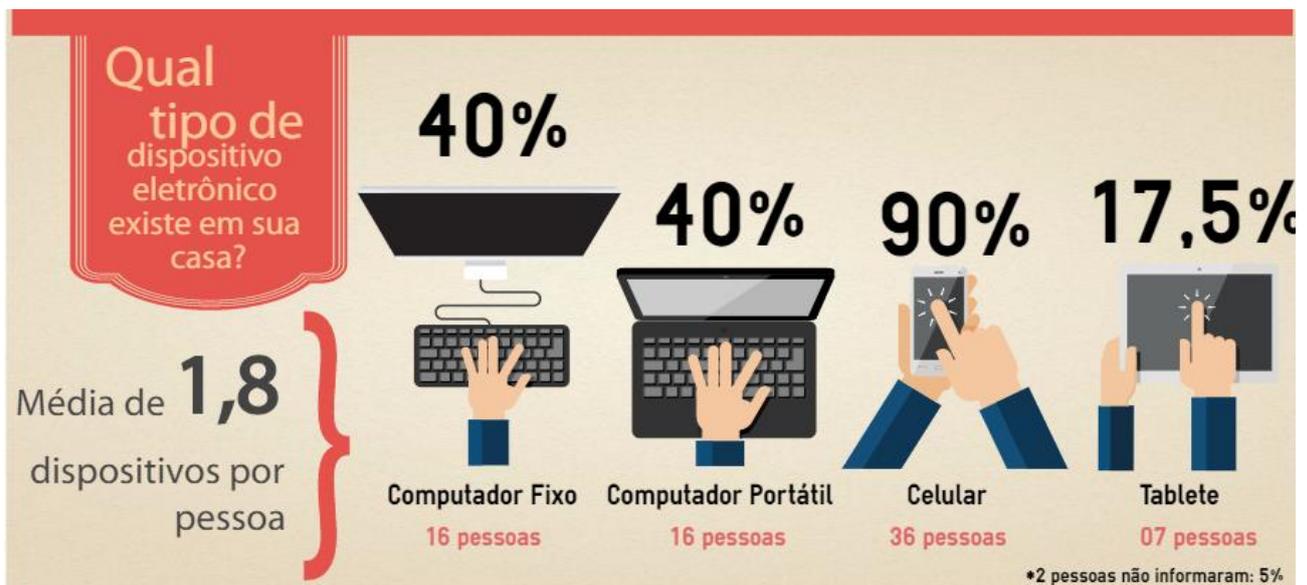
⁵⁶ A estatística descritiva tem por objetivo sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo dessa forma que se tenha uma visão global da variação desses valores. Pode-se descrever os dados de três maneiras: uso de tabelas, de gráficos e de medidas descritivas. Utiliza-se nesse estudo conceitos básicos da estatística descritiva mediante a exposição dos dados com tabelas, quadros, gráficos e infográficos para expor as informações. Disponível em: <http://www.each.usp.br/rvicente/Guedes_etal_Estatistica_Descritiva.pdf> Acesso em: 20 jun. de 2016.

Os sujeitos participantes em suas individualidades e especificidades, responderam aos questionários possibilitando traçar um possível perfil socioeconômico: os participantes foram de ambos os gêneros, em sua maioria tinham 17 anos, moraram próximo à escola e em casa própria, tinham uma renda familiar de um salário mínimo, tinham pais ou responsáveis com nível de escolaridade entre o ensino Fundamental e Médio, e fizeram planos de continuar os estudos em nível superior.

Os jovens e adolescentes pesquisados lidaram espaço-temporalmente entre o mundo físico e o mundo conectado ao ciberespaço, que foi se configurando nas últimas décadas com a revolução tecnológica nos meios comunicativos e a democratização ao acesso das informações atreladas a expansão da internet. Segundo os dados do Suplemento de Tecnologias da Informação e Comunicação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵⁷, mais da metade de 67 milhões de domicílios brasileiros, chegando a 54 % tinham acesso à internet.

Assim, dentre os participantes, os dispositivos eletrônicos com acesso à internet que tinham acesso foram representados no Infográfico 4:

Infográfico 4 - Quantidade de dispositivos eletrônicos com acesso à internet



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

⁵⁷ Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/default.shtm>> Acesso em: 03 jul. 2016.

Nessa questão pôde ser marcada mais de uma opção, por isso a média supera o número de participantes alcançando 1,8 por pessoa. A maior quantidade de dispositivos existentes foram dos celulares inteligentes, o que comunga tanto com dos dados supracitados do PNAD/IBGE (2014) quanto com os objetivos iniciais da pesquisa, que vislumbrou o celular ser um aparato acessível aos sujeitos. Segundo os dados, 92,5% dos respondentes utilizaram o celular para acesso, criação e difusão de conteúdos no ciberespaço.

A internet mais acessada foi na rede *wi-fi* (50%), seguida pela internet a cabo (25%) e em terceiro lugar com telefonia 3G (7,5%). Em outra questão de checagem no questionário, foi perguntado qual o local onde mais acessavam a internet e 31 estudantes afirmaram que acessaram em casa (77,5%), 8 estudantes com dispositivos móveis (20%), 1 na casa de amigos ou familiares e 1 no trabalho (2,5%).

Depois de saber o tipo e local de acesso à internet, foi investigado como eles aprenderam a utilizar os aparatos e de que forma foi monitorado seu uso. Foi perguntado como aprenderem a utilizar o computador, 22 estudantes (55%) disseram que aprenderam sozinhos, 19 estudantes (47,5%) com a ajuda de parentes e familiares e 4 estudantes (10%) em cursos específicos da área. Esses números foram ainda mais reveladores quando se tratou dos celulares, pois 39 estudantes (97,5%) afirmaram que aprenderam sozinhos para apenas 1 estudante (2,5%) que necessitou a ajuda de outra pessoa. A questão seguinte, buscou saber a frequência com que os pais ou responsáveis monitoraram o acesso deles e 29 estudantes (72,5%) disseram que nunca monitoraram, 6 estudantes (15%) os adultos só monitoraram alguns dias, enquanto de 2 estudantes (5%) monitoraram muitos dias e 2 estudantes (5%) todos dias.

Esses blocos de respostas revelaram outros questionamentos: Já que eles podem aprender sozinhos, por que ensiná-los sobre as tecnologias? Qual a função das tecnologias na escola? Qual o papel dos professores nesse processo educativo com tecnologias?

Visto que a escola não foi onde esses sujeitos aprenderam a manipular tecnicamente seus DM, foi questionada qual a necessidade de ensiná-los. Pois se ocorreu aprendizagem, mesmo que sozinhos ou com a ajuda de pessoas não especializadas, foi refletido sobre qual seria a função da escola ensinar as TDIC e o que ensinar.

Além disso, a realidade de algumas escolas públicas e do campo pesquisado especificamente, no qual não teve acesso ao laboratório de informática, de recursos, de materiais, de internet, profissionais capacitados e demais tecnologias para fins educativos. Essa defasagem na escola gerou outras problematizações sobre a função, as especificidades, potencialidades e cuidados com o uso dessas tecnologias no contexto educativo.

Existiram teorias disseminando a ideia esses jovens e adolescentes como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), pois nasceram cercados por uma nova tecnologia e aprenderam a linguagem digital dos computadores, videogames e da internet. Enquanto que os professores foram imigrantes digitais, oriundos da era pré-digital e tentaram dialogar com essa nova linguagem. Contudo, existiram também autores rebatendo esses conceitos, pois as gerações puderam se distinguir mais pelas diferenças de oportunidades do que pela idade. Ainda outros pesquisadores citaram que existem distintos graus de habilidades entre os jovens usuários da tecnologia, e na prática não se pôde generalizar que todos os jovens simplesmente que nasceram em determinada década tiveram facilidade com elas (HELSPER; 2008; KENNEDY et al., 2008). Como também na pesquisa de Thornham (2011) destacaram que os próprios adolescentes não concordaram com o conceito de nativos digitais.

A partir de um paradigma problematizador, a pesquisa justificou a importância em ensinar a esses jovens considerando seus saberes prévios que foram vistos como arcabouço para outros conhecimentos. Para Freire (2007, p.69) a humanidade teve “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”.

Para que haja a transformação social, primeiro foi necessário identificar na própria realidade o que precisou ser transformado, fugindo de determinismos e expandindo contextos. Foi fundamental “reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável” (FREIRE, 2007, p.19). Pois em tempo de tecnologias e produtividades, foi necessário um olhar crítico e atento para conceitos e sentidos.

De fato, esses estudantes fizeram múltiplas ações com seus DM como visualizar sites, realizar buscar, postar fotos, áudios, vídeos, curtir, produzir ou compartilhar novos conteúdos ou outras. Porém os níveis de letramentos digitais foram variados e complexos, pois lidaram com mensagens multimodais, compostas de elementos sonoros, visuais e textuais.

No Projeto o desafio consistiu em lidar com essas TDIC, especificamente os celulares, compreendendo seu uso em relação com as práticas artísticas a partir do acompanhamento das ações mobilizadas pelo professor Sebastião e a pesquisadora com estes objetos.

Neste ponto, a função principal da tecnologia não foi ser início ou fim da prática educativa, mas sim um meio. Contrariando práticas polarizadas, experiências que de um lado supervalorizaram a ferramenta tecnológica em si num discurso de substituição do homem pela

máquina e, por outro lado práticas que utilizaram as TDIC como mero suporte para as mesmas metodologias tradicionais num discurso de entretenimento e inovação.

Ocorreu uma relocação nessas visões da tecnologia, a partir da figura do professor como agente dessa mediação pedagógica. Conforme exposto, esses estudantes em seus cotidianos fizeram o uso social desses DM, porém a pesquisa problematizou a falta de orientação durante esse uso, visto que existiu um controle mínimo do que foi acessado por parte dos adultos responsáveis. Nesse sentido, a escola também propôs ações que problematizaram e discutiram os seus usos.

Mas para isso, foi compreendido que para aprender e ensinar na era digital foram necessárias habilidades tecnológicas e midiáticas que nem todos estavam capacitados, pois existiram lacunas na formação e atualização de professores, limitações de acesso à internet ou utilização de programas variados, bem como a urgência na mudança de paradigmas tradicionais em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Isso revelou a necessidade de projetos educativos que abranjam o uso das TDIC, para que contribuam na sistematização de práticas, bem como destas serem entendidas como mediadoras de ensino e aprendizagem, tanto por parte de professores como dos estudantes. Dessa forma, o papel da escola assumiu uma postura decisória na formação desses sujeitos, abordando a tecnologia além das esferas técnicas e curriculares, mas principalmente socioeducativas.

Para compreender de que modo estes estudantes estiveram incluídos na cultura digital, foi importante associar os dispositivos tecnológicos que eles tiveram acesso e os usos que realizaram por meio de tais objetos.

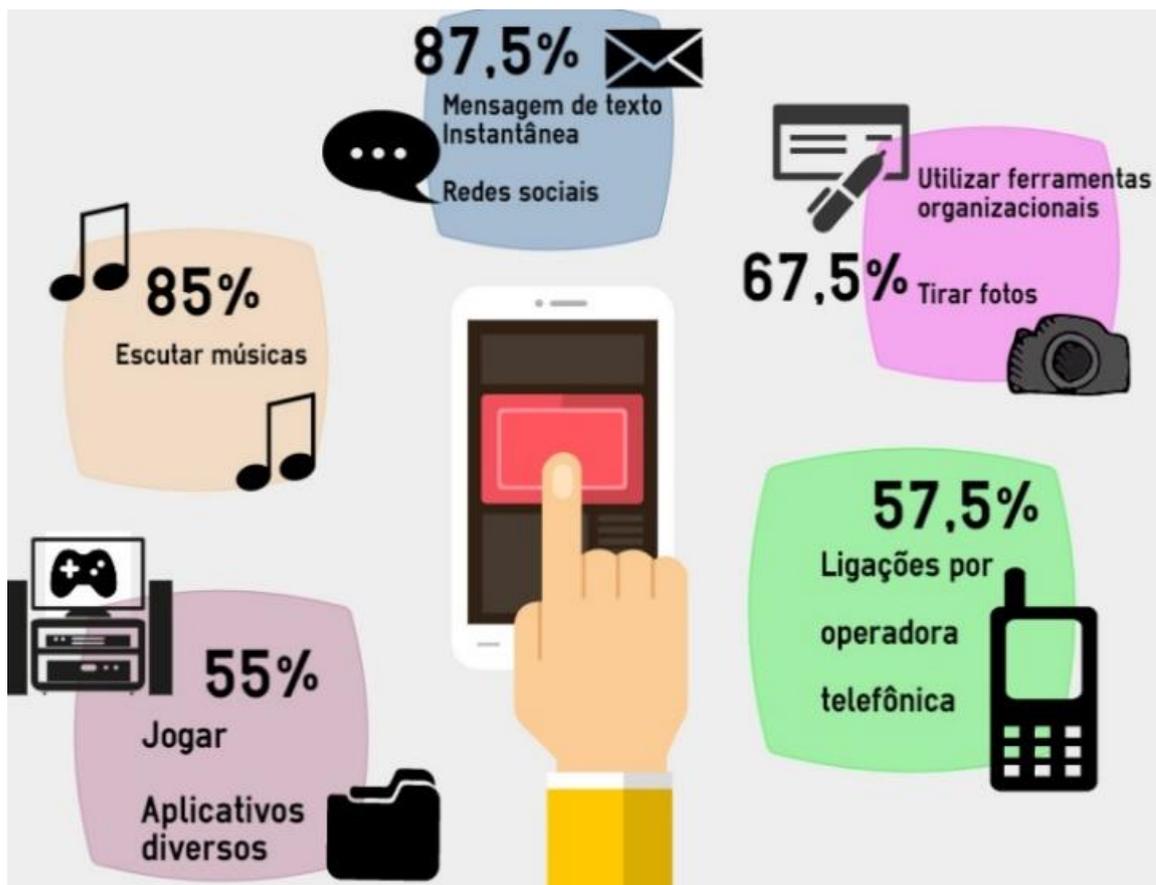
Por que os celulares fascinaram cada vez mais seus usuários?

Esses sujeitos lidaram em diferentes níveis e velocidades com esse hiperconectivismo e multimodalismo, de forma que às vezes simultaneamente alternaram entre as ações de acessar redes sociais, enviar mensagens de textos instantâneas, usar ferramentas organizacionais, tirar fotos, escutar músicas, ligar, jogar, manipular aplicativos diversos, manter a comunicação ubíqua, a partir de sistemas multimodais, multimídias e móveis.

Quando estiveram conectados na *web*, navegando entre redes sociais ou com aplicativos de comunicação móvel instantânea lidaram diretamente com diversas mídias digitais. Essa percepção de rede foi centrada nos atores sociais e, através de interesses e necessidades individuais e coletivas foram criadas novas conexões e laços sociais (RECUERO, 2009).

Foi questionado quais foram os recursos mais utilizados em seus celulares, nessa questão poderia ser escolhida mais de uma opção, por isso a amplitude das respostas e os recursos que dispomos englobam as ferramentas do próprio sistema operacional, aplicativos usos diversos e interfaces acessadas pela internet ou pela operadora telefônica. Não foi estabelecida periodicidade, apenas questionadas quais opções foram mais acessadas e cada estudante respondeu segundo critérios pessoais. O Infográfico 5 trouxe um apanhado dessas principais informações:

Infográfico 5 - Recursos mais utilizados com os celulares



Fonte: autoria da autora, 2016.

A fotografia, objeto dessa investigação, vem em terceiro lugar, fazendo parte da rotina de 27 estudantes. A fotografia nesse contexto e fluxo de hipervelocidade produziu informações visuais nutrindo os anseios desses adolescentes e jovens. Por ser o espaço cibernético intangível, volátil e móvel as informações nele transmitidas e armazenadas permeiam pela instantaneidade e a fugacidade entre as conexões estabelecidas, mantidas e encerradas. Alguns adolescentes e jovens necessitaram de intervenção e reflexão para auxiliar

e filtrar o que foi adequado de ser compartilhado nas redes sociais, pois lhes faltaram esse discernimento e maturidade. Ainda foi preciso diante desse fluxo de informação contínuo, um tempo para a reflexão sobre o que foi produzido e acessado, sendo a reflexão uma característica fundamental para o processo educativo e como esses jovens estiveram submersos nesse universo do ciberespaço nem sempre refletiram criticamente sobre o que fizeram, por isso a reflexão necessitou ser estimulada dentro e fora da escola.

A seguinte questão perguntou qual o intuito deles ao acessar suas redes sociais, que foi disposto no Infográfico 6:

Infográfico 6 - Finalidade do uso de redes sociais



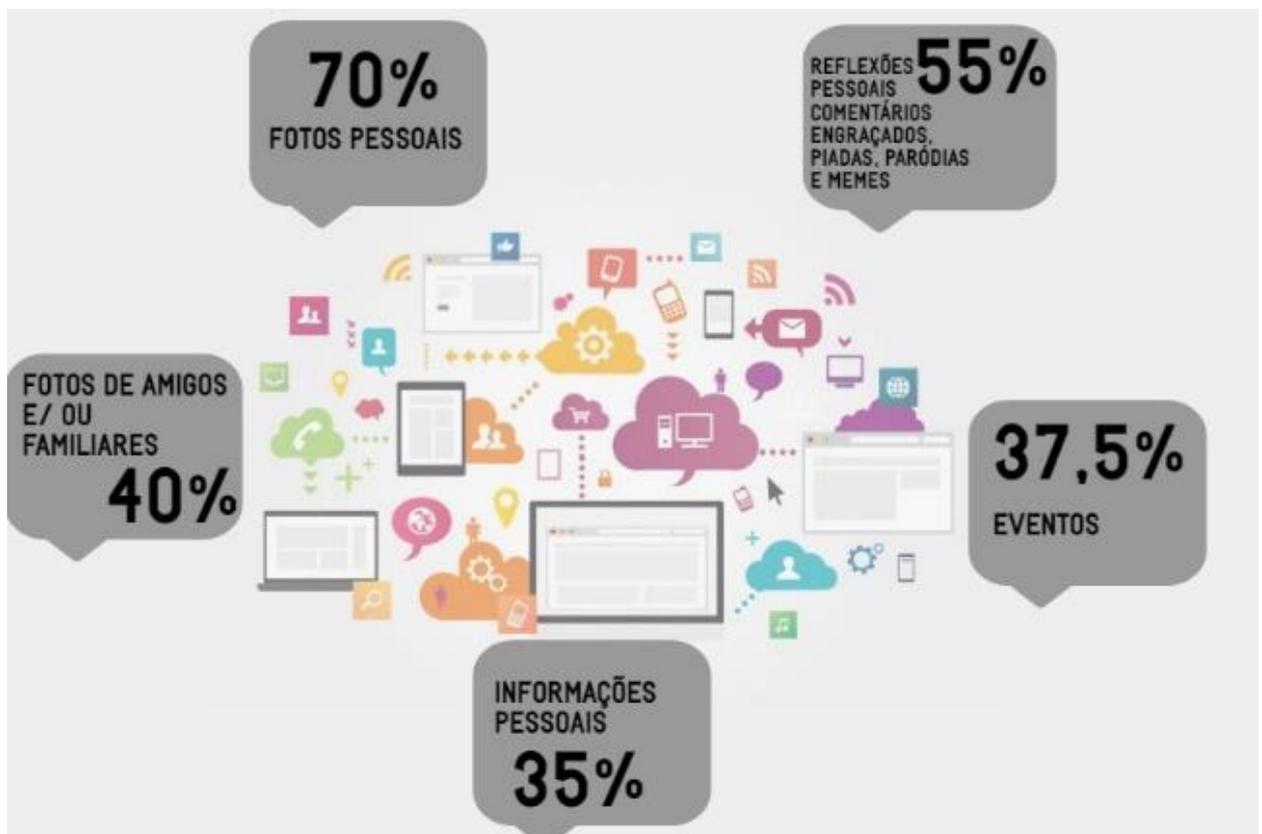
Fonte: autoria da autora, 2016.

Entre os recursos destacados, em sua maioria foram utilizados para entretenimento, comunicação ou para informação e em menor evidência para fins educativos. Cada novo meio de comunicação que surgiu trouxe consigo um ciclo cultural que lhe foi próprio, proporcionou muitos avanços tecnológicos tanto nas relações pessoais quanto maquínicas. Assim, a comunicação ocorreu na dimensão da interação entre pessoas-pessoas bem como da interatividade entre pessoas-máquinas⁵⁸. Para Pretto (2013, p.17-178):

A interatividade, para esses indivíduos, é marcada por práticas de comunicação participativa e colaborativa. [...] esta é a forma de ser e de pensar da juventude de hoje, uma juventude que tem um jeito *alt-tab* de ser, que é capaz de processar múltiplas coisas simultaneamente. E esta diferença tem relação direta com os elementos tecnológicos do mundo contemporâneo.

A pesquisa problematizou quais os conteúdos foram mais acessados pelos sujeitos. Nessa questão, eles puderam eleger mais de uma opção e por isso o total de respostas foi superior ao de participantes. O Infográfico 7 trouxe os cinco principais conteúdos:

Infográfico 7 - Conteúdos mais acessados pelos participantes



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

⁵⁸ A exemplo de sistemas de inteligência artificial, que possibilitam os computadores aprenderem com os dados gerados pelos usuários e produzirem novos conhecimentos.

A fotografia foi destaque entre os conteúdos acessados. A fotografia nas redes sociais adquiriu assim três apropriações que se intercalaram: a fotografia como representação da realidade; a fotografia que representou o eu atual do usuário; e finalmente, a fotografia como capital social (REBS, 2010).

Sendo assim, ao traçar esse perfil foram questionados quais aplicativos ou recursos eles utilizaram para fazer suas produções. Pois nesse contexto, os adolescentes e jovens (re) configuraram o seu jeito de pensar, sentir, ser e agir na perspectiva da liberdade de produção e compartilhamento de conteúdo (TEIXEIRA, 2014). O Infográfico 8 ilustrou as principais informações:

Infográfico 8 - Principais recursos para criação autoral



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Aqui, novamente a fotografia foi destaque tanto na captação quanto na edição, embora menos da metade dos entrevistados não utilizaram essa linguagem, vindo em menor escala a produção de vídeos e a produção textual. Esse fluxo autoral pôde ser potencializado nesse espaço, pois “[...] a arte digital, a pesquisa em rede, a publicação *on-line* de textos [...], a apropriação da rede por produtores de [imagens] músicas e vídeos, são exemplos de um movimento mundial em torno da liberdade de circulação dos conhecimentos produzidos” (PRETTO, 2013, p. 139).

No tocante da autoria, embora houve um acesso contínuo ao ciberespaço, superando os 80% dos pesquisados, apenas menos da metade foram produtores de conteúdo, seja compartilhando materiais de outros autores ou próprios. Isso revelou a necessidade de repensar o papel desses sujeitos como meros reprodutores para um enfoque mais autoral.

Numa tentativa de traçar um perfil tecnológico, foi observado que os adolescentes e jovens estiveram cada vez mais conectados, informados, tiveram acesso a dispositivos tecnológicos avançados, sabendo fazer seu uso social, interagindo com fluidez nas redes sociais – ainda que mais como observadores do que como produtores – e a linguagem fotográfica fez parte de seus cotidianos. De fato, foram criadas novas formas de discursos, reverberando na produção de significados e redefinição das interações pessoais entre as diversas esferas virtuais, comunicacionais, sociais e políticas.

Foi perguntado sobre o ensino de Arte na escola, buscando saber seus gostos, opiniões e experiências fora do contexto escolar. As respostas foram bem variadas, 24 estudantes expressaram suas opiniões em contrapartida dos 11 que não opinaram ou dos 4 que não gostam do componente curricular de Arte.

Dentre esses respondentes, alguns mencionaram gostar de tudo, outros fizeram observações mais generalizadas e alguns indicaram suas preferências (linguagem artística que já fazem ou que gostariam de fazer). A quantidade de estudantes que citaram as seguintes linguagens artísticas foram: dança (n=6); desenho (n=4); fotografia (n=2); escrita (n=2); música (n=2); teatro (n=1); artesanato (n=1); skate (n=1).

A dança foi a linguagem mais apontada, algumas danças folclóricas e balé, interessante que os estudantes que praticaram atividades artísticas fora da escola revelaram na prática fotográfica uma percepção estética mais apurada. Houve também inusitado o destaque do skate, como cita o estudante E26 “*acredito que sim, pois para mim o skate é uma arte*” (questionário inicial, 2016), que destacou a necessidade de maior problematização sobre a

importância da Arte, visto que para esse participante o fato de andar de skate supera a prática enquanto esporte ou habilidade motora ao compara-lo como arte, mas não contemplou os conceitos artísticos enquanto prática expressiva.

Os hábitos de estudos e percepções sobre as tecnologias foram sistematizados ao perguntar sobre o uso de dispositivos móveis para a aprendizagem e os aplicativos ou sites acessados para fins educativo, conforme o Infográfico 9:

Infográfico 9 - Uso de dispositivos móveis para fins educativos



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Em outra pergunta fechada de checagem que foi feita anteriormente questionando quais atividades fizeram com o celular para fins educativos, a maioria afirmou que utilizaram para pesquisas⁵⁹ escolares, totalizando 26 respostas. Como confirmação, os respondentes afirmaram que usaram da tecnologia para acessar a buscas sobre conteúdos escolares em diversos *sites*.

⁵⁹ Aqui essa palavra não está vinculada a um processo científico sistemático e metódico, podendo ser interpretada como acesso a sites de buscas.

A pesquisa problematizou sobre a qualidade do conteúdo que foi acessado, utilizando o celular como um artefato mediador de aprendizagem. Pois embora utilizaram recursos para aprender, alguns endereços eletrônicos acessados não foram fontes com embasamento científico, ou seja, não garantiram a fidelidade sobre as informações fornecidas podendo cair no senso comum. Como exemplo, eles utilizavam a *Wikipédia* (plataforma colaborativa, que pode ser alterada a qualquer momento pelos seus usuários), o *Youtube* (plataforma com canais de vídeos mantidos por seus usuários) e as próprias buscas no *Google* (que a partir de palavras-chave indicam outros endereços eletrônicos afins). Alguns desses recursos, como *Duolingo* (aplicativo de idiomas gratuito), *Descomplica.com* (serviços de cursos preparatórios ENEM e idiomas), *InfoEscola* e *Brasil Escola* (serviços com resumos de conteúdo, aulas das diversas componentes curriculares e idiomas) foram organizados por empresas privadas com os conteúdos didáticos adaptados para o meio digital de forma gratuita. Mesmo considerando que esses sites possuíam maiores critérios nas informações disponibilizadas, ainda assim apresentaram os assuntos sob enfoques duvidosos e de maneira resumida (alguns oferecerem serviços mais completos apenas na versão paga).

Tiveram o acesso a informação, contudo não estabeleceram critérios ou parâmetros para a seleção desses conteúdos e sem esse filtro necessário, por vezes foi inviabilizado um melhor aproveitamento tanto em relação à veracidade de seus dados quanto numa construção educativa.

Do total, 15 estudantes afirmaram que não utilizaram celular na escola, 12 usaram para pesquisas escolares, 9 estudantes no intervalo ou aulas vagas (para se distrair, ouvir músicas, acessar redes sociais etc.), 8 estudantes para fins educativos (usar calculadora, conferir conteúdos, repassar informes da sala etc.) e 4 estudantes não opinaram.

Apesar dos que não utilizaram o celular na escola, os estudantes que afirmaram seu uso, o fizeram para buscas específicas por conteúdo ou para entretenimento. O que confirmou a discussão levantada anteriormente sobre a qualidade dos recursos acessados.

Por fim, no tocante da fotografia com celulares em seus cotidianos as principais respostas dentre os 23 que afirmaram fazer fotografias foram organizadas por temáticas. Embora o maior quantitativo de respostas sobre as fotografias foram registros figurativos de momentos especiais (31%), lugares (13%), pessoas (13%) e variados (30%), algumas pessoas sinalizaram o vislumbre da fotografia como expressão de poéticas visuais 13%. Considerou poética visual o pensar uma imagem como expressão do sensível, pois esse segmento também

conhecido como fotografia de arte, mesclou a mensagem fotográfica e artística, e o intuito da pesquisa foi promover esse amadurecimento.

Alguns fizeram fotografias com esse tipo de abordagem ou até já trabalharam amadoramente como fotógrafos, como exemplo Patrick que trabalhou como assistente de um fotógrafo em eventos, mesmo sem qualificação específica e conforme ele explicou recebia um valor de diária por cada evento.

O tripé de sustentação ao processo fotográfico esteve apoiado na técnica, na estética e na mensagem. Porém para fotografar imperou além de uma percepção técnica a interação articulada com a sensibilidade, a cultura e o intelecto criativo dos sujeitos. Dessa forma Buoro (2002, p.41) explicou:

Se arte é produção sensível, se é relação de sensibilidade com a existência e com experiências humanas capaz de gerar um conhecimento de natureza diverso daquele que a ciência propõe, é na valorização dessa sensibilidade, na tentativa de desenvolvê-la no mundo e para o mundo devolvê-la, que poderemos contribuir de forma inegável com um projeto educacional no qual o ensino de arte desempenhe um papel preponderante e não apenas participe como coadjuvante.

Assim, esses sujeitos participantes revelaram suas experiências prévias com a fotografia ao mesmo tempo em que refletiram sobre suas práticas e também assumiram o papel de construtores de seus processos educativos.

Diante dessas falas, alguns cenários foram explorados na pesquisa, como a potencialização da criação artística com dispositivos móveis em paralelo com as mudanças nos hábitos de consumo e na forma de compartilhar informações (escritas, filmadas e fotografadas). Por isso, a partir de uma perspectiva que questionou os múltiplos sentidos cristalizados, desconstruiu territórios e propiciou a criação de novas práticas.

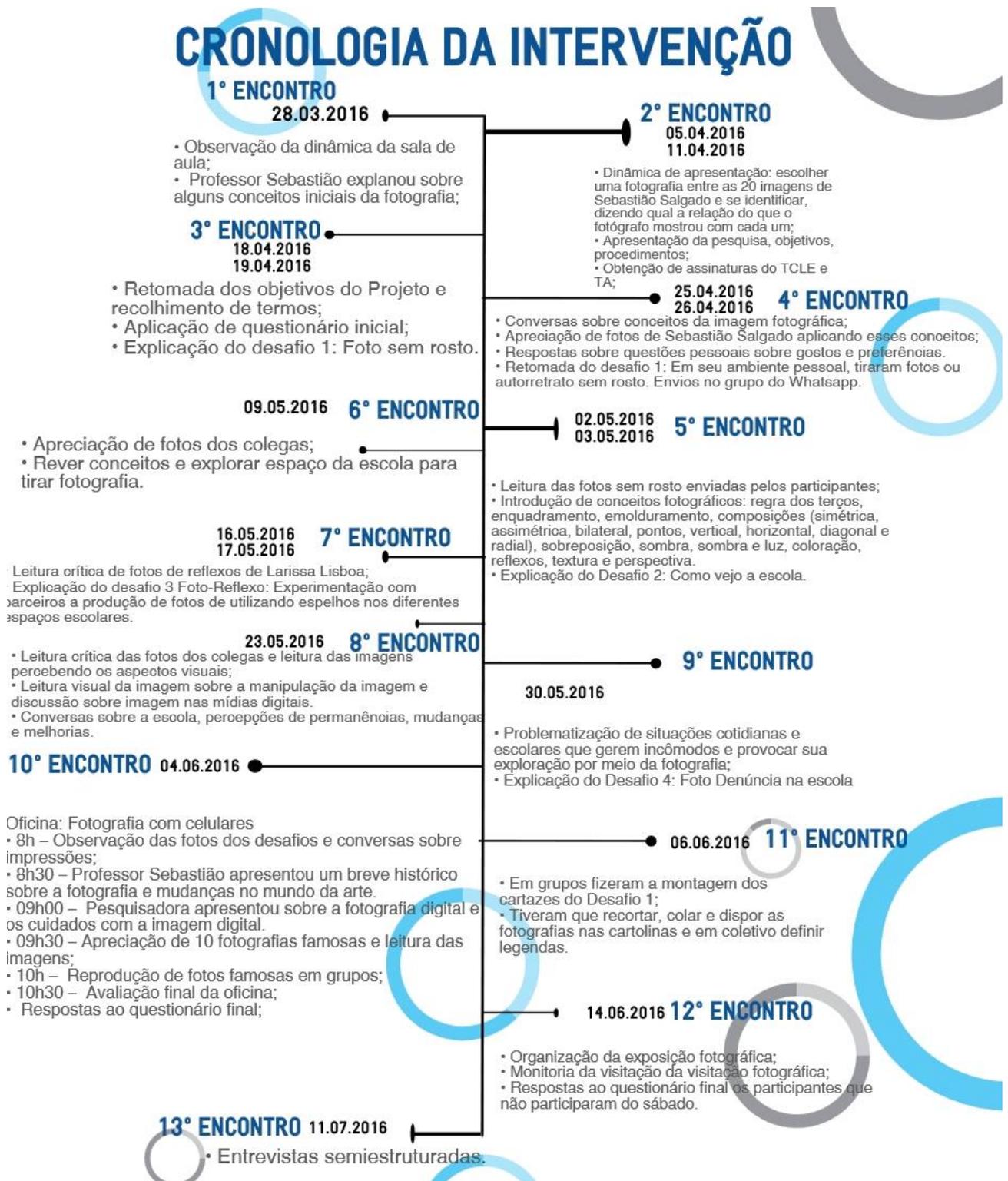
A próxima seção expôs a descrição da ação no campo, permeada pelas poéticas visuais construídas durante a pesquisa.

4.10 Detalhamento da intervenção

Nas visitas iniciais ao campo, apresentei o projeto para o professor Sebastião e a direção da escola esclarecendo os objetivos e finalidades. Obtive a carta de anuência para oficializar a coparticipação da instituição. Após submissão e aprovação no CEP/UFAL comecei o planejamento do plano de ação inicial em parceria com minha orientadora e professor Sebastião.

A Figura 11 trouxe as principais etapas desenvolvidas e detalhou a cronologia da intervenção, totalizando treze encontros presenciais:

Figura 11 - Cronologia da intervenção no campo



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Iniciei no campo de pesquisa com um plano de ação conforme exposto no Quadro 3 (ver página 70). Contudo, depois das primeiras observações e do contato com os sujeitos, esse plano precisou ser reajustado. Em parceria com o professor Sebastião realizamos planejamentos que se adequaram aos objetivos do projeto, do componente curricular e dos participantes. Pois embora na Educação fosse preciso comprometimento e rumos diretivos, também o processo educativo precisou ser flexível e atualizado.

A pesquisa-intervenção, por sua ação crítica e implicativa demandou um papel indagador para todos os sujeitos (professor Sebastião, pesquisadora e participantes das turmas⁶⁰ de 3º ano) envolvidos.

Nas primeiras visitas à escola, observei o ambiente escolar de forma mais genérica e fiz o levantamento do PPP da escola. No primeiro encontro, o professor Sebastião me apresentou para turma do 3º C da tarde e falou um pouco dos objetivos do projeto. Após distribuiu uma folha individualmente e iniciou uma explanação sobre os princípios das fotografias, utilizando de exemplos cotidianos para ilustrar os conteúdos. Explicou a origem da fotografia, o conceito de câmera escura, a evolução fotográfica e alguns conceitos básicos da fotografia como regra dos terços, enquadramento e luz. Durante a aula, alguns estudantes olhavam atentos, outros manipulavam o celular, alguns sorrisos tímidos e acenos de cabeça como concordando com o que foi citado e aos poucos iam se mostrando mais interessados.

No segundo encontro levei as turmas para a sala de vídeo e mostrei uma apresentação em *power point* com o resumo do projeto. Iniciei com a narrativa do texto de Meireles (1968, p.10):

Houve um tempo em que minha janela se abria sobre uma cidade que parecia ser feita de giz. Perto da janela havia um pequeno jardim quase seco. Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o jardim parecia morto. Mas todas as manhãs vinha um pobre com um balde, e, em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas. Não era uma rega: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse. E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de seus dedos magros e meu coração ficava completamente feliz. Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor. Outras vezes encontro nuvens espessas. Avisto crianças que vão para a escola. Pardais que pulam pelo muro. Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais. Borboletas

⁶⁰ A intervenção ocorreu nas 3 turmas de 3º anos (3ºA e 3ºB na terça pela manhã e 3ºC na segunda pela tarde), mas por incompatibilidade de horários só foi possível a pesquisadora acompanhar a maioria dos encontros na turma da segunda a tarde. As atividades propostas na semana foram replicadas pelo professor Sebastião com as demais turmas. Em algumas ocasiões específicas, as aulas foram canceladas por demanda da escola, necessitando serem aplicadas as atividades em dias diferenciados.

brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar. Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega. Às vezes, um galo canta. Às vezes, um avião passa. Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino. E eu me sinto completamente feliz. Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

Fiz uma interpretação oral coletiva do texto, pedindo que refletissem sobre essa necessidade de aprender a olhar. Em seguida, pedi para observarem as fotografias de Sebastião Salgado, enumeradas de 1 a 20. Propus um olhar atento às fotos, eles escolheram uma imagem que se identificaram e depois explicaram o motivo. Diante da proposta, houve alguns risos nervosos e algumas negativas dizendo que “*não sabia*” ou “*estava pensando ainda*” (informações verbais, diário de campo, 2016, p. 5), suscitando um processo reflexivo e interpretativo.

Quando os sujeitos observaram as fotografias e relacionaram com suas identidades ou com o que sentiam, houve “o tensionamento entre imaginação e imagem é uma operação cognoscível, estando relacionada à imaginação cognitiva, no sentido da construção, conhecimento e expressão” (PIMENTEL, 2013, p.101).

Dentre as escolhas dos estudantes selecionei das três turmas algumas imagens mais marcantes na Figura 12:

Figura 12 – Captura de tela das fotografias⁶¹ mais escolhidas entre os participantes



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

⁶¹ Disponível em: <http://www.institutoterra.org/pt_br/#.V4_3nPkrlIU> Acesso em: 02 abr. de 2016.

Fotografia 14- Captura de tela dos slides de apresentação⁶³ do Projeto



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

No final dos encontros, recolhi os documentos assinados. Alguns foram levados para casa, para assinatura dos responsáveis e conversamos informalmente sobre uso de celulares, hábitos e preferências.

Conforme os preceitos freireanos, essa etapa inicial definiu um olhar investigador, que visou uma busca de palavras e temas mais significativos da vida desses sujeitos. A partir da leitura de imagens e conversas sobre seus cotidianos, elenquei algumas palavras geradoras (todos podem voar, descobertas, identificação, eu, realidade, juntos, olhar, buscas, diferenças, liberdade, força, reflexo, desconforto) que foram pensadas como temas de discussão e depois se traduziram nos desafios fotográficos, detalhados no decorrer dessa seção.

Iniciei o terceiro encontro explicando novamente sobre o objetivo do Projeto e recolhendo os termos que foram assinados pelos responsáveis. Em seguida, esclareci a finalidade do questionário inicial e auxiliiei tirando dúvidas quando necessário. Essa atividade demandou quase 40 minutos da aula e no final da mesma, Sebastião e eu explicamos o primeiro desafio fotográfico. O **Desafio 1: Foto sem rosto** foi feito pelos estudantes⁶⁴ num ambiente que representou quem são, seus gostos e preferências. Seria um autorretrato, com elementos de sua identidade, porém sem mostrar os rostos. Para compartilhamento das fotos, foi mencionado o grupo no *Facebook*, mas os estudantes sugeriram a criação de um grupo no *Whatsapp*.

⁶³ Disponível em: <http://www.institutoterra.org/pt_br/#.V4_3nPkrlIU> Acesso em: 02 abr. 2016.

⁶⁴ Algumas fotos não foram tiradas pelos participantes, mas por pessoas próximas. Nesses casos consideramos a autoria na composição fotográfica, mas não discorreremos sobre a técnica do registro fotográfico feita por essas pessoas. Nas fotos que isso ocorreu, indicaremos a seguinte expressão “foto de terceiros”.

Durante a semana, houve pouca movimentação no grupo virtual, por isso no quarto encontro resolvemos aprofundar conceitos fotográficos que impulsionaram o aprimoramento do olhar estético e pessoal. Organizamos uma folha de atividade do Desafio 1 (Apêndice G) explorando formas de percepção na fotografia, que foi lida e interpretada coletivamente. Em seguida, os participantes fizeram a leitura da fotografia de Sebastião Salgado, sobre crianças no campo de refugiados de Korem na Etiópia.

Observaram a fotografia e escreveram⁶⁵ quais os elementos expressivos lhe chamaram a atenção. Destaquei sobre a importância de olhar a fotografia e saber olhá-la, percebendo suas nuances objetivas e subjetivas seus contextos e expressões. O próprio processo fotográfico serviu como amplificador da existência humana, de expressões e potencializador de autorias visuais por meio das imagens. Coletamos 42 folhas de atividades, que evidenciaram as percepções objetivas da foto (mostra mulher e a criança, analisam sua postura corporal, olhares e roupas) como numa leitura mais subjetiva que expressaram seus sentimentos (dor, tristeza, seriedade, sofrimento, pena, miséria, amargura, fome). Os participantes falaram a respeito da imagem, mas também falaram de si, tanto na questão da alteridade, da empatia como na esperança e crença de um mundo melhor. Na outra parte da folha, a partir da citação de Saramago (1999, p.9) “ Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara” aprimoraram as formas de ver, olhar e reparar, primeiramente sobre si, e depois sobre o mundo por meio de um momento discursivo. Instigamos a escrita explicando que “eu sou” foram as características, jeitos, personalidade, gostos, desgostos...; o que “eu olho” rapidamente, um momento, um instante, primeiras impressões...; o que “eu vejo” pausadamente demora um tempo para observar e ver detalhes; e por fim, “eu reparo” como o momento de corrigir o olhar, rever primeiras impressões.

Embora fossem ações isoladas, elas se entrelaçaram se imbricaram e perpassam a formação do eu, ajudando a gradativamente direcionar o olhar do macro ao micro, do geral ao específico, do real ao artístico. Motivou também a tomada de consciência do mundo, por meio da análise dos significados sociais dos temas e palavras. Propus que num primeiro momento refletissem por escrito, depois oralmente e por fim artisticamente (fotografias) sobre quem eram, o que gostavam ou não gostavam, quais signos (objetos, elementos, paisagens, palavras, ângulos etc.) deveriam estar nos seus autorretratos.

⁶⁵ É válido ressaltar que embora o enfoque da pesquisa fosse a expressão visual por meio das fotografias, em diversos momentos a expressão escrita foi uma alternativa escolhida como maneira de facilitar a comunicação, pois os próprios estudantes mencionavam que preferiam escrever do que falar sobre si ou sobre o que vivenciaram. No decorrer da pesquisa, percebeu-se um aumento no envio de fotografias e maior interação visual.

Esse momento foi decisivo para impulsionar o processo fotográfico, a cada dia foram enviadas fotografias e cada uma com elementos pessoais, criativos e questionadores. Alguns estudantes entraram em contato no privado para esclarecer o objetivo do desafio e enviaram as fotos para a pesquisadora antes de submeterem no grupo coletivo. Foram aceitas as fotografias fora do prazo e o Desafio 1 reuniu 25 imagens.

No quinto encontro iniciamos com a leitura e análise das fotografias enviadas do Desafio 1, observando além da proposta artística alguns elementos técnicos que auxiliaram na captação da fotografia. Em seguida, exibimos slides sobre composição fotográfica destacando os conceitos fotográficos de regra dos terços, enquadramento, emolduramento, composições (simétrica, assimétrica, bilateral, pontos, vertical, horizontal, diagonal e radial), sobreposição, sombra, sombra e luz, coloração, reflexos, textura e perspectiva.

Após essa explanação, explicamos o **Desafio 2: Como vejo a escola** no qual foram fotos tiradas expondo seus pontos de vistas da escola. De alguma forma, os conceitos expostos (Figura 15) acima apareceram nas fotografias. Ainda durante a semana, o professor Sebastião auxiliou em outros momentos com exemplos e ajudando na percepção fotográfica.

Figura 15– Captura de tela com slides sobre a técnica fotográfica



Fonte: Arte CECO⁶⁶.

⁶⁶ Reuso de material da Arte CECO. Disponível em: < artescoco.blogspot.com.br > Acesso em: 01 de maio. 2016.

No sexto encontro fizemos a leitura crítica algumas fotografias realizadas pelos participantes. Em seguida demos continuidade ao Desafio 2 e acompanhamos os participantes explorando os espaços escola. Com alguns estudantes que não possuíam celulares, o professor Sebastião e eu disponibilizamos os nossos para o uso, outros estudantes também emprestaram. Esse fluxo de solidariedade e parceria ocorreu em muitos momentos, eles dialogaram sobre suas ações, conversaram sobre possibilidades de registro, apontaram lugares, trocaram fotografias, enviaram as fotos de outros colegas que não estavam com internet. Esse traslado pela escola, aconteceu inicialmente de forma tímida, mas aos poucos os participantes interagiram entre si, alguns estudantes estimulando os outros a fotografarem “*lugares diferentes*” (informação verbal, diário de campo, 2016, p. 9) da escola. Também conversaram e trocaram informações sobre as funções de cada aparelho, sobre conceitos fotográficos com “*linha do horizonte*” e “*perspectiva*” (informação verbal, diário de campo, 2016, p. 9). Mostraram os diferentes aplicativos instalados, seus aproveitamentos e no final da aula, alguns estudantes exploraram o aplicativo de criação de *gift*⁶⁷, fazendo alguns efeitos com as fotos tiradas. Nesse Desafio 2 foram enviadas 50 fotografias.

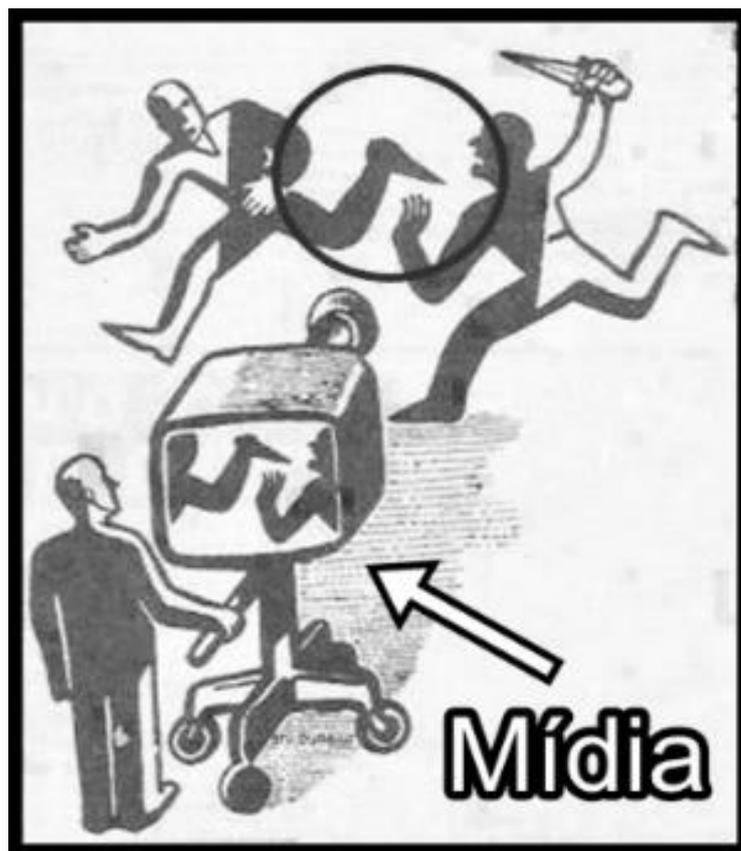
Iniciei o sétimo encontro mostrando o trabalho da fotógrafa alagoana Larissa Lisboa intitulado “Diário Refletido”⁶⁸. As proposições dessa artista visaram a captação do reflexo das imagens em diversos suportes (água, vidros, espelhos, bolas de natal, bolhas de sabão, metais, caleidoscópios etc.). Sebastião e eu propomos que em duplas ou trios fotografassem reflexos da escola utilizando um espelho. Pedimos que explorassem os diversos pontos de vistas e enquadramentos, aproveitando elementos naturais e artificiais da escola. Os estudantes que faltaram essas aulas pediram para enviar fotografias, abordaram o conceito do reflexo de maneiras diversas. Esse Desafio 3 foi o mais comentado e investigado pelos participantes, gerando o total de 79 fotografias enviadas no grupo.

Começamos o oitavo encontro com a leitura crítica das fotos dos desafios 1, 2 e 3. Observaram a Figura 16 e discutiram algumas questões sobre a manipulação da imagem.

⁶⁷ Animação feita com várias fotos para dar sensação de movimento.

⁶⁸ Disponível em: < <https://www.facebook.com/diariorefletido/?fref=ts> > Acesso em: 16 maio. de 2016.

Figura 16 - Charge⁶⁹ sobre a manipulação midiática



Fonte: Vani Punalur.

Embora a charge represente o audiovisual, debate a seleção do que foi mostrado ou omitido por meio da linguagem midiática. Discutimos o papel da escola em propiciar um olhar crítico, tocando em aspectos polêmicos sobre como uma imagem pôde ser lida de acordo com o enfoque que foi dado e nesses diálogos aos poucos foram relacionando os personagens da imagem, com as ações feitas e com a forma como a edição escolheu apresentar os fatos.

A discussão foi frutífera, pois os participantes começaram a questionar a censura⁷⁰ na ação docente e no uso de dispositivos móveis na escola, além de problematizar sobre a manipulação da mídia em Alagoas. Para os participantes a questão midiática influenciou no fato de que algumas escolas da rede estadual foram reformadas, receberam mais recursos e apareceram nas propagandas governamentais enquanto a EEPBM tinha tantas dificuldades.

Nesse momento, a participante Margaret falou “Professor, o senhor tá (sic) sabendo que vão fechar a escola? ” (Informação verbal, diário de campo, p.18), imediatamente o

⁶⁹ Disponível em: <<http://www.ronald.com/wp-content/uploads/2015/11/midia.jpg>> Acesso em: 19 maio. 2016.

⁷⁰ Crítica as propostas de leis em Alagoas “Lei da Mordaça” e a lei em tramitação que visa proibir o uso de DM nas escolas, citada no início dessa dissertação.

professor Sebastião questionou onde ela tinha obtido essa informação e ela começou a explicar que estiveram organizando a criação de um grêmio estudantil, quando outro professor deu a notícia. Essa discussão gerou outras pautas de reivindicações sobre a escola trazidas por eles como: a falta de ventiladores nas salas e limpeza; a necessidade de criação de um projeto que integrasse a comunidade aos sábados na escola, mas pela falta de funcionários foi negada; a necessidade de reformas na estrutura escolar, mas a escola não foi contemplada nas licitações; ainda justificaram que o motivo de não ganharem as licitações estaduais e terem mais verbas foi o pouco número de estudantes, porém a escola desse jeito não foi atrativa para conseguir mais matrículas; em caso de fechamento, a dificuldade de deslocamento de muitos estudantes para outras escolas; as turmas numerosas e descontroladas; a falta de professores e funcionários; a necessidade de fazer projetos de conscientização sobre cuidados com patrimônio e sexualidade. Os temas de discussão foram amplos e inquietantes, e Margaret finalizou dizendo “ Nós somos 3º ano e já estamos saindo, mas e os [estudantes] dos 6º anos? Que estão entrando agora, o que vai ser deles? Eu quando entrei aqui no sexto, queria me formar com minha turma né” (informação verbal, diário de campo, 2016, p.18).

Esses estudantes assinalaram a necessidade de algum projeto ou ação que gerasse visibilidade para a escola. Retomei a discussão, explicando que este projeto pôde dar sua contribuição rompendo com a passividade, pois enquanto propositores mediarão a construção de um senso crítico. Contudo, as ações e reflexões sobre alternativas de transformação foram propostas pelos participantes, pois o processo de tomada de decisão e intervenção na realidade foi também responsabilidade deles, assumindo o protagonismo por meio de suas fotografias. De fato, o professor Sebastião já tinha comentado sobre a possibilidade de fechamento devido ao número reduzido de estudantes matriculados no início do ano letivo, principalmente no período da tarde. Mas o boato foi desmentido e durante o projeto o número de matrículas aumentou, afastando essa possibilidade. No final do encontro, eles escreveram e depois explicaram seus principais incômodos.

A partir dessa provocação, explicamos o **Desafio 4: Foto-Denúncia**, que consistiu em fotografar incômodos, como uma forma de denunciar a realidade. Esse Desafio 4 foi pensado previamente com o professor Sebastião se inspirando na obra de Sebastião Salgado e de certa forma foi justificado nas inquietações desses sujeitos. Percebemos nesse dia alguns frutos dessas ações pois pudemos ouvir discursos empoderados que demonstraram posicionamento crítico e interesse em mudanças.

Ao nono encontro questioneei se eles tinham entendido o Desafio 4, pois apenas Dorothea enviou fotografias durante a semana. Alguns não lembraram, outros disseram não

ter incômodos e alguns sanaram as dúvidas ainda existentes. Buscamos superar uma visão acrítica sobre suas realidades para a construção de novos posicionamentos. Provocamos sobre os incômodos e criamos coletivamente perguntas sobre o que mudou na escola e o que precisava mudar. Começamos a disseminar a ideia de denunciar algo de seus cotidianos para por meio das fotografias causar impactos e reflexões. A partir desses pontos, coletivamente exploramos fotografar o espaço escolar, sob os parâmetros da curiosidade, do questionamento e denúncia social. Os participantes saíram de sala em pequenos grupos que foram se afastando e capturando imagens da escola. Enquanto esse movimento aconteceu, houve uma conversa informal que foi gravada em áudio com o professor Sebastião (informações verbais, transcrição de gravação em áudio no diário de campo, 2016, p.25) sobre a estrutura da escola:

 Professor Sebastião: É inadmissível que uma escola esteja há mais de dois anos sem um ventilador em sala de aula, que a biblioteca esteja defasada, que o auditório não tenha nem ventiladores nem ar-condicionado, que o laboratório de informática funcione apenas parcialmente. [Sirene sinalizando o fim da aula]

 Pesquisadora: E se tem um discurso de que se tiver os estudantes deprezam e acabam com isso, o que você acha?

 Professor Sebastião: Isso é em parte verdade, mas a maior parte na verdade é falta de pessoal, assim, não conseguimos colocar um porteiro e alguém pra tá (sic) fiscalizando quando os alunos estão em aula vaga, porque também tem uma carência de professores. Quando o ideal seria inclusive ter pessoal monitorando esses alunos para ver se isso não acontece.

Penso que a partir dessa fala de Sebastião, além de pensar profissionais para “monitorar” esses estudantes no espaço escolar, é importante pensar profissionais que façam a mediação para seu uso consciente e assim, propor políticas educativas nas quais todos interajam e cuidem do patrimônio. Ao todo foram enviadas 61 fotografias para esse último desafio e percebemos vários elementos da linguagem fotográfica presentes nelas bem como o paradigma problematizador na criação dessas fotos.

O décimo encontro foi na oficina “Fotografia com celulares”, que ocorreu ao sábado. Para ajustar o calendário escolar, os estudantes periodicamente têm aulas aos sábados, por isso em acordo com a direção, pudemos realizar a oficina nesse dia. Teve a duração de 3 horas (8:00 às 11:00) e utilizou-se a sala de vídeo num primeiro momento e depois realizaram-se práticas fotográficas na escola. O planejamento dela foi feito em parceria com o professor Sebastião presencialmente e por *Whatsapp* desde maio de 2016.

Foram convidados para participar todos os estudantes dos três terceiros, e dos 42 participantes compareceram 14 estudantes. Dispomos a sala em formato de “U” e aos poucos eles foram se agrupando de acordo com suas preferências, notamos três grandes grupos

ilhados de acordo com cada turma e percebemos incômodos entre alguns deles que não se falavam.

No primeiro momento de acolhida, observaram as fotografias dos quatro desafios na tela do televisor e também impressas. Os participantes fizeram comentários e questionamentos sobre o modo de produção das fotografias e Robert comentou que as melhores fotos “*tem que ter uma simetria meio que certa... observe as cores*” (informação verbal, diário de campo, 2016, p. 30).

Em seguida, explicamos o objetivo da oficina e o professor Sebastião fez sua exposição sobre a evolução da fotografia até a atualidade, dialogando com a história da arte e exemplos cotidianos. Após esse momento, iniciei uma conversa sobre o uso de imagem digital, os cuidados na rede e algumas formas de crimes digitais como *ciberbullyng*, uso indevido de imagem, *sexting*⁷¹, *nude selfie* etc. Enquanto falava, eles sorriam e mencionavam várias situações que aconteceram com eles ou conhecidos.

A participante Margaret destacou “Professora, nós temos uma colega da turma sendo exposta no Facebook todos os dias por uma prima, agora ela não vem mais a escola nem sai de casa” (informação verbal, diário de campo, 2016, p. 31). Margaret identificou que se tratava de um caso de como *ciberbullyng* e que a colega da turma foi exposta com fotos de nudez. Aconteceram conversas espontâneas e cochichos sobre o que foi visto, os estudantes conseguiram trazer exemplos correlacionados com o que foi exposto. Mas em média a discussão estava centralizada entre três estudantes enquanto os outros mais passivos acenavam com a cabeça concordando, davam risadas ou de acordo com o tema apontavam alguns colegas. A oficina propiciou as trocas de saberes sobre Educação digital, tanto que no final da oficina quando tiraram fotos da Margaret ela brincou falando “Se você colocar no Facebook eu lhe processo, sei dos meus direitos” (informação verbal, diário de campo, 2016, p. 32).

Houve um breve intervalo e após começamos o segundo momento da oficina, que iniciou com a leitura de dez fotografias realizadas por fotógrafos renomados em todo mundo. A escolha desses fotógrafos se deu tanto por seu reconhecimento na área, como por suas diversidades geográficas e temáticas.

⁷¹ Esses termos tratam do compartilhamento indevido de vídeos ou fotos íntimas, como o “*nude selfie*” pode ser reproduzido pela própria vítima ou como o “*sexting*” um tipo de vingança virtual, geralmente feito por parceiros que ao finalizarem relacionamentos expõem fotos. Em 2013 a Safer Net realizou uma pesquisa que revelou o aumento de procura psicológica entre garotas de 13 a 15 anos por casos de *nude selfie* e *sexting*. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/04/vitimas-de-nude-selfie-e-sexting-na-internet-dobram-no-brasil-diz-ong.html?utm_source=facebook&utm_medium=share-bar-desktop&utm_campaign=share-bar> Acesso em: 15 jul. 2013.

Embora essas fotos não tenham sido tiradas com celulares, mas em sua maioria com câmeras analógicas ou digitais, durante a leitura de imagens além das abordagens temáticas e repercussão das obras, retomamos os conceitos da linguagem fotográfica (composição, luz, sombra, sobreposição, perspectiva, planos etc.). No processo de leitura das imagens surgiram os diversos sentimentos e sensações.

Durante essas leituras houve uma ampla discussão tanto pelo professor Sebastião quanto pelos estudantes, opiniões contraditórias para uma mesma foto e em determinado momento destaquei que:

 Pesquisadora: O fotógrafo é responsável por captar esse momento, o que o público interpreta desse momento aí é responsabilidade de cada um, é a leitura que a gente faz dessa imagem. Essa imagem vai ficar eternizada, mas o público pode pensar de várias perspectivas diferentes.

Continuamos a leitura das fotografias e em dado momento, a Participante Margaret citou outra imagem famosa que ela conheceu, mas não sabia quem foi o fotógrafo:

 Participante Margaret: Você viu aquela foto professora, que eu acho que faz sucesso até hoje? Tinha um fotógrafo que ele estava na África, fazendo um trabalho e é um menininho que ele tá (sic) meio curvado, deitado na areia e faz sucesso até hoje todo mundo já viu essa foto, e ele ganhou até um prêmio por causa dessa foto.

 Professor Sebastião: Ah tá (sic), a do menino sírio⁷² que morreu...

 Pesquisadora: é essa que foi na água? É a do menino na água?

 Participante Margaret: tem essa e outra, o menino africano. Ai ele tirou a foto e acho que o menino estava morrendo, não sei. Sei que ele disse que estava passando só com a câmera e quando focou no menino, mas não pensou assim, na coisa quando você bate uma foto e ganhou até um prêmio.

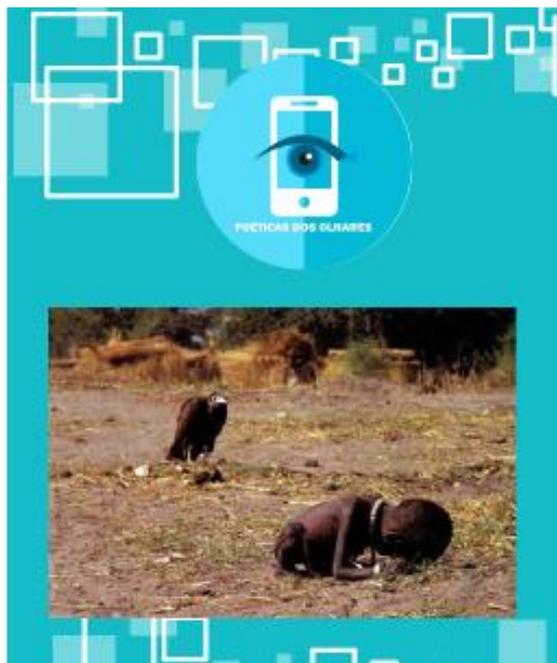
 Pesquisadora: Então, assim: o artista não é totalmente calculista e vai por inspiração às vezes, olha aquilo e clica e depois a foto se reverbera. Com certeza esse fotógrafo não pensou “vou tirar essa foto para ganhar o prêmio tal”, é consequência o trabalho ser reconhecido e ele faz um trabalho árduo [resultado] de várias e várias fotos.

A Fotografia 12 trouxe a imagem citada por Margaret, que foi fotografada por Kevin Carter⁷³ e publicada em março de 1993 no “*New York Times*”, ganhando em 1994 o Prêmio Pulitzer de Fotografia.

⁷² Se refere a fotografia de um imigrante sírio morto ao tentar atravessar o mar com sua família, noticiada em 02/09/2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/foto-chocante-de-menino-morto-vira-simbolo-da-crise-migratoria-europeia.html>> Acesso em 24 jul.2016.

⁷³ Disponível em: <<http://www.revistabula.com/1093-10-fotografias-tristes-historia-lista-listas/>> Acesso em 24 jul.2016.

Fotografia 12 – Criança africana



Fonte: Kevin Carter (1993).

Embora houve controvérsias sobre o impacto da fotografia, pois o abutre não estava tão próximo do menino como sugere a imagem, a fotografia gerou reconhecimento para o fotógrafo. O menino Kong Nyong sobreviveu ao abutre, mas morreu em 2007.

Essa inferência chamou atenção pelo fato de que dentro do seu repertório cultural Margaret conseguiu relacionar com o tema discutido e selecionar uma fotografia que lhe marcou. A fotografia foi fruto de um produto social, sendo a cultura fotográfica um recurso visual importante e eficaz para formação do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva (TURAZZI, 1998).

Em seguida, em grupos recriaram as imagens, utilizando os espaços e objetos escolares. Observaram as fotografias originais e elaboraram suas recriações a partir de elementos fotográficos. Durante essas práticas, eles puderam escolher outras fotos além das sorteadas e houve momentos de trocas materiais e imateriais, entre eles socializaram objetos para compor as cenas, os grupos revezaram de pessoas e conceitualmente ajudaram com sugestões técnicas além das provocações sobre as expressões e as interpretações que as fotografias puderam gerar para quem as observaram. A Fotografia 13 demonstrou uma fotografia original e sua recriação:

Fotografia 13 – Fotografia impressa e recriação



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Para concluir esse momento, entregamos o questionário final impresso e organizamos a discussão na avaliação da oficina entre os participantes. Mas como não poderia faltar dentro da cultura juvenil, finalizamos essa manhã de sábado com várias gargalhadas, elogios e mais fotografias.

Nas semanas seguintes, comecei a organizar as fotografias, fiz as impressões, e em parceria com os estudantes e professor Sebastião organizamos a exposição. No início do décimo primeiro encontro, os participantes comentaram sobre a oficina de sábado, descrevendo as ações e dizendo que as fotos foram “*legais*”, “*massa*”, “*demais*”, “*mais ou menos*” (informações verbais, diário de campo, 2016, p. 39) e que houve o estudo sobre composições e reproduções das fotos.

A turma do 3ºC organizou os cartazes do **Desafio 1: Foto sem rosto**, dividiu-se a turma em subgrupos e eles cortaram as fotografias, selecionaram, agruparam, coloram, criaram legendas que representaram suas identidades e sentimentos expostos nas fotos. Acompanhando esse processo criativo, percebi que no ato da seleção, utilizaram critérios

peçoais como gosto e estética para ordenar as imagens e as palavras foram discutidos entre eles chegando numa decisão comum.

Porém na mesma semana, houve durante a aula de Arte uma aplicação de Exame Nacional de Matemática e não pudemos construir coletivamente os cartazes com as turmas do 3º A e 3º B, por isso finalizei os outros cartazes em casa⁷⁴. Mas na semana seguinte essas turmas foram as responsáveis pela montagem da exposição e monitoria dos visitantes.

No décimo segundo encontro, foi organizada a exposição no auditório da escola. As turmas do 3º A e 3º B se revezaram ajudando na montagem dos cartazes, na organização do espaço, no recorte de materiais enquanto ao mesmo tempo com seus celulares digitaram, leram mensagens, ouviram música, jogaram e conversaram em vários subgrupos, alguns fizeram comentários sobre suas preferências fotográficas, outros sobre a qualidade das câmeras de determinados celulares em comparação a outros.

Todos os estudantes e funcionários da escola foram convidados a visitar a exposição. As fotografias foram organizadas e enumeradas na ordem crescente da seguinte forma: Desafio 1: 25 fotos; Desafio 2: 50 fotos; Desafio 3: 79 fotos e Desafio 4: 61 fotos. Totalizando em 215 fotos enviadas por 42 participantes.

O fluxo de visitas foi mais intenso pela manhã, mas também houve movimentação de pessoas pela tarde. Uma média de 150 pessoas entre professores, funcionários e estudantes apreciaram as fotografias e teceram elogios, questionaram o processo e tiraram fotos das fotos.

Percebemos que o público foi ativo, participativo e questionador. Os participantes do projeto explicaram os desafios com irreverência e propriedade. Em alguns momentos identificaram suas fotos, se reconheceram no processo e lembraram as interações com os colegas.

Precisamos fazer a desmontagem no mesmo dia para preservar os cartazes. A Fotografia 14 trouxe o registro de algumas dessas etapas:

⁷⁴ Essa atividade não pode ser reposta ou adiada em outra semana pois devido ao ajuste do calendário pós-greve só faltavam duas semanas antes do recesso, que foram planejadas para a exposição.

Fotografia 14 – Fotografias do processo de montagem da exposição



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

No décimo terceiro encontro retornei a EEPBM para realizar entrevistas. Depois do recesso escolar, no segundo semestre iniciaram as entrevistas individualizadas com participantes voluntários. Para isso, fiz o convite previamente via *Whatsapp* e no dia combinados comparecemos na escola. Utilizei a sala da coordenação que garantia maior privacidade e concentração para a realização da mesma e todas as entrevistas foram gravadas, autorizadas previamente pelos participantes.

Durante as entrevistas segui um roteiro com algumas perguntas pré-estabelecidas e explorei aspectos pessoais, sobre o uso de celulares, hábitos e preferências, sobre as práticas fotográficas (antes, durante e depois do Projeto), sobre o processo autoral na produção das fotografias e opiniões sobre as aulas de Arte por meio das tecnologias. As entrevistas duraram entre 9 e 15 minutos, foram transcritas e passaram pela análise de conteúdo que foram discutidas no próximo capítulo.

Esse capítulo sintetizou a trilha metodológica percorrida, justificando as escolhas e os processos do estudo, expondo a amostra, o universo da pesquisa, os sujeitos, os instrumentos, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados. Foram discutidos os elementos de uma pesquisa-intervenção, que em parceria com o professor Sebastião justificou uma postura participativa e questionadora no campo. Apresentou a caracterização da escola, o perfil do professor Sebastião e dos participantes da pesquisa, bem como o relato da intervenção que articulou as esferas da Arte, da Educação e das tecnologias.

O próximo capítulo propôs a ACC sobre os dados levantados durante a pesquisa, articulando momentos relevantes da intervenção com os referenciais teóricos e as análises da pesquisadora.

5 OLHARES CALEIDOSCÓPICOS

A fotografia digital autoral foi entendida enquanto fenômeno híbrido, construída por meio das diferentes poéticas visuais, de diversas interfaces tecnológicas e de diálogos interdisciplinares.

Assim, como a exemplo da Fotografia 15 essas imagens foram se agregando para compor um complexo painel e por vezes a sua leitura não foi de fácil entendimento, pois demandou do fruidor o desenvolvimento de habilidades para lidar com essa multiplicidade de olhares.

Fotografia 15- Mosaico com fotografias do Desafio 4 “Foto-Denúncia”



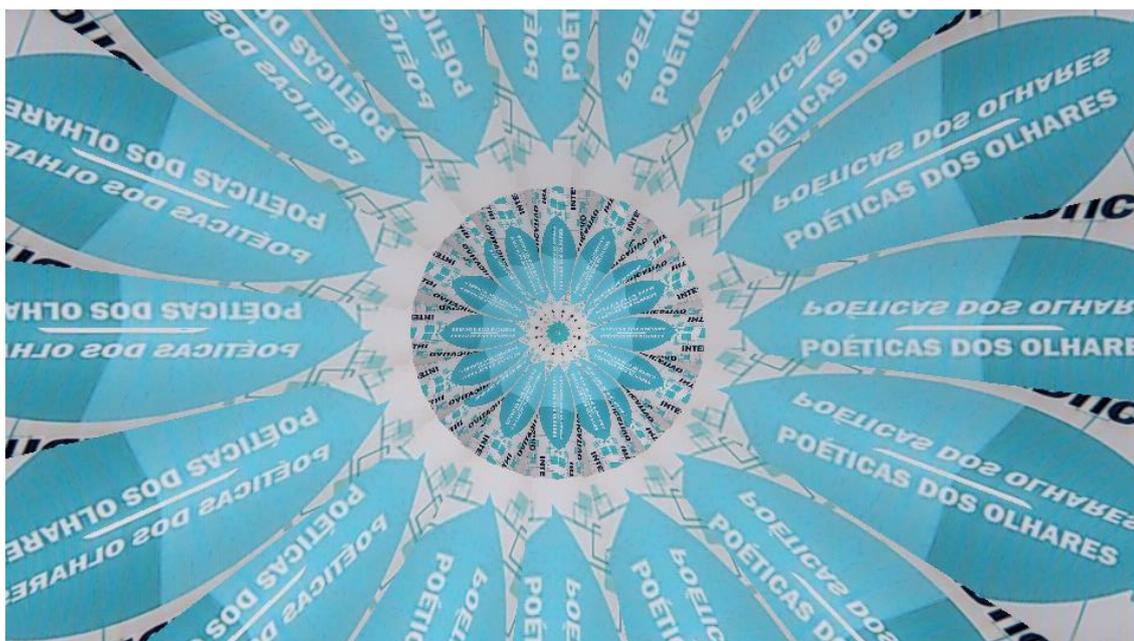
Fonte: fotos cedidas pelos participantes, autoria da pesquisadora, 2016.

Esse capítulo contemplou a análise dos dados empíricos, dividido em três partes, sendo a primeira a demarcação do que se entendeu sobre os conceitos norteadores de **aprendizagem** calcada no paradigma problematizador e de **experiência** segundo a acepção de Dewey. A segunda parte traz a categoria **Aprendizagem em Arte** situando as interações entre sujeitos, meios e objetos. E por último a categoria de **Processos autorais nas experiências fotográficas** a partir dos conceitos que articula a experiência estética com processos autorais na fotografia digital.

5.1 Revelando as categorias: caleidoscópios conceituais

As imagens dialogaram entre seu mimetismo e suas subjetividades, com suas culturas representadas no suporte da fotografia e no olhar de quem registrou, dos sentidos tramados entre que captou a imagem e entre que observou, compondo um complexo caleidoscópio como na Figura 17.

Figura 17– Caleidoscópio das poéticas



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016; utilizando aplicativo *Camera Kaleicoscope*⁷⁵.

Me deparei com as diversas possibilidades de análise, pois os caminhos percorridos foram passíveis de múltiplas interpretações, mas por questões metodológicas e temporais me limitei em estabelecer tais categorias.

A primeira categoria **Aprendizagem em Arte** partilhou do conceito de aprendizagem como processo pelo qual foi possível obter uma “técnica qualquer, simbólica, emotiva ou de comportamento, ou seja, mudança nas respostas de um organismo ao ambiente, que melhore tais respostas com vistas à conservação e ao desenvolvimento do próprio organismo” (ABBAGNANO, 2007, p.89).

⁷⁵ Disponível em: < https://play.google.com/store/apps/details?id=com.weaseldev.kaleidoscope&hl=pt_BR >
Acesso em: 13 fev. 2017.

Foi importante destacar que a aprendizagem não se limitou a sua faceta técnica, a modelos de ação, mas englobou a ideia de construir mudanças. De modo que os envolvidos nesse projeto arte/educativo os participantes puderam aprender a partir das construções individuais dos estudantes, da mediação docente, da interação com outros sujeitos, seu meio e das aulas de Arte com dispositivos móveis. Essa experiência foi alicerçada também na abordagem ziguezague da Arte/Educação sistematizada em momentos de fazer arte; leitura da obra, da imagem e do campo de sentido da Arte e da contextualização (BARBOSA, 2016a).

A segunda categoria trouxe **Processos autorias nas experiências fotográficas**, abordando os conceitos de autoria e experiência entrelaçados com os desafios propostos. Ao discutir a autoria imagética também se tocou nas esferas dos discursos pessoais e sociais e de certa forma a proposição da análise, da interpretação, da imersão, da prática e da percepção despertou nesses estudantes experiências fotográficas que reverberaram suas autorias por meio de narrativas poéticas-visuais.

O conceito de experiência, segundo Abbagnano (2007, p.408) foi relacionado tanto como “participação pessoal em situações repetíveis” quanto como um “recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem”. Enquanto para Japiassú e Marcondes (2001, p.71) a experiência foi “vivida por um indivíduo na qual ele se encontra existencialmente comprometido ou implicado”.

Tais acepções se aproximaram do que se trabalhou nessa pesquisa, entendendo que as práticas dos participantes foram suportes para suas criações autorais, mas também foram reflexos de elementos ancestrais da linguagem visual, dos contextos culturais e das interações com o meio, com os objetos. Essas criações compuseram narrativas poéticas de cada sujeito, e foram analisadas a partir das noções de experiência estética, instrumentalidade, expressão, percepção, recriação artística e intuição imaginativa (DEWEY, 2010a).

Algumas situações vivenciadas no decorrer da intervenção, foram analisadas à luz dos referenciais teóricos expostos e das trilhas delineadas. As próximas seções discorreram mais detalhadamente sobre as categorias e suas subcategorias, trazendo como escopo os meus relatos no diário de campo, as falas dos sujeitos em entrevistas individualizadas, além dos escritos no questionário final de avaliação do projeto. Além de alguns indicadores contendo algumas unidades de registro e de contexto que elucidam a categoria, esta seção utilizou algumas fotografias e informações verbais obtidas nos encontros presenciais para compor a análise.

As categorias são complexas em suas definições, por isso elenquei subcategorias que expressaram os olhares dos participantes conforme a Figura 18.

Figura 18 - múltiplos olhares na pesquisa



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Por vezes, li as transcrições de algumas unidades de registro e percebi que poderiam ser interpretadas em mais de uma subcategoria, porém novamente foi necessária a delimitação e escolha metodológica. Nesse sentido, concordo com Thompson (1995) que citou a importância da criatividade nas análises dos resultados das pesquisas e Popper (2004) que destacou a necessária flexibilidade. Assim, fazendo uso da criatividade e da flexibilidade (FLICK, 2009) para não limitar a pesquisa.

5.2 Categoria 1 – aprendizagem em Arte

A aprendizagem em Arte calcada na abordagem ziguezague embasou uma visão pedagógica aberta à colaboração, na qual o diálogo foi amálgama da interação entre os sujeitos. Posto isto, foi importante pensar a Educação estética como uma forma de instigar o desenvolvimento dos múltiplos letramentos imagéticos e virtuais, dialogando entre

individualidades e coletividades. Para sua viabilidade, foi necessário pensar uma prática que buscou compreender o processo criativo por meio do tripé: fazer, ler e interpretar obras/objetos/eventos artísticos a partir de sua contextualização (BARBOSA, 2016b).

Como foi discutido, o tempo e o espaço se transfiguraram, condicionaram novas formas de aprender e de ensinar, visto que não apenas entre os sujeitos foram gerados os conhecimentos, como também no contato direto com o meio, com os objetos e sua virtualização nas redes.

O conceito norteador da categoria Aprendizagem em Arte foi a **interação** como elo que conectou seus componentes. Embora a noção de interação foi passível a variadas acepções em diferentes áreas (Física, Química, Biologia, Matemática, Genética e outras), foi gradualmente incorporada pela Psicologia Social (ARANHA, 1993), e Educação (VYGOTSKY, 1984), posteriormente às TDIC agregado à noção de interatividade (PRIMO, 2008).

Essa investigação compactuou da ideia de interação social como proposta dialógica que concebeu a aprendizagem como um processo construtivo tanto na esfera individual, mas principalmente na coletividade, visto que ela “se concretiza nas relações sociais, ou seja, é nas relações dos homens com outros homens que se constrói o conhecimento” (FREIRE, 2007, p.61).

Para Dewey (2010, p.107) “a experiência ocorre continuamente porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está no próprio processo de viver”. Assim, se o fato de estar vivo gerou interações nos mais variados setores, a pesquisa investigou as interações que propiciaram a aprendizagem em Arte.

Contudo, ao pensar a interação na atualidade foi também importante questioná-la, posto que as métricas para as mensurar foram balizadas na percepção humana, por mais que o método investigativo seja criterioso, ainda o fator humano e suas múltiplas interpretações geraram complexidades nessas relações. Como explica Orlandi (2010, p.10):

[...]a noção de interação fica sujeita a críticas. Se pensarmos que a linguagem não é transparente, que os sujeitos não são a origem de si e que os sentidos são produzidos em processos em que funciona a determinação histórica, podemos ressignificar a noção, tão usual no discurso eletrônico, de interação, pela ideia de produção/prática de gestos por sujeitos que ocupam certas posições na relação com este processo de significação.

Desse modo, buscou elucidar a aprendizagem em Arte por meio das interações observadas e vividas. Assim identificaram as dimensões do olhar pessoal, pedagógico,

técnico, social, interativo e arte/educativo que foram organizadas em seis subcategorias: interesse em interagir, interação docente, interação com DM, interação com outros sujeitos, cartografias interativas e zigzague de ações.

5.2.1 Olhar Pessoal: interesse em interagir

A primeira subcategoria refletiu a tentativa de responder a seguinte questão: Como os participantes se perceberam no processo arte/educativo?

Para isso, selecionei algumas transcrições (informações verbais, questionário final, 2016) que trouxeram essas percepções a partir das seguintes unidades de registro (Figura 19):

Figura19– Unidades de registro do olhar pessoal



Fonte: dados da pesquisa, autoria da pesquisadora, 2016.

Nessas alocações identifiquei que a aproximação com o projeto foi gradual, culminando em impressões positivas e instigando a busca de novos conhecimentos. Partindo de práticas que respeitaram a heterogeneidade, as escolhas e os afetos, foi notória a interação dos sujeitos na pesquisa e a construção individual de aprendizagens. Embora tendo sido observadas exceções, pois um pequeno grupo evadiu, sob as mais variadas justificativas de que “não se interessava”, “não gostava de arte”, “não sabia fotografar” (informações verbais, diário de campo, 2016, p. 2). Os participantes que permaneceram puderam expressar que a

Arte provocou neles desejos, expectativas, interesses, dúvidas, motivando-os também uma procura por outros conteúdos e outras formas de expressão fotográfica.

Ao pensar sobre como se aprende em Arte, surgiram outras questões: Como os estudantes aprendem? O que possibilitou essa aprendizagem? O que querem aprender?

Buscando compreender a aprendizagem no processo criativo, houve o entendimento de que ela pode ocorrer nas diversas experiências de interação, observação, reprodução, busca individual ou outras. Considerando o interesse como fator propulsor e potencializador da prática educativa, visto que foi importante ponderar o momento em que se decidiu aprender e como essa escolha se desenrolou no processo de interação com os outros componentes.

Para Dewey (2010a, p.198) “a fonte diretiva da escolha é o interesse - uma tendência inconsciente, mas orgânica, para certos aspectos e valores do complexo e variegado universo que vivemos”. Isso fez emergir a percepção de que o desejo de aprender pôde contribuir no desenvolvimento de múltiplas aprendizagens. Trouxe como exemplo a Fotografia 16:

Fotografia 16 - Desafio 4: Foto-Denúncia de Dorothea



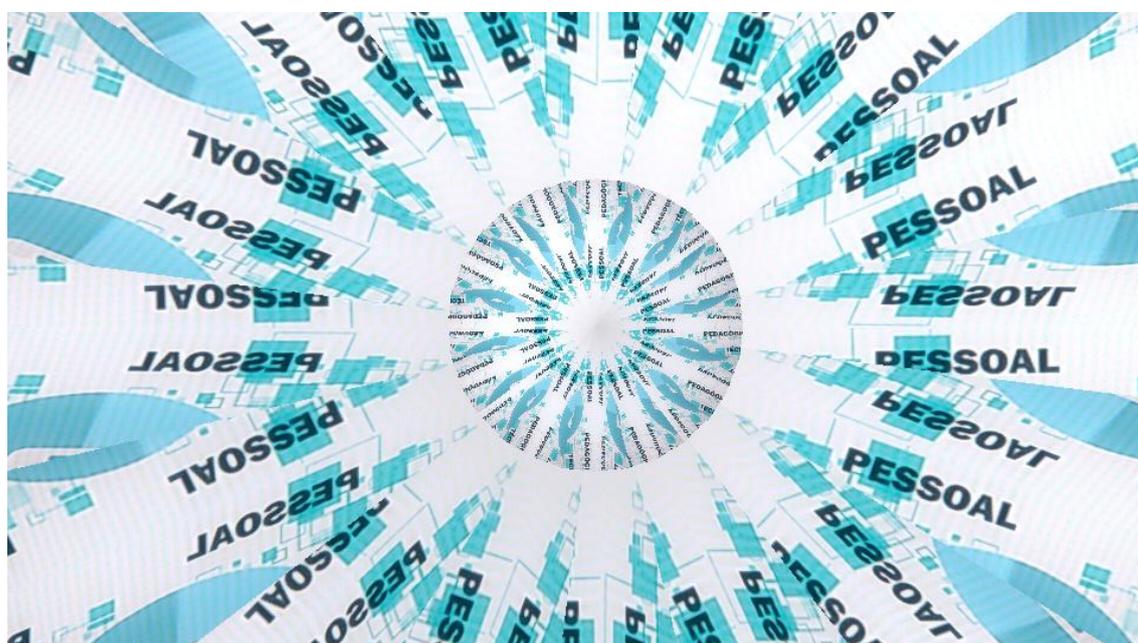
Fonte: fotos cedidas pela participante Dorothea, autoria da pesquisadora, 2016.

Aqui o interesse em participar possibilitou uma interação entre Dorothea, suas buscas e o meio fotografado, pois quis denunciar a precariedade do lugar, “o risco de desabar”, o “abandono” e o “lixo” (informações verbais, diário de campo, 2016, p. 5) desse local. Esses

temas geradores propiciaram além de uma intenção na experiência fotográfica, a criação de significação que mobilizou suas emoções ao se relacionar com o meio, uma vez que “o interesse verdadeiro é o resultado que acompanha a identificação do “eu” com um objeto ou uma ideia, indispensável à completa expressão de uma atividade que o próprio “eu” iniciou” (DEWEY, 1978, p.70, grifo do autor). Dorothea se autoavaliou dizendo que “Conseguir ampliar o meu olhar e passei a não focar apenas no que me interessava e sim no fato interessante para todos” (questionário final, 2016). Esse desafio propiciou um movimento de percepção sobre si, sobre o meio que estão inseridos, sobre como ele pode incomodar e como enquanto sujeitos puderam interferir nessa realidade, mesmo que fosse com fotografias. Visto que “a filosofia que sustenta que a vida e a natureza oferecem, em sua plenitude, muitos significados e são capazes de, pela imaginação, representá-los de muitas maneiras” (DEWEY, 2010a, p.334), aquele que antes foi um local cotidiano, que ela sempre foi com o namorado para tirar *selfies*, passou a ser visto e explorado sob um outro viés, pois ela deslocou seu olhar e assumiu seu papel como cidadã ao se indignar com sua realidade e denunciar em suas fotografias tais circunstâncias.

Posto isto, a aprendizagem pôde desenvolver o **olhar pessoal**, quando sujeito se interessou em descobrir algo, em experimentar, partindo de motivações iniciais para a busca de outros conhecimentos como na Figura 20:

Figura 20 – Caleidoscópio pessoal



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Os conteúdos não foram suficientes para suas necessidades de aprendizagem e recorreu a outras fontes, experimentando outras formas de fazer. Os participantes agregaram tanto os saberes introduzidos nas aulas quanto seus sentimentos e expressões individuais, partindo “[...]de um material pré-existente, quer seja, moral, filosófico ou histórico e o torna em linguagem ao adicionar imaginação e circundar de emoção [...]” (DEWEY, 2010a, p.519).

Dewey (1978, p.71) enfatizou que a aprendizagem ocorreu por meio do interesse, quando esteve fascinado e empenhado em aprender, pois como ele bem explicou, a palavra interesse em sua etimologia significa “estar entre”, ou seja, sem distância entre sujeitos e matérias. O autor descreveu o interesse sob três aspectos: **ativo**, pois nos mobilizou a tomar impulso, a buscar algo ativamente; o interesse como **objetivo**, pois gerou um movimento mental em relação a um objeto, essa objetividade de maneira motriz e dinâmica contribuiu para a concretização de uma atividade; e por fim, o interesse como **pessoal**, visto que ligou emocionalmente ao que importou (DEWEY, 1978, p.71).

Ao mesmo tempo em que nesse processo interno de autoria uma mola propulsora o impulsionou a seguir buscando, pesquisando e praticando, o contato com seu meio sócio/cultural (lar, escola, comunidade ou virtual) gerou outras questões, outras experiências e ações, que retroalimentaram esse processo.

Nesse ponto percebi que alguns desses participantes vivenciaram um movimento dialético ao pensar **eu no mundo** e o **mundo em mim**, que se constituiu nas subjetividades, nas identidades e nas interações. Pois “o interesse é a força dinâmica na seleção e montagem dos materiais, os produtos da mente são marcados pela individualidade, assim como os produtos mecânicos são marcados pela uniformidade” (DEWEY, 2010a, p.460).

Em razão disso, as práticas de aprendizagem em Arte puderam auxiliar a aprendizagem individual e a constituição de uma autonomia por estarem “centradas em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2007, p. 121). Educar para construir mudanças e transformar realidades, dialogar com saberes, aprender para questionar suas ambiências e explorar os sentires, para ser agente de transformação nesse mundo.

A seguinte subcategoria focou na forma como foi percebida a ação arte/educativa, a partir das interações entre o professor Sebastião, entre mim e os (as) participantes.

5.2.2 Olhar Pedagógico: interação docente

Sebastião e eu entramos em sala de aula propondo conversas, apreciação de imagens, interpretação crítica das fotografias e outras ações que estimularam o processo, as inferências e o contexto dos participantes, retomando discussões e explorando os desafios. Os desafios foram realizados em grupos, duplas ou trios para possibilitar maiores interações e câmbios entre os sujeitos. Nós auxiliamos, motivamos e buscamos novas formas de fazer, de intervir, de chegar naqueles estudantes mais tímidos, de integrar aqueles ilhados ou minimizar os desafetos. De modo que, não se impôs saberes a serem copiados, decorados, memorizados, repetidos, reduzidos ou reproduzidos com passividade ou heteronomia. Partimos de ações que produziram saberes que foram experienciados, refutados, absorvidos, reformulados, reconstruídos e transformados em conhecimentos. A Figura 21 trouxe algumas ideias (questionário final, 2016) que elucidaram essa postura:

Figura 21– Unidades de registro do olhar pedagógico



Fonte: dados da pesquisa, autoria da pesquisadora (2016).

A interação docente ocorreu por meio da mediação. A ideia de mediação foi entendida como "uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si" (SEVERINO, 2002, p. 44) e que atua como "centro organizador" da relação do homem com o mundo (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.225). Esse conceito se apoiou na ideia de estar "entre", no "meio", porém não no centro, muito menos no topo do processo educativo, mas entre o saber e os sujeitos. Redimensionar essa localização implicou mais do que uma mudança de nomenclatura, gerou uma mudança na ação e por consequência no processo já que "a arte faz algo diferente de conduzir uma experiência. Constitui uma experiência" (DEWEY, 2010a, p. 184).

O processo de ensino/aprendizagem refletiu segundo Severino (2008, p. 122) a "mediação substantiva privilegiada da formação educacional humana". Tanto que para os participantes foi marcante a forma como se divertiram, pensaram sobre os saberes, usaram a criatividade, bem como a interação entre docentes e jovens, baseada no respeito e afeto. Pois como escreve Freire (1970, p.10):

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando.

Esse projeto foi calcado no comprometimento e na ética, mas acima de tudo nas oportunidades de construções de afetos por meio das interações. Ao ler alguns desses relatos percebi a importância em poder proporcionar tais momentos como ressalta Dorothea que gostaria de "*Parabenizar, pois a atenção, o cuidado e a preocupação dos **organizadores** motivou muito*" (Questionário final, 2016, grifo nosso).

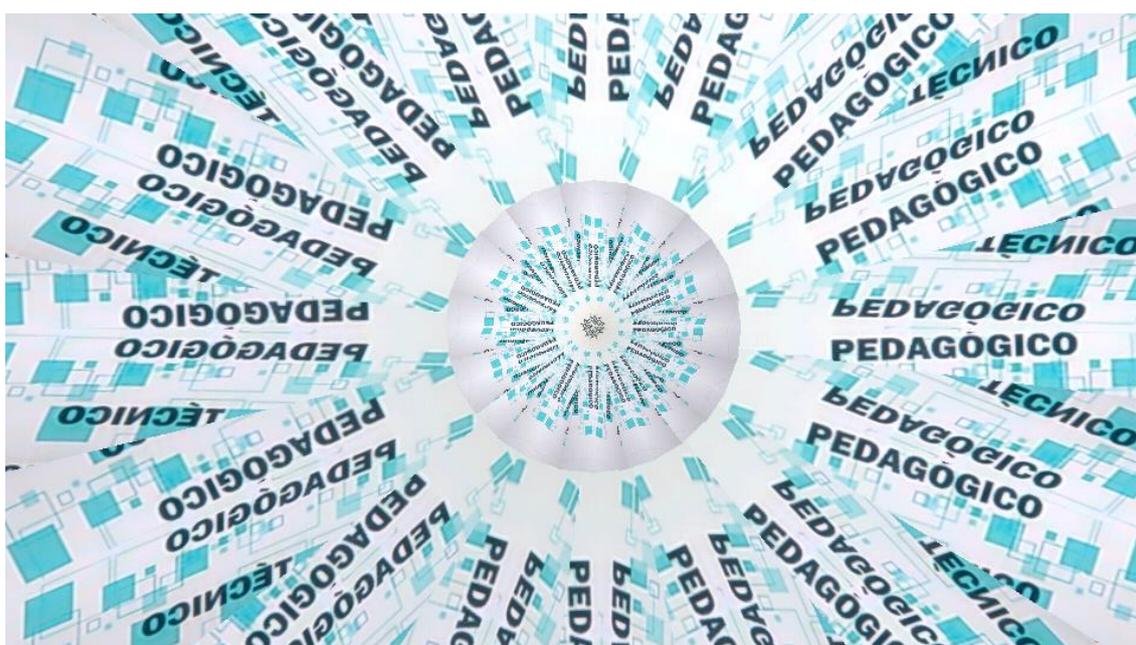
A prática educativa foi além de uma visão conteudistas, pois abrangeu os efeitos cognitivos e os afetivos a partir das relações. Segundo Leite (2006, p. 18), as noções de sucesso ou o fracasso da aprendizagem estão relacionados com as "noções de autoconceito e autoestima do estudante". Por isso, "pode-se entender que o autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma, ao passo que a autoestima é uma percepção que ela tem do seu próprio valor" (LEITE, 2006, p. 18).

Assim, a figura do professor se constituiu também como mediador ao planejar sua prática visando a relação do aluno, a interação com os objetos de conhecimento, problematizando os contextos de produção, e auxiliando na construção de um processo de aprendizagem. Concordando com essa perspectiva, Dewey (1979, p.89) afirmou que:

A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo de vida. Sob condições de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação qualificam a experiência com emoções e ideias, de maneira tal que emerge a interação consciente.

Assim, na interação consciente entre professores e participantes emergiu esse **olhar pedagógico**. Pois a aprendizagem pôde ser percebida na interação entre os diversos atores, tanto com o professor Sebastião quanto comigo quando lançamos os desafios ou acompanhamos os encontros presenciais e as interações virtuais, conforme Figura 22.

Figura 22 – Caleidoscópio pedagógico



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Barbosa (2010, p.101) afirmou “Sejamos radicais: nada se ensina e tudo se aprende, depende do diálogo, da interlocução, da intermediação, da necessidade e do interesse”, sendo o processo de ensino/aprendizagem em Arte um movimento dialético.

Em um dos encontros, os participantes questionaram o objetivo da Foto-Denúncia e pedi que eles pensassem perguntas para os outros estudantes, para os funcionários da escola e para a própria comunidade vizinha. A ideia foi explorar interações com outros membros e provocar a reflexão além da sala de aula. Surgiram questões como: O que mudou na escola em relação à estrutura física quando você entrou na escola e hoje? O que mais poderia mudar? O que precisa mudar em relação ao ensino? (Diário de campo, 2016, p.19)

Essas perguntas foram criadas no coletivo e foram respondidas por eles mesmos, também gerando burburinhos, concordâncias, discordâncias e reformulações. Muitos foram os itens respondidos propondo mudanças do macro (da estrutura, reforma da escola, ventiladores, transportes, verbas) ao micro (às práticas de alguns professores, ações dos colegas e suas).

Assim, Sebastião e eu, fomos responsáveis por provocar esse pensamento questionador e debater as necessidades pessoais e sociais dos participantes. Essa prática questionadora, também motivou uma autoavaliação dos proponentes dos projetos, pois nesse processo também foram vislumbrados momentos positivos e outros que precisaram ser melhorados nas relações.

Temos consciência de que certos aspectos puderam ser aprimorados, principalmente na questão temporal para desenvolver outras mediações e conduzir os encontros para ações com maior autonomia e reflexão por parte dos estudantes.

Nas conversas com o professor Sebastião, cotidianamente foram elencados diversos entraves para a ação pedagógica como a precariedade estrutural e organizacional, que o desmotivava e na visão dele também aos estudantes, sobretudo no tocante das condições institucionais e materiais para a prática em Artes Visuais. Para Silva (2015, p.7) além da interação e dedicação docente, são necessários muitos outros elementos para aperfeiçoar o trabalho pedagógico em Arte:

[...] se há durante sua carreira docente oportunidades de estar em constante interação com outros docentes que já adquiriram essa maestria, se por acaso conhece o currículo e as metas para a Educação, se recebe apoio (escola, município e/ou governo) para o desenvolvimento profissional de sua carreira (para manter-se atualizado), e se tem acesso a museus e espaços de mediação cultural e artísticos, etc.⁷⁶

Essas condições que Silva (2015) cita são amplas e complexas, mas em sua totalidade podem potencializar a docência em Arte.

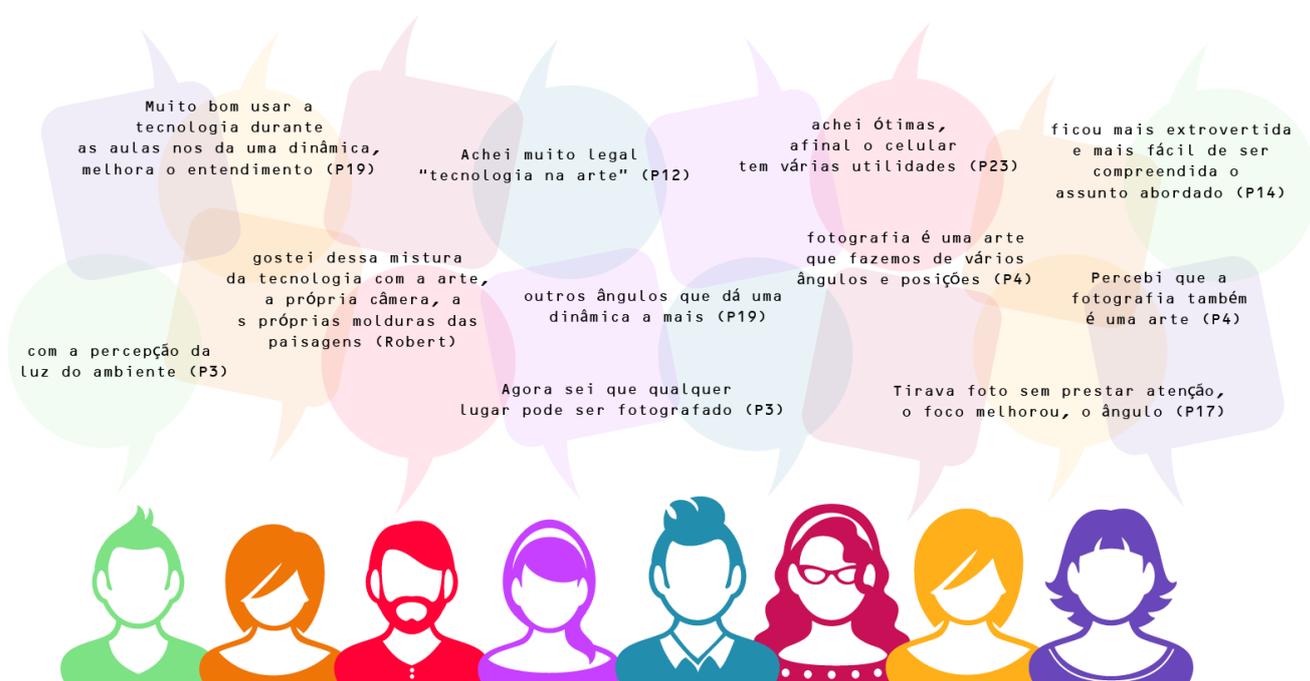
A próxima subcategoria, trouxe algumas falas que destacaram as impressões dos participantes sobre as aulas de Arte, a linguagem fotográfica, as técnicas aprendidas e os celulares nesses contextos.

⁷⁶ Livre tradução para: “[...] si tiene durante su carrera docente oportunidades de estar en constante interacción con otros docentes que ya han adquirido esta maestría, si acaso conoce el currículum y metas de la educación, si recibe apoyo (escuela, municipio y/o gobierno) para el desarrollo profesional de su carrera (para mantenerse actualizado), y si tiene acceso a espacios museales y de mediación a la cultura y las artes, etc.”

5.2.3 Olhar Técnico: interação com dispositivos móveis

Para Moran (2013, p.1) as tecnologias caminharam num processo evolutivo seguindo quatro direções: a da **digitalização**, indo do analógico ao digital; a da **virtualização**, do físico ao virtual; da **mobilidade**, que seguiu do fixo ao móvel; e da **personalização**, do massivo ao individual. Sendo importante refletir sobre esse sujeito da sociedade digital em relação com essas tecnologias, e como elas influenciaram na constituição de sua subjetividade e aprendizagem. Os participantes utilizaram seus celulares, experimentaram os desafios fotográficos, se deparam com circuitos, programas, lentes e configurações que influenciaram nas suas fotografias, ao mesmo tempo exploraram elementos constituintes da expressão fotográfica como “*luz*”, “*ângulos*” e “*posições*” para suas autorias. A Figura 23 expressou outras opiniões (questionário final, 2016) que trouxeram percepções sobre o uso de celulares nas aulas de Arte:

Figura 23– Unidades de registro do olhar técnico



Fonte: dados da pesquisa, autoria da pesquisadora, 2016.

Outros questionamentos voltaram à tona: O que é fotografia para esses jovens? Por que ensinar Arte por meio das fotografias?

Pois se a Participante 4 não considerava a fotografia como arte: O que era a fotografia para essa estudante?

Visto que essa não foi uma fala isolada, pois outros participantes sinalizaram essa ideia, num primeiro momento inferi que a fotografia para alguns deles serviu à sua função documental ou mimética, bem como elemento para exposição social. No decorrer da pesquisa algumas falas explicaram que fotografaram para “*guardar o momento*” ou “*postar nas redes sociais*” (informações verbais, diário de campo, 2016, p.38). Assim, durante a avaliação na oficina discutimos sobre a função da fotografia nos cotidianos desses adolescentes e jovens e nesse ponto obtivemos as seguintes respostas (informações verbais na oficina, 2016):

-  Pesquisadora: E fotografia, quem aqui já fotografava antes do projeto? Quem já usava a fotografia?
-  Participantes: (alguns levantam as mãos, acenando com a cabeça sim, outros não demonstram reação)
-  Pesquisadora: Quem adora fotografia?
-  Participantes: (alguns levantaram a mão e risos, outros não demonstraram reação)
-  Pesquisadora: Quem já usava a fotografia fala um pouquinho sobre como era sua fotografia, o que era, para quem era?
-  Participante Margaret: Pro *Facebook*!
-  Participante Annie: Eu acho mais que é para guardar momentos, para marcar ocasiões, eu acho isso porque [
-  Participante Linda: Hu:::m (faz o som em tom romântico e irônico, risos)
-  Participante Annie: É sério, nem pensei nisso, mas é verdade (fala entre risos e sugere momentos íntimos com “nisso”)
-  Participante Margaret: Mas é verdade, a gente bota (sic) assim no *Facebook*, prá (sic) mostrar o que a gente fez de bom, pra guardar aquele momento [
-  Participante Linda: Se a foto tiver bonita (irônica e rindo)
-  Participante Margaret: Prá (sic) fotografar o aniversário da amiga
-  Participante Linda: Prá (sic) se amostrar no Face.
-  Participante Annie: você tira umas quinhentas, depois apaga (risos) [...]

Para alguns desses adolescentes e jovens a fotografia ficou a serviço de uma vitrine virtual, na qual se expuseram para se sentir integrados. Há a necessidade de atualizar seu *status* constantemente e usaram a fotografia para isso, fotografaram o que vestiram, comeram, onde estavam, o que tinha e tudo mais que acharam importante. Dessa forma, a fotografia foi explorada sem orientação ou supervisão de nenhum responsável, sendo compartilhada nas redes sociais e que em alguns casos, não foram tomados os devidos cuidados com a preservação da imagem ou segurança.

A fotografia nesse viés se tornou algo banal e cotidiano, e ainda mais grave, pôde ser uma ação dentro da prática social, que por vezes desumanizou, objetificou e agrediu. Alguns

desses participantes já lidaram com essas adversidades, como o caso da amiga de Margaret que teve fotos íntimas publicadas na rede, de Henri que teve um perfil falso vinculado ao seu nome, da Annie que foi ridicularizada por ser magra demais, ou mesmo uma foto do cabelo Dorothea que foi alvo de comentários racistas.

Durante a exposição “Gênesis”, o fotógrafo Salgado⁷⁷ (2014) afirmou “Há seis meses, eu abri uma exposição e as pessoas vinham conversar comigo, pediam um autógrafa, trocavam ideias. Agora acabou. Cada pessoa te agarra e quer tirar *selfie*”.

Salgado (2014) comparava o *selfie* a uma agressão, pois essa prática social foi agressiva para ele “Bota o telefone ali, é uma agressão permanente em cima de você”. E finalizou dizendo que “Eu não sei ligar o computador, não olho nada disso. Só estou recebendo o efeito negativo”. Essa reflexão de um fotógrafo que explora a imagem enquanto prática catalisadora para a mudança social, alerta o quanto a fotografia também pode ser um instrumento de agressão e subjugação.

Nesse ponto friso que o papel da escola não se limita a restringir o uso de celulares ou ensinar como fotografar, porque nem a censura e nem o tecnicismo dão conta do processo educativo. O que aponto é a necessidade de algo mais amplo, de um projeto pedagógico que integre essas tecnologias e esses fenômenos sociais, que os problematize e os potencialize para seu uso pedagógico. Durante a pesquisa, os encontros foram mais dinâmicos pois não restringiram em ensinar elementos fotográficos, mas por sair de um modelo repetitivo/expositivo para o interativo, possibilitando também análises significativas e o redimensionamento do olhar desses participantes a partir entendimento das práticas vivenciadas, como cita P15 “Apenas tirava fotos de mim mesma para postar nas redes sociais. Aprendi a tirar fotos de coisas ao meu redor e passei a vê-las com outros olhos” (questionário final, 2016).

Além da interação no ambiente físico, houve uma colaboração no meio virtual por meio de trocas de dicas, de imagens, de fotografias, de links, de interações na rede e própria busca de conteúdos além do contemplado nas aulas. Na oficina houve um momento que se evidenciou essa interação:



Pesquisadora: O que vocês acharam do grupo no *Whatsapp*?

⁷⁷ Entrevista concedida a Folha de São Paulo intitulada “*Selfie* é agressão permanente, diz Salgado” em 10 set. 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/09/1517385-selfie-e-agressao-permanente-diz-sebastiao-salgado.shtml> Acesso em: 15 fev.2017

 Participante Linda: tipo, eu tinha dúvida de como tirar a foto, aí eu via uma pessoa que já fez e aí entendia. [...] Tipo, a foto do *selfie* eu não sabia tirar.

 Professor Sebastião: Mas teve muita gente se ajudando pelo celular, a gente chama isso de aprendizagem por pares, por iguais.

Durante a conversa, muitos acenaram com a cabeça concordando, rindo e fazendo observações sobre o assunto. No ambiente virtual foi criada uma Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA) para interação entre os participantes, na qual se destinou a interações rápidas e de curta duração (RECUERO, 2006). O conceito de CVA foi abordado por Rheingold (1996, p.1) para nomear “os agregados sociais que surgem da Rede [internet], quando uma quantidade suficiente de gente leva adiante essas discussões públicas durante um tempo suficiente, com suficientes sentimentos humanos, para formar redes de relações pessoais no ciberespaço”.

Os participantes consideraram que a experiência da aprendizagem móvel contribuiu para o desenvolvimento de suas aprendizagens, pois elucidou a criação de uma rede de cooperação produtiva, entre os participantes para compartilharam DM, conhecimentos, ideias e ações.

Como aconteceu com Robert, que faltou ao quarto encontro, e entrou em contato pelo grupo no *Whatsapp*, pediu orientações sobre o objetivo e recursos, utilizou seu celular para produzir e compartilhar suas fotografias (Fotografia 21) para o grupo. O participante Robert destacou como esse desafio o envolveu dizendo que foi esse seu momento preferido,

Fotografia 17 – Foto-Reflexo de Robert



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

pois “gostei muito, usei meu cachorro como modelo, com o espelho na frente dele, adicionei alguns efeitos, a foto ficou incrível” (questionário final, 2016).

Devido ao advento das TDIC e da comunicação ubíqua, o fato de não estar na escola não o limitou, ao contrário, ampliou suas formas de interação e autonomia. Uma vez que visualizou no grupo as imagens do desafio, se interessou, entrou em contato, buscou elementos e o modelo, praticou fotografias com diferentes técnicas, utilizou outros recursos tecnológicos para dar efeitos e compartilhou entre seus pares. Ainda na avaliação afirmou que pretende pesquisar mais sobre essa expressão e continuar fotografando, indicando que o projeto pôde disseminar formas de expressão artística para esse participante.

No espaço informal o contexto passou a ser de suma importância, pois foi continuamente criado por pessoas em interação com outras pessoas, com o meio que as envolve e com ferramentas de uso diário (FROHBERG et al., 2009; TRAXLER, 2007). Para compreender a aprendizagem móvel integrada com a Educação formal, o diálogo e o contexto foram elementos importantes (SHARPLES et al., 2007), tanto que em muitas fotografias fora da escola eles escolheram suas casas, quartos, lugares de lazer, ambientes de trabalho e lugares afetivos para compor suas fotografias.

Também partimos da perspectiva de *Bring Your Own Device* (BYOD) ou “traga seu próprio dispositivo”, pois os participantes utilizaram “seus dispositivos pessoais para aprender e colaborar de forma situada, a partir de seu perfil, contexto, ritmo e necessidades, que podem ser urgentes ou emergentes” (KLEIN; SILVA, 2016).

A escolha de Robert em aprender, o motivou nesse processo de busca, pois isso foi propulsor para uma aprendizagem pessoal e construção de conhecimentos. Essas práticas foram possibilitadas a partir de uma reflexão sobre seu contexto pessoal, da utilização de seu dispositivo móvel e ocorreram tanto na aprendizagem móvel, quanto na formal pois elas se complementaram. Assim, “a aprendizagem não pode ocorrer em um vácuo, mas de alguma forma deve ser conectada com o mundo real, permitindo fazer sentido para os aprendizes” (KLEIN; SILVA, 2016).

Além da aprendizagem móvel, também a interação com o próprio dispositivo proveu aprendizagens. No Desafio 1: um autorretrato sem rosto, exploraram elementos de sua identidade e o participante James postou a Fotografia 18 e sua respectiva legenda:

Fotografia 18 – Desafio 1: “Foto sem rosto” de James



Vão homens, vão armas, vão perdas, vão glórias, o que fica de bom ou ruim são apenas histórias.

Fonte: fotografia cedida por James, autoria da pesquisadora, 2016.

James explicou sobre o processo de produção da foto, que “estava entre os meninos e a gente deixou o telefone para bater sozinho” (Informações verbais da entrevista, 2016), ou seja, programou nas configurações do celular para tirar a foto automaticamente enquanto posavam. Tais circunstâncias e dados enfatizaram que para esse sujeito o fato de estar no coletivo, fazer parte de um grupo foi condicionante para sua identidade e que as histórias foram produtos de suas relações. Ainda sobre o processo fotográfico, devido aos avanços tecnológicos, a automatização maquínica permitiu sua criação e compartilhamento. Para Couchot (2004, p.40) “a evolução das técnicas de figuração indica, [...] a constância de uma pesquisa quase obsessiva que visa automatizar cada vez mais os processos de criação e reprodução da imagem”, sendo essa evolução das técnicas na produção imagética que possibilitou o crescimento dos processos de automatização e na fotografia isso reverberou, pois tanto a câmera do celular enquanto aparato técnico automatizado tinha programações que

influenciaram na captação da fotografia, quanto James agiu sobre essa técnica inserindo elementos estéticos que fizeram parte de sua autoria nesse processo fotográfico.

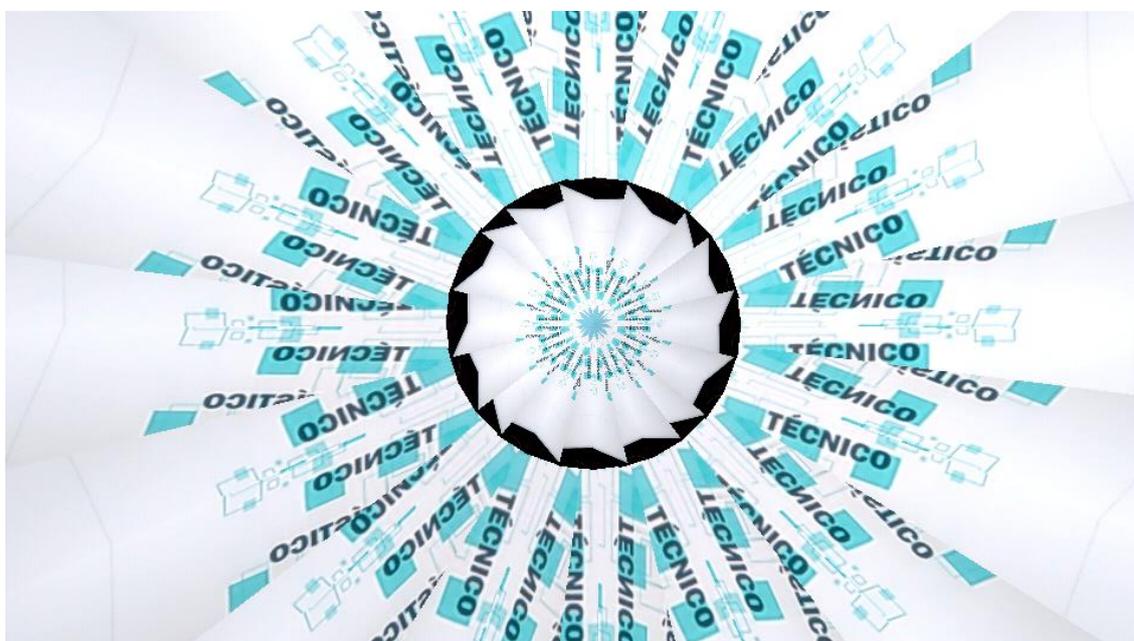
A tecnologia fez parte da vida de James, e durante o processo educativo problematizamos a utilização desses meios tecnológicos para fazer Arte, para analisar as imagens criadas e manipuladas refletindo sobre as condições de criação artística no contexto do digital. Nesse sentido, Pimentel (2007, p.3) afirmou que:

A imagem ganha, a cada avanço tecnológico, mais e mais possibilidades de apropriação e ressignificação. Da mesma forma, entretanto, aumentam as possibilidades de uso dos recursos tecnológicos sem que haja algum conhecimento artístico. A preocupação com a aprendizagem de conhecimentos em arte, portanto, deve estar presente todo o tempo, quer quando se trabalha com meios tradicionais quanto quando se trabalha com recursos tecnológicos contemporâneos.

Assim, ensinar e aprender Arte sob um **olhar técnico** englobou muito mais do que a instrumentalização da técnica, do que retomar práticas tradicionais com a tecnologia, do que fotografar para expor nas redes sociais ou documentar momentos. A fotografia como expressão foi vista sob o viés da pluralidade, como citou Rouillé (2009, p. 449), congregando “as imagens, as práticas, os usos, as formas, os territórios, e suas variações contínuas”.

A aprendizagem em Arte por meio da fotografia autoral digital envolveu a formação do olhar, a afloração do sensível, a reflexão, a percepção, a imaginação, a cognição, a expressão, a criticidade, a produção artística, além do diálogo com as relações contextuais, com as subjetivações pessoais e sociais. A Figura 24 ilustrou esse pensamento de que a técnica foi intercortada por outros olhares:

Figura 24 – Caleidoscópio técnico



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Essa metáfora do caleidoscópio técnico emergiu na compreensão de que a tecnologia influenciou o desenvolvimento humano, bem como o inverso, pois nessa relação ambos se retroalimentam. Por isso foi necessário problematizar o uso de TDIC no ensino/aprendizagem de Arte, no caso utilizando o celular como suporte e mediador dessa aprendizagem, pois segundo Pimentel (2015, p. 7):

A tecnologia avança e invade a vida, é apropriada por ela que, por sua vez, se apropria da vida. E a arte se apresenta enquanto possibilitadora tanto dos fenômenos objetivos quanto de compartilhamentos pessoais, individuais, subjetivos. A experiência artística é essencial tanto ao artista quanto ao fruidor, em todas as suas dimensões. O que muda para cada um são as condições de pensar arte em suas possíveis entradas, entrecruzamentos, afecções e saídas.

O que mudou foi que tanto artista quanto fruidor readequaram as variadas formas de expressões artísticas no meio digital contemporâneo, pois utilizaram as TDIC como vetor da Arte implicando redimensionar as maneiras de ler e interpretar seus suportes, meios de compartilhamentos, formas de discussões, possibilidades de fruições e as próprias criações.

O fato de estimular nos participantes estes momentos de fruição e criação por meios das TDIC apoiou a noção de explorar a Arte como experiência estética. Essa experiência pôde promover a vivência do cognitivo e do subjetivo ao mesmo tempo, contribuindo na construção de saberes, de sentidos, de concretudes, de imaginações e de estesias, ou seja, estimulou um campo que envolveu o mundo natural e artístico na construção de um sentido estético e técnico.

A Educação gerou aprendizagem visando contribuir para a criticidade e autonomia dos sujeitos, além da apreensão de competências, habilidades e conteúdos sistematizados. Assim, foi proposta a articulação da ideia de aprendizagem estética para a leitura de si, leitura do outro, leitura do mundo e dos artefatos técnicos a partir de metodologias que dialogaram com essa visão.

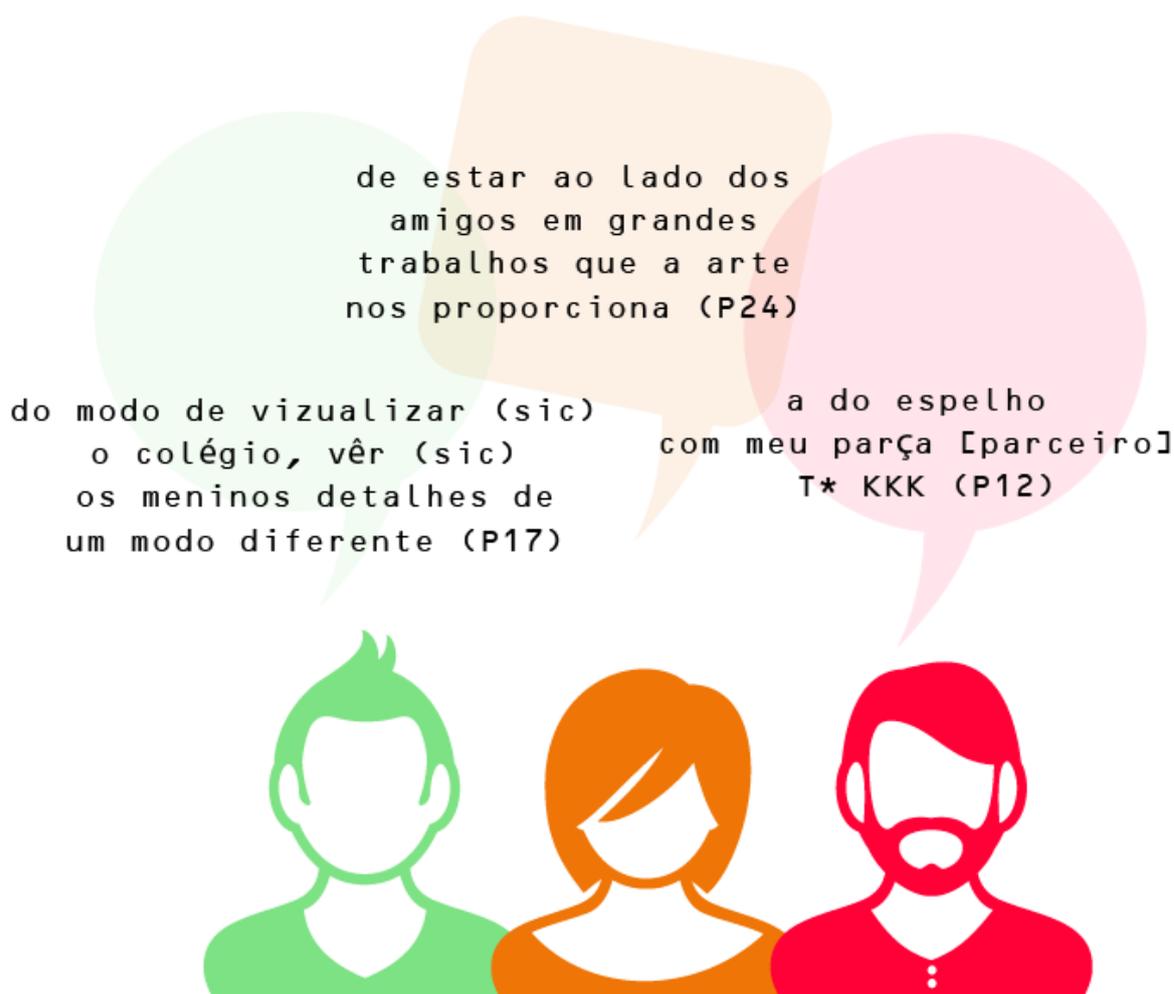
Os processos autorais em rede permitiram mais interação e colaboração, bem como dinamizaram o compartilhamento de informações e a própria fruição artística. Porém, compreendemos que a tecnologia em si foi um meio, não um fim, ou seja, outro elemento mediador de tais interações.

Essas interações também tiveram suporte nas relações sociais, por isso a próxima seção discutiu algumas percepções sobre a influência do outro no processo educativo.

5.2.4 Olhar Social: interação com outros sujeitos

Além de uma Educação que apenas visou a reprodução de modelos, a memorização de datas e nomes ou outras tantas práticas reducionistas foi proposta a vivência de um processo educativo colaborativo. Tanto nos momentos em que compartilharam com os outros estudantes saberes quanto observaram as fotografias, houve trocas significativas como expressaram (questionário final, 2016) na Figura 25:

Figura 25 – Unidades de registro do olhar social



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

A interação com o outro estimulou outras possibilidades de aprendizagem e a figura docente ganhou um papel ativo nessa prática, bem como a dos estudantes, pois embora ainda cada um teve sua função definida, a aprendizagem não foi verticalizada. Por meio dos desafios lançados surgiram algumas atitudes colaborativas como fator importante nos processos educativos vivenciados.

Como exemplo houve a seguinte situação: Flávy e Nana conversaram sobre o projeto e o desafio 2 que buscou relacionar os elementos fotográficos com sua realidade na escola, conversaram com o professor Sebastião sobre suas dúvidas e ele levou alguns estudantes à biblioteca para demonstrar o desafio, tirou algumas fotos para exemplificar o conceito de sobreposição, organizadas na Fotografia 19:

Fotografia 19 – Fotografia do professor Sebastião



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Depois, Flávy teve a ideia de fotografar os sapatos de seus colegas, chamou outros participantes da turma, tirou as fotos com seu celular, em parceria na concepção da foto a Nana opinou sobre outras formas de enquadramento, os meninos fizeram várias posições com os pés, até que Flávy conseguiu a foto final. Flávy enviou para um colega, que postou no grupo, mas ele não mencionou a autoria delas. Antes da exposição, conseguimos reconstruir a trajetória da foto e ambas se assumiram como autoras da fotografia. Posteriormente conversamos sobre esse momento:

 Participante Flávyá: Foi assim... foi porque o professor tava (sic) com um monte de imagem no celular mostrando como exemplo, aí eu vi uma parecida com aquela e disse: - Oxe, vamos tirar. Aí mandei meus amigos juntar (sic): - Vamos tirar! aí minha amiga disse: - Não, assim fica melhor! [mostra a mudança de posição do celular] aí pegou assim e tirou, aí um menino alevantou (sic) o pé, assim, não era para, mas assim, ficou mais legal. A original se você ver não é assim, é todo mundo daquele jeito. ... Eu usei meu celular, aí minha amiga me ajudou o ângulo e os meninos na foto, porque no começo eles não queriam ficar juntando, diziam sai daí, mas eu disse minha gente é só uma foto junta aí, aí eles colaboraram, cada um fez sua parte.

Flávyá ressaltou como essa autoria visual foi fruto de uma coletividade, cada um assumiu uma função e essas trocas possibilitaram sua criação artística. A figura docente contribuiu nessa aprendizagem e na tomada de consciência, como também houve uma proatividade e autonomia de Flávyá, num processo de criação sensível à escuta do outro. Segundo Nana, ela provocou a mudança de enquadramento por gostar de “ fazer fotos diferentes, não só tradicional como a do rosto, mas com outros estilos” e Flávyá ao interagir com Nana percebeu outras formas de agir e lidar com os vários níveis de participação de seus colegas (Fotografia 20).

Fotografia 20 – Desafio 2: “Como vejo a escola” por Flávyá e Nana



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

A aula não reverberou uma repetição autoritária e verticalizada centrada no docente, mas permitiu um processo colaborativo aberto à discussão e modificação por todos os membros, como também mantendo a função autoral de Flávyta e Nana. O processo de parceria fez com o outro expandir sua percepção para elementos que antes não foram tão aparentes, Nana sensibilizou e instigou o olhar de Flávyta, que capturou em imagem e após, ainda deixou traços de sua autoria ao editar a imagem e compartilhá-la na rede.

Entender a interação como alinhavo dessas relações, deslocou a Educação de um modelo tradicional, para um formato dinâmico, contextualizado e colaborativo expandindo o **olhar social** conforme a Figura 26:

Figura 26 – Caleidoscópio social



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Foi uma trilha lançada e percorrida pelos participantes, que cursaram diferentes trajetos em buscas de superar os percalços. Em todos os desafios, percebemos como denominador comum a interação, que foi tramada nas ações de ensinar, de desafiar, de idealizar, de perceber, de fotografar, de agrupar, de direcionar, de experimentar, de compartilhar, de apreciar e de discutir (não necessariamente nessa ordem).

A próxima subcategoria produziu uma descrição das relações interativas que emergiram no processo buscando articular os elementos. Buscou evidenciar que o processo de

ensino/aprendizagem esteve diretamente relacionado com os sujeitos, meios e contextos que o circundam, utilizando a metáfora da cartografia enquanto trilhas dessas relações.

5.2.5 Olhar Interativo: cartografias interativas

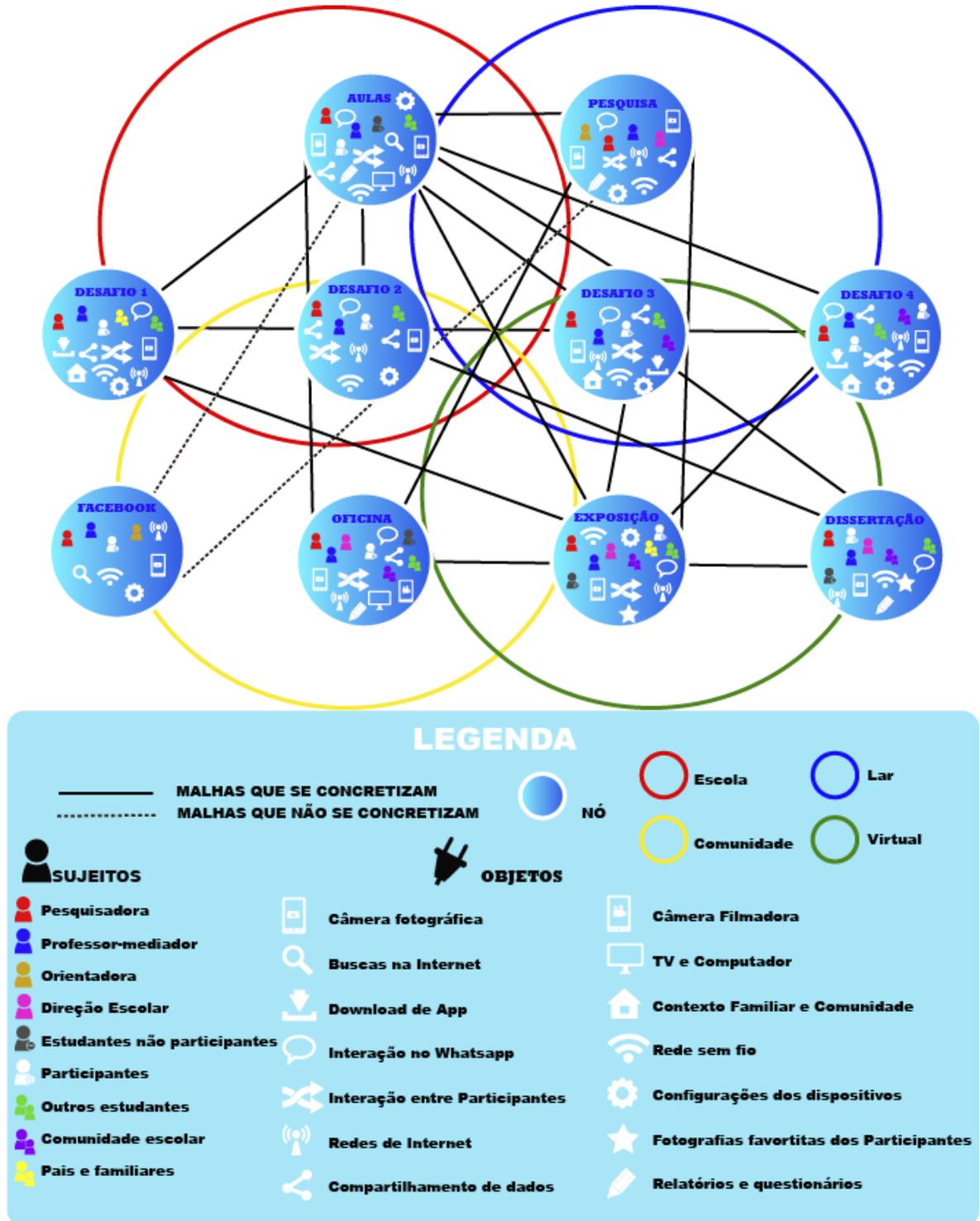
Uma pista seguida foi o conceito de interação a partir da fala de Linda (informação verbal na oficina, 2016) que “mesmo sendo turmas desunidas a gente se respeitou”, assim viram-se frutos positivos a partir do que foi semeado. Alguns professores e os próprios participantes destacaram que embora fossem três turmas conflituosas, com alguns estudantes que não se falavam há anos, houve a necessidade de interação e respeito em prol do projeto.

As práticas educativas e artísticas evidenciaram a interação como propulsora dessas relações, que por sua vez geram outras conexões e ramificações, plausíveis de múltiplas interpretações.

A interação foi um conceito que se materializou nessa análise, de tal modo que as relações estabelecidas na vivência do Projeto Poéticas dos Olhares envolveram 42 participantes, o professor Sebastião, eu como pesquisadora e minha orientadora nessa teia, englobaram também as relações com a diretoria e demais sujeitos da comunidade escolar (professores, secretárias, porteiros, os servidores responsáveis pela limpeza e manutenção da escola), além dos intercâmbios com outros estudantes e os pais ou responsáveis dos participantes. Essas relações direta e/ou indiretamente influenciaram no processo e nos resultados obtidos, visto que as fotografias foram perpassadas pelas concepções conceituais e afetivas geradas nessas interações. Esses participantes, que abrangeram três diferentes turmas da escola, exploraram a investigação de quatro temáticas para a criação de seus processos fotográficos, lidando com o contexto escolar e sua estrutura física (salas, quadras, pátios, biblioteca, salas de vídeo e todos os instrumentos utilizados) além de seu contexto pessoal e da comunidade (quartos, casas, quintais, ruas, ambientes de lazer, ambientes de trabalho etc.). Eles também interagiram com outros objetos como os celulares utilizados explorando as câmeras fotográficas e filmadoras, e sua virtualização por meio da conexão na internet (3G, 4G ou sem fio), de *sites* de buscas, do *download* de aplicativos para edição, do compartilhamento de dados (*bluetooth*, rede de internet, etc.), da interação entre participantes (*emails* e outras redes sociais), além da interação no grupo do *Whatsapp*, o acesso à configuração do celular para adequar fotografias, fotografias impressas e preenchimento de relatórios, exercícios e questionários como também a visualização de conteúdos na TV e computador. E, considerando ainda os envolvidos diretamente, as interações estabelecidas

abrangeram aproximadamente 200 sujeitos da comunidade escolar. Desses estudantes, aproximadamente 50 deles são do Ensino Médio e 150 do Fundamental que interagiram durante as práticas fotográficas e visitaram a exposição, além dos servidores. Nesse aspecto, aproximadamente 200 famílias envolvidas de alguma forma tiveram contato com o Projeto. Assim, a Figura 27 ilustrou algumas dessas conexões:

Figura 27 – Mapa interativo do Projeto Poéticas dos Olhares

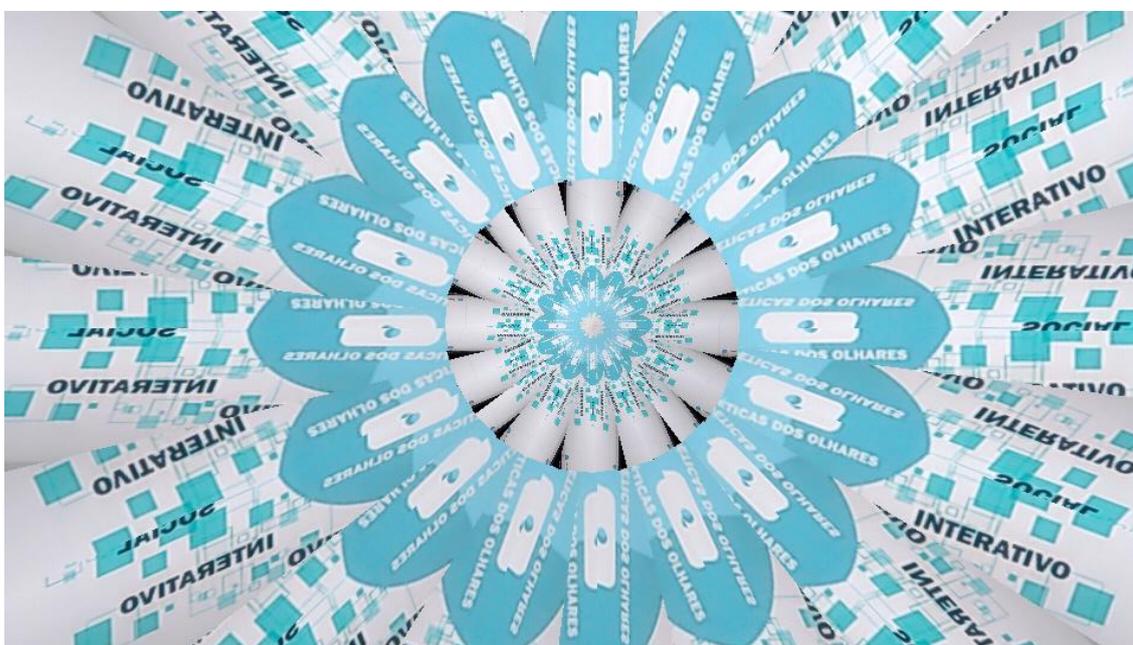


Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Conforme Pimentel (2013, p. 97) “Dewey (2011) definiu experiência como sendo resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive. É um acontecimento de ação e reação, que pode se dar tanto com o humano quanto com outros corpos”. Para a autora, a ideia de corpos foi entendida além da ideia de indivíduos, mas eles em relação com os outros elementos que circundaram seus ambientes físicos, naturais e virtuais.

A fotografia foi fruto de um **olhar interativo** que se estabeleceu nessa coletividade. Posto que não a considerou como um ato ou registro isolado, mas como cartografias de mapas interativos que se formaram no entrecruzamento entre os dispositivos, docentes, sujeitos, meios, rotas neurais, rotas sociais, rotas colaborativas, rotas artísticas e rotas técnicas. Multifacetado conforme a Figura 29:

Figura 29 – Caleidoscópio interativo



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Com isso, a aprendizagem construiu uma interação mediada pelos docentes como explica Dewey (2010b, p. 54-55):

[...] O princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e cousas significa que a Educação é, essencialmente, um processo social. [...] como membro mais amadurecido do grupo cabe-lhe [ao professor] a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade.

Esse trabalho, compreendeu que os sujeitos inseridos no ambiente escolar, interagiram mutuamente com dirigentes, professores, pesquisadora e professor Sebastião, que por sua vez estiveram ancorados num projeto pedagógico que visou tal interação. Os participantes foram instigados a refletir sobre a realidade observada em seu contexto pessoal e escolar, mas também interagiram com seus familiares e com outros estudantes além do corpo docente. Esses participantes foram desafiados, e lidaram com as formas de subjetivação individuais e coletivas. Por meio de seus celulares conectados na internet, criaram artisticamente fotografias imbricadas de elementos autorais que representaram suas expectativas e frustrações.

A autoria propiciou a participação ativa dos sujeitos em sua própria Educação, refletindo em criações artísticas que expressaram as concepções de cada sujeito sobre sua cultura, sociabilidade e subjetividade.

Para os participantes, esse projeto permitiu “aprender sobre a fotografia e poder interagir” (P12, questionário final, 2016). O indivíduo construiu sua experiência na relação com o meio, pois para Dewey (1979, p. 301):

A experiência consiste primariamente em relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social. [...] A Educação praticada intencionalmente (ou escolar) deveria apresentar um ambiente em que essa interação proporcionasse a aquisição daquelas significações que são tão importantes, que se tornam por sua vez em instrumentos para a ulterior aquisição de conhecimentos.

Essas conexões integraram o caleidoscópio das interações pois a prática foi voltada para a ação, numa verdadeira conexão entre Educação e experiência, articulando as ideias de continuidade (*continuum experencial*) e interação.

Contudo, nem toda experiência foi educativa mesmo havendo interação pois “O princípio de interação torna claro que tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar às matérias pode igualmente tornar a experiência não-educativa” (DEWEY, 1979, p.40).

Necessitou de um processo contínuo de formação e reconstrução das experiências pois “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (DEWEY, 1979, p.25-26).

A seguinte seção analisou as práticas vivenciadas embasadas na abordagem arte/educativa que foi utilizada como respaldo teórico e prático para o desenvolvimento do projeto.

5.2.6 Olhar Arte/Educativo: ziguezague de ações

Ainda sobre a ideia de aprendizagem, essa pesquisa sinalizou que a Arte como área de conhecimento teve grande potencial e pôde desenvolver a percepção, cognição, a imaginação, a capacidade crítica, a criatividade, a sensibilidade entres outras concepções pois foi uma “linguagem aguçadora dos sentidos como significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhuma outra linguagem” (BARBOSA, 2010, p. 99).

Posto isto, o papel da Arte/Educação foi proporcionalmente afetado de acordo com a importância da arte fora da escola, e sua importância esteve no desenvolvimento de competências e habilidades “permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2002, p.18)”.

A ideia de Barbosa (2009, p.33), foi ressignificada e ampliada, visto que a metáfora do triângulo passou a ser representada pela figura do ziguezague por meio de práticas que demonstraram o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver, indicando diferentes trajetos entre os momentos de ver, contextualizar e fazer. Tal aporte permitiu sua flexibilidade e adequação, utilizando inúmeras possibilidades de ordenamento e repetição dos momentos. Listou-se algumas ações articuladas nesse tripé na Figura 30:

Figura 30: Ziguezague no processo arte/educativo



Fonte: dados da pesquisa, autoria da pesquisadora, 2016.

Apenas a ação de fotografar não contemplou todo o processo educativo, Barbosa (2009, p.34) explicou que “a produção de arte faz a criança [adolescente e jovem] pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca”. Embora foi importante o Fazer Artístico, os outros momentos de aula no qual houve a análise da imagem e sua interpretação contextualizada gerou uma proliferação de concepções e aprendizagens mútuas.

Durante o projeto houve momentos de leitura e análise crítica da imagem “*despertando novas maneiras de analisa (sic) as fotografia (sic)*” (P3, questionário final, 2016), de contextualização sobre os fotógrafos estudados em paralelo com suas realidades, como no “dia em que vi o fotógrafo que foi para a África” (P14, questionário final, 2016) bem como um espaço de produção artística onde “eu tirei uma foto que a luz ficou em um ponto muito bom que eu pensei que não ia ter aquele resultado, acho que foi isso, a luz e o momento” (Annie, questionário final, 2016).

Os encontros presenciais e as interações virtuais ocorridas no decorrer do projeto, foram permeados por ideias iniciais e incertezas, que se redimensionaram nas práticas. O plano de ação foi flexibilizado e referenciais teóricos iniciais adaptados para a realidade pesquisada. Por isso, no campo além de ensinar também aprendemos, visando descobrir o que esses sujeitos já sabiam e o que queriam aprender, exercendo o papel de mediadores dos desafios.

Os participantes foram protagonistas de seus processos educativos, desconstruindo a ideia de meros repetidores, foram sujeitos de ação em seus mais diversos potenciais criadores. Alguns deles assumiram esse papel de forma gradual, pois tinham uma grande dependência e insegurança, sempre questionando se fizeram certo ou errado, precisando de modelos pedagógicos pois não se acharam capazes de realizar os desafios. Aos poucos foram criando com mais autonomia, realizaram os desafios e buscaram superar as dificuldades, ao ponto que trouxeram outros questionamentos e propostas de ações, de aplicativos, de programas etc. Contudo não foi possível implementar algumas dessas sugestões principalmente pela questão temporal.

Na perspectiva da leitura de imagens, o principal exercício foi perceber como as obras de outros artistas conseguiam tocá-los de alguma forma, avivar suas memórias, produzir

sentimentos, causar repulsas ou expressões. Essa leitura ultrapassou a passividade da apreciação e envolveu uma leitura crítica e estética decorrente das afetações sensoriais.

Embora a contextualização partiu em alguns momentos de uma fala expositiva, foi desenvolvida uma leitura crítica e ativa, pois os participantes relacionaram as fotografias com seus contextos pessoais, percebendo detalhes, sentires, metáforas e interconexões com o lido. A pesquisa optou por trazer diversos artistas de diferentes estilos e gêneros, para ampliar o repertório visual dos participantes, dialogar com múltiplas vivências dos participantes e permitir o questionamento com seus conhecimentos prévios a partir das fotografias apreciadas. Em diversos momentos relataram que determinada fotografia os lembraram de algo que passaram, ou se emocionaram ao lembrar de suas infâncias, de dificuldades, de como viveram ou do que queriam viver. Esse afloramento dos sentidos da imagem, desenvolveu em alguns participantes um olhar mais crítico, pois não somente reproduziram as imagens postas nas mídias sociais, mas aprofundaram questionamentos, discutiram o que foi imposto e indagaram sobre as ideias de imagens como status de verdade. Nesse sentido, a função docente foi de desconstruir o que foi posto e aprofundar significações.

Em paralelo, a criação foi processual, os momentos de fazer artístico evoluíram a cada encontro e diminuíram o abismo entre os envolvidos, bem como a dependência, a necessidade de aprovação, a ideia de meritocracia, o medo de se expor. Aos poucos os participantes foram se integrando, se aproximando e se auxiliando, contribuindo para a construção de trabalho baseado no respeito, na ajuda mútua e na autonomia.

A exploração do sentir contribuiu na produção da significação, que partiu da apreensão do sensível para a formação do sujeito cognitivo. Ensinar foi ultrapassar conteúdos e tocar nos sentidos, na percepção do mundo e na imaginação de como ele pode ser pois para Barbosa (2009, p.5):

Se pretendemos uma Educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da Arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade.

De modo geral, almejou uma Educação que ultrapassou a apreensão de conteúdos, que integrou a formação humana cidadã, a empatia, a solidariedade, a criatividade, a inventividade, a proatividade, a sensibilidade, a valorização dos saberes pessoais e dos contextos culturais, o respeito à pluralidade, o cuidado com o meio ambiente e a liberdade na criação artística. Dessa forma, a Arte foi mais uma dimensão que integrou seus

conhecimentos e especificidades para contribuir na formação do sujeito de uma maneira integrada, reflexiva e participativa.

Na interação entre o sentir, o refletir e o fazer a pesquisa constitui um **olhar arte/educativo** que visou propor possibilidades de reflexões críticas e mudanças a partir de experiências estéticas.

As experiências estéticas formadas no processo arte/educativo geraram aprendizagens contextuais e relacionais, bem como conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais, que contribuíram na transformação identitária e na construção de processos de subjetivação, múltiplo como a Figura 31:

Figura 31 – Caleidoscópio arte/educativo



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Assim, a interação foi elemento motor de um processo de integração nesse processo de ensino/aprendizagem em Arte, no qual permitiu o desenvolvimento pessoal, social, estético e pedagógico. Essa experiência foi proporcionada diante do paradigma da pedagogia questionadora que a sustentou, viabilizou, incentivou, apoiou e a problematizou.

A seguinte categoria explorou algumas fotografias e situações vivenciadas seguindo os rastros do processo de criação fotográfica, a partir da noção de experiência estética de Dewey (2010), e de fotografia-expressão de Rouillé (2009).

5.3 Categoria 2 - processos autorais nas experiências fotográficas

Outra pergunta norteadora do Projeto foi: Como potencializar as autorias por meio da fotografia?

Ao buscar entender o modo de circulação dos sentidos de autoria por meio da fotografia digital, a pesquisa problematizou que a autoria imagética similarmente a textual, implicou consequências sobre a função-autor e o efeito-leitor, ligadas “à natureza da memória os sentidos se relacionam bem como a materialidade significativa de seus meios” (ORLANDI, 2010). Essa discussão autoral que teve sua herança na literatura, se adaptou a era tecnológica, mas esteve passível de múltiplas interpretações visto que a percepção esteve condicionada às subjetividades de cada observador nesse processo de difusão imagética.

A fotografia-expressão, em seu viés autoral digital, deslocou o território utilitário da fotografia-documento para o território artístico da escrita fotográfica, embora “o sentido sobrevém às coisas, mas é a escrita que o retém em suas redes” (ROUILLÉ, 2009, p.168). Tanto que a fotografia expressiva “[...] diferente embora inseparável da primeira [fotografia-documento], é constituída pela memória que intercala o passado no presente, que comunica seu caráter subjetivo a nossas percepções e ações” (Ibidem, p. 222).

As autorias fotográficas foram construídas na prática educativa, ou seja, num “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1978, p. 17). De tal modo que nesse percurso entre ensinar e aprender, as práticas vivenciadas e as teorias compartilhadas geraram conhecimentos que puderam ser apreendidos a partir das experiências estéticas e instrumentalidade. Enquanto as poéticas estiveram relacionadas às formas subjetivas de percepção e de expressão fotográfica, de recriação artística e de intuição imaginativa.

Embora em alguns momentos pontuais a pesquisa realizou uma análise sobre as possibilidades de significação das fotografias, concentrou na discussão sobre a ação criadora que pôde ser compreendida a partir dos conceitos de experiência atrelada as dimensões dos olhares (artístico, instrumental, expressivo, criativo e imaginativo) organizadas em cinco subcategorias: experiência estética, instrumentalidade, percepção e expressão, recriação artística e intuição imaginativa.

5.3.1 Olhar Artístico: experiência estética

A pesquisa interligou de uma forma complexa os participantes, suas formas de ver o mundo, as lentes das câmeras, a escola, os objetos, outros colegas, os professores, os pais, os parceiros e outros sujeitos envolvidos nesse processo.

Os participantes interagiram consigo mesmo e com seu meio, utilizando a arte fotográfica como maneira de relacionar com o mundo e para evidenciar seus discursos, bem como nas relações estabelecidas deles com os docentes e com os objetos (celulares, etc.). Toda essa interação nesse processo educativo só foi possível porque vivenciaram uma experiência artística que articulou tais dimensões.

Alguns indicadores que evidenciaram as múltiplas percepções sobre essas experiências (questionário final, 2016) na Figura 32:

Figura 32 – unidades de registro do olhar artístico



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Desde o início do projeto houve o surgimento de indicadores de autoria artística com o “Desafio 1: foto sem rosto”, pois embora poucas relações foram estabelecidas além do momento introdutório de apresentação, não foram trabalhadas referências fotográficas. O que se pretendeu com esse desafio foi um levantamento de hipóteses e avaliação diagnóstica sobre como e o que fotografaram, como criaram artisticamente e expressaram suas identidades. Para alguns, o objetivo não foi claro e nem todos enviaram fotografias, porém dentro do escopo

obtido, algumas fotografias foram traços de que o caminho seria proveitoso. Como foi o caso da Fotografia 21 de Tina:

Fotografia 21 – Autorretrato de Tina



Se agarre nas coisas mais simples da vida porque são simplesmente as melhores. 😊

Fonte: Fotografia cedida por Tina, autoria da pesquisadora, 2016.

Pessoalmente Tina se mostrou uma menina reservada, de fala mansa e tímida. Nas aulas não interagiu muito, apenas com risos e falas bem pontuais. Contudo, suas fotografias foram uma vitrine de sua personalidade, surpreendendo a muitos colegas com seu potencial criador, sua busca pela perfeição e minúcia nos detalhes, além de demonstrar clareza e objetividade com os desafios, criatividade artística e provocação crítica com suas fotografias. Ela citou que “queria botar tudo que eu gosto, tudo que eu faço no dia-a-dia, o violão, o livro, as flores que eu sempre gosto, porque eu gosto de ler, sei tocar um pouco violão, as flores porque eu gosto de natureza” (Informações verbais da entrevista, 2016), além da escolha desses elementos estarem ligadas com seus gostos pessoais, o local também foi representativo, pois escolheu o seu quarto, a sua cama e tentou várias formas de composição até chegar nessa imagem. Primeiro fez o envio no Whatsapp privado da pesquisadora, perguntando se poderia ser essa imagem e após enviou no grupo, gerando discussões, pois se percebeu que na imagem digital apareceu bem suave o reflexo dela na face espelhada do violão.

A autoria de Tina expressou o delineamento de uma poética visual que foi minuciosamente arquitetada e experienciada, bem como a interação entre participante, dispositivo, objetos, meio e objetivos produziu uma imagem potente de significações. Numa

sala de aula tradicional, na qual algumas relações foram predominantemente hierárquicas e conflitantes, a personalidade de Tina passou despercebida por muitos de seus colegas, devido à sua timidez ela preferiu não chamar atenção e manteve sua neutralidade. Contudo, a partir da experiência, outra Tina foi revelada nas fotografias, seus colegas passaram a reconhecer sua perícia e capacidade e até mesmo talvez o grupo do Whatsapp foi um espaço de aprendizagem pois ela citou “achei muito interessante porque o povo se expressava, botava a foto, a legenda” embora não interagisse com as falas, apenas enviando fotografias pois “eu gosto mais de observar do que falar”. Assim as aulas de Arte passaram a ser um ambiente mais democrático e heterogêneo, tanto no presencial quanto no virtual, foram criados mecanismos que contribuíram para sua expressão “vejo que a fotografia é importante, olhar os detalhes, a vejo bem diferente” e o espaço das aulas de Arte “ficou ainda mais legal, mais interativo” (Informações verbais da entrevista, 2016).

Ao perceber as fotografias, ocorreu um movimento de associação entre o que se viu e com uma imagem virtual que se fez dela, ou seja, uma construção mnemônica (ROUILLÉ, 2009) que confrontou o imaginário do autor e do seu público. “E se a fotografia não expressar apenas o seu passado?” (Pesquisadora, diário de campo, 2016, p. 23). Esse mote provocou reflexão sobre o valor mnemônico no qual as memórias e registro de quem foram assumiu a dianteira, contudo nesse ponto percebi que a fotografia também pôde expressar o seu futuro, desejos, anseios e expectativas. Outro exemplo foi o autorretrato de Henri na Fotografia 22:

Fotografia 22 - autorretrato de Henri



Fonte: fotografia cedida pelo Participante Henri, Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Nesse autorretrato, ao descrever os elementos Henri se transformou num anjo de costas, vislumbrando o horizonte e criando sensações de infinitude. Enquanto Tina utilizou objetos que expressaram a materialidade do que ela foi e do que gostou, essa imagem de Henri não remeteu sobre quem ele foi, mas sobre quem gostaria de ser, suas expectativas e frustrações. A legenda escrita por Henri também contribuiu na interpretação da imagem, e ele próprio afirmou que foi uma forma de “expressar sua necessidade de liberdade” (Informações verbais da entrevista, 2016). Durante as aulas em alguns momentos de leituras das fotografias outros estudantes disseram sobre essa sensação de aprisionamento e liberdade, destacaram a beleza da foto, tanto na composição quanto no aspecto físico. As múltiplas possibilidades de interpretação e a percepção das fotografias se apoiaram num terreno movediço pois a associação do que se viu a uma imagem virtual propiciou um diálogo entre o imaginário do autor e do seu apreciador.

Essa fotografia foi produzida pelo autor, que colocou um temporizador no celular e após a captura fez edições na imagem acrescentando as asas, aplicando um filtro de cor (preto-branco) e desfocando alguns pontos. Assim, na autoria de Henri houve uma alternância entre automatismo maquínico e sua suspensão momentânea capaz de transformar as próprias práticas e dispositivos.

Articular as fotografias com os processos autorais e sentidos cognoscíveis foi de bastante complexidade, pois se lidou com a representação de elementos que por vezes extrapolaram a ordem do visível. Tanto que se reconheceu o que preexistiu às fotografias, seus valores e afetos inerentes, como Rouillé (2009, p.159) enfatizou, “No regime da expressão, o já-visto não supõe o visto, é o visto que se extrai do já-visto”.

As trocas e experiências sociais geradas a partir da arte-fotografia, possibilitou o artista propor dispositivos ou oportunidades nas quais o público pôde se apropriar da relação em constante devir, ressignificando a fotografia-expressão enquanto “expressão de conexões” (ROUILLÉ, 2009, p. 351).

A arte-fotografia aflorou o entendimento de que ela expressou subjetividades tanto na fotografia de Tina com rastros de sua impressão e quanto na fotografia de Henri com a construção de sua imagem como uma alegoria. Para Rouillé (2009, p. 383) “a alegoria é a expressão de ideias através de imagens, enquanto o símbolo, por meio de imagens, dá a impressão de ideias”.

Além disso, a arte teve uma potencialidade de renovação e transformação da vida, Dewey (2010a, p.213) enfatizou que “as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens, os únicos passíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência”.

Continuamente as criaturas vivas passaram por experiências nesses processos de viver (DEWEY, 2010a, p. 109), mas a “experiência singular” caracterizou a existência de uma continuidade entre diversas experiências, possibilitando a aprendizagem e solução de problemas a partir do que foi experienciado anteriormente.

O estético por sua vez foi “[...] o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem à toda experiência normalmente completa [...] estético refere-se à experiência como apreciação, percepção e deleite” (DEWEY, 2010a, p. 125-127). Dessa forma, o estético não foi algo que participou “de fora para dentro na experiência, mas é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa” (DEWEY, 2010a, p.125). Para o autor a experiência estética esteve ligada a experiência do criar, pois na criação retomou suas experiências consumatórias, havendo aprendizagem a partir do que foi vivenciado anteriormente e produzindo autorias com base tanto nessas experiências quanto na própria ação criadora.

Posto isto, a experiência singular foi também uma experiência estética, pois em ambas existiu a consumação, tanto que “Esta experiência carrega um caráter individualizador e autossuficiente” (DEWEY, 2010a, p. 110). O que remeteu a existência de fluxos constantes, repouso, unidade, ordem e organização.

Tina, Henri e outros participantes expressaram uma experiência que os possibilitou transpor abismos e quebrar muralhas, ou seja, as fotografias foram mecanismos que puderam revelar autorias sobre quem foram ou sobre quem gostariam de ser a partir de uma experiência estética (DEWEY, 2010a), contribuindo para a ampliação de seu **olhar artístico** que possibilitou esse processo autoral multifacetado como na Figura 33:

Figura 33 – Caleidoscópio artístico

Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Contudo nem todas as experiências em sala de aula foram estéticas, pois só puderam ser consideradas “experiências estéticas” quando promoveram “não a ausência de desejo e pensamento, mas a sua integração, através da experiência perceptual, o que caracteriza a experiência estética em sua distinção, das experiências que são especialmente "intelectual" e "prática" (DEWEY, 2010a, p. 264). A autoria no contexto da experiência se embasou numa espiral, na qual seu fluxo contínuo agrupou a percepção experiencial e as conexões com experiências anteriores.

A próxima seção relacionou a experiência estética articulada aos conceitos da expressão fotográfica com a noção de instrumentalidade.

5.3.2 Olhar Instrumental: a instrumentalidade na experiência estética

Na teoria de Dewey a experiência estética esteve diretamente associada ao instrumentalismo e se estabeleceu como uma característica, pois embora significados estranhos foram colocados por críticos a esta concepção, ele explicou que “o seu conteúdo atual é simples: o conhecimento é instrumental para o enriquecimento da experiência imediata” (DEWEY, 2010a, p. 496) sendo o entendimento de que a teoria é um instrumento para a ação e para a transformação da experiência.

Para Mascaro (2012, p. 33) “O instrumento forma a particularidade, ou mais do que isso, a ferramenta com que se faz tanto a conexão quanto a sequência da arte como experiência”. Assim, necessitou de momentos para promover a instrumentalização dos elementos visuais da expressão fotográfica, que por sua vez auxiliou aos participantes na construção da experiência estética.

Essa instrumentalidade na intervenção ocorreu em diversas situações, principalmente quando abordaram nas fotografias elementos essenciais da composição visual (luz, foco, enquadramento etc.), na exploração de objetos e lugares em outros contextos de uso permitindo outras formas de análise crítica, de retomadas conceituais e da percepção. O Participante 20 ressaltou que foi significativo o “Desafio 2, achei muito legal porque tem vários ângulos diferentes e lugares que passavam despercebidos e passamos a vê-los de uma forma diferente” (questionário final, 2016).

Foi justamente neste instante, no qual se tomou consciência que a pessoa ser apoderou de um elemento e o configurou para seus objetivos, visto que a técnica foi um instrumento para a aprendizagem, favorecendo a criação de objetos, no caso das fotografias. Ou seja, foram essas técnicas que possibilitaram conhecer para aprender. Portanto, segundo Dewey (2010a, p. 267-268):

[...] existe uma função instrumental para o trabalho de arte [...] “instrumental” em conexão com a arte que sempre glorifica o artístico e mais precisamente sustenta serenidade, agrada ou reeduca a visão que se induz por isto. O problema real é verbal. Algumas pessoas são acostumadas a associar a palavra instrumentalidade para fins muito pequenos—uma sombrinha contém o instrumental pela proteção da chuva, ou o ceifar da máquina a cortar o grão [...].

Além de um sentido restritivo, a ideia pragmática da instrumentalidade contribuiu, pois, os sujeitos arreigados de experiências ultrapassaram a ação e a relacionaram com a cognição, o pensamento e o sentimento.

Entre os comentários dos participantes sobre as fotografias tiradas na escola, mencionaram a beleza desse ambiente, que antes não foi visto dessa maneira e a admiração pois não reconheceram alguns locais. Observaram as fotografias da escola com atenção e tentaram identificar em qual local foi capturada ou de que forma.

A Fotografia 23 causou muita discussão sobre sua localização:

Fotografia 23 – Desafio 2: Onde é isso?



Fonte: fotografia cedida pela Participante Dorothea, autoria da pesquisadora, 2016.

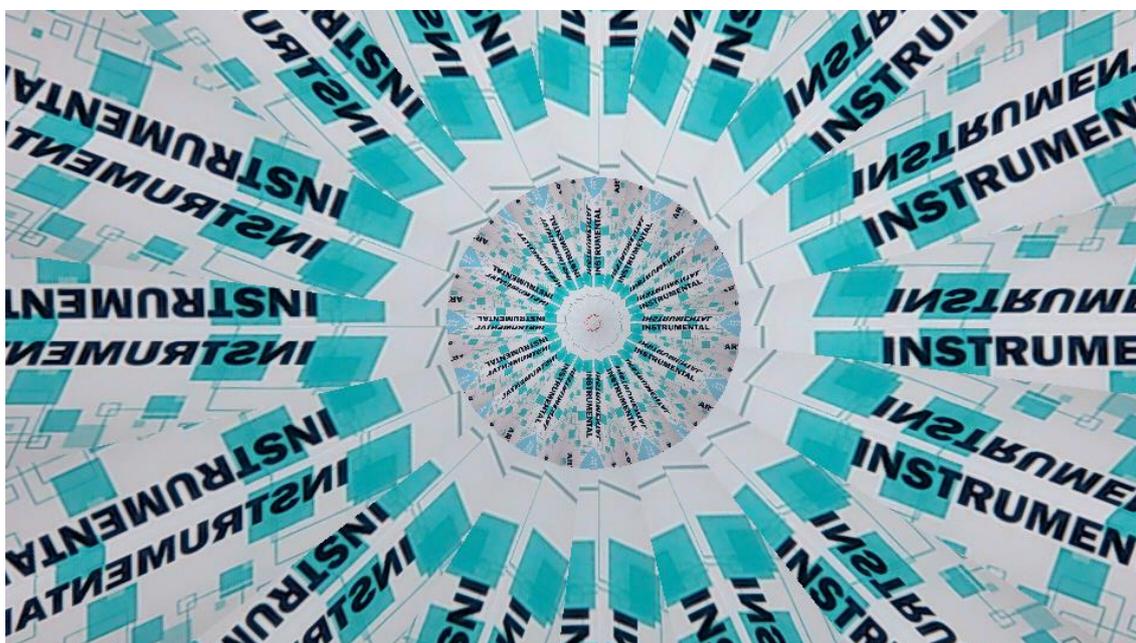
Durante um encontro presencial, um participante questionou: “*Onde fica esse lugar?*” Dorothea respondeu: “É o portão próximo da sala.”. Retrucou outro participante: “Oxe, pois eu nunca vi esse lugar” (Informações verbais, diário de campo, 2016, p. 42). Esse estranhamento inicial aos poucos foi transformando os olhares desses estudantes e fortalecendo a sensação de pertencimento a esse lugar, mostrando a capacidade de captar a escola por outros olhares além dos estereótipos de desorganização e abandono público, se aprofundando em discussões sobre as nuances de enquadramento e de luz.

Portanto, Dorothea ao explorar o espaço e a ideia de perspectiva das fotografias originais mostradas em sala, produziu essa obra como fruto de sua autoria, de suas emoções e dos fenômenos socioculturais que a circundaram, posto que “o significado deriva da experiência e aparece na prática artística, quando se torna pensamento consciente circundado de emoção” (DEWEY, 2010a, p. 68).

Foi apenas um portão, mas para aquele sujeito em especial criou a oportunidade de ler a imagem e produzir sentido de lugar que pôde reverberar sensações, estranhamentos e identificações com um ambiente cotidiano e ao mesmo tempo desconhecido, ou seja, a autoria de Dorothea possibilitou a construção de sentido para seu entorno. Portanto, a aprendizagem de conhecimentos em Arte por meio da fotografia pôde ser um vetor que integrou do local ao global, do pessoal ao coletivo, do instrumental ao autoral.

Essa experiência dialogou também com o **olhar instrumental**, na qual os conteúdos didáticos, no tocante da expressão fotográfica, puderam ser aprendidos pelos sujeitos e ressignificados por meio de suas fotografias e composição artísticas. Os indivíduos a partir da leitura crítica de referências imagéticas criaram aportes para fundamentar suas expressões fotográficas, Figura 34 ilustrou esse caleidoscópico:

Figura 34 – Caleidoscópico instrumental



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Assim, o ato educativo, estimulou a capacidade de ampliar e aperfeiçoar a experiência, e no caso da aprendizagem em Arte cujos trabalhos dependeram também da habilidade manual puderam ser potencializadas quando desenvolvidas numa conexão sequenciada. Contudo, a instrumentalidade da técnica e da própria tecnologia avançou a ideia da mera utilização dos equipamentos tecnológicos para uma busca de modificações nas relações das pessoas e artefatos.

A autoria foi fruto de um discurso instaurado na coletividade e reflexo de uma identidade social e cultural. Assim, quando a autoria foi vivenciada numa experiência estética

que teve como base a leitura da imagem a noção de instrumentalidade se justificou por possibilitar a produção de novas fotografias, que ultrapassaram a imagens iniciais e remeteram a novas compreensões.

Nesse sentido, a finalidade da experiência foi a construção de conhecimentos e para isso a instrumentalidade da arte foi utilizada para identificar a percepção, o pensamento e o sentimento consumados na ação. Pois “na produção e na percepção saborosa das obras de arte, o saber se transforma” (DEWEY, 2010a, p.496) tornando uma experiência que valeu a pena ser experienciada.

A percepção e a expressão estiveram presentes na autoria em Arte como elementos que puderam promover processos de significação a partir de sua expressividade. Por isso a seguir foi proposto o diálogo entre tais conceitos com algumas experiências vivenciadas na pesquisa.

5.3.3 Olhar Expressivo: expressão e percepção na experiência estética

A arte foi tecida nos sentidos, composta pelas emoções, construída na instrumentalidade, consumada na expressão e fruída na percepção.

Os conceitos de expressão e percepção foram explorados por Dewey (2010a) e retomados nas fotografias pois os sentidos também guiaram sua compreensão, seu conteúdo expressivo parte de uma materialidade sensorial, seja no papel ou na tela, esta foi apreendida pelos sentidos que orientaram à percepção do objeto observado.

A expressão foi parte constituinte da experiência singular/estética que integrou o pensamento e o instrumento de expressão, como explicou Dewey (2010a, p. 76):

[...] toda arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si só. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão.

Desse modo a Arte aprofundou o conhecimento das experiências, posto que para Dewey (2010a) a experiência ocorreu no processo do viver que se relacionou de maneira contínua entre o mundo e o sujeito.

As autorias construíram-se “em decorrência de experiências anteriores, imediatamente torna sua percepção da situação mais aguçada e intensa, e a ela incorpora significados que lhe dão profundidade, e ao mesmo tempo, fazem aquilo que é visto enquadrar-se em ritmos compatíveis” (DEWEY, 2010a, p. 202).

Os desafios foram momentos nos quais se pôde dialogar entre o que foi percebido e o que foi expresso, como exposto na Figura 35:

Figura 35– Unidades de registro do olhar expressivo



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

A percepção ocorreu num ato de reconstrução pela criatividade e a consciência tornou-se viva e nova, gerando um pensamento reflexivo que consistiu em examinar mentalmente o assunto e deu-lhe consideração séria e consecutiva (DEWEY, 2010a).

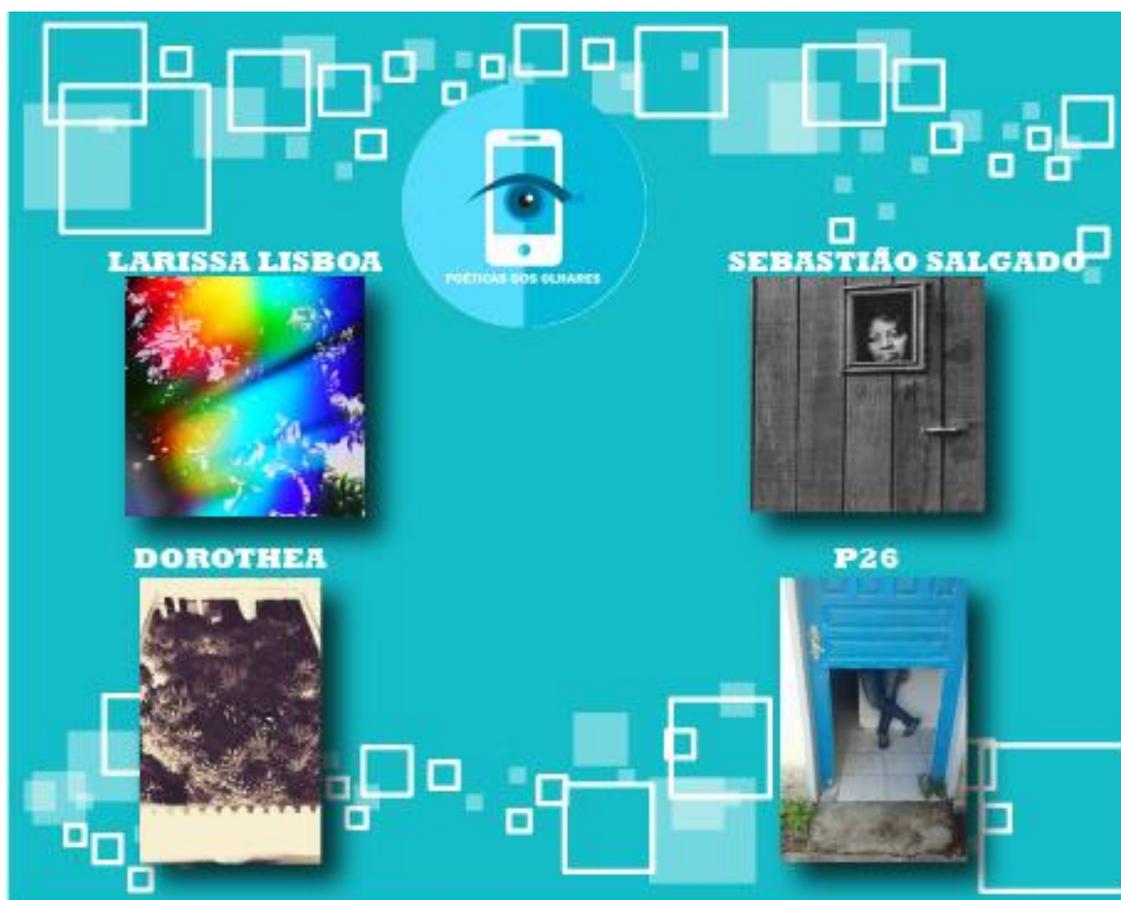
Essa experiência enquanto ação estética articulou as percepções e as expressividades para sua criação. Para Dewey (2010a, p.126) “a arte denota um processo de fazer e criar. Toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele com ou sem o uso de instrumentos intervenientes, e com vistas à produção de algo visível, audível ou

tangível”. Em outras palavras, a expressividade na experiência estética partiu da percepção consciente e do pensamento reflexivo em busca de um significado. Por conseguinte, o trabalho do artista consistiu em conseguir construir uma experiência que esteve “ligada a percepção e que consiga se mover junto com as mudanças constantes que ocorre em seu desenvolvimento” (DEWEY, 2010a, p. 152).

Desse modo, nos momentos do Fazer Artístico (BARBOSA, 2010) foi possível identificar a influência dos fotógrafos estudados, como ocorreu na utilização do espelho durante o “Desafio 3: Foto-Reflexo” e na temática da denúncia social no “Desafio 4: Foto-Denúncia” com os conceitos criativos dos fotógrafos Larissa Lisboa e Sebastião Salgado.

Houve uma referência explícita dos elementos conceituais das obras desses artistas, por meio das percepções e expressões, propondo o diálogo dos participantes com as ideias centrais das obras desses fotógrafos. Essas fotografias serviram como aporte inicial e inspiração para as poéticas visuais criadas, que se embasaram nas temáticas, bem como nos enquadramentos, nas cores ou nas mais variadas características abordadas por eles. A Fotografia 24 trouxe imagens comparativas que validaram essa ideia:

Fotografia 24 – comparação entre fotografias dos artistas e dos participantes



Fonte: fotografias cedidas pelas participantes, autoria da pesquisadora, 2016.

Antes dos desafios, os participantes fizeram leituras críticas das obras desses artistas, abordando as temáticas, compondo fotografias que uniram os conhecimentos técnicos com a expressão artística. Nesse primeiro momento, as referências fotográficas possibilitaram a percepção apreciativa, integrando a experiência estética com o ato criativo.

Assim, no Desafio 3, a escola e seus reflexos foram exploradas a partir de diversos pontos de vistas e enquadramentos, aproveitando elementos naturais e artificiais da escola. A Fotografia 25 foi produzida pela dupla Flávya e Nana:

Fotografia 25 – Percepção e expressão dos reflexos



Fonte: fotografia cedida por Flávya e Nana, autoria da pesquisadora, 2016.

Para as participantes, o momento do reflexo foi também uma forma de registrar as percepções de seu meio, captaram a escola e os sujeitos pelos sentidos e paralelamente com seus dispositivos criaram fotografias imbuídas de reflexão e significação. A expressão, nesse sentido “tanto significa um ato como o resultado” (DEWEY, 2010a, p.179), pois enquanto ato se confere ao conceito expressivo do registro e como resultado a materialidade fotográfica.

Em tal expressão também registraram seus afetos e memórias como citou Flávya que a fotografia favorita foi “a do reflexo que tirei dos meninos jogando bola porque era um momento que eu vir (sic)que ele se divertia” (questionário final, 2016). Os participantes puderem assim revelar com seus reflexos as pessoas, lugares e momentos enraizados de significação, em duplas ou trios revezaram o segurar espelho, o refletir, o fotografar, o buscar um ângulo e exploraram ativamente seu ambiente. Pois “para que a habilidade seja artística, no sentido final, ela precisa ser “amorosa”; precisa importa-se profundamente com o tema sobre o qual a habilidade é exercida” (DEWEY, 2010a, p.127, grifo do autor).

O participante Henri organizou uma imagem síntese com os primeiros envios desse desafio sobre a EEBM e mobilizou uma campanha com a #luto, problematizando a necessidade de mudanças conforme Fotografia 26:

Fotografia 26 – percepção e expressão da denúncia



Fonte: Imagem criada por Henri com as fotografias enviadas no grupo, captura pela autora dessa pesquisa (2016).

Outro exemplo de percepção e expressão surgiu a partir da obra de Sebastião Salgado, principalmente na questão da denúncia social, mas também na ideia de uma fotografia crítica, por vezes casual e cotidiana, instantânea e circunstancial. Portanto, a expressão fotográfica foi embasada no questionamento, pois os objetivos e o objetos direcionaram a ação por meio do ato reflexivo (DEWEY, 2010a). Não obstante, os participantes perceberam seus contextos e expressaram suas denúncias tanto expuseram o outro, quanto o seu meio e a si mesmos, como parte integrante desse processo.

Alguns participantes registraram o ambiente escolar e como bem citou a Participante 22 foram momentos marcantes “porque focamos nos problemas da sociedade ... porque não gosto de ver o que o ser humano faz de ruim nas ruas” (questionário final, 2016). Outra situação foi o registro que James fez da escola em um dia chuvoso e ao compartilhar no grupo virtual conforme Fotografia 27:

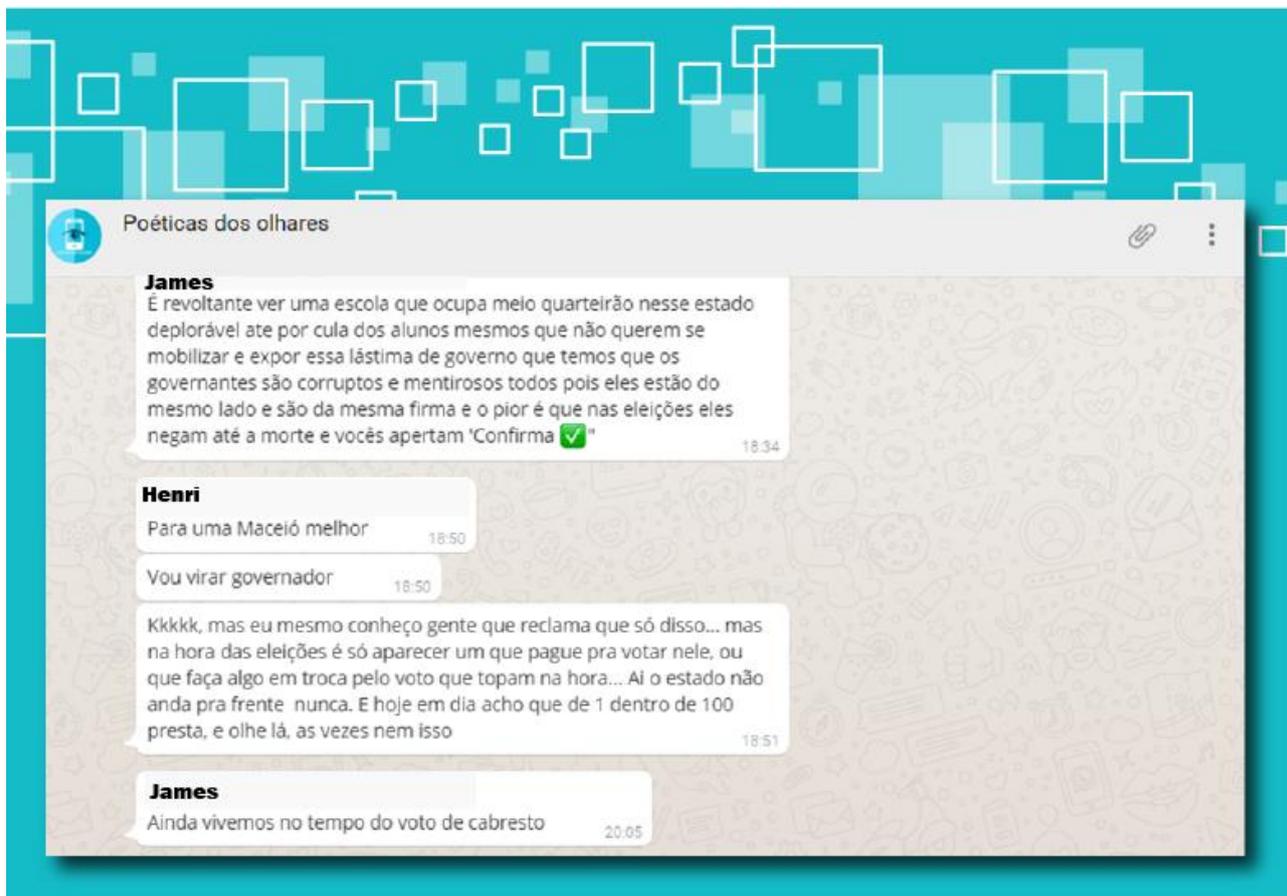
Fotografia 27 – Denúncia de James



Fonte: fotografias cedidas por James, autoria da pesquisadora, 2016.

Houve a discussão acerca da responsabilidade institucional e discente nas condições precárias da escola. Dando continuidade a conversa, Henri também levantou questionamentos conforme Figura 36:

Figura 36– Conversação no grupo do *Whatsapp* sobre Foto-Denúncia



Fonte: Dados da pesquisa compartilhados no grupo, capturada tela pela autora dessa pesquisa (2016).

Alguns sujeitos não estiveram neutros na situação e não apenas culpabilizaram os outros por tais problemas, ao contrário, eles interiorizaram e exteriorizaram por meio da arte essa denúncia, num processo de tomada de consciência sobre seus papéis nesse rede de ações. Houve uma discussão de cunho político, mas que indicou os caminhos questionadores que a pesquisa propôs.

Além das fotos da escola, outros participantes registraram seus entornos, evidenciando incômodos pessoais como o desperdício de água, os buracos da rua, o acúmulo de água e esgoto, o descarte de lixo, etc. Tanto que a Participante15 enfatizou “ passei a observar problemas tão comuns que antes passavam despercebidos” (questionário final, 2016). Houve uma mudança nesses participantes na maneira de perceber o mundo e de se expressar, porque a fotografia foi o meio pelo qual pôde assumir sua cidadania e se identificou com o desafio

“por causa de várias irregularidades “não vistas” pela prefeitura que exigem mais cuidado” (questionário final, 2016).

O **olhar expressivo** demonstrou que a experiência foi apreendida pelos sentidos, e o conteúdo reflexivo expressou na fotografia um acontecimento, imbricado de imaginação e sentimentos, como os exemplos fotográficos trazidos nessa seção, pois para os participantes foi uma forma de refletir (fisicamente e conceitualmente) seu contexto, suas afinidades e suas expressividades revelando novas possibilidades e novos significados, que em suas essências espelhadas compuseram a Figura 37:

Figura 37 - Caleidoscópio expressivo



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

Por meio da conscientização de seu papel político e social, os participantes puderam integrar a arte como meio de percepção e de expressão, lidando com as emoções, reconhecendo-as e transfigurando-as em objetos estéticos.

A próxima seção descreveu aspectos da dimensão estética ao analisar como as recriações artísticas compuseram as estratégias pedagógicas de aprendizagem.

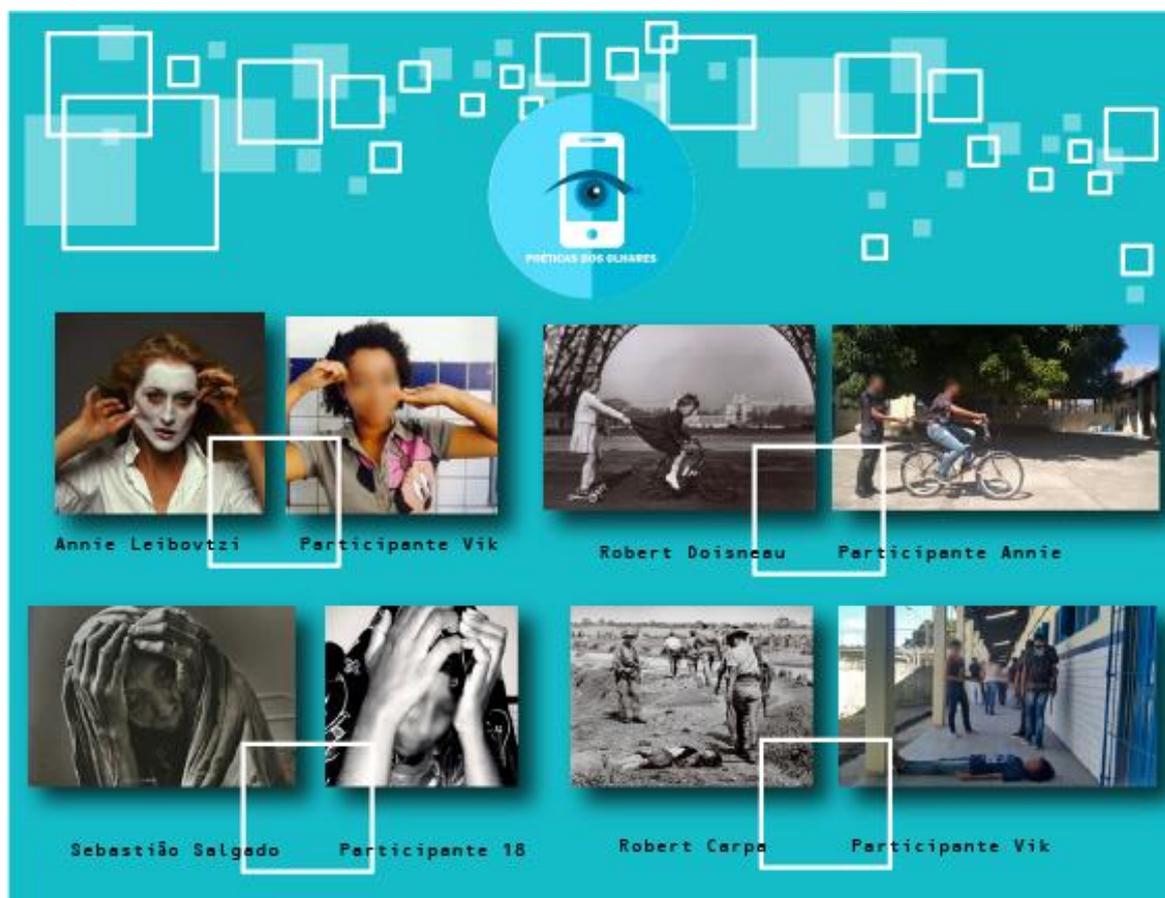
5.3.4 Olhar Criativo: recriação artística

A oficina propôs a apreciação e leitura crítica de imagens de alguns fotógrafos consagrados no meio artístico, após em grupos fizeram a releitura dessas fotografias,

buscando recriá-las com os espaços e objetos disponíveis a imagem escolhida e características de suas obras.

Dewey (2010a, p.137) enunciou essa prática como uma **recriação artística**, sendo a “extração daquilo que é significativo” visando a “reunião de detalhes e particularidades” da obra de determinado artista, cujo objetivo está na criação estabelecendo relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. A Fotografia 28 trouxe as fotografias originais e suas respectivas recriações artísticas produzidas na oficina:

Fotografia 28– Recriações artísticas



Fonte: fotografias cedidas pelos participantes, autoria da pesquisadora (2016).

As imagens que as recriações artísticas ofereceram foram um convite para a recuperação de traços e imaginários desses fotógrafos, que nos permitiram revisitar os artistas e dialogar com o contexto no qual os participantes estiveram inseridos, mergulhando em processos criativos nas mais diferentes mídias.

Durante essas práticas, eles puderam escolher outras fotos e fizeram releituras além das sorteadas e houve muitos momentos de trocas materiais e imateriais, entre eles socializaram objetos para compor as cenas, os grupos revezaram de pessoas e conceitualmente ajudaram com sugestões sobre enquadramento, composição, luz etc. além das provocações

sobre as expressões e as interpretações que as fotografias puderam gerar aos observadores. Dentre tantos momentos, o que mãos chamou a atenção de Annie (informações verbais da entrevista, 2016) foi:

 Participante Annie: Que nem naquele dia da oficina que tinha aquelas fotos lá, que a mulher tava (sic) deitada no chão [...] foi uma coisa surpreendente porque a gente passa por ai e pensa que tá horrível mas se você tem um olhar diferente, você vai ver que aquilo ali é bom e vai chamar muito a atenção das pessoas. Então mudou muito a minha visão ultimamente de como tirar foto [...].

O conceito de **recriação artística** de Dewey (2010a) foi comparado ao de **releitura** de Barbosa (2010, p. 145), sendo “uma nova leitura da obra, ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez”. Posição afim assumiu Pillar (2003, p. 11), ao afirmar que reler é “um fazer a partir de uma obra, é recriar o objeto, reconstruindo-o num outro contexto com novo sentido; é uma criação com base num referencial”. Assim, segundo Barbosa (2009, p. 107) houve a necessidade de estimular o repertório visual desses sujeitos pois:

Quando o aluno observa obras de arte, é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico e de sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é uma paisagem que ele vê ou a cadeira do seu quarto.

A experiência em seu **olhar criativo** ocorreu quando a mediação docente possibilitou proporcionar os estímulos adequados (Figura 38), que geraram impulsos e instintos para possibilitar o desenvolvimento.

Figura 38 – Caleidoscópio criativo



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

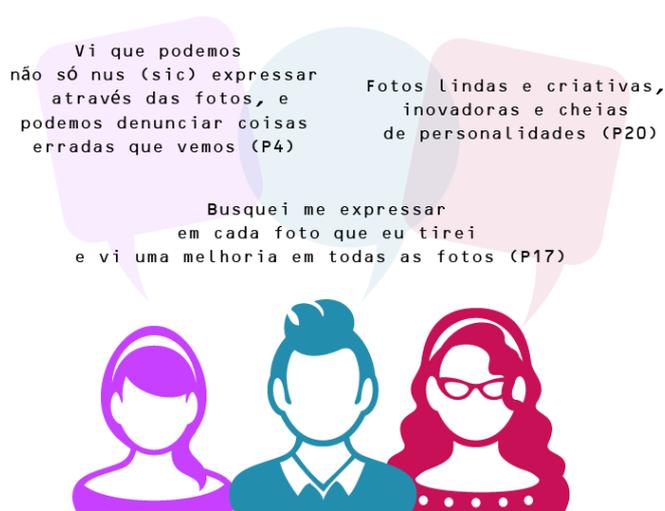
A autoria nesse sentido pôde promover o desenvolvimento, pois “[...] Todo trabalho de arte segue planos e exemplos, para a completa experiência, tornando-se mais intenso e concentrado em sentidos” (DEWEY, 2010a, p.54). Contudo “o verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento *da* experiência, *pela* experiência. E isso será impossível, se não providenciarmos um *meio educativo* que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis” (DEWEY, 1978, p.52, grifo do autor).

A última parte dessa análise, propôs relacionar as fotografias com a ideia de intuição imaginativa abordada por Dewey.

5.3.5 Olhar Imaginativo: intuição imaginativa

Essa parte do trabalho dialogou com os conceitos de intuição e imaginação para as criações autorais, nas quais pôde identificar as marcas do autor-criador reveladas no processo de produção e nas formas de representação. A experiência estética esteve imbricada de intuição pois foi uma “qualidade penetrante que perpassa todas as partes de uma obra de arte e as une em um todo individualizado [que] só pode ser emocionalmente *intuída* ” (DEWEY, 2010a, p. 347, grifo do autor). Assim, além de toda uma objetividade e instrumentalidade nas expressões fotográficas, o subjetivo ganhou espaço na percepção e expressão dessa imaginação pois “[...] provém a via pela qual os significados podem chegar a uma interação atual, ou melhor, o ajuste entre o velho e o novo é a imaginação [...]” (DEWEY, 2010a, p.461). Alguns indicadores (questionário final, 2016) elucidaram essa ideia na Figura 39:

Figura 39– Unidades de registro do olhar imaginativo



Fonte: dados da pesquisa, autoria da pesquisadora, 2016.

Para Dewey (2010a, p. 460-461) a **intuição** foi “o encontro do velho e do novo no qual a readaptação implícita de toda forma de consciência é subitamente efetuada por uma harmonia” e justamente quando “o velho e o conhecido se tornam novos na experiência, há a **imaginação**” Assim, a **intuição imaginativa** ocorreu quando “[...]a arte move-se em meio a uma mente imaginativa, e, desde que a arte é a mais completa e direta manifestação da experiência como experiência, ela fornece um controle exclusivo para os empreendimentos imaginativos” (DEWEY, 2010a, p. 309).

Nesse encontro da mente, com a cognição, com o universo criativo, com a imaginação e com o pensamento reflexivo aconteceram as experiências, pois os encontros desestabilizaram tais vivências e emergiram a intuição que promoveu a percepção apreciativa e a expressão artística. Segundo o Participante P14 “Aprendi que uma foto pode falar por si só... fala do nosso cotidiano e materiais que usamos bastante. A arte é uma maneira de se expressar e pela fotografia fazemos isso” (questionário final, 2016).

A ideia de intuição imaginativa se evidenciou na construção de uma poética visual, que a partir de esquemas imaginativos libertou a fotografia de sua função mimética e a possibilitou enquanto expressão poética.

Como exemplo houve as fotografias da Participante 5 para o Desafio 1. Ela enviou a fotografia editada no grupo além do original e outra sem o fogo para fins de comparação. Ao invés de legenda escreveu uma poesia sobre si, que primeiro foi entregue escrita na aula, depois transcrita no grupo conforme Fotografia 29.

Durante esse desafio ela escolheu objetos pessoais para

Fotografia 29 – Desafio 1: intuição imaginativa



Fonte: fotografia cedida pela P5, elaborada durante esse estudo (2016).

representar como os livros, isqueiro, fogo e meias, utilizou um enquadramento verticalizado (de cima para baixo) que deu a sensação de superioridade e se descrevendo visual e poeticamente numa essência provocadora. Embora alguns colegas observaram a foto e disseram que não teve muita relação com ela, mas que pareceu uma personagem criada para essa foto. Essa linguagem possibilitou outras formas de interação diferentes do que estiveram habituadas, e essa “arte descarada” que ela citou provocou reações e reflexões. A poesia, como sua representação escrita, não descreveu suas qualidades de maneira objetiva, mas favoreceu interpretações subjetivas e remeteu a ideias, desejos, sensações, emoções, frustrações e expectativas.

O desafio do autorretrato articulou a noção de identidade com o “Eu” representado nessa imagem, utilizando uma materialidade dos objetos técnicos com a subjetividade lírica da poesia. Assim, expressaram múltiplas identidades vinculando a poesia poética escrita e visual, aproximando da ideia de procedimentos híbridos que reuniram as características técnicas e processuais singulares nas fotografias. Essas teias demonstraram que na criação da produção visual, ocorreram negociações e empréstimos entre diferentes linguagens, como por exemplo, a fotografia e a literatura. Além dialogar com essas formas de expressões artísticas, o caráter imaginativo e criativo da experiência humana permitiu interpretar a realidade pela intuição e pelas formas sensoriais de percepção.

No crivo da intuição imaginativa, a P5 trouxe em suas fotos e poesia uma intensidade das vivências, que o autor explicou como “uma qualidade estética que envolve a experiência em completa unidade emocional [...]”. De fato, emoções foram qualidades, quando elas foram significantes em uma experiência complexa que se modificou e movimentou os envolvidos (DEWEY, 2010, p. 43).

Esses participantes atribuíram sentido a essa interação com a fotografia enquanto forma de expressão artística, uma maneira de externar o que esteve internalizado, de transpor sentimentos e de sistematizar suas ideias por meio das práticas imaginativas.

O participante Patrick também explorou seu cotidiano nas suas fotografias, se destacando por sua técnica e proposições criativas visto que já teve experiência profissional antes do projeto e manifestou o desejo de continuar fotografando. Antes dessa experiência, trabalhou com um fotógrafo em eventos, e ele lhe “ensinou o básico”, mas seu gosto por fotografia foi além do profissional, pois “revela as fotos quase todo final de semana” e no seu processo autoral disse “tiro a foto, passo filtro, muitas coisas”. Para ele “o projeto foi muito legal” e enviou fotos marcantes como a do Desafio 1 “a primeira eu estava no balé, de frente ao espelho, ai eu tirei foto assim com flash e ficou tipo um luzinha nos meus pés, ai percebi

que ficou muito bom e botei preto-e-branco”. Sobre a foto do Desafio 3, “eu já tinha tirado algumas fotos assim, ai pedi ajuda para minha amiga tirar a foto, eu expliquei como queria e ela clicou, ai depois passei só um filtro para escurecer mais, deixei mais escuro e deixar mais bronzeado um pouco” (informações verbais da entrevista, 2016). Para os outros participantes essa fotografia despertou muita atenção e foi comentada nos encontros presenciais e no grupo do *Whatsapp*. A Fotografia 30 agregou essas fotografias:

Fotografia 30– Intuição imaginativa de Patrick



Fonte: fotografias cedidas pelo Participante Patrick, elaborada durante essa pesquisa (2016).

*Fotografia de terceiros.

Se antes para Patrick o fato de estar na aula de balé ou caminhando pela praia foi uma experiência comum, nesse momento foi possível encadear uma experiência estética devido à apuração de uma instrumentalidade técnica, em conjunto com a intuição imaginativa que permitiu racionalidade na expressão fotográfica e sua autoria a partir de tais experiências. Na realidade, segundo Barbosa e Cunha (2010, p.85), a partir da “teoria de Dewey, a imaginação

projeta o significado além da experiência comum, e é uma característica humana gravada na textura da experiência da criança e do adulto”.

Ainda situados nesse terreno movediço, surgem outras questões: Em que ponto as fotografias do cotidiano passaram a ganhar um status de fotografias de arte? Como identificar ou atestar essa transformação?

São questões bastante complexas e abstratas, pois da mesma forma que a subjetividade de interpretações interferiu no modo como foi analisada e fruída a obra de arte, o mesmo aconteceu ao tentar dualmente distinguir entre “amador x profissional”, ou mesmo “belo x feio”. Embora esse não fosse o foco da pesquisa, a questão da imaginação fotográfica apareceu como uma pista de aprendizagem e principalmente como reflexo da mediação entre sujeitos e objetos. Contudo, essa atenção com a ação fotográfica e ao lidar com formas e recursos diversos revelou que a criatividade foi proporcional à imaginação, sendo a capacidade imaginativa um instrumento favorável à criação.

Segundo Rouillé (2009, p.390), nessa crise da fotografia documental para a fotografia expressiva, os artistas criaram obras que criticaram situações sociais e políticas, pois “A importância, a variedade e a renovação das questões políticas em numerosas obras da arte-fotografia já atestam sua implicação, forte e nova, no trajeto do mundo”. A arte-fotografia nesse sentido pôde ser vista como engendradora de uma criação imaginativa, e esse trajeto criativo também pôde ativar um papel ativo e interativo, com a satisfação estética, visto que esse tipo de deleite produziu experiências autênticas, porquanto o desenvolvimento cognitivo e emocional fundiu-se ao envolver experiência e estética relacionada à Educação e a autoria como renovação das visibilidades.

Para Rorty (2000, p. 122), a filosofia deweyana mudou o enfoque de uma busca da certeza para uma busca da imaginação, pois “[...] A imaginação é a ponta de lança da evolução cultural, o poder que – desde que haja paz e prosperidade – opera constantemente de forma a tornar o futuro humano mais fecundo que o passado”.

Portanto, a imaginação foi a fonte de novas concepções de comunidades possíveis, foi a força motriz nas experiências que pôde também promover mudanças sociais, pessoais, educativas, estéticas e artísticas. Diante de todas as situações experienciadas, a arte transcendeu barreiras, integrou sujeitos, ampliou expressões e sua importância para a formação humana.

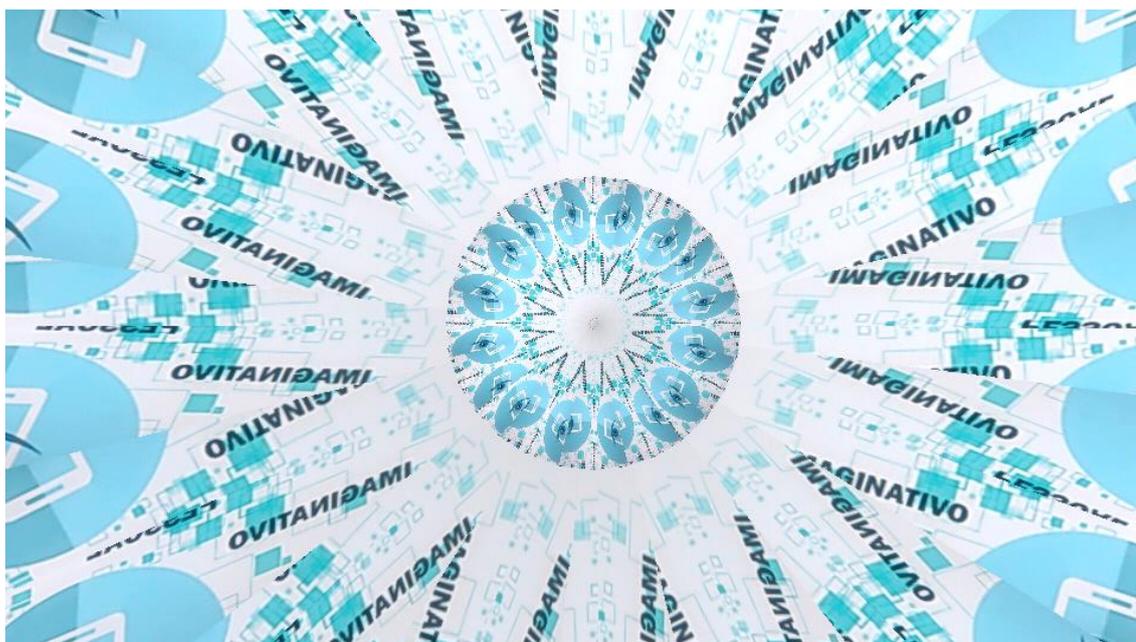
Esse processo autoral em Arte pode promover um aprimoramento do olhar, pois a qualidade do sensível esteve imbricada na experiência estética, posto que não se ensinou o que o outro sentiu, mas incitou a abertura de sensações, perceberam o mundo dentro de si e ao

seu redor, encontrando possibilidades de sensibilidades. Na oficina ao final do projeto os participantes (informações verbais da oficina, 2016) sinalizaram sobre esse aprimoramento:

-  Pesquisadora: Agora eu quero que vocês pensem, depois das aulas com o Professor Sebastião e o Projeto como vocês veem a fotografia hoje?
-  Participante Dorothea: Agora a gente tem foco, sabe posicionar a câmera., né[
-  Participante Robert: Totalmente diferente né, hoje em dia...[
-  Participante Annie: focar[
-  Participante Dorothea: e um cenário pode se tornar vários dependendo do ângulo da foto
-  Participante Margaret: É um olhar mais aprimorado que a gente tem entre a câmera e o que a gente vai tirar fotos.

Esse aprimoramento no olhar, foi consumado nas produções artísticas que foram resultados de fluxos desse **olhar imaginativo**, de interações entre mentes e matérias, da soma entre um repertório mental e aquilo que foi experienciado, sendo construída no ambiente educacional e meio social, composta pela instrumentalidade, imaginação, percepção e cognição, sentimentos e sensações que se fragmentaram e vetorizaram como a Figura 40:

Figura 40 - Caleidoscópio imaginativo



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

A fotografia foi um entrecorte entre a exterioridade do que se viu, dos lugares, dos ângulos, e ao mesmo tempo remeteu à sua própria interioridade, com o que os definiu ou criou. Assim, a construção da intuição imaginativa na autoria imagética lidou mutualmente com os fatores internos e externos do ser. Pois “a arte é o lócus paradigmático dos valores, e a

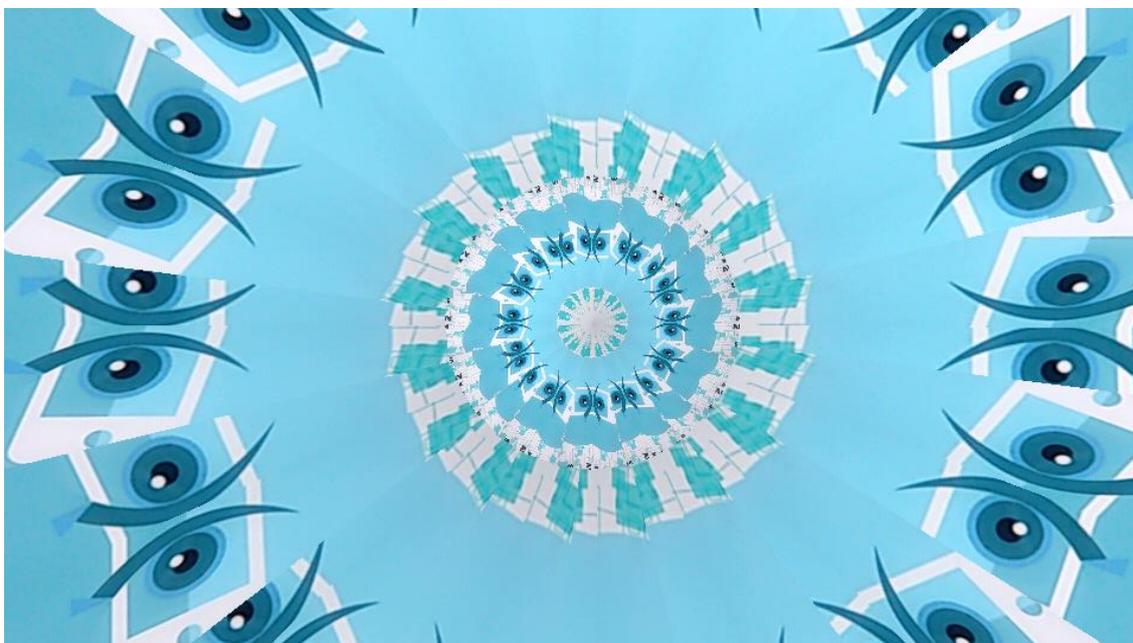
criação e o prazer advindo da arte são o protótipo dos objetivos dignos da condição humana” (DEWEY, 2010a, p. 10).

Ao chegar no término deste capítulo, percebi que ao explorar o campo da fotografia enquanto expressão artística, levantei discussões sobre a expressão e ao mesmo tempo considerei que a fotografia “não fornece uma resposta, mas coloca e impõe esse enigma dos enigmas que faz com que o receptor passe de um desejo de real e uma abertura para o imaginário, de um sentido a uma interrogação sobre o sentido, de uma certeza a uma preocupação, de uma solução a um problema” (SOULAGES, 2010, p.346).

A alusão ao caleidoscópio traduziu que as duas trilhas percorridas seguindo as noções de aprendizagem e de autoria revelaram uma multiplicidade de olhares: pessoal, pedagógico, técnico, social, interativo, arte/educativo, artístico, instrumental, expressivo, criativo e imaginativo. Embora foi possível elencar outros olhares, ao realizar essas delimitações o processo de ensino/aprendizagem em Arte abarcou uma diversidade imagética e significativa que potencializou as práticas autorais mediadas pelas tecnológicas.

A experiência estética foi estimuladora na construção desses olhares e articulou a expressão artística com pósticas visuais, pensamentos, movimentos, expressões, fragmentos, percepções, padrões, instrumentalidades, técnicas, recriações, questionamentos e reflexos. A Figura 42, que se elegeu para finalizar o capítulo remeteu a lenda grega do Argus Panoptes, o gigante de cem olhos que tudo viu.

Figura 41 - Caleidoscópio Panoptes



Fonte: autoria da pesquisadora, 2016.

A ideia de que cada olho produziu visibilidades diferentes de acordo com seu ponto de vista foi metaforizada nessa pesquisa ao comparar que nessa análise foram escolhidos determinados pontos de vistas embasados em certos aportes teóricos, embora outros puderam emergir.

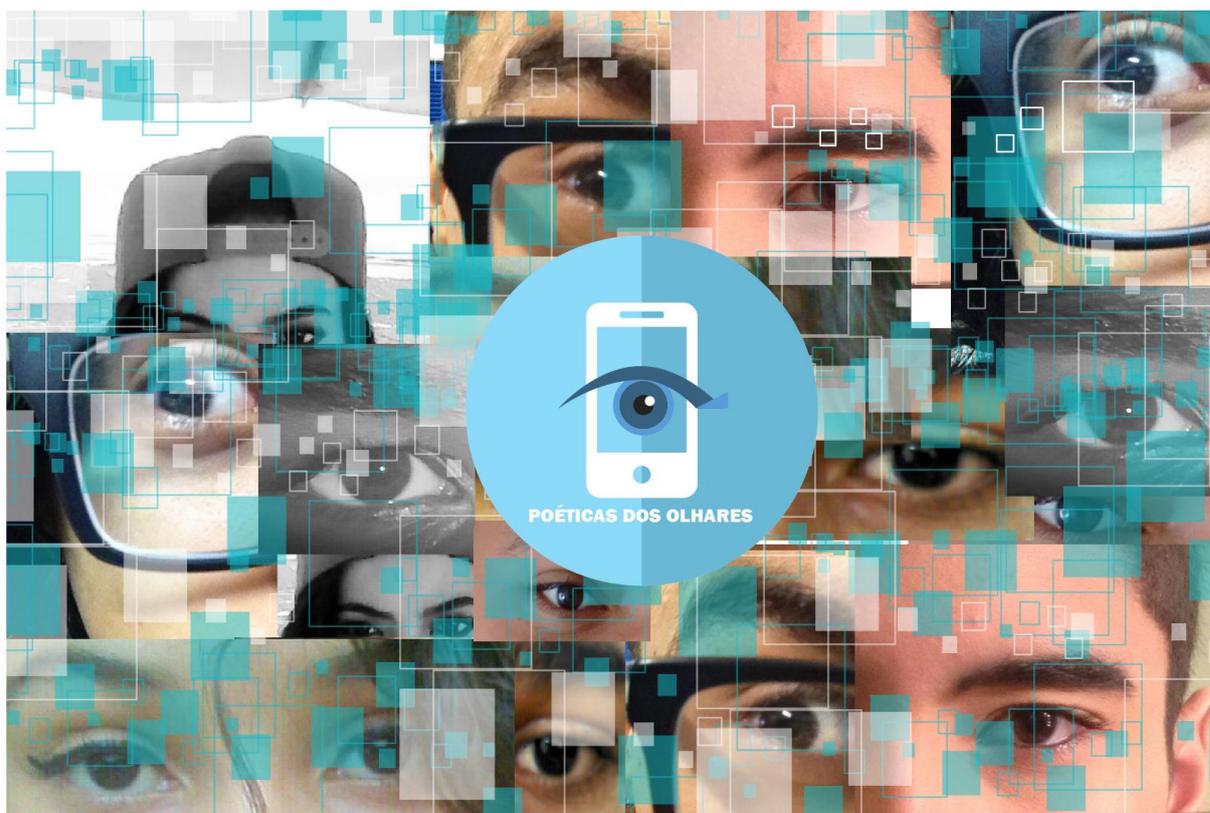
A seguinte parte desta dissertação foi um convite para a apreciação de algumas fotografias autorais digitais construídas no decorrer da investigação.

6 POÉTICAS DOS OLHARES

Nessa pesquisa a noção de olhares, refletiram além do sentido da visão, a percepção da Arte como produto que envolveu todos os sentidos. As poéticas em sua gênese “produtiva e criativa” (ABBAGNANO, 2007, p.783), articuladas aos olhares impulsionaram construções imaginativas entre autor/obra/público. A fotografia assim, foi vetor de individualidades, de pluralidades e denúncia social mobilizando seus autores e leitores na construção de processos artísticos, sensoriais, significativos e subjetivos.

A proposição das poéticas visuais construídas foi explorada a partir das fotografias e narrativas dos participantes, pois se teve por objetivo propiciar ao (a) leitor (a) dessa pesquisa a fruição de algumas fotografias e relatos dos sujeitos participantes criadas no decorrer da investigação. A Fotografia 31, explorou os olhares dos participantes numa construção artística:

Fotografia 31 – olhares que fotografam



Fonte: fotografia elaborada pela autora dessa pesquisa (2016).

O objetivo desse capítulo foi expor algumas fotografias produzidas pelos participantes, propiciando ao leitor da dissertação espaços para a fruição, a interpretação pessoal, a inferência e a subjetivação dessas poéticas visuais.

6.1 Olhares das poéticas

A formação do olhar passou pela vivência da sensível e de múltiplas experiências estéticas. Essa experiência ocorreu de forma intersensorial, uma experiência do mundo vivido, do mundo indeterminado, do mundo complexo. Os diversos desafios exercitaram outras formas de olhar, de refletir, de enquadrar e compor a imagem, lidando assim com vários sentidos e sensações. Para Delory-Momberg (2010, p.107):

Olhar uma fotografia é fazer a experiência de situação, de lugares, de personagens, conhecidas e desconhecidas, que surgem em nosso presente. Olhar uma fotografia é fazer um trabalho de memória no qual a lembranças reais e lembranças construídas se entrelaçam. Olhar uma fotografia é interrogá-la é retomá-la, atualizá-la, e estas operações conduzem a experiência de si que são aprendizagem de si.

Para o desenvolvimento desse olhar estético, além a leitura crítica e da reflexão foi necessário o fazer prático, esses foram os pilares da abordagem ziguezague no ensino de Arte. Por isso, no processo fotográfico além de um embasamento técnico foi necessário um intensivo aprimoramento prático, principalmente no tocante do aprimoramento do olhar estético.

Foram organizados portfólios com as poéticas de alguns dos participantes, contendo as fotografias autorais digitais e suas descrições pessoais, legendas ou relatos. O **critério** para essa seleção foi expor os portfólios de alguns voluntários que participaram das entrevistas e concordaram com sua publicação nessa seção. Os portfólios foram descritos como uma coletânea das evidências que documentaram o desenvolvimento, as competências e as habilidades dos sujeitos e que valorizaram seu desenvolvimento, promovendo a ampliação de aprendizagens. De acordo com Villas Boas (2004, p. 38):

O portfólio é uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem. É organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar seu progresso. O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio.

Durante a oficina, foi retomada a apreciação de alguns portfólios individuais e incentivado o desenvolvimento do pensamento reflexivo. A experiência estética vivenciada pelos participantes e docentes gerou momentos nos quais puderam refletir sobre si mesmos, sobre seu entorno sociocultural, sobre sua função enquanto cidadãos, sobre a potencialidade das tecnologias e sobre a possibilidade de rompimento de paradigmas de experiências anteriores.

Os portfólios foram organizados nas Fotografias 32, 33, 34, 35, 36 e 37 respectivamente:

Fotografia 32 – Portfólio fotográfico de Robert



Fonte: fotografias cedidas pela Participante Robert, autoria da pesquisadora, 2016.

Fotografia 33 – Portfólio fotográfico de Tina

 **Tina**

 **POÉTICAS DOS OLHARES**

DESAFIO 1



Se agarre nas coisas mais simples da vida porque são simplesmente as melhores.☒

Eu sou...tenho cabelos cacheados, sou calma, gosto de tudo um pouco.
 Eu olho... Gosto de ver calmamente. Gosto de ver as primeiras impressões.
 Eu vejo... Pausadamente, demoro para ter uma crítica concreta.
 Eu reparo... Sou muito de corrigir as pequenas coisas.

DESAFIO 2






Fonte: fotografias cedidas pela Participante Tina, autoria da pesquisadora, 2016.

Fotografia 34– Portfólio fotográfico de Dorothea



POÉTICAS DOS OLHARES



Dorothea

DESAFIO 1



Eu sou... sincera demais no que diz respeito a mim, sou egoísta, orgulhosa, sentimentalista, realista e um pouco sensata.
 Eu olho... muito intenções, caráter, e atitudes. Eu procuro ...enxergar as pessoas exatamente como elas são, visando às vezes algo bom mesmo que não tenham.
 Se eu estiver errada corrigirei meus erros, caso não, não existe quem faça.
 Não suporto falsidade e hipocrisia.

DESAFIO 3



DESAFIO 2



Veja um lado bom nas coisas, mesmo que esse lado não exista.
 Quem faz a paisagem são os olhos...

DESAFIO 4



Fotografia 35 – Portfólio fotográfico de Henri


Henri



 POÉTICAS DOS OLHARES

DESAFIO 1



Nunca amarre minhas asas. Deixe-me voar.

DESAFIO 2





Eu sou...carismático, humilde, engraçado e sempre alegre.
 Amo a dança, gosto de ajudar ao próximo, não gosto de gente falsa,
 quem diz ser quem não é, quem gosta de se achar com coisa que não tem.
 Eu vejo... Quem está triste, e vou atrás para poder ajudar,
 vejo muitos aparelhos eletrônicos, amo tecnologia.
 Eu reparo... Em bagunça, odeio ver tudo bagunçado e sujo.

DESAFIO 3*





DESAFIO 4







* Dupla: Linda e Henri

Fotografia 36 – Portfólio fotográfico de James



James



POÉTICAS DOS OLHARES

DESAFIO 1



DESAFIO 2






Vão homens, vão armas,
vão perdas, vão glórias,
o que fica de bom ou ruim
são apenas histórias



Mães que ensinam
os seus filhos:
fiquem longe
do perigo que se
encontra em
um louco e perdido tiro



Não importa quem sejamos, pois,
chegará uma hora onde todos
nós iremos ao nosso trono ☹

DESAFIO 3 *





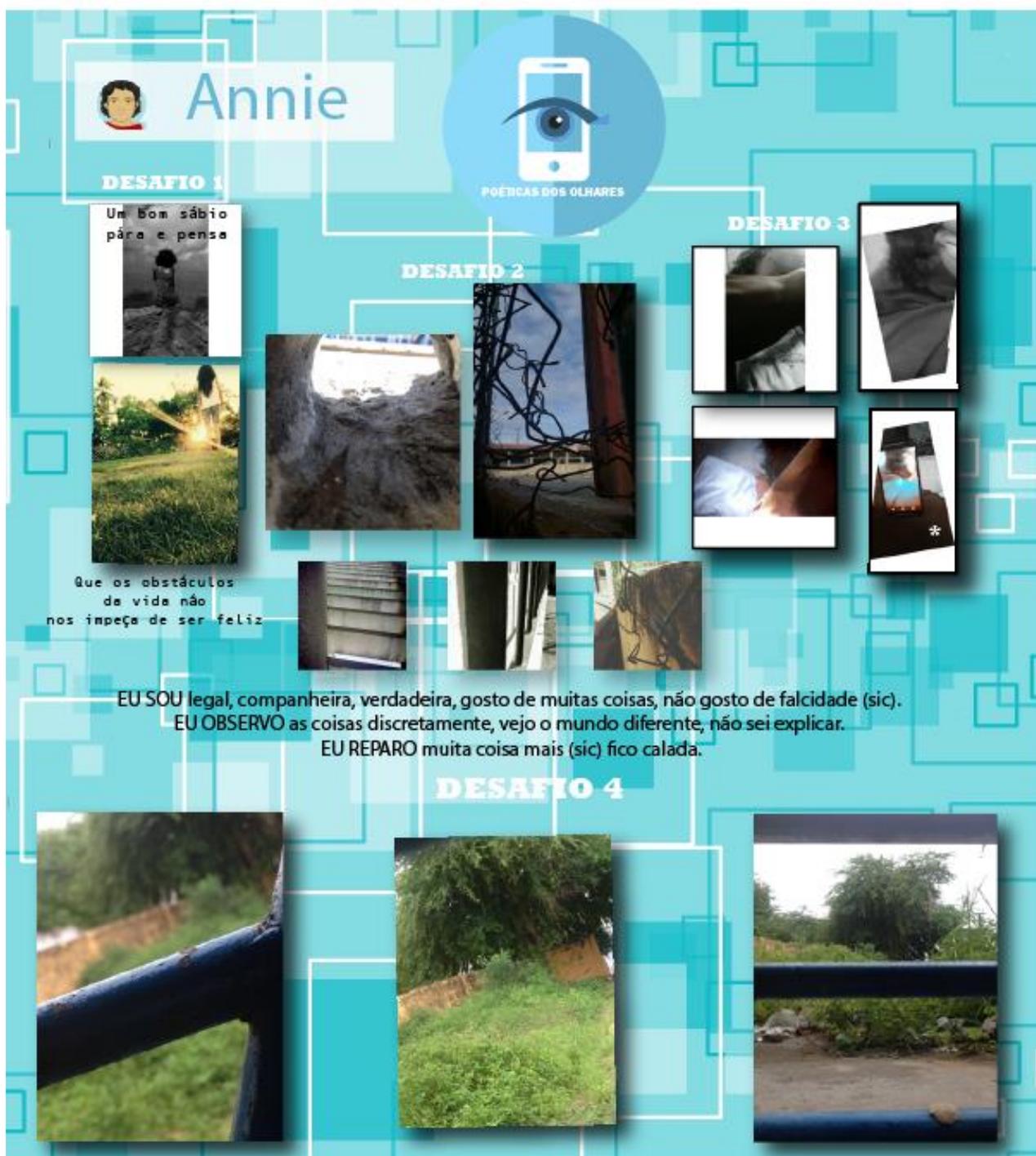




*Trio: James, P 10 e P12

Para finalizar essa seção foi trazido o portfólio de Annie (Fotografia 40), pois ela demonstrou em seu percurso criativo traços autorais imbuídos de sua personalidade questionadora. Também posteriormente foram exploradas pistas sobre a fotografia autoral digital a partir de alguns relatos da participante.

Fotografia 37 – Portfólio fotográfico de Annie



Fonte: fotografias cedidas pela Participante Annie, autoria da pesquisadora, 2016. *Fotografia de terceiros.

No desafio 1 ao enviar suas fotos a Annie enfatizou que “significa bem dizer tudo, quero sempre conhecer algo bom, um novo mundo sei lá, vou em busca de uma felicidade que ainda eu acho que não existe” (comentário no *Whatsapp*, 2016) e acrescenta as legendas. Para ela as fotografias também estiveram associadas a uma projeção de futuro e uma expectativa de mudanças, um processo de redimensionamento pessoal, pois a “mudança no clima da imaginação é a precursora de mudanças que afetam mais do que os pormenores da vida [...]” (DEWEY, 2010a, p.360). Ainda Barbosa (2010, p. 99) complementou que “dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos”.

O questionar qual foto mais gostou e ela citou a do desafio 2 “foi a do desafio do olhar da escola, foi da grade da escola, na hora que eu tirei, não usei filtro, não sei que milagre, porque a luz quando eu bati aquela foto ficou muito linda, o reflexo natural” (informação verbal da entrevista, 2016). Nesse momento da criação fotográfica, ela se percebeu nesse espaço cotidiano visualizando elementos comuns como uma grade, mas que foi ressignificado pelo olhar estético ao escrever poéticas com a luz, portanto “a experiência estética—em um sentido limitado—mostra-se conectada inerentemente com a experiência do ato criativo [...]” (DEWEY, 2010a, p.50).

No desafio 3, ela enviou quatro imagens, três delas passaram por um processo de captação autômata e depois todas foram editadas. A última imagem foi debatida durante a aula, pois os outros participantes questionaram se a autoria foi dela perguntando: “Como seria possível captar o celular com outro celular se ela aparecia no foco?” (informação verbal, diário de campo, 2016, p. 34). Interessante que os próprios participantes como Robert e Dorothea mencionaram que “mesmo ela explicando a gente não vai entender” (informações verbais nos encontros e oficina, 2016), pois em sua fala, há uma difusão de ideias e na argumentação ela foi excessivamente eloquente. E essa característica se aplicou no rebuscamento de proposições visuais e nas exigências pessoais que ela mesma se impôs ao realizar as ações. Depois foi esclarecido que o celular foi fotografado por uma parente, no momento da produção da foto, a autoria de Annie foi atribuída no processo de composição da cena.

Em todas as fotografias de Annie, houve um olhar mais apurado e provocativo, nas três imagens tiradas, ela explorou as posições do corpo no espelho e foram sendo compostas de maneira que empreendeu outros enquadramentos, iluminações e texturas. Além disso, teve um cuidado com o registro do processo de criação.

Ao lidar com o campo da Arte e suas possibilidades imaginativas, foi possível a vivência de experiências marcantes, densas e surpreendentes, pois “o trabalho de arte se constitui na impregnação do material sensorial e os valores imaginativos” (DEWEY, 2010, p. 305).

Além do processo, por não buscar imagens miméticas, essas formas geraram estranhamentos aos outros participantes que fizeram a alusão ao filme “O exorcista” (informação verbal, diário de campo, 2016, p. 35) devido à posição e à tenebrosidade da imagem relacionadas com uma imagem grotesca. Porém, o tocante dualista entre beleza e grotesco remeteu a termos obstrutivos que “tendem a envolver os que nela se empenham em uma manipulação dialética de conceitos e compartimentalização que mais obstrui do que auxilia a percepção direta” (DEWEY, 2010a, p.252). A partir dos encontros, foram desconstruídos alguns desses conceitos e propostas outras formas de pensar a expressão fotográfica.

Após a explicação do Desafio 4, Annie entrou em contato comigo pelo *Whatsapp* dizendo que pensou em tirar foto de um morador de rua fazendo sua crítica, mas depois disse que não conseguiu, por isso enviou “*a foto apenas no final do projeto*” (informação verbal, diário de campo, 2016, p. 34) por não conseguir compor a cena que idealizou. Mesmo com esse contratempo, Annie explorou na escola espaços para expor sua denúncia e utilizou vários recursos visuais como foco, enquadramento diagonal, composição simétrica e linha do horizonte.

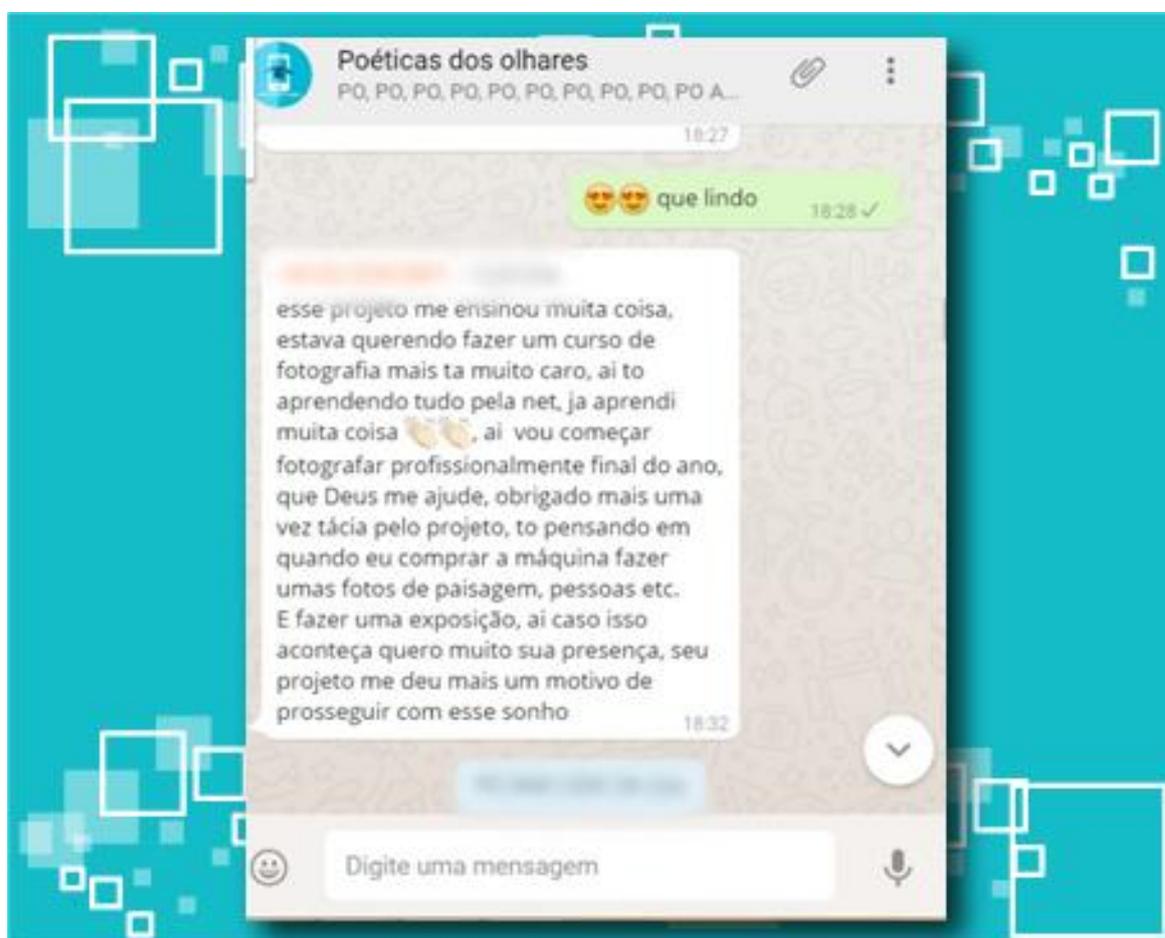
Além da multiplicidade de conhecimentos gerados pelas fotografias, o significado provocou algo estimulante e na ação valorou o objeto percebido. Sendo que “ a imaginação é o único caminho pelo qual o significado encontra sua forma e existe de forma interativa, como se observa no ajuste entre o velho e o novo, em contato com o imaginário [...] toda experiência consciente tem a necessidade de algum grau de qualidade imaginativa [...]” (DEWEY, 2010a, p. 283). O processo criativo de Annie foi marcado por sua imaginação, por sua inventividade e busca em aprender mais e na opinião dela (informação verbal, entrevista, 2016) o projeto:



Participante Annie: Ajudou bastante, principalmente os pontos de forças, eu achei muito interessante mesmo porque depois do projeto eu estou vendo canais de curso de fotografia e um monte de coisa. Como você disse no primeiro dia de aula do projeto que a gente ia ter uma nova visão, e todo canto que eu passava, mesmo se eu visse uma folha assim, eu já via como que aquela folha ia ficar na fotografia... e todo canto que eu passava, mesmo que fosse uma coisa destruída, uma coisa horrórosa, daria prá (sic) fazer uma boa foto daquilo. [...] A pessoa ter um conhecimento, a pessoa passa através disso, e eu aprendi muito com o Projeto, e vou levar isso prá (sic) minha vida toda. Por isso que eu quero me tornar uma fotógrafa.

Para alguns desses participantes a intervenção pôde proporcionar a experiência completa ao ponto que foram capazes de fazer “o percurso até sua consecução [...] seu encerramento é uma consumação e não uma cessação [...]” (DEWEY, 2010a, p.109). Esse momento experimental assumiu um fator importante para a noção de continuidade do processo educativo, pois “à medida que a ação progride e representa um crescimento constante de liberdade para o desempenho da atividade que se direciona às capacidades cognitivas e individuais” (DEWEY, 1959, p.112). Essa continuidade motivou o lugar da inteligência no desenvolvimento e no conseguimento do objeto artístico, por meio da expressão artística como experiência fotográfica. Assim, essa experiência os motivou a dar uma continuidade em outras esferas da vida pessoal e profissional, como destacou Annie:

Figura 42 – Captura de tela de diálogo entre Annie e pesquisadora



Fonte: dados da pesquisa, autoria da pesquisadora, 2016.

Esse capítulo trouxe uma síntese poética visual de alguns percursos autorais, para proporcionar tanto uma dimensão da pesquisa sobre seu impacto quantitativamente, visto que

teve uma participação significativa; e qualitativamente no que se refere ao aprimoramento estético e técnico. Selecionar o que mostrar ou não, refletiu um campo subjetivo das escolhas compartilhando esse universo artístico construído.

As considerações finais propuseram analisar as potencialidades e limites da pesquisa, a relevância, as sugestões para estudos futuros e a síntese do que foi investigado, ressaltando a integração da experiência artística com a pesquisa em Arte/Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trajeto teve início compartilhando saberes, a partir do meu olhar, pois já estive nesse lugar de estudante, já sentei nessas cadeiras e interagi com professores que fizeram essa reflexão ser aprimorada numa experiência estética. No decorrer da vivência em contato com esses adolescentes e jovens, foram vivenciadas outras experiências e outros olhares estimulados. No final desse percurso percebi que esse trabalho ultrapassou a análise do processo de aprendizagem em Arte, da mediação docente, do uso de tecnologias, da criação com dispositivos ou da assimilação de conteúdo. Entendi que a importância da Arte como experiência no currículo escolar não se limitou a um receituário de “O que pensar?” ou “Como fazer?”, abrangeu muito mais, pois tais elementos foram mecanismos que puderam possibilitar questionamentos sobre “O que você quer fazer?”, “O que você quer pensar?”, “O que essa obra faz você sentir?” e “O que é a obra de arte para você?”.

No contexto da sociedade digital, foram necessárias tais problematizações, pois levando em consideração que os celulares foram objetos populares e em ascensão entre adolescentes, jovens e adultos, inclusive entre o público pesquisado, esse aparato pôde ser usado também como objeto de aprendizagem e de criação artística.

Durante a oficina, falei da lei em tramitação sobre a proibição de aparelhos eletrônicos na escola e os participantes argumentaram e refutaram a proibição, pois embora em alguns momentos causaram dispersão, os participantes elencaram funcionalidades dos celulares durante as aulas como: auxílio em pesquisas, uso de calculadoras, dicionários, livros virtuais, contato entre colegas, atualização das aulas, fotos de conteúdos estudados, revisão de matérias, acesso a vídeo aulas, estudo direcionado, comunicação com a família, além da própria aprendizagem em Arte, entre outros pontos.

Assim, problematizar a Arte/Educação com as tecnologias móveis foi de suma importância para compor esse debate atual e levando em consideração as opiniões de todos os seus envolvidos. Além de uma discussão política sobre as tecnologias digitais nas salas de aulas, foi necessário pensar o próprio papel da Educação em Arte como matriz de conhecimento capaz de acionar campos da cognição, subjetivação, imaginação, expressão, percepção, entre outros.

A pesquisa partiu da problemática: como a aprendizagem em Arte contribui para a fotografia autoral digital de estudantes do Ensino Médio, por meio das TDIC? Para isso o

objetivo foi propiciar uma experiência arte/educativa por meio da fotografia autoral digital com dispositivos móveis nas aulas de Arte no Ensino Médio.

Essa análise se apoiou num conjunto de variáveis que contemplaram as interações entre sujeitos/objetos/meios para proporcionar aprendizagens em Arte e as autorias que surgiram nos processos de expressão fotográfica.

Na introdução sobre a temática, foi feito o estado da arte e delimitação metodológica da pesquisa. Após, o segundo capítulo organizou uma revisão de literatura, expondo alguns referenciais teóricos da Arte/Educação, trazendo a Teoria da Arte como experiência, produtora de sentidos estéticos de Dewey. E a abordagem zigzague de Barbosa como caminho metodológico, interligando as ações de ver, refletir, contextualizar e fazer para propiciar uma aprendizagem ativa dos sujeitos. Também situou os aportes da Arte no Ensino Médio, tomando por base a legislação educacional vigente. O terceiro capítulo, dialogou com as noções de fotografia digital como uma expressão artística, das autorias em suportes digitais e do uso de tecnologias móveis na Educação, mais especificamente em Arte. O quarto capítulo contemplou a descrição das escolhas metodológicas, expondo as características da pesquisa-intervenção para realização da investigação. Também nele descreveu a caracterização da escola, o perfil do professor Sebastião, o perfil dos participantes e um breve relato do plano de ação incorporado. O quinto capítulo desenvolveu uma análise categorial dos dados levantados, a partir de duas categorias: Aprendizagem em Arte e Processos autorais na expressão fotográfica, que discutiram os conceitos de interação, interesse, instrumentalidade, percepção, expressão, experiência estética, recriação artística e intuição imaginativa, de forma interdependente.

Essa pesquisa apresentou algumas limitações, nomeadamente ao nível da amostra que foi não-probabilística e de conveniência o que limitou a possibilidade de generalização para a totalidade dos dados. O projeto teve um número limitado de participantes e devido ao pouco tempo de execução proporcionou pouca autonomia dos sujeitos bem como houve um número reduzido de desafios.

O método de análise categorial ajudou a destrinchar as categorias, mas o método em si também apontou limitações, pois não deu conta da complexidade das relações, visto que foi apenas um recorte do realizado.

Apesar das limitações identificadas, e de outras que puderam ser apontadas, a pesquisa realizada permitiu para alguns participantes a continuidade de expressões fotográficas como o caso de Patrick que continuou fotografando, e enviando suas fotos ao grupo ou como Annie

que criou uma página no *Facebook* para divulgar suas fotografias. Porém em nenhum momento a pesquisa teve a intenção de formar profissionais da fotografia, mas sim de estudantes/criadores.

Desta forma, indico como possíveis linhas de ação o desenvolvimento de formações para professores e estudantes sobre Arte e tecnologias, a melhor estruturação digital do espaço escolar, a ampliação de prazos e sujeitos nos projetos. Para estudos futuros espero que contemplem o ensino de Arte com outras expressões, com outras as tecnologias (tabletes, câmeras, lentes, aplicativos, redes sociais, etc.), e maior interação na criação artísticas por meio de metodologias ativas, de ambientes informais, envolvendo outras ações na escola, propostas de criação e arte digital, espaços de multimídia, exploração de mídias no ciberespaço, bem como a visitação e organização de exposições ou aulas de campo. Além de outras formas de análise dos dados como a análise do discurso, abordagem sociotécnica ou até uma análise semiótica das fotografias apontariam outras direções. Sugiro, também, uma pesquisa que fomente os princípios de empoderamento, autonomia, interação, colaboração e imaginação. Essa pesquisa constituiu um contributo para o ensino e a aprendizagem em Arte. Dada à importância do tema considero que muito há ainda que percorrer no campo da investigação nesta área sendo, portanto, um campo fértil de trabalho para outros investigadores.

Esse Projeto foi, para alguns de seus participantes elemento catalisador de experiências estéticas singulares, que se transformaram em poéticas dos olhares tanto para quem participou quanto para quem as viu. A expressão fotográfica surgiu a partir da mediação entre o professor Sebastião e eu que fornecemos referenciais, desafiamos e discutimos sobre a temática, além da interação com outros sujeitos e DM gerando múltiplos processos de ativações, que foram repassados, ponderados e transformados em fotografias. A interação foi uma forma de agregar interesses, de vivenciar trocas e de cooperar dentro de um coletivo. Esse processo foi autoconstruído por meio de interações criadoras, tecnológicas, humanas, conceituais, práticas, artísticas e institucionais.

Foi mapeada uma cartografia interativa no decorrer do Projeto: estas trilhas foram construídas por sujeitos que se interessaram e se motivaram a descobrir mais; com seus intelectos observaram seus cotidianos e racionalizaram no pensamento reflexivo essas percepções; diversos saberes docentes e discentes foram mediados e transformados em conhecimento; captaram a imagem com uma instrumentalidade que envolveu lentes, aplicativos e circuitos computacionais dos celulares; compartilharam as fotos numa rede

virtualizada que integrou sujeitos e dispositivos; construíram uma poética com suas fotografias que foram materializadas, expostas, percebidas e intuídas imaginativamente; além de lidarem com uma multiplicidade de significações criadas por seus apreciadores. Essa metáfora das trilhas não focou nem nas partidas ou chegadas, mas no trânsito do que se viveu com suas múltiplas direções.

Durante a exposição das fotografias ao conversar com o professor Sebastião sobre o sucesso das ações, reconhecemos que só foi possível devido ao interesse da equipe e ao meu investimento pessoal pois forneci os materiais com recursos próprios. Em uma das discussões com o professor Sebastião, ele afirmou que essa revolução imagética que vivenciamos na era tecnológica refletiu uma sociedade visual, mas na verdade não foi nada novo, apenas uma retomada da leitura de imagens que já foi feita pelos povos primitivos, mas com outros suportes, por meio de uma comunicação multimodal que extrapolou a linguagem oral ou escrita.

A participação dos envolvidos foi satisfatória com a quantidade de fotos e principalmente a qualidade das fotografias enviadas, que embora foi um conceito subjetivo acredito que houve um desenvolvimento, pois a cada novo desafio percebi a evolução dos olhares e o amadurecimento teórico-conceitual de seus autores.

Qual foi a importância da Arte na escola? As vivências artísticas foram fundamentais para desenvolver a capacidade imaginativa, a percepção, a sensibilidade, a cognição, a estesia, a fruição e tantas outras competências e habilidades que permeiam as especificidades de cada expressão artística.

Pois a Arte como experiência estética foi importante demais para ser banalizada, tirada do currículo ou minimizada por questões burocráticas. Sendo assim, sugiro o investimento em ações visando a mediação entre sujeitos e aparatos para uma aprendizagem em Arte. Assim, rompendo barreiras, de medos, de paradigmas, de ações excludentes, de modismos estéticos, de conhecimentos restritos e esvaziados em favor da construção de saberes dialéticos, de reflexões pensantes e de práticas efetivamente educativas. O ensino de Arte foi um processo dinâmico, no qual o aprendizado ocorreu em todas suas etapas e não apenas no produto final. A pesquisa e a construção do conhecimento foram eixos para a Educação e fortaleceram a investigação da relação sujeito/objeto/ meio.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins, 2007.

AFONSO, D. R. **A fotografia como instrumento de Educação visual**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

AGUIAR, Wanda M.; LIEBESNY, Brônia; MARCHESAN, Eduardo C.; SANCHEZ, Sandra G. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês; GONÇALVES, Maria da G. (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 54-72.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-45, jun. 2006.

ALAGOAS. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas**. SEE/AL. Alagoas. 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/centro-de-documentacao-e-informacao-educacional/superintendencia-de-gestao-de-rede-estadual-de-ensino-suger/referencia-educacional/referencial-da-educacao-basica/Referencial%20Curricular%2020-08-10.pdf>> Acesso em: 12 set. 2015.

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação**. SEE/AL. Alagoas. 2015. Disponível em:<<http://www.educacao.al.gov.br/espaco-do-servidor/plano-estadual-de-educacao-pee/pee-2015-2025/metas%20estrategias.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2016.

ALAGOAS. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professor Benedito Moraes**. SEE/AL. Alagoas. 2013. Disponível em:<<https://drive.google.com/file/d/0B0AWxraDYOTPdHd6cmh1Y1Q5b2M/view>> Acesso em: 25 jul. 2016.

ALLAIN, S. **Fotografias produzidas com celulares nas escolas: retrato de um novo ensino?** Uma pesquisa na rede municipal de ensino de Florianópolis. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Artes Visuais) -Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em:<http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3048> Acesso em: 20 de maio. 2015.

ARANHA, M. S. A interação social e o desenvolvimento humano. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 19-28, dez. 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 abr. 2017.

AZEVEDO, F.A. **A abordagem triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BARBOSA, A. A. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M. **Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1983.

_____, A. M. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____, A. M. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: (org). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, A. M. Arte/Educação: formando professores. **Revista CLEA**, v. 2, p. 7-29, 2016a.

_____, A. M. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. **Polyphonia** Revista do Programa de Pós-Graduação em ensino na Educação básica do CEFAE/UFG, v. 27, p. 19-39, 2016b.

_____, A. M. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015. Disponível em:<
http://www.cortezeditora.com/news/Lancamento/Educacao/Redesenhando_o_desenho/Redesenhando_o_desenho.pdf> Acesso em: 20 jul. 2016.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARRETO JUNIOR, A. O. **O sentido de lugar e as tecnologias da informação e tecnologias da informação e comunicação: um estudo qualitativo com alunos da Rocinha**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:<
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UGRI_b359477f3408c6a0130f55a3e66e4fa3/Description#tabnav> Acesso em: 19 jul. 2014.

BARTHES, R. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAZIN, A. **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

BESSET, V. L, COUTINHO, L. G; COHEN, R. H. Pesquisa-intervenção com adolescentes: contribuições da psicanálise. In: CASTRO, L. R; BESSET, V. L. (Org.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96** Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o FUNDEB, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jun 2007.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. MEC. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5a a 8a séries): Arte. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. ECA. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

BRASIL. CNE. Parecer nº 15, de 1 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais no Ensino Médio**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 30 de janeiro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf> Acesso em: 12 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.610**, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília [online], 20 fev. 1998. Disponível em: <http://www.dou.gov.br/materias/do1/do1legleg19980220180939_001.htm> Acesso em: 12 set. 2015.

BUENO, M. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, p. 7-23, mar. 2000.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARTIER-BRESSON, H. **O imaginário segundo a natureza**. Barcelona: G. Gili, 2004.

CHARTIER, R. **Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura**. São Paulo: Unesp, 2007, p.9-22

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COUCHOT, E. Da representação à simulação: Evolução das técnicas e das artes da figuração. In: PARENTE, A. (org). **Imagem máquina – a era das tecnologias do virtual**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004, p.37-40.

COUTO, E. S. **O homem satélite: estética e mutações do corpo na sociedade tecnológica**. Ijuí: Edunijui, 2000.

CUNHA, F.P. E-Arte/Educação Crítica. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010,p.279-287.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 111, dez. 2000.

DEMO, P. **Educação hoje**. São Paulo: Atlas, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. Fotobiografia e formação de si. In: DE SOUZA, E.C.; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006, p.359-371.

DEOUD, F. **Arte: Ambiência Estética, Imaginativa e Metafórica**. 2005. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 11. Ed. São Paulo: Melhoramentos., 1978.

_____, J. **Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

_____, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010b. (Coleção de Textos Fundantes de Educação)

DOMINGUES, D. Realidade virtual e a imersão em caves. **Conexão – comunicação e cultura UCS**, Caxias do Sul, v.3, n. 6, p. 35-50, jul.-dez./2004.

_____, D. **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: Edunesp, 1997.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico**. Campinas: Papirus, 2008.

DUGGAN, A. Pew Research Internet Project. 2013. Disponível em: <http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/PIP_HealthOnline.pdf> Acesso em: 28 jan. 2017.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 6-7, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167>. Acesso em: 1 mar. 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, São Paulo: USP, 2001, p. 259-268.

_____, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Coord.). **Caminhos para a redefinição da política pública para a Educação tecnológica e o sistema de formação profissional continuada: proposições**, Niterói, 2002.

FROHBERG, D; GÖTH, C.; SCHWABE, G. Mobile learning projects: a critical analysis of the state of the art. **Journal of Computer Assisted Learning**. Reino Unido, UK, V. 25, p. 307–331, 2009.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GALLO, S. Da escrita à escritorialidade: um percurso em direção ao autor online. In: RODRIGUES, E.; SANTOS, G.; CASTELLO BRANCO, L. **Análise de Discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011.

GEJÃO, N. G. **A produção do conhecimento histórico escolar mediada pelo o uso da imagem fotográfica**: o governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora (1930-1945). Dissertação (Mestrado em História Social). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em Educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v.7, n. 2, p.275-290, jul./dez. 2005.

GOMES, C.A. **Expandindo a sala de aula**: recursos tecnológicos ubíquos em processo colaborativos de ensino e aprendizagem. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2000.

HELSPER, E. J. **Digital natives and ostrich tactics?** The possible implications of labelling young people as digital experts. London: Futurelab, 2008.

HIGUCHI, A. A. **Tecnologias móveis na Educação**. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KENNEDY, G.; JUDD, T.; CHURCHWARD, A.; GRAY, K.; KRAUSE, K. First year students' experiences with technology: are they really digital natives? **Australasian Journal of Educational Technology**, 24(1), 108-122, 2008.

KEEN, A. **O culto do amador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

KLEIN, A. Z.; SILVA, J. V. Possibilidades e desafios do m-learning para o desenvolvimento de competências empreendedoras. **Revista Ciências Administrativas (UNIFOR)**, v. 22, 2016, p. 451-488.

KRAUSS, R. **O fotográfico**. Barcelona: Gustavo Gili, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LANDE, W. M.; POSTER, R. A. **The economic structure of intellectual property law**. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

LEITE, S. A. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, A. M. P. **Fotografias para ver e pensar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, D. A. **Num mundo de selfies: a fotografia como recurso pedagógico para Educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/ha-%20DIANA%20APARECIDA%20DE%20LIMA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>> ndle/1884/40311/R%20-%20D%20 Acesso em: 19 de jul. 2014.

LOGUERCIO, N. M. **Experiência estética e fotografia no cotidiano de alunos da EJA: possíveis relações com o ENSINO da arte**. (Mestrado acadêmico em Educação) Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

MANTELLATO, J. D. **Jovens e a fotografia digital como adolescentes estão construindo sua relação com a fotografia em seu cotidiano, intermediados pelo site de relacionamentos ORKUT**. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011.

MARTINS, A. M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Avaliação de Documento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, p. 67-87, mar. 2000.

MASCARO, S. L. **Experiência e arte-Educação: a influência do pensamento de John Dewey na metodologia para o ensino e aprendizagem de artes visuais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

MEIRELES, C. A arte de ser feliz. In: **Quadrante I**, 5a ed. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1968.

MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

MUCCHIELLI, R. **O questionário na pesquisa psicossocial**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

NKEZE, E.; PEARCE, J.; WOMER, M. **Device description landscape 1.0**. (W3C Working Group Note). 2007. Disponível em: <<http://www.w3.org/TR/dd-landscape/#secmobiledevice>> Acesso em: 19 jul. 2014.

NOVAES, S. C. O silêncio eloquente das imagens fotográficas e sua importância na etnografia. **Cadernos de Arte e Antropologia** [Online], vol. 3, p.57-67, n. 2 | 2014. Disponível em: <<http://cadernosaa.revues.org/245>> Acesso em: 20 maio. 2015.

OLIVEIRA, M. R. **Educação estética e fotografia na formação de professores em nível do Ensino Médio: a relevância das contribuições de Adorno e Freire**. Dissertação. (Mestrado

acadêmico em Educação) São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2011.

ORLANDI, E. P. **A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade.** Campinas, 2010. Disponível em:

<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/anteriores/pages/home/lerArtigo.rua?id=91&pagina=5>
Acesso em: 10 jun 2016.

PEIRCE, C. S. **Semiótica.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PILLAR, A. D. Leitura e releitura. In: PILLAR, A. D. **A Educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

PIMENTEL, L. G. Mediações tecnológicas para o ensino de Arte. In: **Anais do XVII congresso da federação de Arte educadores do Brasil e IV Colóquio sobre o ensino de Arte.** 2007. Disponível em:

<http://www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/Anais/lucia_pimentel.pdf> Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. Novas territorialidades e Identidades Culturais: o ensino de Arte e as tecnologias contemporâneas. In: **Anais do Encontro da Associação Nacionais de Pesquisadores em Artes Plásticas.** Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em:

<http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf> Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. Fruir, contextualizar, experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no Ensino da Arte: o contemporâneo de 20 anos. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010, p.235-242.

_____. Cognição imaginativa. **POS**, v. 3, p. 86-95, 2013.

_____. Fugindo da escola do passado: arte na vida. **Revista Digital do LAV** [online] 2015, n. 8 maio/ago. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337042230001>> Acesso em: 27 jan.2017.

BRASIL, PNAD/IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** 2014. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/default.shtm>> Acesso em: 03 jul. 2016.

PONTE, J.P. Formação do professor de Matemática: perspectivas atuais. In: PONTE, J. P. (org.). **Práticas profissionais dos professores de Matemática.** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014, p.813-816.

POPPER, K. **Lógica das Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

PRENSKY, M. Digital native, digital immigrants. **On the horizon**, 2001. Disponível em:<
<http://www.marcprensky.com/.../prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2016.

PRETTO, N. L. **Reflexões: ativismo, redes sociais e Educação.** Salvador: Edufba, 2013.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição.** 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/11/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.

QUEIROGA, E. **Da assinatura à postura: a construção da autoria na fotografia documental.** Tese (Doutorado), Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Comunicação, 2016.

REBS, R. R. **O lugar no espaço virtual: um estudo etnográfico sobre as recriações de territórios do mundo concreto no *Second Life*.** Dissertação de mestrado. 263 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

RECUERO, R. C. **Comunidades em redes sociais na internet: proposta de tipologia baseada no fotolog.com.** Tese (Doutorado) - Doutorado em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

RECUERO, R. C. **Redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

RHEINGOLD, H. **A comunidade virtual.** Lisboa: Gradiva, 1996.

ROCHA, M.; AGUIAR, K. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. Cienc. Prof.**, v. 23, n. 4, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010> Acesso em: 12 set. 2015.

ROCHA, M. L; UZIEL, A. P. Pesquisa –intervenção e novas análises no encontro da psicologia com as instituições de formação. In: CASTRO, L. R; BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: NAU, 2008, p.532-556.

RODRIGUES JÚNIOR, W. Do click no EJA ao furo da lata: experimentações fotográficas na educação e no cotidiano. Dissertação (Mestrado em Artes) Belém: Universidade Federal do Pará, 2012;

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Diálogo Educ.** Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

RORTY, R. **Pragmatismo: a filosofia da criação e da mudança.** Belo Horizonte: Edufmg, 2000

ROUILLÉ, André. **A fotografia: entre documento e arte contemporânea.** São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

SABOR, D. L. **A fotografia na Educação Fundamental em uma escola pública.** 2014. Dissertação (Mestrado) São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2014.

SACCOL, A. Z.; REINHARD, N.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. L. V.; M-learning (mobile learning) in practice: a training experience with it professionals. **JISTEM J.Inf.Syst. Technol. Manag.** [online]. 2010, vol.7, n.2, p. 261-280. Disponível em:<

<http://www.jistem.fea.usp.br/index.php/jistem/article/view/10.4301%252FS1807-17752010000200002> > Acesso em: 19 jul. 2014.

SANTOS, M. L. **Arte-Educação Educação, adolescência e identidade**: reflexões a partir do registro imagético. Tese (Doutorado em Educação) Brasília: Universidade de Brasília, 011.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

SATO, L. Pesquisar e Intervir: encontrando o caminho do meio. In: CASTRO, L. R; BESSET, V. L. (Org.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

SEVERINO, A. J. **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

_____, A. J. Cultura, currículo e comunicação docente. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**, 2008. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico]. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

SCHAEFFER, J.M. **A imagem precária**: sobre o dispositivo fotográfico. Campinas: Papirus, 1996.

SHARPLES, M.; TAYLOR, J.; VAVOULA, G. A Theory of Learning for the Mobile Age. In: ANDREWS, R.; HAYTHORNTHWAITE, C. (Org.). **The Sage Handbook of Elearning Research**. London: Sage, 2007.

SGOBIN, A. A. **10.000 passos** : fotografias, anarquismos e caminhos bifurcados nas práticas de aula de geografia em escolas da periferia de Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em:< <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000909054> > Acesso em: 19 jul. 2014.

SIBILIA, P. **O show do eu**: A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, A. Conocimiento disciplinario de los profesores de artes visuales: antecedentes para una discusión pendiente. In: ORBETA, A. (Org.). **Educación artística**: investigación, propuestas, y experiencias recientes. Santiago: Publicaciones Universidad Alberto Hurtado, 2015. Disponível em:

https://www.academia.edu/27608272/Conocimiento_disciplinario_de_los_profesores_de_Artes_Visuales_antecedentes_para_una_discusi%C3%B3n_pendiente Acesso em: 27 mar. 2017.

SOUGEZ, M. L. **História da fotografia**. Lisboa: Cátedra, 2001.

SOULAGES, F. **Estética da fotografia**: perda e permanência. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

SOUZA, C. W. **Fotografias da imaginação**: Experiências de aprendizagem para além do olhar no Projeto Vila Educação e arte. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Artes Visuais) São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

TEIXEIRA, E. **Fotografias pessoais no Facebook: corpos e subjetividades em narrativas visuais compartilhadas**. Tese (Doutorado em Educação) Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa** (2. ed., Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PURCS). Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

THORNHAM, H. **Ethnographies of the Videogame: Gender, Narrative and Praxis**. London: Ashgate Press, 2011.

TRAXLER, J. Defining, discussing, and evaluating mobile learning: The moving finger writes and having writ... **International Review of Research in Open and Distance Learning**, Canadá, V. 8, n. 2, 2007

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

TURAZZI, M. I. Uma cultura fotográfica. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, s.l., n. 27, 1998.

UNESCO. Activando el aprendizaje móvil: en América Latina. 2012a. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216080s.pdf> Acesso em: 5 mar. 2017.

_____. El futuro del aprendizaje móvil: implicaciones para la planificación y la formulación de políticas. 2012b. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219637s.pdf> Acesso em: 5 mar. 2017.

_____. Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil. 2013a. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662s.pdf> Acesso em: 5 mar. 2017.

_____. Aprendizaje móvil y políticas: cuestión clave. 2013b. Disponível em:

<unesdoc.unesco.org/images/0021/002176/217638s.pdf> Acesso em: 5 mar. 2017.

VENTURELLI, S. Games. **Conexão, comunicação e cultura**. V.3, n.6, jul./dez. 2004.

VILLAS BOAS, B. M. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEISSBERG, J. L. Entre produção e recepção: hipermediação, uma mutação dos saberes simbólicos. In: COCCO, Giuseppe; GALVÃO; Alexander Patez; SILVA, Gerardo (orgs.). **Capitalismo cognitivo: trabalho, rede e inovação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-131.

WINOCUR, R. **Robinson Crusoe ya tiene celular**. México: Siglo XXI/Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

APÊNDICES

Apêndice A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Centro de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, _____, responsável legal pelo (a) _____ menor

autorizo a participar como voluntári(o,a) do estudo **POÉTICAS DOS OLHARES: O Ensino da Arte por meio da fotografia digital na perspectiva da autoria discente**, recebi da Professora Dr^a Anamelea de Campos Pinto e da Mestranda Prof^a Tácia Graciele de Albuquerque Silva, responsáveis por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a compreender as produções discentes no campo da fotografia digital, propondo processos de autoria, de ensino e de aprendizagem no modelo híbrido (presencial e virtual) mediados por dispositivos móveis e redes sociais.
- Que a importância deste estudo se dá por sua relevância no contexto social e educacional, visando auxiliar na formação humana dos sujeitos (docentes, participantes e pesquisadora), através da interação, colaboração, reflexão crítica e transformadora da realidade.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: proporcionar o ensino da Arte, por meio da fotografia digital com adolescentes e jovens, para que usem a imagem digital como forma de expressão, de afirmação de suas identidades e de revelação dos seus referenciais socioculturais através do viés da autoria, da mobilidade e das redes sociais.
- Que esse estudo será organizado em encontros presenciais e virtuais, também por meio da observação de aulas, da proposta de oficinas, da aplicação de questionários, das discussões grupais presenciais, da análise das interações virtuais, das publicações de fotografias nas redes sociais e da entrevista com professor, ocorrendo em entre **abril e agosto de 2016**.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: Após a assinatura do TCLE e reenvio para pesquisadoras, enviaremos para o *email* pessoal um outro *email* vinculado à pesquisa com nome e senha pessoal e intransferível. O participante deve acessar ao *email* nos dias e horários previstos, respondendo ao questionário e participando do grupo de discussão nas redes sociais e expondo suas opiniões através dos recursos de texto e figuras *emoticons*. Utilizaremos outros recursos sonoros, imagéticos ou audiovisuais e durante a participação não deve haver identificação do participante ou de outras pessoas através de fotos, nomes ou textos verdadeiros. Presencialmente participarão de discussões grupais e oficinas.

Que de acordo com minha função, eu participarei das seguintes etapas:

() ESTUDANTE: encontros presenciais e virtuais, participação das aulas, participação nas oficinas, respondendo questionários, participação das discussões grupais presenciais e interações virtuais, publicações de fotografias retiradas por mim nas redes sociais, em exposições ou eventos científicos;

Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: Exposição prolongada diante do computador, causando incômodos de postura ou visão; falta de conhecimento ou de vontade para responder as questões propostas e debatidas.

Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: Exposição prolongada diante do computador, causando incômodos de postura ou visão; falta de conhecimento ou de vontade para responder as questões propostas e debatidas;

Que deverei contar com a seguinte assistência: psicológica e pedagógica, sendo responsáveis por ela as pesquisadoras;

Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: autorreflexão sobre a aprendizagem de técnicas fotográficas e interações com outros participantes.

Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: O professor e a pesquisadora serão moderadores e farão os questionamentos e o grupo composto voluntários debaterá as questões; a pesquisadora relatará e ajudará na análise dos dados;

Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Que as informações conseguidas através da minha participação não permitiram a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Que, libero para fins educativos e acadêmicos o uso da minha imagem pessoal e das fotografias de minha autoria produzidas no decorrer da pesquisa, desde que as informações conseguidas através da minha participação não permitam a identificação da minha pessoa.

Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.

Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa, podendo ser encaminhado para a assistência psicológica ou pedagógica após análise da situação especificada;

Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço das responsáveis pela pesquisa:

Instituição: Universidade federal de Alagoas UFAL

Mestranda: Tácia Graciele de Albuquerque Silva

Telefones p/contato: 82 988639601

Email: taciaalbuquerque@yahoo.com.br

Orientadora: Profª Drª Anamelea de Campos Pinto

Telefones p/contato: 82 99828520

Email: anamelea@gmail.com

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, 1º Andar , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária Telefone: 3214-1041

Maceió , ____ de abril de 2016.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
--	---

Apêndice B Termo de Assentimento



TERMO DE ASSENTIMENTO
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **POÉTICAS DOS OLHARES: O Ensino da Arte por meio da fotografia digital na perspectiva da autoria discente**, sob minha responsabilidade enquanto mestrande Prof^a Tácia Graciele de Albuquerque Silva e da orientadora Professora Doutora Anamelea de Campos Pinto cujo objetivo é a compreender as produções dos estudantes no campo da fotografia digital, propondo processos de autoria, de ensino e de aprendizagem no modelo híbrido (presencial e virtual) mediados por celulares e redes sociais.

Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte(s) método(s): encontros presenciais e virtuais, observação de aulas, proposta de oficinas, aplicação de questionários, discussões grupais presenciais, análise das interações virtuais, publicações de fotografias nas redes sociais

Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo. Quanto aos riscos e desconfortos, como exposição prolongada diante do computador, causando incômodos de postura ou visão; e falta de conhecimento ou de vontade para responder as questões propostas e debatidas.

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique a pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências como interrupção das ações ou encaminhamento a outro profissional que possa auxiliar.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são: autorreflexão sobre a aprendizagem de técnicas fotográficas e interações com outros participantes. No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pela pesquisadora. Nos casos de dúvidas você deverá falar com seu responsável, para que ele procure os pesquisadores, a fim de resolver seu problema.

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Eu _____ aceito participar da pesquisa **POÉTICAS DOS OLHARES: O Ensino da Arte por meio da fotografia digital na perspectiva da autoria discente**, que tem o objetivo de compreender as produções dos estudantes no campo da fotografia digital, propondo processos de autoria, de ensino e de aprendizagem no modelo híbrido (presencial e virtual) mediados por celulares e redes sociais.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar

furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Endereço das responsáveis pela pesquisa:

Instituição: Universidade federal de Alagoas UFAL

Mestranda: Tácia Graciele de Albuquerque Silva

Telefones p/contato: 82 988639601

Email: taciaalbuquerque@yahoo.com.br

Orientadora: Profª Drª Anamelea de Campos Pinto

Telefones p/contato: 82 99828520

Email: anamelea@gmail.com

Maceió , ____de abril de 2016.

Assinatura do menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Apêndice C Questionário Inicial



Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Centro de Educação

Av. Lourival Melo Mota, s/n, Cidade Universitária - Maceió - AL– Brasil

POÉTICAS DOS OLHARES: O Ensino da Arte por meio da fotografia digital na perspectiva da autoria discente

Orientadora Professora Dr^a Anamelea de Campos Pinto
Mestranda Prof^a Tácia Graciele de Albuquerque Silva.

Prezado (a) estudante, este questionário faz parte um estudo que busca obter as percepções sobre o uso de tecnologias no contexto pessoal e escolar, bem como processo de autoria com fotografia digital. A sua colaboração é muito importante. A pesquisa é constituída de 4 partes: a primeira visa caracterizar o perfil socioeconômico, a segunda parte o perfil cultural, a terceira o perfil tecnológico e a última o perfil estudantil, que no geral visam avaliar diferentes dimensões sobre o uso de dispositivos móveis, redes sociais e a fotografia digital.

1. NOME:
2. Sexo:
3. Idade:
4. Bairro que mora:
5. Tipo de residência: () própria () alugada () cedida
6. Formação dos pais ou responsáveis (considere o de maior nível)
 - () analfabeto
 - () ensino fundamental () incompleto () completo
 - () ensino médio () incompleto () completo
 - () ensino superior () incompleto () completo
 - () pós-graduação () incompleto () completo
7. Média de renda familiar (somando todas as pessoas que moram na mesma casa):
 - () menos de 1 salário mínimo r\$ 880,00
 - () 1 salário mínimo r\$ 880,00
 - () entre 2 e 4 salários mínimos

- acima de 5 salários mínimos
- recusa informar dados
8. Já fez cursos profissionalizantes? não
 sim. Em qual área? _____
9. Já trabalha ou possui renda remunerada? não
 sim, qual função? _____
10. Pretende cursar ensino superior? não
 sim. Em qual área? _____

11. Faça uma média da frequência que acessa a esses bens culturais e assinale:

ATIVIDADES

- Ler jornais impressos
- Ler jornais digitais
- Ler livros didáticos
- Ler livros literários
- Ler outros materiais
- Ir em bibliotecas
- Assistir tv (séries, novelas, programas, jogos,...)
- Assistir telejornais na tv ou web
- Assistir a filmes
- Assistir a filmes na web
- Assistir a vídeos pessoais (Youtube ou outro)
- Assistir a vídeos tutoriais
- Assistir a vídeos educativos na web (aulas ou conteúdos escolares)
- Assistir clipes musicais
- Ir ao cinema
- Ouvir músicas
- Ouvir rádio
- Ir ao museu

Ver exposições de artes visuais
(pintura, escultura...)

Ver exposição de fotografias

Assistir espetáculos teatrais

Assistir espetáculos de dança

Assistir shows musicais

Outros:

12. Tipo de dispositivo eletrônico existente em sua casa (pode marcar **x** mais de 1 opção)

- computador de mesa (desktop)
- computador portátil (notebook ou laptop)
- tablete
- celular com internet (smartphone)
- outros: _____

13. Como aprendeu a usar computadores com internet:

- não sei usar
- sozinho (a)
- com ajuda de parentes/ amigos
- na escola
- outros: _____

14. Como aprendeu a usar celular com internet:

- não sei usar
- sozinho (a)
- com ajuda de parentes/ amigos
- na escola
- outros: _____

15. Nos últimos 3 meses, a frequência do seu uso da internet foi:

- todos os dias ou quase
- pelo menos uma vez por semana
- pelo menos uma vez por mês
- menos de uma vez por mês

16. O tipo de internet que mais utiliza:

- internet a cabo própria

- internet a cabo cedida
- internet sem fio - wi-fi própria
- internet sem fio - wi-fi cedida
- internet 3g (operadora telefônica)
- internet 4g (operadora telefônica)

17. Nos últimos 3 meses, a atividade que você mais fez usando o computador ou celular para fins educativos foi: (marcar **x** apenas em 1 opção)

- fazer pesquisa para escola
- trabalhos em grupo
- fazer projetos ou trabalhos por um tema
- fazer lições ou exercícios que o professor passa
- jogar jogos educativos
- falar com professor
- participar de cursos a distância
- outros: _____

18. O local que você mais acessa a internet é:

- casa
- escola
- casa de amigos/parentes
- local com acesso pago
- dispositivos móveis (celular, tablete...)
- outro: _____

19. Sobre dispositivos móveis, assinale qual você possui:

- celular com acesso a internet (smartphone)
- tablete
- computador portátil (notebook ou laptop)
- outro: _____
- não possui

20. O sistema operacional do

- não possui

- android
- ios
- windows phone
- symbian
- blackberry
- outro: _____

21. Caso tenha dispositivo móvel, assinale x nas opções mais utilizadas (pode marcar mais de uma opção):

- não possui
- ligações por operadora telefônica
- SMS
- mensagens instantâneas (Whatsapp, MSN)
- tirar fotos
- acessar redes sociais (Facebook, Instagram,...)
- criar vídeos
- compartilhar materiais
- escutar músicas
- jogar
- utilizar ferramentas organizacionais (alarme, agenda, calendário...)
- aplicativos diversos
- jornais digitais
- e-book ou PDF
- sites educacionais
- sites de músicas
- sites de vídeos
- sites de busca
- acessar sites variados
- outro: _____

22. Para que você utiliza esse dispositivo?

- se comunicar
- se divertir
- conhecer novas pessoas

aprender

outro: _____

23. Quais redes sociais você faz parte? (pode marcar mais de uma opção):

Facebook

instagram

twitter

snapchat

linkedin

bate papo uol

badoo

haboo brasil

google +

yahoo respostas

youtube

outra: _____

24. O que mais gosta de fazer nas redes sociais?

25. Qual frequência você acessa suas redes sociais?

nunca

poucos dias (1 a 3 dias)

muitos dias (4 a 6 dias)

todos os dias

26. Qual frequência você publica suas redes sociais?

nunca

poucos dias (1 a 3 dias)

muitos dias (4 a 6 dias)

todos os dias

27. Qual frequência seus pais/responsáveis monitoram seu acesso?

nunca

alguns dias (1 a 3 dias)

muitos dias (4 a 6 dias)

todos os dias

28. Quais conteúdos você publica ou compartilha? (pode marcar **x** mais de 1 opção)

- informações pessoais
- informações de amigos e/ou familiares
- informações de amigos dos amigos
- informações de desconhecidos
- eventos
- reflexões pessoais
- reflexões políticas
- reflexões religiosas
- comentários engraçados, piadas, paródias, memes
- notícias de sites diversos
- reportagens de jornais ou revistas digitais
- fotos pessoais
- fotos de amigos e/ou familiares
- fotos de amigos dos amigos
- fotos de desconhecidos
- vídeos pessoais
- vídeos de amigos e/ou familiares
- vídeos de amigos dos amigos
- vídeos de desconhecidos
- conteúdo apropriado para maiores de 18 anos (nudez, embriaguez, palavrões, violência,...)
- conteúdos de grupos que participa
- propagandas e campanhas publicitárias
- outro: _____

29. Qual frequência você publica conteúdos?

- nunca
- alguns dias (1 a 3 dias)
- muitos dias (4 a 6 dias)
- todos os dias

30. Assinale **x** na frequência você utiliza esses recursos para criação de conteúdos:

RECURSOS	NUNCA	ALGUNS DIAS (1 A 3	MUITOS DIAS (4 A 6	TODOS OS DIAS
----------	-------	-----------------------	-----------------------	------------------

DIAS) DIAS)

Escrevo textos

Tenho aplicativos de edição de vídeos

Tenho aplicativos de edição de fotos

Tenho aplicativos de edição de fotos

Faço fotografias

Faço vídeos

Outro:

31. Você utiliza algum dispositivo (celular, notebook ou tablete) para aprender sobre assuntos escolares e ou de seu interesse? Quais aplicativos ou sites acessa?
32. Na escola, faz uso de algum dispositivo (celular, notebook ou tablete)? Quais momentos ou para quê?
33. Ao estudar arte na escola, quais seus gostos e opiniões? Faz outros tipos de arte fora da escola?
34. A fotografia faz parte de seu dia-a-dia? Comente em que sentido:
35. Alguma vez , ouviu notícia ou presenciou um episódio ocorrido em alguma rede social que tenha gerado algum problema na escola?
36. Alguma vez já teve problemas com o uso de imagens nas redes sociais? (por exemplo, cyberbullyng, uso de imagem sem consentimento, pornografia digital, edição sem autorização, injúria, difamação, crime de ódio, racismo ou outros...) Descreva a situação:

Muito grata por sua participação!!

Apêndice D Questionário Final

Abaixo seguem algumas perguntas que ajudarão na avaliação do projeto:

1. Quais suas expectativas ao iniciarem o projeto? Essas expectativas foram alcançadas? De que forma?
2. Como você se relacionava com a fotografia no seu cotidiano antes e depois do projeto?
3. Quais momentos mais marcantes dos nossos encontros? Por que?
4. O achou das aulas de artes com tecnologias? Você percebe elementos da arte nas suas fotos?
5. Do que vivenciaram no decorrer do projeto, o que gostariam de destacar, sugerir, opinar, criticar ou elogiar?
6. Minha fotografia preferida foi... (descreva o desafio, detalhes da foto e motivo)

Apêndice E Roteiro da Entrevista

1. Fale um pouco de você e sua rotina. .
2. Qual sua rotina de uso do celular? Para o que utiliza e como o personaliza?
3. De que forma se relaciona com a fotografia? O que fotografa?
4. Sobre a fotografia: Como compartilha? Revela ou imprime?
5. Quais modificações faz na fotografia digital?
6. O que achou do processo fotográfico durante o projeto?
7. Como foi seu processo autoral durante a produção das fotografias e quais seus objetivos?
8. O que achou da interação pessoal e virtual durante o projeto?
9. O que achou das aulas Arte utilizando dispositivos móveis?
10. Depois do projeto como percebe a fotografia no seu cotidiano?

Apêndice F Ficha de Dados Pessoais

LEVANTAMENTO DE PERFIL VIRTUAL DA TURMA: _____	TURNO: _____
Nome:	_____
Apelido:	_____
Telefone:	_____
Whats app:	_____
Email:	_____
Facebook:	_____
Instagram:	_____
Twitter:	_____
Youtube:	_____
Outros perfis:	_____

Apêndice G Folha de Atividade do Desafio 1



Universidade Federal de Alagoas – UFAL

POÉTICAS DOS OLHARES: O Ensino da Arte por meio da fotografia digital na perspectiva da autoria discente

Orientadora Professora Dr^a Anamelea de Campos Pinto
Mestranda Prof^a Tácia Graciele de Albuquerque Silva.

Nome: _____ Turma _____

Observe a imagem e descreva quais suas leituras objetivas e subjetivas:

FOTO DE SEBASTIÃO SALGADO:



Trajetos, caminhos e percursos para olhar, ver e reparar...

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara. (SARAMAGO, 1999)

- Eu sou (características, jeitos, personalidade, gostos, desgostos...)
- Eu olho (rapidamente, um momento, um instante, primeiras impressões...)
- Eu vejo (pausadamente, demora um tem para observar e ver detalhes)
- Eu reparo (corrigir o olhar, rever primeiras impressões)

*Agora, traduza essas palavras com uma fotografia sobre si, seu autorretrato sem rosto explorando o sentido conotativo ou denotativo e escrevendo uma legenda.