

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**POÉTICAS DIGITAIS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA
ARTE-EDUCAÇÃO**

ANA CRISTINA LUIZA SOUZA

ANÁPOLIS-GO

2015

ANA CRISTINA LUIZA SOUZA

**POÉTICAS DIGITAIS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA
ARTE-EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias. Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e práticas sociais

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva

ANÁPOLIS-GO

2015

Nº Cutter:	Souza, Ana Cristina Luiza. Poéticas Digitais: Desafios Contemporâneas para Arte-Educação/Ana Cristina Luiza Souza, 2015. Nº de folhas 216 il. Orientadora: Débora Cristina Santos e Silva. Dissertação (MIELT) – Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Anápolis, 2015. 1. Cibercultura. 2. Poéticas Digitais. 3. Educação estética. 4. Arte-Educação. Santos e Silva, Débora Cristina. II. Título. NºCDU:
------------	--

POÉTICAS DIGITAIS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA ARTE-EDUCAÇÃO

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade estadual de Goiás – UEG, em 27 de novembro de 2015.

Banca examinadora:

Profª. Dra. Débora Cristina Santos e Silva (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Orientadora / Presidente

Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro interno

Prof. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães (Universidade Federal de Goiás – UFG)
Membro externo

Anápolis, 27 de novembro de 2015.

Em especial, dedico à minha mãe Maria Aparecida, por estar presente em minha vida em todos os momentos, principalmente os mais difíceis, por acreditar em mim, me apoiar e me proteger.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos a Deus, pela onipresença, cuidado e proteção à minha vida durante os milhares de quilômetros que percorri durante este tempo de estudo, pela companhia nas noites solitárias no Hotel Serra Dourada, por não deixar que meus pés vacilassem durante esta caminhada, embora em muitos momentos a exaustão tenha batido à porta. Tu, Senhor, não me deixastes cair e nem desistir.

À minha família, que me incentivou, torceu e tanto me ajudou, em todos os sentidos. Meus pais que indiscutivelmente sempre me apoiaram, a meu irmão Anselmo e minha cunhada irmã Robyn Louise que mesmo de muito longe sempre torceram por mim. Sem a ajuda de vocês, teria sido impossível estudar e conciliar tantas atividades.

Ao meu futuro esposo, Cristiano Teixeira, que soube compreender minhas ausências, para que eu pudesse me dedicar a este estudo, pelas madrugadas que teve que me buscar ou me levar à rodoviária das cidades vizinhas para que eu pudesse chegar sempre a tempo às aulas, pelo companheirismo das viagens, pelo colo que foi fundamental para revigorar minhas forças.

Um agradecimento especial a uma pessoa que me acolheu na metade desta caminhada, aliás, que me adotou. Obrigada, professora DÉBORA CRISTINA SANTOS E SILVA, minha querida orientadora. Agradeço pelas inestimáveis contribuições, pelo acolhimento, atenção e carinho que sempre demonstrou e que foram fundamentais para a constituição deste trabalho. Levarei comigo todos os teus ensinamentos que foram muito além do âmbito acadêmico.

Agradeço aos professores do MIELT, pelos ensinamentos e provocações.

À secretaria do MIELT, especialmente à Dercilene e ao Renato, sempre tão prestativos.

Aos meus colegas da terceira turma do MIELT, por todos os momentos que passamos juntos, com certeza ter dividido esses quase dois anos com vocês foi maravilhoso e não tem preço as amizades construídas, as alegrias, risadas, aflições e angústias divididas.

Nara Rúbia uma companheira e tanto, não sei se um dia conseguirei retribuir o que você fez por mim durante o tempo do mestrado. Deus sempre coloca pessoas boas para nos ajudar quando os desafios são grandes, você é uma dessas pessoas, obrigada por ter me abençoado tanto com as caronas até a rodoviária de Goiânia, as risadas, a receptividade de sua família, as viagens para os eventos. Enfim ganhei uma grande amiga.

Aos meus amigos, àqueles que entenderam a minha ausência, que não me esqueceram pelo fato de eu não poder estar presentes em todos os encontros de costume.

Ao Colégio Padre Nestor Maranhão Arzola que aceitou fazer parte desta pesquisa, principalmente aos alunos do 2º ano C do ensino médio que foram fundamentais para a realização e enriquecimento deste trabalho.

Ao professor Cássio Evangelista Borges que tanto me apoiou e não mediu esforços para que minhas licenças fossem concedidas, sem a sua ajuda tudo teria sido mais difícil.

À Secretaria Municipal de Educação de Buriti Alegre e à Secretaria de Estado da Educação de Goiás, por me concederem a licença para aprimoramento profissional.

Nada podia estar mais longe dos fatos da vida. Estamos para sempre a ser feitos e refeitos pelas nossas próprias invenções. [...] Anossa realidade psicológica não é uma coisa 'natural'.Depende, parcialmente, da forma como o nosso ambiente, incluindo as próprias extensões tecnológicas, nos afetam.

Derrick de Kerckhove

RESUMO

SOUZA, Ana Cristina Luiza. Poéticas Digitais: Desafios Contemporâneos para Arte-Educação. 2015. 216p.

Dissertação de mestrado em Educação Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-Go., 2015.

Orientador (a): Débora Cristina Santos e Silva

Defesa: xxxxx

A irrupção das tecnologias na arte contemporânea fez emergir as poéticas digitais, que renovam a criação visual, reformulam a visão de mundo, criam novas formas de imaginários e discursos icônicos, ao mesmo tempo em que recodificam as imagens dos períodos anteriores. As poéticas digitais são, assim, novas iconografias que colocam em crise os diversos sistemas de representação e, com isso, abrem novas possibilidades e desafios para o ensino de artes visuais. O presente trabalho é de um estudo que tem como principal objetivo investigar as potencialidades das poéticas digitais no campo da arte-educação, mais especificamente no ensino das artes visuais, a partir do desenvolvimento de poéticas digitais e da educação estética no Ensino Médio. Pretende-se refletir sobre poéticas digitais e sua constituição; verificar como os processos das poéticas digitais se diferenciam de outras poéticas; discutir os princípios da educação estética e o ensino de arte no contexto da cibercultura, bem como analisar as poéticas digitais produzidas por estudantes de ensino médio, identificando as contribuições destas para o ensino de artes visuais. O objeto de estudo é constituído pelas poéticas digitais e suas implicações no ensino de artes visuais. Optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, com estudo de caso, fundamentado nas concepções de Lüdke e André (1986), André (2013) e Chizzotti (2006). O aporte teórico que permitiu compreender a dimensão teórico-conceitual do problema estudado conta, principalmente, com Rüdiger (2013), Jouve (2012), Santaella (2009, 2012), Vygotsky (1991, 2009), Plaza e Tavares (1998), Barbosa (1998, 2010, 2012), Hernández (2000), Ostrower (2012), Rancière (2012) e Duarte Júnior (2001). A coleta de dados aconteceu em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Buriti Alegre/Goiás, especificamente com turma de 2º ano do Ensino Médio. Os instrumentos para a coleta de dados, orientada pelos estudos de Chizzotti (2006) e André (2013), se constituíram de questionário aberto com alunos e realização de oficinas de criação. A análise dos dados foi realizada através da triangulação dos mesmos. As categorias de análise utilizadas se solidificaram em cinco: a) a interatividade; b) a experiência estética; c) a criação; d) a expressão e e) a mediação. A análise das produções dos alunos dentro dessas categorias evidenciou que as poéticas digitais provocam dupla mediação, sendo cognitiva e estética, pois potencializam a recepção crítica e permitem relações tanto sensíveis como inteligíveis do sujeito com mundo e consigo mesmo. Os resultados indicam que desenvolver atividades com poéticas digitais em sala de aula demanda de formação adequada do professor para fazer mediação didática durante o processo de criação dos alunos com tecnologias contemporâneas, reconhecimento das potencialidades que este tipo de manifestação artística pode trazer às aulas de artes visuais e à vida dos alunos. Destaca-se entre os desafios, a transformação da atitude mecânica dos estudantes na produção de imagens em experiência estética e a mediação didática necessária para que o olhar do aluno se amplie e torne emancipado através do contato com as poéticas digitais. Esses desafios podem ser superados pela priorização da educação estética, uma vez que esta permite relações sensíveis e inteligíveis com as imagens, sejam estas de arte ou não, e com isso promove a emancipação do olhar do aluno e modifica sua relação com as tecnologias enquanto meios no processo de criação.

Palavras-chave: Cibercultura. Poéticas digitais. Educação estética. Arte-educação.

ABSTRACT

SOUZA, Ana Cristina Luiza. Digital Poetics: Contemporary Challenges for Art Education . 2015. 216p

Master's thesis on Language Education and Technology, State University of Goiás - . UEG, Anápolis -Go , 2015.

Adviser: Prof. Dr. Débora Cristina Santos e Silva

The outburst of technology in contemporary art sprouted digital poetics , renewing visual creation, reshape the world view , create new forms of imaginary and iconic speeches, while that recodificam images of previous periods. Digital poetics are thus new iconography that put in crisis the various systems of representation and thereby open up new possibilities and challenges for the visual arts teaching. This work is a study that aims to investigate the potential of digital poetics in the field of art education , specifically in the visual arts education , from the development of digital poetics and aesthetics education in high school . It is intended to reflect about digital poetics and its constitution ; check how the digital poetics processes differ from other poetic ; discuss the principles of aesthetic education and art education in the context of cyberculture and analyze digital poetry produced by high school students , identifying the contribution of these to the visual arts education. The object of study consists of digital poetics and its implications for the visual arts education. We opted for a qualitative research with case study, based on conceptions of Lüdke and Andrew (1986), André (2013) and Chizzotti (2006). The theoretical framework that allows us to understand the theoretical and conceptual dimension of the problem studied account mainly with Rüdiger (2013), Jouve (2012), Santaella (2009, 2012), Vygotsky (1991.2009), Plaza and Tavares (1998) Barbosa (1998, 2010, 2012), Hernández (2000), Ostrower (2012), Rancière (2012) and Junior Duarte (2001). Data collection took place in a state school education network in the city of Buriti Alegre / Goiás, specifically with class 2nd year of high school. The instruments for data collection, guided by studies of Chizzotti (2006) and Andrew (2013), consisted of open questionnaire with students and conducting creative workshops. Data analysis was performed through the triangulation of them. The categories of analysis used solidified in five: a) interactivity; b) the aesthetic experience; c) creation; d) the expression and e) mediation. The analysis of students' productions within these categories showed that digital poetic cause double mediation, and cognitive and aesthetic, as potentiate the critical reception and allow both sensitive relations as the subject as intelligible world and with himself. The results indicate that develop activities with digital poetics in-class demand for adequate training of teachers room to make didactic mediation during the creation process of students with contemporary technologies, recognition of the potential that this type of artistic expression can bring to visual arts classes and the lives of students. It stands out among the challenges, the transformation of the mechanical attitude of the students in the production of images in aesthetic experience and didactic mediation necessary for the student looking to expand and become emancipated through contact with the digital poetics. These challenges can be overcome by the prioritization of aesthetic education, since this allows sensitive and intelligible relations with the images, whether of art or not, and thereby promotes the emancipation of the gaze of the student and modifies their relationship with technologies as means in the creation process.

Keywords: Cyberculture . Digital poetics . Aesthetic education . Art education .

LISTA DE ILUSTRAÇÕES/TABELAS

Figura 1 – Gravura por monotipia aditiva e subtrativa.....	17
Figura 2 – Gravura digital.	17
Figura 3 – A ponte de Courbevoie	38
Figura 4 – Caixas Brillo	39
Figura 5 – Vênus 2.0	44
Figura 6 – Wave.	48
Figura 7 – Termografia II Modo Manual.	49
Figura 8 – Springside Cynthesis.....	50
Figura 9 – Série Complexidade	63
Figura 10 – Série Descobertas II	64
Figura 11 – Pintura digital	65
Figura 12 – Série Passagem.....	70
Figura 13 – ABCD.....	73
Figura 14 – Une semaine de bonté.....	74
Figura 15 – Ano do Touro	76
Tabela 16 – quantitativo de trabalhos encontrados na revisão de literatura.....	81
Tabela 16 – Mapa Curricular de Artes Visuais	143
Figura 18 – Sem Título/Jorge de Lima.....	153
Figura 19 – Sem título/ Marcel Caram	154
Figura 20 – Pam.....	154
Figura 21 – Auto-Retrato com a orelha cortada	160
Figura 22 – Tripidico “Figuras Morfológicas”	160
Figura 23 – Sem título/Marcelo Montreal	161
Figura 24 – Self Potrait of the Dadasoph	164

Figura 25 – The son of man.....	165
Figura 26 – Present for Susanna.....	165
Figura 27 – Álbum sanfonado	166
Figura 28 – Fotomontagem A1.....	170
Figura 29 – Fotomontagem A2.....	170
Figura 30 – Fotomontagem A3.....	171
Figura 31 – Fotomontagem A4.....	172
Figura 32 – Fotomontagem A5.....	172
Figura 33 – Estudantes durante captura de fragmentos da face pelos alunos.....	175
Figura 34 – Estudantes durante processo de criação	176
Figura 35 – Álbum Digital A1.....	177
Figura 36 – Autorretrato Digital A1	177
Figura 37 – Álbum Digital A2.....	178
Figura 38 – Autorretrato Digital A2	178
Figura 39 – Álbum Digital A3.....	179
Figura 40 – Autorretrato Digital A3	179
Figura 41 – Álbum Digital A4.....	180
Figura 42 – Autorretrato Digital A4.....	180
Figura 43 – Álbum Digital A5.....	181
Tabela 44 – Autorretrato Digital A5.....	181
Figura 45 – Identidade A1	187
Figura 46 – Identidade A2.	187
Figura 47 – Identidade A3.....	188
Figura 48 – Identidade A4.....	189
Figura 49 – Identidade A5.....	190

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cnpq – Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DBAE - Discipline based Art Education

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EaD - Educação a Distância

ECA – Escola de Comunicação e Artes

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MIELT – Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PPP – Projeto Político Pedagógico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RECEM – Referenciais Curriculares do Ensino Médio

Scielo - Scientific Electronic Library Online

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UnB - Universidade de Brasília

UPM - Universidade Presbiteriana Mackenzie

USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 POÉTICAS DIGITAIS E CIBERCULTURA: CONSTRUCTOS SOCIOCULTURAIS.....	26
1.1 Cibercultura e a Sociedade em Rede	26
1.2 A Arte na Cibercultura: Imagens e Estética Tecnológica.....	35
1.3 Cibercultura, Arte e o Olhar: Ampliando os modos de ver	51
2 SEM PINCEIS, SEM CINZEIS: ALGUMAS POÉTICAS	56
2.1 A criação em ambiente digital	56
2.2 Sobre Poéticas Digitais: Compreendendo o termo	60
2.3 A Fotomontagem Digital: Narrativas Visuais Contemporâneas	72
3 POÉTICAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ARTE-EDUCAÇÃO	79
3.1 Desafios e reflexões: abrindo caminhos	79
3.2 Perspectivas Contemporâneas para o ensino de arte	91
3.3 Arte, Tecnologias Contemporâneas e Educação	101
3.4 Poéticas Digitais e Mediações	107
3.5 Ensino de Arte e Educação Estética no contexto da Cibercultura.....	114
3.6 Letramentos Multissemióticos: Desafios do Olhar sobre as Imagens na Cibercultura	123
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	127
4.1 Metodologia e Procedimentos de Análise	127
4.1.1 Etapas da Pesquisa.....	132
4.1.2 Descrição da escola-campo	138
4.1.3 Os sujeitos da pesquisa	144
4.1.4 Critérios para a elaboração das atividades e categorias de análise.....	145
5 RELATO DO CASO	147
5.1 Diagnóstico	147
5.2 Relato das oficinas.....	150

5.3 Análise e Discussão	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	202
Apêndice A– Questionário diagnóstico aplicado aos alunos para coleta de dados	216

INTRODUÇÃO

Não é necessário renunciar ao passado ao entrar no porvir. Ao mudar as coisas, não é necessário perdê-las.

JOHN CAGE

O trecho em epígrafe causa-nos sempre grande impacto. É uma reflexão que ressurgue à medida que algo novo emerge em algum momento da vida, seja pessoal, profissional, acadêmica ou quando é necessário enfrentar mudanças. Embora muitos momentos exijam-nos desprender do passado para avançar; esse desprendimento não é anulá-lo, uma vez que renunciá-lo seria desconsiderar a memória, as narrativas de tudo o que vivemos e nos constitui enquanto seres construtores de história. Esse “entrar no porvir” vai ao encontro do que defendemos neste estudo sobre as relações entre os campos da educação, da arte e das tecnologias contemporâneas.

O contato com a arte surgiu ainda em nossa infância, durante as brincadeiras de esculpir painéis de barro, fabricar bonecas com espigas de milho, com as cantigas de roda e brincadeiras de faz de conta. Ao ingressar na escola, porém, nossas experiências tiveram outra dimensão: na alfabetização, pintávamos, colávamos, cantávamos e dançávamos, mas à medida que as séries avançavam, essas atividades diminuía.

Na segunda etapa do Ensino Fundamental, nossas aulas de arte eram concentradas na construção de faixas decorativas, decoração de cartazes, caligrafias artísticas e ensaios para apresentação de datas comemorativas. A compreensão sobre a pouca importância dada às atividades artísticas na escola vieram com o curso de magistério. A formação para docência da qual participamos deixava claro que aquisição da leitura e da escrita era prioritária.

Em 1997, iniciamos a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na escola onde tivemos a primeira experiência docente, o ensino de arte ainda era baseado na pintura de desenhos mimeografados de datas comemorativas, atividade de mosaicos, colagens com grãos e outras atividades técnicas e descontextualizadas. Tudo como era em 1983, quando iniciamos a escolarização. As aulas de arte naquela escola eram concebidas como lazer ou distração e não possuíam nenhuma importância. Em 1999, ao ingressarmos no curso de Pedagogia, nos deparamos com uma disciplina chamada “Arte e Recreação”, muito semelhante às aulas de arte do curso de nosso magistério; a diferença estava nas imagens de arte que surgiram como ilustração. Essa disciplina trazia o uso de imagens de arte para

reprodução e inspiração de desenhos. Em 2005, assumimos sem a formação adequada a disciplina de arte na segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio em outra unidade escolar da rede estadual. A falta de formação e a ideia equivocada sobre o papel da arte na escola conduziu por um tempo nossa prática pedagógica.

Embora naquele período muitas discussões e revisões estivessem sendo realizadas sobre o ensino de arte no país percebemos que as escolas da rede estadual de ensino nas quais atuamos na virada do século, ainda não estavam inseridas nessas discussões. Do mesmo modo a Licenciatura em Pedagogia que realizamos também proporcionou tais discussões.

A dinâmica social impunha mudanças às quais não éramos capazes de atender, pois nossa formação não abarcava outras possibilidades para além da reprodução. Diante disso, buscamos, em 2008, já na Licenciatura em Artes Visuais, as bases para um ensino de arte que fosse significativo. O ingresso na Licenciatura em Artes Visuais na FAV/UFG pelo Programa Pró-Licenciatura nos fez descobrir equívocos lamentáveis cometidos durante nossa prática docente. A mudança na prática educativa foi sendo construída nas relações entre a teoria estudada e a prática em sala de aula. Com a formação específica em Artes Visuais, passamos a compreender as dimensões do ensino de arte, sua concepção como conhecimento e importância na formação do ser humano.

O interesse sobre o uso de tecnologias contemporâneas no ensino de arte surgiu ainda na graduação com as disciplinas de Tecnologias Contemporâneas. Esse interesse se fortaleceu com a participação no curso de gravura digital, oferecido pelo Centro de Estudo e Pesquisa em Arte da Secretaria de Educação do Estado de Goiás em 2010. As imagens abaixo reportam a uma das produções realizadas durante o curso. A Figura 1 corresponde ao processo de gravura pelo método de monotipia aditiva, feita através de pintura a óleo sobre uma placa de vidro. A Figura 2 corresponde à Figura 1 após tratamento digital no software Gimp.

Figura 1: Gravura por monotipia aditiva e subtrativa, 2010.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2: Gravura Digital. 2010.



Fonte: Arquivo pessoal

As possibilidades de criação de imagens com uso do computador fizeram-nos mergulhar na pesquisa sobre tecnologias contemporâneas¹ para criação artística de imagens e possibilidades de seu estudo nas aulas de artes visuais. Em busca de mais conhecimentos no campo das tecnologias contemporâneas, ingressamos na Licenciatura em Informática/ UEG, com o objetivo de construir uma base que nos ajudasse a caminhar pelo universo informático com mais autonomia.

Nossa busca em relação às tecnologias contemporâneas no ensino de arte ultrapassa o senso comum enquanto disciplina desde que ela entrou na escola. Entre muitas de nossas inquietações está o uso dessas tecnologias para além da mediação didática nas aulas de artes visuais. Evidenciamos essas tecnologias como inerentes ao processo de criação de determinada manifestação artística. Trata-se de uma manifestação que se instala no cruzamento entre arte, ciência e tecnologia.

Em 2012, iniciamos a especialização em Mídias na Educação, pela Universidade Federal de Goiás, que nos oportunizou realizar a primeira pesquisa acadêmica sobre o uso de mídias digitais nas aulas de arte na Educação Básica. Pesquisa que foi muito importante para iluminar o projeto que nos trouxe a esse programa de mestrado. Trazemos uma bagagem composta de experiências e vivências que nos proporcionaram repertórios e despertaram para a busca constante de possibilidades e caminhos nas práticas pedagógicas contemporâneas, com o entrecruzamento das tecnologias digitais.

Temos como inquietação as contribuições que as poéticas digitais podem trazer ao ensino de artes visuais contemporâneo. Além de se constituírem como manifestação artística dentro da linguagem visual, está presente no cotidiano espetacular de nossos adolescentes e jovens que transitam pelo ciberespaço.

A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação na arte abre novas possibilidades de representação visual. Uma vez que há um crescimento considerável no acesso a essas tecnologias, crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos passaram a ter contato visual pelo ecrã com essas novas representações visuais. Contudo muitas vezes por desconhecer-las ou pelo fluxo contínuo de imagens que essas tecnologias permitem no cotidiano, as mesmas recebem pouca ou nenhuma atenção.

Ressaltamos que as imagens da arte sejam elas digitais ou não mais do que as imagens do cotidiano, nos colocam em confronto com a realidade e nos convidam a uma

¹ Optamos por utilizar o termo “Tecnologias Contemporâneas” para abarcar as novas tecnologias, visto que a sobrevivência do novo é incerta e pode ser muito curta, enquanto o contemporâneo tem como garantia de duração pelo menos uma vida, uma geração (BARBOSA, 2010, p.104).

experiência estética que nos permite suspender do real e retornar a ele modificando-o. Em tempos de fluxos sensoriais contínuos essa experiência estética encontra-se comprometida ao passo que muito se sente, mas com pouca profundidade e com raras transformações da realidade.

Nesse sentido o conhecimento e a experiência estética com os novos modos de representações visuais trazidos pelas tecnologias contemporâneas podem favorecer e ampliar o olhar dos sujeitos sobre todo tipo de imagem. As poéticas digitais enquanto processos poéticos de criação de imagens com meios eletrônicos ou digitais fazem parte dessas novas representações visuais disponíveis graças as Tecnologias de Comunicação e Informação.

Diferentes tecnologias estão sendo incorporadas pelos artistas em suas produções, modificando o emprego desde diferentes técnicas de produção, uso de materiais até o olhar do espectador. Artistas deslocam-se do pincel e da tinta para o mouse e milhares de pixels no universo numérico e algorítmico. Essas mudanças interferem nas relações entre o espectador e a imagem seja ela de arte ou não.

O olhar nos move. Entre todos os sentidos, a visão é que mobiliza espacialmente o corpo para receber as imagens. A imagem tem sido fonte de pesquisas e reflexões diante de tamanha importância que alcançou sobre a constituição dos sujeitos.

A educação do olhar, enquanto emancipação encontra seu ponto fulcral na discussão das imagens que fazem parte do cotidiano dos alunos. Diante disso, Pillar (2012) observa que ver é dar significado, e esse significado se dá nas relações que estabelecemos entre nossas experiências e o que estamos vendo.

Com o desenvolvimento e expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação novas visualidades se constituíram bem como novos modos de se tornar visível. Com isso alguns problemas foram se desenhando com diferentes contornos. A visibilidade tomou tamanha proporção, a ponto de determinar a existência dos sujeitos na sociedade contemporânea. De acordo com Joel Birman (2013) no texto intitulado de “Sou Visto, Logo Existo: a Visibilidade em Questão”, o autor discorre sobre uma nova fórmula de existência na sociedade contemporânea, diretamente ligada aos modos de visibilidade que destoa da fórmula de Descartes no século XVII, “penso, logo existo”. De acordo com Birman (2013) na contemporaneidade só existe aquele que é visto, “a condição do ver e do ser visto foi transformada em um verdadeiro critério *ontológico* para existência do sujeito contemporâneo” (BIRMAN, 2013, p.49. grifo do autor). Se sou visto, existo.

A imagem se tornou o apanágio contemporâneo da existência, contudo vem provocando um desajuste entre os modos de existência que interfere diretamente sobre as

maneiras de olhar e sentir do sujeito. Esse desajuste também tem sido intensificado por um fluxo sensorial contínuo, que revela a ausência de reflexão e limita a capacidade de imaginação e representação. Com isso Haroche (2008, p. 144) chama atenção para o “ver sem ver”, de acordo com a autora o sujeito consegue ver, mas, não é capaz de ter atitudes de um olhar atento, profundo, em que além de fixar, ele analisa, compreende e apreende. Isso implica na incapacidade de criticar e recusar livremente.

As consequências dessa atrofia do ver são posta por Haroche (2013) como uma ameaça para desaparecimento do indivíduo, em uma sociedade em que o direito a invisibilidade é rechaçado pela obrigação de ser visível, porém, isso torna a visibilidade vazia, onde quanto mais se mostra, menos visível se torna e concomitantemente menos participativo.

De acordo com Matos (2013) quando as imagens são construídas e escolhidas pelos meios de comunicação de massa, se tornam a principal conexão do sujeito com mundo, essas imagens passam a reger a vida social em todo seu conjunto. Isso produz uma simplificação do mundo sensível por constantes arbitrárias, que de acordo com a autora afastam da compreensão “impedindo o espectador de pensar, de distinguir entre o que é significativo e o que é insignificante” (MATOS, 2013, p.347).

As imagens são constituídas de elementos políticos, sociais, publicitários, enfim carregadas de discursos. Ao concebermos que as imagens interferem na constituição do ser enquanto também por ele é constituída, cabe-lhes dedicar atenção. Martins (2007) também ressalta preocupação com a percepção das imagens no cotidiano, para o autor o fluxo, a velocidade com que essas imagens chegam aos sujeitos contemporâneos, sejam analógicas, digitais, fixas ou em movimento dificultam a percepção acerca de suas dimensões. Essas relações de percepção e representação imputam tempo e aprimoramento do olhar.

Isso nos faz pensar sobre o exercício do nosso olhar, e a arte nos lembra de que não se trata simplesmente de aceitar ou recusar as aparências, mas de interrogá-las e de ressignificá-las.

A arte como linguagem transmite significados que nenhum outro tipo de linguagem é capaz de fazê-lo. Nesse sentido as artes visuais que tem a imagem como matéria prima, permite a visualização de quem somos de onde estamos e como sentimos, (BARBOSA, 2010b). A arte permite ao sujeito não se sentir um estranho em sua própria terra, visto que o insere ao lugar a que pertence e amplia seus lugares no mundo.

De acordo com Hernández (2000), a arte é uma prática social, uma forma de conhecer e representar o mundo. À luz da Cultura Visual, a arte é compreendida como

produção social e cultural do sujeito e de sua coletividade, com características inerentes aos contextos e tempos em que foram geradas.

Na educação a arte é importante como expressão pessoal e como cultura, pois, favorece a identificação cultural e o desenvolvimento individual sem ensimesmamento. Permite de acordo com Barbosa (2010a) o desenvolvimento da percepção e da imaginação do aluno.

[...] desenvolve a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2010a, p.100).

Nesse sentido, a arte na escola implica num encontro do sujeito consigo mesmo. É na escola que o aluno expressa seus anseios, desejos, posturas diante do mundo impondo que a mesma oportunize um ambiente adequado ao desenvolvimento. Autores como Pimentel (2007; 2012), Callegaro (2007), ressaltam a importância e necessidade de um ensino de arte voltado para diferentes modos de conhecer e produzir arte, tanto tradicionais como aquelas que usam tecnologias contemporâneas. Estes autores reforçam que o uso de novas tecnologias possibilita aos alunos o desenvolvimento da sua capacidade de pensar e fazer arte contemporaneamente, representando um importante componente na vida dos alunos na medida em que abre o leque de possibilidades para seu conhecimento e expressão.

O ensino das artes visuais na escola permite relações com as proposições artísticas específicas das tecnologias contemporâneas, como na possibilidade de pesquisas no âmbito da história da arte ou da cultura visual emergente deste meio, bem como na produção e tratamento de imagens que possam ser construídos por projetos educacionais.

Pensar no ensino de artes visuais no contexto da cibercultura é importante à medida que o perfil do estudante vem mudando com o acesso às tecnologias contemporâneas. Domingues (2014) propõe questionarmos o que está acontecendo com a arte nesta era digital, e o que está sendo produzido pelos artistas do ciberespaço. A autora observa que a arte na cibercultura permite maior interação com o espectador, exigindo reorganizações profundas da sensibilidade, ampliando o campo da percepção em trocas e modos de circulação que exploram os recursos computacionais como uma linguagem própria, transcendendo a arte da pura aparência.

Para Pimentel (2012) a tecnologia digital possibilita novas formas de pensar e fazer arte, e chama atenção para a importância de que os estudantes entendam a natureza dos instrumentos de arte e os meios de escolha, e reflitam suas produções como fruto de sua

experiência artística. Neste sentido o uso de técnicas tradicionais aliadas aos meios digitais é a melhor saída para a elaboração de uma obra. A autora alerta que o simples aproveitamento das facilidades que as tecnologias contemporâneas oferecem não são suficientes para garantir um pensamento artístico ou da construção de um saber em arte, pois é necessário ir além dos instrumentos utilizados numa produção artística.

De acordo com Risério (2009), o ambiente tecnológico afeta profundamente o fazer estético, pois provoca transformações na dimensão simbólica da existência, na qual a criação tecnológica provoca transformações, também, no campo das formas artísticas. Corroborando nessa linha, Gil (2008) afirma que todo campo cultural, as dimensões simbólicas, as construções das subjetividades que são base da vida cultural, as linguagens expressividades individuais e coletivas, tudo é afetado pela vida digital.

A experiência artística na escola é uma forma de conhecimento favorável ao desenvolvimento intelectual para uma racionalidade cognitiva. Barbosa (2008) coloca a importância de um aprimoramento do olhar sobre as imagens e o papel da escola nesse processo a fim de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem.

Neste sentido, é importante uma educação estética que promova o aperfeiçoamento do olhar do aluno, mediante o grande fluxo de imagens que invadem seu cotidiano. Para Pimentel (2012), a velocidade com a qual vemos as imagens, nos impede de pensar sobre elas e selecionarmos as que farão parte de nosso repertório imagético. Portanto, é necessário desenvolver a competência de análise de imagens, de forma que estas tenham significação tanto para quem produz como para quem contempla e se apropria delas.

A escola tem o papel de despertar os alunos para a compreensão das diferentes linguagens artísticas, suas particularidades poéticas e hibridismos, características da arte contemporânea. O ritmo das mudanças é acelerado, são conceitos, técnicas e diferentes maneiras de produzir arte que encantam e atormentam este universo. É importante que a escola compreenda as tecnologias contemporâneas como fruto de um momento histórico e cultural (BARBOSA, 2010a).

Com essa justificativa, optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso com análise qualitativa de dados. Esse tipo de pesquisa é relevante e contempla os objetivos desta pesquisa. A partir do problema que a direciona: *Quais as contribuições das poéticas digitais para o ensino da Artes Visuais no Ensino Médio?* Delineamos os objetivos para contemplar o questionamento e delimitamos os instrumentos investigativos e os sujeitos da pesquisa.

Esta pesquisa consiste numa abordagem teórico-prática contextualizada na linha de pesquisa Linguagem e Práticas Sociais do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - MIELT. Sua realização se concentra no processo de criação e experiência estética de alunos, mediada por poéticas digitais. Propõe-se uma investigação sobre as potencialidades dessas poéticas no campo da arte-educação, mais especificamente no ensino das artes visuais.

O problema da pesquisa desdobra-se nas seguintes questões: O que são poéticas digitais? Como se diferenciam das demais poéticas? Em que contexto se constitui? Quais os pressupostos para ensino de arte e a promoção da educação estética na cibercultura? Quais as contribuições das poéticas digitais para o ensino de artes visuais?

O objetivo geral concentra-se em investigar as potencialidades das poéticas digitais no campo da arte-educação², mais especificamente no ensino das artes visuais, a partir do desenvolvimento de poéticas digitais e da educação estética no Ensino Médio.

Para atingir o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) refletir sobre poéticas digitais e sua constituição; b) verificar como os processos das poéticas digitais se diferenciam de outras poéticas; c) discutir os princípios da educação estética e o ensino de artes visuais no contexto da cibercultura; d) identificar as contribuições das poéticas digitais para o ensino de artes visuais a partir da análise das produções de alunos do Ensino Médio.

Optou-se para desenvolvimento deste estudo as etapas apontadas por André (2013) por considerá-las mais objetivas e abrangentes. A presente pesquisa foi desenvolvida em três etapas distintas, porém complementares. Consideraram-se os critérios previamente estabelecidos e os objetivos a serem alcançados. A primeira etapa constitui-se da fase exploratória que ponderou a familiarização com o problema, como explica Gil (2008) e levantamento bibliográfico como apontam Chizzotti (2006) e Koche (2004). A segunda etapa da pesquisa dedicou-se à pesquisa na escola-campo e coleta de dados. Nesta etapa, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, com uso de instrumentos variados de levantamento, registro, coleta, seleção e análise de dados coletados empiricamente. A terceira e última etapa dedicou-se à análise dos dados e redação do relatório que culminou nesta dissertação. Tão importante quanto a coleta de dados é a análise dos mesmos e que resultou no texto dessa dissertação.

² Utilizamos neste trabalho os termos ensino da arte e arte-educação como equivalentes. A designação arte-educação com o uso de hífen foi adotado aqui para dar sentido de pertencimento.

Com esse estudo, abre-se uma discussão para a possibilidade de se desenvolverem processos de subjetivações na produção artística de alunos, subsidiada por meios e conceitos próprios das tecnologias contemporâneas. Na busca por elementos que pudessem nos auxiliar na compreensão do problema de pesquisa, assim como alcançar os objetivos propostos, desenvolvemos esse estudo, que relatamos aqui em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos aspectos que constituem a primeira parte da base teórica da presente pesquisa. Trazemos inicialmente a conceituação e teorização da Cibercultura, entendida aqui como um constructo sociocultural. Para isso, discutimos a presença das tecnologias contemporâneas no cotidiano da sociedade e o novo lócus que estas trazem com a criação do ciberespaço. O desenvolvimento do capítulo caminha pelas imagens digitais inerentes ao ciberespaço e suas características que dão curso à arte tecnológica e a diferentes poéticas. Concluimos o capítulo com uma reflexão sobre a necessidade de ampliação do olhar para as novas visualidades trazidas pela Cibercultura.

Alguns estudos que fertilizaram a investigação sobre cibercultura foram Castells (1999), Rüdiger (2013), Lemos (2003), Kellner (2001). No tocante a arte na cibercultura, suas especificidades como interação e interatividade, a compreensão de como a arte tecnológica se constituiu e a eminência de uma nova estética, partiu dos estudos de Venturelli (2004), Plaza (1993), Jouve (2012), Santaella (2009) Santaella; Nöth (2012), Lévy (1999; 2000), Jensen (2010). Sobre o novo olhar que as imagens digitais e a arte tecnológica reclamam, buscamos subsídios teóricos em Martins (2010), Domingues (2002), Debray (1993), Santaella e Nöth (2012), Hernandez (2011).

O segundo capítulo é responsável pela teorização acerca das poéticas digitais que constitui o objeto dessa pesquisa e como ocorre o processo de criação dessas poéticas. Sobre o processo de criação, buscamos referencia em Moles (1997), Santaella (2009) Santaella; Nöth (2012), Plaza e Tavares (1998), Vygotsky (2009), Prado (2005). No intuito de conceituar, caracterizar, tipificar algumas poéticas digitais diferenciando-as de outras poéticas, buscamos fundamentos em Pareyson (1993), Eco (2005), Lieser (2010), Santaella (2010), Plaza e Tavares (1998), McLuhan (2007). Por fim, caracterizamos a fotomontagem digital como uma poética digital contemporânea, apresentamos uma reflexão sobre essa poética, partindo da concepção de que são narrativas visuais contemporâneas. Para isso foram imprescindíveis os estudos de Barbosa (2012), Ades (1993), Carvalho (1999), Grau (2007), Prado (2005).

No terceiro capítulo, apresentamos o referencial teórico e bibliográfico que iluminam as contribuições da Educação Estética e dos processos de criação de imagens estabelecidas pelas poéticas digitais para arte-educação, a partir das abordagens

contemporâneas e suas implicações pedagógicas. Para alcançá-lo, empreendemos, nesse capítulo, uma revisão sistemática com apresentação de pesquisas e estudos que vêm sendo realizados no campo da arte-educação com entrecruzamento das tecnologias contemporâneas e da preocupação acerca da educação estética. Em seguida, desenvolveu-se uma discussão sobre abordagens contemporâneas para o ensino de arte, com base teórica em Azevedo (2000), Saviani (2001), Libâneo (2005), Barbosa (2012; 2010;1998), Rizzi (2011), Hernandez (2000), Martins (2010), Dias (2014). As mediações provocadas pelas poéticas digitais estão ancoradas nos pressupostos de Barbosa (2010), Plaza; Tavares (1998), Miranda (2014) Flusser (2002), Lenoir (2011), Aguirre (2010), Vygotsky (1991, 2009), Ostrower (2012). Os fundamentos da educação estética e da emancipação do olhar para o ensino de arte no contexto da cibercultura, neste trabalho se encontram em Schiller (2014), Duarte Júnior (2001), Rancière (2012), Didi-Huberman (2010), Aguirre (2009).

No quarto capítulo, dedicamos a apresentação da opção metodológica e o detalhamento das oficinas desenvolvidas durante a execução desta pesquisa, bem como os caminhos que nos levaram a tais escolhas. Abordamos aqui as estratégias utilizadas para oportunizar ao aluno momentos de criação com meios digitais e experiência estética através do encontro com a arte, suas próprias produções e as produções de seus colegas. Buscamos aporte teórico em Lüdke e André (1986), Yin (2001), Chizzotti (2006), André (2005; 2013), Bardin (2009), Gil (1999; 2008), Stake (1994; 1995).

No quinto e último capítulo apresentamos o relato do caso e as análises das produções dos alunos de acordo com categorias previamente estabelecidas. Identificamos nesse capítulo as contribuições das poéticas digitais para o ensino de artes visuais a partir da análise das produções de alunos do Ensino Médio. A análise do processo de criação dos alunos foi sustentada na base teórica levantada nos três primeiros capítulos dessa dissertação e conduzida de acordo com os procedimentos metodológicos apresentados no capítulo quatro.

Sendo assim, esperamos, com essa pesquisa, propor reflexões, discutir resultados e oferecer sugestões que sejam pertinentes a uma prática pedagógica mais efetiva para o ensino de Arte, promovendo a educação estética e garantindo a plenitude e autonomia na formação dos sujeitos contemporâneos.

1 POÉTICAS DIGITAIS E CIBERCULTURA: CONSTRUCTOS SOCIOCULTURAIS

Se, por vezes, o homem não decidisse, soberanamente, fechar os olhos, acabaria por deixar de ver o que vale a pena ser olhado.

RENÉ CHAR

Este capítulo apresenta aspectos que constituem parte da base teórica da presente pesquisa. Trazemos inicialmente a conceituação e teorização da cibercultura enquanto constructo sociocultural, discutimos a presença das tecnologias contemporâneas no cotidiano da sociedade e o ciberespaço como novo lócus. O desenvolvimento do capítulo perpassa uma abordagem sobre as imagens digitais inerentes ao ciberespaço, as características que dão curso à arte tecnológica e a diferentes poéticas. Concluimos o capítulo com uma reflexão sobre a necessidade de ampliação do olhar para as novas visualidades trazidas pela cibercultura, sobretudo às poéticas digitais.

1.1 Cibercultura e a Sociedade em Rede

Em nosso cotidiano, empregamos processos e artefatos decorrentes das tecnologias contemporâneas tão naturalmente que nem nos damos conta de que estão incorporados em nossos hábitos. Com o advento da internet, a comunicação entre as pessoas foi intensificada e tem proporcionado condições de transferência de informações de uma cultura para outra, permitindo novos significados e valores. O crescimento acelerado de absorção das TIC, em especial da internet significa uma tendência crescente de imersão no ciberespaço, uma produção intensa e veloz de conteúdos de diferentes dimensões e novas possibilidades de registros e interações.

Desta forma vivemos em um cenário sociocultural que está a mercê das transformações provocadas pela evolução tecnológica, a qual impõe atualizações constantes e exige novas adaptações.

Castells (1999) afirma a existência de uma revolução tecnológica concentrada nas TIC que estão remodelando em ritmo acelerado a base material da sociedade e penetrando em todas as esferas da atividade humana. O autor enfatiza que novas formas e processos sociais não surgem em consequência da transformação tecnológica, e que a tecnologia³ não determina a sociedade e vice-versa, mas, incorpora-a e utiliza-a numa interação dialética.

Contudo, há que se ressaltar que a sociedade pode sufocar o desenvolvimento tecnológico ou acelerá-lo. A presença da tecnologia ou sua ausência “incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico” (CASTELLS, 1999, p.26). Ainda de acordo com Castells (1999, p.25) “a sociedade não pode ser entendida nem representada sem suas ferramentas tecnológicas”.

O desenvolvimento tecnológico atual originou-se e difundiu-se em um período histórico de reestruturação global do capitalismo, para o qual de acordo com Castells (1999) foi ferramenta básica. Portanto, não podemos esquecer que a nova sociedade emergente desse processo de transformação ocorreu nos moldes da lógica e interesse do capitalismo.

De acordo com a Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil⁴, dados apontam um crescimento anual de utilização dos meios que as TIC disponibilizam. Jovens entre 16 e 24 anos constituem o percentual maior de uso de equipamentos como computadores, tablets e celulares.

Entre os dados apresentados pela Pesquisa TIC Domicílios 2013, se destacam: 51% dos brasileiros, a partir de 10 anos de idade são usuários de computador, numa população estimada em 86,5 milhões de pessoas. A presença do computador nos domicílios brasileiros seguiu a tendência de crescimento nos últimos anos, cerca de quase metade dos domicílios brasileiros possuem computador e acesso a internet. A pesquisa indica também a ampliação na proporção de usuários de internet, essa ampliação corresponde a uma proporção que ultrapassa a metade da população brasileira com acesso a internet. A faixa etária de maior proporção com acesso à internet é de indivíduos entre 10 a 15 anos, seguidos de outros entre 16 a 24 anos.

As tecnologias contemporâneas de informação estão integrando o mundo em redes globais. Para Castells (1999) a comunicação mediada por computadores gera uma

³ Como tecnologia Castells (1999) entende o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível.

⁴ Pesquisa TIC Domicílios 2013, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil/CGI.BR vinculado ao Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR.

imensa gama de comunidades virtuais. É nesse contexto que a Cibercultura constitui-se como constructo sociocultural.

A Cibercultura pode ser entendida de acordo com Rüdiger (2013) como

[...] uma formação histórica de cunho prático e cotidiano, cujas linhas de força e rápida expansão, baseadas nas redes telemáticas, estão criando, em pouco tempo, não apenas um mundo próprio, mas também, um campo de interrogação intelectual pujante, dividido em várias tendências de interpretação (RÜDIGER, 2013, p.07).

Desse modo, a Cibercultura corresponde a um processo histórico, uma resposta aos fenômenos que nascem à volta das mais recentes tecnologias de comunicação. Prado (2005) afirma que os pequenos dispositivos telemáticos de desempenho razoável destinado às massas penetram todas as camadas sociais e interagem nas atitudes mais simples do cotidiano.

Para Lemos (2003), a Cibercultura emerge em nosso tempo como práticas socioculturais, nas relações simbióticas entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias digitais que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70. Os indivíduos e a coletividade é que movem as mudanças, assim podemos dizer que cibercultura e ciberespaço são frutos de um movimento social marcado pelas tecnologias digitais, (LÉVY, 2000).

É importante considerar que a cibercultura faz parte de um processo histórico, marcado por desdobramentos sociais, culturais, econômicos, cognitivos e ecológicos nas relações entre o homem e a técnica. “A cibercultura nasce no desdobramento da relação da tecnologia com a modernidade que se caracterizou pela dominação, através do projeto racionalista-iluminista, da natureza e do outro” (LEMOS, 2000, p.13).

Embora existam diferentes tendências de interpretação, é preciso tomar cuidado com tais abordagens, visto os determinismos que a maioria carrega. Rüdiger (2013) apresenta pelo menos três visões dos intérpretes da cibercultura: populistas tecnocráticos, conservadores midiáticos e cibercriticistas.

Na visão do populismo tecnocrático, MacLuhan (2007) ressalta que o crescimento e progresso dos meios informáticos criaram um novo cenário histórico, que permite um novo modo mais livre, igualitário e expressivo de pensar, agir e interagir. O que era chamado de utopia no lugar de ficção científica décadas atrás se tornou realidade com a informática. Essa visão encontra eco em outros autores como Gilder (2001); Gillmor (2005) e Negroponte (1995), que afirmam que os meios digitais nos conduzem a uma sociedade mais democrática e menos padronizada, que passa a ecoar o som de muitas vozes antes silenciadas pela tirania da

comunicação imposta de cima para baixo. A crença na elevação cultural e mudança na balança do poder é outra questão que chama atenção nessa visão, estes autores afirmam o rompimento do monopólio do poder da comunicação das elites, uma vez que as pessoas passaram da passividade para a atividade de produção de informações, bem como ampliaram os lugares de suas buscas. Trata-se de uma revolução cultural, ancorada na expansão digital interativa que ameaça reduzir o poder das grandes empresas multimídias sobre o público e coloca fim na autoridade dos especialistas em cultura e comunicação. Nessa visão otimista, os tecnófilos afirmam uma sociedade mais democrática e justa à medida que as vozes silenciadas passam a ecoar por todos os lados com a internet.

Surgiram novos criadores de conteúdos em escala de massas que passam a exigir mais dos meios de comunicação, ao passo que desponta uma cultura de pequenos nichos nos quais a cibercultura passa a oferecer, sem custos, um fluxo corrente de conteúdos como: livros, músicas filmes, imagens e programas de televisão.

De acordo ainda com Rüdiger (2013), para os tecnófilos, a cibercultura institui como princípio o poder e controle que o público passa a ter sobre a estrutura e a comunicação, visto que a Internet permitiu ao público interagir livremente e engajar-se no processo de comunicação tornando-se sujeito ativo nesse processo.

O problema dessa visão prometeica está nas profundas transformações positivas produzidas pelas tecnologias contemporâneas sem considerar as dissonâncias que toda transformação conforta. Negroponte (1995) ressalta que estamos passando de uma sociedade baseada nos átomos para uma sociedade baseada nos bit, isso é fato, mas concomitante a essa mudança, existe um novo modo de vida com transformações mais profundas que apenas uma revolução tecnológica e que deve ser analisada em todos os aspectos da vida humana.

De outro lado o conservadorismo midiático constitui-se de várias vozes que contestam a onipotência dos determinismos tecnológicos e da Web 2.0. Para estes existe um problema que não está na rede, mas “nos conteúdos e processos espirituais que dela emergem” (RÜDIGER, 2013, p.36). Para os conservadores a colonização do ciberespaço pelo público e apropriação pela palavra não se constitui como aspecto formativo e cultural necessário para impulsionar o desenvolvimento da sociedade, nem tampouco sua emancipação.

A contestação de que a possibilidade de democratização produzida pelo determinismo tecnológico é utópica ocorre ao pensar que as tecnologias da informação são capazes de arruinar o regime autoritário das instituições. Entendemos que é necessária uma

análise cuidadosa sobre as forças que operam na arena da Ciberultura, para que seja possível saber que qualidades podem estimular a democracia e quais podem suprimi-la.

De acordo com Morozov (2011), a internet não é neutra, visto que depende de condições sociais determinadas. A Ciberultura pode tanto fortalecer regimes autoritários quanto democráticos, pois a crença na emancipação decorrente das mídias digitais é resultado de um pensamento inócuo sobre o entendimento da promoção da democracia. Keen (2009), afirma que a Web 2.0 está constituindo uma cultura fragmentada, na qual podemos nos perder uma vez que a ciberultura ao permitir que o público se aproprie da informação e a construa, está arruinando com o profissionalismo as regras que regem a literatura, arte e intelectualismo, promovendo a massificação das atividades culturais.

É importante considerarmos que a relação entre tecnologia e sociedade é determinada pelo Estado, à medida que “expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinados” (CASTELLS, 1999, p31). O autor deixa claro que a tecnologia em grande parte equivale à expressão da habilidade de uma sociedade para impulsionar seu domínio tecnológico através das instituições sociais, inclusive o Estado. Nesse sentido, o processo histórico no qual esse desenvolvimento das forças produtivas ocorre assinala as características da tecnologia e seus entrelaçamentos com as relações sociais.

A visão conservadora aponta que as redes sociais vêm transformando as pessoas em produtos, alerta sobre o exibicionismo narcisista que sufoca a criatividade e minimiza o coletivo. Para Keen (2012) a publicidade da Ciberultura está a serviço de empresas que compartilham um lixo cultural através das plataformas disponíveis, que leva ao rebaixamento de valores morais e culturais, o autor crê que a Ciberultura enfraquece os meios tradicionais de informação e conhecimento como jornais, revistas e livros. O público é quem determina o que é ou não verdade, determinando a verdade como elemento que decorre de uma escolha popular.

Embora os conservadores sejam pessimistas e acreditam que as tecnologias contemporâneas podem arruinar a humanidade, é preciso considerar que a superexposição tem sido uma consequência negativa. Por hora, essas duas abordagens embora deterministas carregam questões que são fundamentais para a compreensão das profundas transformações socioculturais que vem ocorrendo na sociedade contemporânea.

Por fim, o cibercriticismo apresenta-se com fundamentos da teoria crítica social, Rüdiger (2013), explica que foi Hebert Marcuse nos anos de 1940 que esclareceu os fundamentos dessa teoria. Marcuse (1998) afirma que:

[...] a tecnologia é considerada como um processo social no qual a técnica em si mesma é apenas um fator parcial. O questionamento não pergunta pela influência ou efeito da tecnologia sobre os indivíduos. A razão é que eles são em si mesmo parte integrante e fatores da tecnologia, não apenas como homens que as inventam ou se servem de máquinas, mas também como grupos sociais que direcionam sua aplicação e utilização (MARCUSE, 1998, p.41).

Marcuse (1998) defende que as relações das novas tecnologias e da cibercultura ultrapassam os campos científicos e funcionais, mas colocam-se num encontro de relação dialética com aquilo que não é técnico: o homem e suas relações. Isso impõe um pensamento reflexivo sobre esses enredos que possuem tanto base racional como fantasiosas dentro do próprio desenvolvimento tecnológico. Rüdiger (2013) assinala que na visão crítica as comunicações pelo computador e a Cibercultura foram determinadas tanto por um estágio de saber quanto por fantasias, criadas a partir de vários pontos de vista e difundidas pelos meios de comunicação. Para Stallabrass (1996), quem controla a Cibercultura não é a elite nem a classe política, mas, as forças do mercado. Para o autor a comunicação em rede permite um grande fluxo de informações em alta velocidade que não permite-nos aprofundar em nenhuma delas, antes nos iludem de uma emancipação baseada na superficialidade.

De acordo com Rüdiger (2013), não é possível que os sujeitos consigam expressar sua identidade de forma livre e fluída e inserir-se em comunidades que buscam compartilhar interesses e compromissos ao mesmo tempo, pois as diferentes identidades que o sujeito assume em diferentes momentos da vida são acentuadas no ciberespaço e colide com o desejo de construir comunidades abertas com sujeitos que possuem outros interesses.

Para Andrejevic (2007), nossa privacidade nunca esteve tão exposta, pois no ciberespaço as pessoas se tornam cada vez mais “transparentes”, há uma exploração e superexposição da intimidade condicionada a uma espécie de submissão voluntária. O autor reforça que essa exploração da privacidade coloca os dados dos sujeitos expostos para o mercado do consumo.

Haroche (2013), afirma que em nosso tempo há um descompasso entre os modos de ver e sentir. No texto intitulado de “Invisibilidade Proibida” a autora afirma que o modo de ver e ser visto na sociedade moderna é um ato político no qual quanto mais visibilidade se dá mais anonimato ocorre, quanto mais visto menos visível e menos participativo o sujeito se torna. Essa visibilidade superficial deriva da cobrança que o sujeito sofre da sociedade do espetáculo. Para a autora “a necessidade de ser visto na modernidade é acompanhada de certa concepção do eu que supõe referências, limites, delimitações, uma separação entre o íntimo, o

privado e o público que acompanha modos específicos de subjetivação” (HAROCHE, 2013, p.90).

Para Rüdiger (2013, p.49), a Cibercultura pode ser entendida como uma expressão da cultura de massas, marcada pela popularidade estruturada segundo o mercado, uma vez que “as pessoas não querem mais ser público, mas antes estrelas e cristais de massas”.

Essas visões teóricas sobre Cibercultura colocam em discussão a consciência do homem moderno caracterizada de um lado por uma visão minoritária e pessimista e de outro lado uma visão majoritária de otimismo que se ancora no processo de desenvolvimento tecnológico em que a sociedade avança. Resumindo a problemática apresentada, “toda tecnologia tanto é um fardo como benção; não é uma coisa nem outra, mas sim isto e aquilo” (POSTMAN, 1994, p. 14).

Embora esta afirmação seja de um tecnóforo, Postman (1994), reconhece que as tecnologias emergentes desencadeiam tanto processos positivos como negativos em âmbitos sócio-político-culturais para a humanidade. Os pensamentos fáusticos e prometeicos correspondem a uma filosofia da técnica em resposta aos problemas suscitados pela crescente presença da ciência e da tecnologia na vida cotidiana moderna. O pensamento fáustico percebe o avanço tecnológico como ameaça a sobrevivência humana, no qual o princípio da máquina vem suplantando o projeto humanista e se tornando um valor universal, contudo, entendem apenas os fardos das tecnologias e não reconhecem suas contribuições; por sua vez, o pensamento prometeico exalta a tecnologia a revelia. De acordo com Winner (1977), em ambos os pensamentos estão presentes um determinismo tecnológico onde o empoderamento da tecnologia impulsiona o desenvolvimento da estrutura sociocultural de uma sociedade.

Em ambas as abordagens há uma crença de poder autônomo da tecnologia com fins em si mesma. Tais pensamentos dão ao homem poder de fabricar e criar com ferramentas e inteligência, conduzindo a momentos distintos ora otimistas outrora pessimistas. Winner (1977) adverte que a visão tecnológica como poder independente, chegando a sobrepujar sua concepção humana original é compartilhada pelos dois pensamentos. Tanto fáusticos como prometeicos conferem características extraordinárias à técnica. No primeiro uma utopia idealizada e no segundo uma interpretação negativa e obscura.

Contudo encontramos nos pensamentos de Kellner (1999) a possibilidade de superação para os impasses entre os tecnófilos prometeicos e conservadores fáusticos. Embora Kellner (1999), apresente-nos um pensamento crítico diante das tecnologias modernas e da cibercultura, o autor avança sobre o pensamento dos cibercriticistas. O objetivo do pensamento de Kellner (1999) visa o desenvolvimento de uma teoria crítica sobre

tecnologia, ao ponto de produzir discernimento sobre os aspectos negativos e positivos que se constituem durante o seu desenvolvimento.

Kellner (1999) ancora seu pensamento em Feenberg (1999), que propõe uma reconstrução da modernidade em que a tecnologia reúna o mundo, sem reduzir seu ambiente social, humano e natural a mera reserva de recurso exploráveis. Para Feenberg (1999) somos prisioneiros de um fetiche tecnológico que só pode ser superado diante de uma visão filosófica.

Assim é inútil a humanidade se voltar contra a tecnologia como também não há motivos para abraçá-la, porém é importante que não haja oposição entre a humanidade e a técnica, mas que sejam compreendidas como processos históricos. A crítica verdadeira não coloca o homem contra a máquina, mas leva o homem a questionar e examinar as relações e condições que elas determinam.

As tecnologias contemporâneas são uma realidade, sejam “para o bem ou para o pior, a tecnologia é o nosso destino, é uma força inexorável; que está mudando drasticamente todos os aspectos de nossa vida” (KELLNER, 2000, p.249). O desafio é alterar a direção em que se desenvolvem as tecnologias e a cibercultura decorrente dela.

Não se trata de um discurso vazio de que as tecnologias não sejam boas ou más e que o cerne está no uso que se faz delas, isso é reforço à alienação da sociedade, mas antes, a tecnologia representa um poderio humano coletivo que imputa a necessidade de uma orientação para sua exploração de forma crítica e emancipatória bem como para resolução de problemas decorrentes do capitalismo (RÜDIGER, 2013, p.65).

De acordo com Robins e Webster (1999) o ciberespaço já foi contaminado pelo capitalismo que se apresenta dentro e fora dele, concordamos com os autores que o capitalismo tornou a tecnologia um princípio de dominação onipresente, porém, isso não significa que não seja possível uma transformação como os fatalistas fáusticos afirmam.

A tecnologia não se constitui apenas na materialidade maquínica, mas também em lutas e disputas colocada a serviço do mercado quanto de outros interesses. Isso não é utópico, mas são possibilidades que se colocam de forma latente, por conta do domínio do capitalismo.

As tecnologias de informação não são função de um propósito social pré-determinado: são parte do contexto histórico em meio ao qual a vida é articulada. As pessoas possuem o poder de reinventar em sentido simbólico o caráter funcional dos aparatos tecnológicos (RÜDIGER, 2013, p.66).

A ausência de neutralidade tecnológica e a afirmação de que as tecnologias são constructos socioculturais conduz à reflexão sobre a dubiedade presente na Cibercultura, tanto no sentido de evitar sua condenação apocalíptica quanto à celebração simplória, noutras

oportunistas (RÜDIGER, 2013). Para Castells (1999, p.50) “o exagero profético e a manipulação ideológica que caracteriza grande parte dos discursos sobre a revolução da tecnologia da informação não deve nos levar a cometer o erro de subestimar sua importância”.

Entre aspectos negativos e positivos, Kellner (2000) concorda que há prejuízos na comunicação mediada pelo computador, em relação às interações interpessoais imediatas, mas, contudo não acredita que isso seja motivo para hierarquizar rigidamente esse modo de comunicação.

Eu não vejo nada de intrinsecamente nocivo na comunicação por meio do computador, apesar de eu ver que existe o perigo de se perder no mundo virtual, de nele se perder as habilidades interativas interpessoais e a capacidade de se comunicar com os outros (KELLNER, 2000, p.245).

Para Kellner (2001), a cibercultura é entre todos os modos existentes que reúne opiniões, sem dúvida o mais amplo, é um terreno que abriga movimentos revolucionários e de contestação social, isso evidencia que a nova mídia digital interativa oferece condições para promoção de sustentação de transformações sociais, sobre isso esclarece que a cultura contemporânea das mídias é espaço de relações que

[...] cria formas de dominação ideológica que ajudam a reiterar as relações vigentes de poder, ao mesmo tempo que fornece instrumental para a construção de identidades e fortalecimento, resistência e luta [...], terreno de disputa no qual grupos sociais importantes e ideologias políticas rivais lutam pelo domínio, e que os indivíduos vivenciam essas lutas por meio de imagens, discursos, mitos e espetáculos veiculados pela mídia (KELLNER, 2001, p. 10-11).

Kellner (2001) ressalta que isso não pode cegar nosso entendimento acerca das limitações que essa nova mídia interativa condensa, pois nem sempre esses movimentos revolucionários estão em coerência com práticas democráticas emancipatórias e anticapitalista. O autor enfatiza que nesse campo também há predominância da lógica capitalista e individualista burguesa, grande parte dos usuários continuam presos a um ensimesmamento como consequência da economia mercadológica. Em nossas interações sociais, as imagens produzidas para a massa orientam nossa apresentação do eu na vida diária, nossa maneira de nos relacionarmos com os outros e a criação de nossos valores e objetivos sociais.

Por tudo isso, concluímos que as tecnologias contemporâneas e a cibercultura que emerge delas são constructos socioculturais, e precisam ser pensados como tais, visto que o

que nutre a relação entre tecnologia e sociedade não são apenas questões técnicas como vimos. Embora o que predomine hoje seja uma política de mercado e que os sujeitos que neles e por eles interagem reproduzem uma prática da indústria cultural, isso não exclui a possibilidade de que possam ainda ser transformados. Uma visão crítica que reconheça os problemas que deles decorrem e as possibilidades que abrem ao humano deve ser legitimada fora do contraste dos fáusticos e prometeicos, mas numa visão crítica que compreenda as relações que emergem desse novo modo comunicar, representar e expressar ao outro. Tecnologias, não é um processo autônomo, mas um processo “inerentemente social, em que elementos não técnicos (valores morais, convicções religiosas, interesses profissionais e pressões econômicas) desempenham um papel decisivo na sua gênese e consolidação” (CEREZO, 2002, p.23).

1.2 A Arte na Cibercultura: Imagens e Estética Tecnológica

O campo cultural, as dimensões simbólicas, as construções das subjetividades que são base da vida cultural, as linguagens e expressividades individuais e coletivas, tudo tem sido afetado pela vida digital.

A Cibercultura entre os tantos aspectos abordados inicialmente neste trabalho, também provoca transformações no campo das formas artísticas. O ambiente tecnológico provoca transformações na dimensão simbólica da existência e com isso influencia profundamente o fazer estético e a própria experiência estética das pessoas.

As artes visuais, a literatura, a música são linguagens que ganharam novas formas, novas definições e conceituações no ciberespaço.

De acordo com Plaza e Tavares (1998) as tecnologias contemporâneas renovam o processo de criação, reformulam nossa visão de mundo, criam novas formas de imaginários e discursos icônicos, ao mesmo tempo em que recodificam as imagens dos períodos anteriores.

O advento da revolução industrial trouxe consigo novas técnicas e meios de produção que imputaram transformações e romperam com limites dentro do universo artístico. Ao longo dessa evolução sob a influência de várias tendências como o construtivismo e o concretismo, tem início desenhos de novos caminhos para uma arte pós-industrial: A arte digital.

A arte digital tem como hábitat natural o mundo digital e o ciberespaço. Na Ciberultura a obra de arte não é finita, não pode ser contida numa moldura, é aberta, livre e convida o espectador a intervir.

No campo das artes visuais, a arte digital contempla as imagens infográficas, sintéticas, numéricas ou holográficas assim chamadas por Santaella e Nöth (2012) e Plaza (1993). Essas imagens são produzidas inteiramente por computação com a transformação de uma matriz de número em pontos elementares chamados de pixels visualizados pelo ecrã ou impressora.

É um processo de produção considerado por Santaella e Nöth (2012), triádico composto por três fases interligadas, mas delimitadas, que resultam da união entre o computador, tela de vídeo, mediados por uma série de operações de cálculos matemáticos.

De acordo com Plaza (1993) a imagem, paralelamente a sua função de registrar o imaginário, de significar e dar sentido ao mundo tem sido usada como meio e registro do conhecimento. Para o autor foi no século XV, com a gravura e a imprensa, que as condições para difusão da imagem foram estabelecidas. Posteriormente o surgimento da fotografia causou profundo impacto nas iconografias do século XIX. Na contemporaneidade presenciamos uma transformação radical no que se refere à produção de imagens. Isso se deve aos sistemas eletrônicos que transmutam as formas de “criação, geração, transmissão, conservação e percepção de imagens” (PLAZA, 1993, p.72).

As imagens de síntese emergiram no período pós-industrial em que há um prevaecimento da utilização de novas tecnologias e constituição de um simbolismo que emana da sinergia entre o homem e a máquina. Essa simbiose invade diferentes campos da vida, dentre eles o artístico, fazendo surgir uma espécie de máquina criativa responsável pela criação de imagens eletrônicas.

Essas imagens podem transitar por diferentes meios e suportes devido ao seu caráter digital, podem estar presente em vários lugares ao mesmo tempo, constituindo-se como “Disponível”⁵. De acordo com Plaza (1993), a era digital traz novas formas ao imaginário e novos discursos icônicos, partindo da ideia de que a arte agora é metamorfose, Plaza (1993) afirma um novo deslocamento, o “valor de exposição” passa a ser “valor de recriação”. Neste contexto a produção artística desvia-se do artesanal e do mecânico para as

⁵ O termo “Disponível” corresponde ao acesso facilitado em que as imagens infográficas se colocam para o usuário em situações cotidianas, em qualquer tempo e lugar.

potencialidades das novas tecnologias, as quais oferecem possibilidades infinitas de exploração.

O acesso aos meios de comunicação digitais pelos artistas reconfiguram as práticas artísticas. Esse acesso permite que os artistas trabalhem em sintonia com seus espectadores, produzindo composições visuais com a colaboração das ferramentas computacionais.

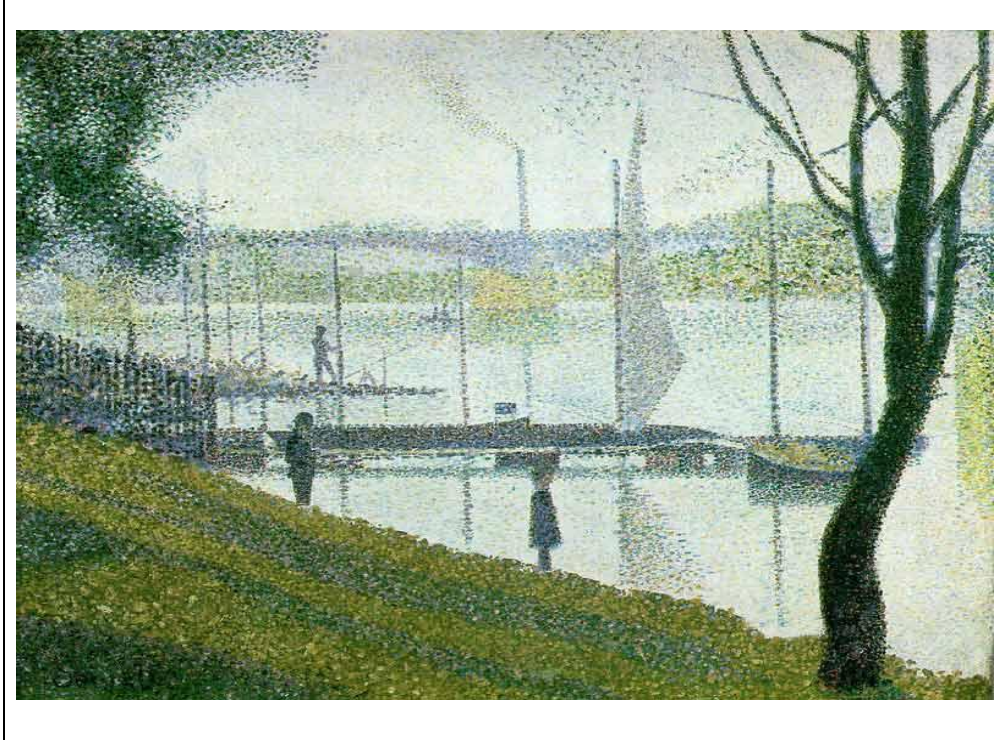
O papel do artista também sofre reconfiguração. Para Moles (1990), o artista não é substituído pela máquina, mas pode se desviar da função primordial. O artista de acordo com o autor pode assumir o papel de programador desde que este tenha caráter de criação e não de reprodução.

Nota-se que esse novo lugar do artista vai cedendo espaço para o público que antes das tecnologias contemporâneas não era possível vislumbrar a possibilidade de participar da obra. Com isso, novas formas de recriação vão se constituindo, para Plaza (1993) enquanto as matrizes de reprodução industrial produzem cópias, as matrizes digitais possibilitam a criação infinita de imagens, singulares e com características conforme combinações algorítmicas.

Plaza (1993) explica que as estruturas que fundam as imagens eletrônicas tiveram sua origem nas práticas precursoras artesanais da tapeçaria, do tecido, do mosaico e ainda das retículas gráficas e industriais, e suas coordenadas cartesianas. As imagens criadas com a colaboração da informática procuram harmonizar a sua produção com as tecnologias do computador. Nesse sentido, a programação da imagem é realizada por impulso eletrônico, por cores-luz, por retículas luminescentes e, sobretudo, por programas que reunificam as relações escrita-imagem (PLAZA, 1993).

As imagens infográficas possuem como especificidade básica sua redução a pequenos elementos chamados pixel, que são quantificáveis e qualificáveis separadamente quanto a sua cor, textura e luminosidade. De acordo com Plaza (1993) essas imagens, no sentido de unidade de representação, se encontram decompostas e recompostas segundo sua unidade de base pontual. Para Santaella e Nöth (2012), o interesse dos artistas pela abstração representada através dos pixels já era sonhada nos pontos de Seurat e Cézanne, como mostra a figura 3.

FIGURA 3 - A ponte de Courbevoie. George Seurat. 1886 -7



Fonte: Gombrich (1999)

A arte tecnológica aparece nas bases da Revolução do Conhecimento, a partir da produção da obra de arte pela mediação de dispositivos digitais. A arte digital não é matéria como na produção artesanal, nem físico-química e maquinica como na morfogênese ótica, mas resulta da união entre computador e uma tela de vídeo, mediados por operações, programas, modelos e cálculos (SANTAELLA; NÖTH, 2012).

Embora o computador seja uma máquina, ele não opera sobre uma realidade física como as máquinas óticas, mas operam a partir da informação, ou dados pelos inputs. No lugar do artista que deixa no suporte a marca de sua subjetividade, surge a figura do programador que interage com a inteligência artificial⁶. Antes de ser uma imagem visualizada, ela é uma linguagem numérica de combinações binárias, entre 0 e 1, composta por fragmentos chamados de pixels, por sua vez só pode aparecer sob a forma visual na tela. As combinações numéricas fazem parte de um sistema de coordenadas geralmente cartesianas que darão ao computador condições de posicioná-la precisamente no espaço bidimensional da tela.

A arte na Cibercultura abre espaço para a criação em rede, que de acordo com Prado (2005, p.74) é “um espaço de intenções, parte sensível de um novo dispositivo, tanto na

⁶ Inteligência artificial pode ser considerada como um campo da ciência da computação que se dedica ao desenvolvimento de sistemas inteligentes de computadores, os quais relacionam com a inteligência e comportamento humano (FERNANDES, 2003).

sua elaboração e a sua realização como na sua percepção pelo outro”, é um lugar de experimentação.

O artista que utiliza o ciberespaço busca exprimir suas relações com o mundo, torna visível o invisível, através “de” e com um “outro”. Essa relação entre criador, obra e o outro coloca o sujeito contemporâneo numa posição inédita. O ciberespaço passa a constituir como espaço de criatividade coletiva, social.

Muitos artistas se dedicaram ao longo dos séculos a projetos que transgrediram a hegemonia da arte ocidental. No presente as redes telemáticas ampliaram as possibilidades de produção artística despertando o interesse de artistas contemporâneos a partir da década de 80. Assim computadores, TV e satélites se tornaram efetivos na criação de uma “arte aberta, rizomática e interativa” (LEMOS, 2000, p.19).

A arte eletrônica é uma novidade trazida pela cibercultura herdada das vanguardas com seus happenings, performances, pop, instalações da década de 60 e 70 (LEMOS 2000). Abordar a arte na cibercultura supõe também pensar um conceito de arte. Para Jouve (2012) a questão da existência da arte se confunde com a sua própria definição.

O autor explica que o estatuto de objeto artístico é atribuído de acordo com a definição que se tem sobre arte, assim exemplifica as caixas Brillo de Andy Warhol na figura 4, que enquanto uns consideram que não há nada de estético nelas, outros atribuem a elas o estatuto de arte por considerar que elas fazem pensar de modo simbólico.

FIGURA 4 - Caixas Brillo. Andy Warhol.6. 1964



Fonte: <http://www.warhol.org/education/resourceslessons/Aesthetics--Arthur-Danto/>. Acesso em 15 nov. de 2014

São dois pensamentos que suscitam o conceito de objeto artístico, o primeiro decorre de uma definição clássica do objeto de arte que supõe sentimento de belo e outro apresenta uma definição moderna que “concebe a arte como uma maneira particular de significar”. (JOUVE, 2012. p.14). O conceito de arte aberta surge pela recusa de muitos teóricos em não desejarem uma definição pontual acerca da arte. Como conceito aberto a arte não pode ser definida a partir de um conjunto de propriedades necessárias e suficientes, (JOUVE, 2012). Assim o conceito é aberto quando é possível ampliar seu campo de aplicação, ou seja, “identificar uma obra como artística é se referir a um feixe de propriedades que, empiricamente, funcionam como critérios de reconhecimento” (JOUVE, 2012, p.14), mas o autor ressalta “nem por isso qualquer uma delas é de presença obrigatória”.

Desse modo quando Lemos (2000) se refere a uma arte aberta na cibercultura, nos remete à ideia de uma produção que possui uma maneira particular de significar (JOUVE, 2012), e ainda à uma prática cultural (MARTINS, 2010), resultado da atividade humana constituída historicamente e situadas, em espaços e tempos. O homem constrói em sua prática humana objetos que se separam um dos outros e são classificados de acordo com valores simbólicos, que dependem de uma escala hierárquica, ou prestígio cultural, sendo alguns considerados mais valiosos do que outros ao serem utilizados em contextos diferentes para os quais foram criados (MARTINS, 2010).

A arte na Cibercultura possui características que a distingue de outras manifestações artísticas. Entre essas características estão o caráter rizomático, a interação e interatividade.

A arte na Cibercultura é rizomática e interativa (LEMOS, 2000). Os rizomas são interconexões entre vários pontos, como nós, possuem conceito de origem na biologia, mas que Deleuze e Guattari (2000) trazem para traduzir a multiplicidade que explica nossa forma de pensar e conhecer. Os autores ressaltam que um rizoma pode ser conectado de qualquer ponto. É como uma imagem de um emaranhado de linhas que se entrecruzam, sem início, fim ou ponto central, determinando um devir próprio. “Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.15-16).

Os conceitos de rizoma de Deleuze e Guattari (2000) aproximam do que ocorre no ciberespaço, por sua vez descentralizado formando e transformando-se, a cada nó e a cada ponto sendo capaz de criar novas conexões. Existem muitas semelhanças entre as estruturas rizomáticas e o ciberespaço, ambos possui descentralização, multiplicam-se extensa e anarquicamente, sem estabelecerem uma ordem determinada. O “ciberespaço é um espaço

globalizante e possibilita em função de sua estrutura interna, que os usuários se engajem num processo hipermediático” (VENTURELLI, 2004, p.92).

As novas relações entre o homem e a máquina estão entre os fatores decisivos na apropriação social dos computadores. O uso de tecnologias computacionais ultrapassou o objetivo de desenvolvimento para o qual foram projetados inicialmente. Lemos (2002) destaca que essa relação ultrapassa o caráter técnico, à medida que incorpora um processo de interação entre o homem e a máquina.

Interatividade e interação são dois elementos presentes nas poéticas desenvolvidas em espaços digitais. É importante compreender os dois conceitos para não confundi-los.

Levy (1999, p.79) destaca a interatividade como “a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação” essa ação do sujeito excluiu uma postura de receptor passivo, ainda que “sentado na frente de uma televisão sem controle remoto, o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de muitas maneiras, e sempre de forma diferente de seu vizinho”. Levy (1999, p.83) indica a interatividade sob dois eixos: dispositivos de comunicação e a relação com a mensagem.

Belloni (1999, p. 58) ressalta a diferença entre interação e interatividade, considerando que a interação é uma ação recíproca entre sujeitos podendo ser direta ou indireta (mediada). Trata da interação face a face ou mediada por dispositivos. A Interatividade, por sua vez, é uma potencialidade técnica oferecida por determinado meio ou a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber, em troca, uma “retroação” da máquina sobre ele.

Sobre interatividade Jensen (2010), ressalta que é uma concepção associada a computação mas, que deriva de um conceito sociológico de interação entre sujeitos, e de forma indireta, de vários níveis da estrutura social. Para o autor a interatividade corresponde ao modo de operacionalização da máquina, esse conceito esbarra na ambiguidade, ao pensar que a interatividade pode ser vista sob o prisma da relação entre o sujeito e o meio, mas também entre sujeitos através de um meio. Tal ambiguidade dá curso a dois tipos de interação, uma de nível técnico outra social.

Na relação com a máquina, Lemos (2002) ressalta que antes de interagir com outros usuários é necessário inicialmente saber operá-la. Existe uma relação entre a ideia de interatividade com a de interface, para o autor “a interatividade (a conexão, a conversação) precisa de um ambiente que a proporcione e por isso não podemos defini-la sem a ideia de interface” (LE MOS, 2002, p. 117).

Steven Johnson (2001) explica que a interface é um programa de computador que permite a interação entre o usuário e a máquina.

Jenkins (2008, p. 182- 183) também discute sobre interatividade, e ressalta:

A interatividade refere-se ao modo como as novas tecnologias foram planejadas para responder ao feedback do consumidor. Pode-se imaginar os diferentes graus de interatividade possibilitados por diferentes tecnologias de comunicação, desde a televisão, que nos permite mudar de canal, até videogames, que podem permitir aos usuários interferir no universo representado.

Constata-se a existência de uma diversidade de tipos e níveis de interatividade que podem se estabelecer nas relações entre o sujeito e a máquina. Buscando um consenso entre os autores, a interação reporta as relações entre os sujeitos que podem ser realizadas de uma forma direta face a face ou mediatizada por diferentes dispositivos. A interatividade trata-se da relação do sujeito com a máquina num processo de retroação, em que o sujeito modifica e recebe respostas.

A interatividade é uma das características principais da arte computacional (VENTURELLI, 2004). A interatividade permite além da participação do espectador na obra, a interação entre diferentes dispositivos computacionais, “os artistas tecnológicos estão mais interessados nos processos de criação artística e de exploração estética do que na produção de obras acabadas”, o interesse dos artistas está nas obras “abertas” (PLAZA, 2003, p.17).

A obra virtual é aberta para construção. Cada atualização nos revela um novo aspecto. Ainda mais, alguns dispositivos não se contentam em declinar uma combinatória, mas suscitam, ao longo das interações, a emergência de formas absolutamente imprevisíveis. Assim, o evento da criação não se encontra mais limitado ao momento da concepção ou da realização da obra: o dispositivo virtual propõe uma máquina de fazer surgir eventos (LÉVY, 1999, p.136).

Para Plaza (2003) “as noções de interação, interatividade e multisensorialidade intersectam-se e retroalimentam as relações entre arte e tecnologia”, estes são elementos constitutivos da arte computacional, “a interatividade como relação recíproca entre usuários e interfaces computacionais inteligentes, suscitada pelo artista, permite uma comunicação criadora fundada nos princípios da sinergia, colaboração construtiva, crítica e inovadora” (PLAZA, 2003, p.17).

O caráter dinâmico estende as possibilidades de interpretações e novas aprendizagens, assim é “importante reconhecer o mundo da arte como espaço instável, contraditório, aberto a reorientações” (MARTINS, 2010, p.22). O ciberespaço permite relação

entre as pessoas, é uma prática de comunicação interativa, dinâmica, com um dever de informações onde pessoas entram e saem, participam e acrescentam (LÉVY, 2000).

A arte no ciberespaço implica na experimentação do indivíduo com a obra, essa interatividade faz com que o indivíduo participe ativamente, reestruturando as mensagens recebidas, transformando-as em novas produções. As produções se tornam obras-fluxo, criações coletivas abertas que permitem múltiplas interpretações e explorações. O fluxo da obra decorre da abertura que a arte interativa possibilita, bem como das possibilidades de explorações, interação, e imersão ativa do explorador (LÉVY, 2000).

Sobre isso Prado afirma:

O encontro desses novos meios com as forças geradas pelas distintas ações pontuais espalhadas pelo mundo escapa dos marcos de referência convencionais, gerando uma situação imprevisível que alberga um espaço para a criatividade social. Essas ações dinamizam a sinergia entre indivíduos e coletivos que potencializam um novo espaço de convivência, uma mudança de atitude que produz novas formas de dissidência ativa e participativa, ao invés de se aceitar o papel de mero consumidor, espectador passivo. Cabe lembrar que o objetivo desse tipo de propostas partilhadas não é só de gerar novos processos estéticos e formais. Planteiam também uma análise crítica da construção da realidade. (PRADO, 2005, p.74)

A arte na cibercultura exige do público sua participação, trata-se de uma participação ativa do sujeito. O trabalho artístico passa a ser resultado da convergência de uma estrutura dinâmica que só pode ser captada nas suas interações sucessivas. É um jogo dialógico estabelecido entre os participantes. Prado (2005) afirma ainda que a esfera da arte neste contexto é estendida a certas práticas do cotidiano, as quais são habitualmente afastadas do campo artístico tradicional.

As manifestações artísticas presentes no ciberespaço se apresentam com originalidade, mas não substituem nem sobrepõem à memória artística construída ao longo da existência humana. É importante que não generalizemos a arte no ciberespaço com as demais manifestações artísticas, cada uma possui suas especificidades.

A autoria da obra na Cibercultura é múltipla devido ao fluxo das intervenções, e a onipresença na rede propõe que a produção artística na cibercultura seja universal, (LÉVY, 2000). A arte na cibercultura está marcada, pelas possibilidades hipertextuais, colagens (sampling) de informações (bits) e pela não-linearidade do discurso, está imersa na comunicação eletrônica, navegação, interatividade e simulação.

A produção da imagem enquanto objeto artístico diante da nova configuração de algoritmos, vetores e matrizes, revela novos modos de pensar a arte e a existência das

imagens, aos artistas cabe o desafio de enfrentar a resistência aos novos materiais e meios digitais a fim de encontrar uma linguagem que lhe seja própria (SANTAELLA, 2009).

O universo da Cibercultura envolve múltiplas semioses, pois não se apresenta apenas com códigos lingüísticos, mas é enriquecido por diferentes recursos visuais dos quais as imagens se apresentam com encanto e tormento. Essa sinergia entre o homem, a máquina e as redes “possibilita a proposição de horizontes lógicos e poéticos diferentes, chamando para uma renovação de temas e conteúdos” (PRADO, 2005, p.75). As imagens presentes na Cibercultura são recursos visuais do cotidiano de grande parte das populações, isso é resultado do constante progresso tecnológico, e hoje interfere profundamente no imaginário social.

As obras de Mark Napier⁷ são um exemplo das transformações processadas nas formas de representação iconográfica e infográfica, que decorrem das mutações tecnológicas em curso.

FIGURA 5 - Vênus 2.0 . Marc Napier, Stojící Pam. 2009.



Fonte: Wolf Lieser (2010)

⁷ Mark Napier é um artista americano, está entre os pioneiros da net.art nos Estados Unidos, conhecido por criar obras de arte on-line interativa que desafiam as definições tradicionais de arte.

A obra *Vênus 2.0* consiste numa instalação que se desdobra em um vídeo e vários retratos via coleta de dados, o artista utiliza um software que rastreia e coleta as imagens da estrela da televisão americana Pâmela Anderson, um ícone erótico do nosso tempo, que possui centenas de fotos dela disponível na Internet. As imagens são fragmentadas e classificadas por partes do corpo e o software recria imagens a partir dos fragmentos da celebridade. O software recoloca as partes, porém desordenadas, como um inventário de ciclos de fragmentos na tela, uma perna, um pé, outra perna - o progressivo deslocamento de cada parte da cabeça de Anderson, braços e torso faz com que ela seja reconstruída numa figura distorcida, como uma marionete.

Napier revela um olhar perturbador que se apresenta em várias janelas e telas. Neste projeto não interessa quem está no controle da obra, qualquer indivíduo que tenha acesso ao software pode brincar com suas possibilidades, o próprio artista compartilhou em rede trechos de vídeos do trabalho online. O efeito obra é translúcido, lírico, matemático e surpreendente, seus melhores momentos são acidentais e seu desenho é um acúmulo de fragmentos que tensos entram em colapso e se dissolvem. É possível perceber a precisão dos cálculos bem como dos algoritmos que propõe uma materialidade única de arte em rede. O mais importante em *Venus 2.0* não é o resultado final, nem a escolha do tema ou sua estrutura, mas a maneira com que se investiga a imagem ilustra e manipula os elementos visuais do retrato e sua relação com a figura envolvida. O artista apresenta um processo de reconstrução da imagem que nos faz refletir sobre as diferentes maneiras pelas quais as imagens evoluem, e refletem sua forma como elementos instáveis e ardilosos.

Traz a reflexão da sensualidade da modelo que é um dos símbolos sexuais mais buscados na Web, expresso pela sedução que exerce sobre o imaginário contemporâneo. A obra coloca em cheque a relação do indivíduo com a imagem estereotipada pelas redes de informação, porém o mais importante não é a imagem fixa da estrela, mas uma nuvem de interação que produz a sua própria imagem e a reproduz de maneira confusa e imprevisível.

De acordo com Philippe Quéau (1996, p.91)

Estas imagens, ao contrário das imagens fotográficas ou videográficas – que nasceram da interação da luz real com as superfícies fotossensíveis – não são só imagens e sim linguagem. Encarnam-se abstratamente, poderíamos dizer, em modelos matemáticos e em programas informáticos.

A imagem na cibercultura tem poder de atrair a percepção visual de forma a hipnotizar o espectador, Philippe Quéau (1996, p. 92) afirma que “é esta natureza, simultaneamente linguística e sempre potencial das imagens de síntese, que explica a sua

importância e a sua riqueza de aplicação”, isso exige um novo comportamento do espectador diante da imagem, que propõe novos enunciados, linguagens e figuratividades.

Plaza e Tavares (1998) afirmam que a união entre as Novas tecnologias de Comunicação com ênfase na informática com os sistemas de representação imagética, imputam novas possibilidades no universo iconográfico que oscilam entre o concreto e o abstrato das linguagens, bem como entre o icônico (virtual) e o simbólico.

As qualidades manifestam-se nos diferentes meios de produção, que codificam os sentidos e grafias humanos, essas novas iconografias propõem a imaterialidade nos novos espaços interativos de representação.

Esses novos meios de produção permitem uma nova estrutura da imagem com novas formas de representação sobre as quais são construídas as iconografias. As regras que norteiam essa estrutura tem caráter digital e algorítmico, qualificam e quantificam as imagens. Tais estruturas permitem a inauguração de poéticas numéricas e sintéticas, como qualificação de modelos e imagens mentais, que ainda permitem a simulação do processo criativo (PLAZA; TAVARES, 1998).

Na relação com o real, os autores afirmam a criação de uma meta-imagem a partir da aquisição, recodificação e digitalização das imagens da história, remetendo a um novo pictorialismo, pontilhismo e ideografia. A iconografia a partir da informática provoca a desestruturação da relação clássica do olho-imagem-objeto, pois estas imagens são produzidas com base nos processos de tradução informáticos do que por tomadas óticas.

Os autores esclarecem ainda que essas imagens também podem ser elaboradas a partir do real e por sensores remotos, com o processamento e a restituição de dados, estas permitem a reconstrução de objetos inacessíveis aos sentidos humanos, capturam processos naturais revelando suas estruturas complexas e formas de energia.

Essas imagens trazem consigo tanto sistemas tradicionais de representação iconográficos, como criam outros de acordo com suas estruturas. Assim surgem outras modalidades de criação de imagens ancoradas na codificação numérica das estruturas dos objetos e fenômenos que representam como imagens simulacros e os modelos que criam seus próprios referentes.

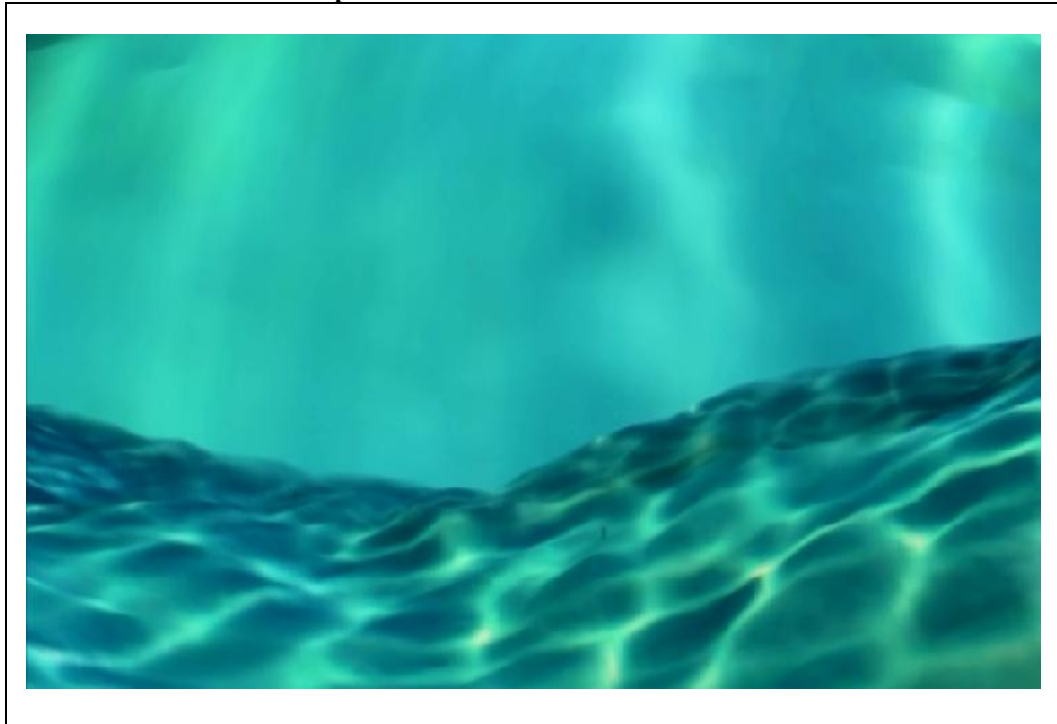
Quanto à relação entre representação e o simbólico, as imagens infográficas tornam visíveis às qualidades das estruturas tecnológicas, a fim de propor significados de abertura total, são signos icônicos que atuam por semelhança. Essa relação faz emergir as poéticas intersemióticas e imagens-linguagem.

Estas iconografias podem ser codificadas, emprestando essa informação aos processos cognitivos, essa codificação iconográfica faz surgir a imagem sintética, como meio de apresentação, observação, reconhecimento, instrumento de análise e simulação. Essas iconografias podem fazer parte como elemento simbólico de um sistema de comunicação ao passo que são distribuídas a distância por telemática, emergindo as poéticas da distância como a criação compartilhada, com eventos e efeitos estéticos que ultrapassam as formas de exposição artesanal e industrial da arte.

Plaza e Tavares (1998) atribuem ao conjunto de imagem de cunho digital três categorias: imagens de síntese, imagens processadas e composição de imagens. As imagens de sínteses reportam-se a representações de formas mentais ou visuais com auxílio de algoritmos e programas, essas imagens são resultado de construções de modelos lógico-matemáticos em duas ou três dimensões e não por uma tomada de vista do mundo visual, são imagens conceituais, pois não possuem um referente no mundo, mesmo codificando os objetos que representam através de programas.

As imagens de síntese possuem um autorreferencial que rompe com qualquer referente exterior fora dela. Uma imagem simulada pelo computador tem suas bases em algoritmos e não na tomada óptica do real. Se virmos uma fotografia de uma onda do mar não há dúvida de que o corpo - a onda - existe em algum lugar, de outro lado a onda gerada por simulação computacional representada pela figura 6 é de certo modo, uma imagem órfã, não há referência no real, sua referência está nos algoritmos que conduzem os pixels na tela do computador.

De acordo com Plaza (1993), as imagens de síntese são chamadas de imagens soltas, enquanto as imagens como pintura, fotografia são chamadas tangíveis dadas a sua materialidade. Wave é um software criado por Mark Napier em 2008, nele o artista buscou a simulação de ondas do mar.

FIGURA 6 - Wave. Mark Napier. 2008

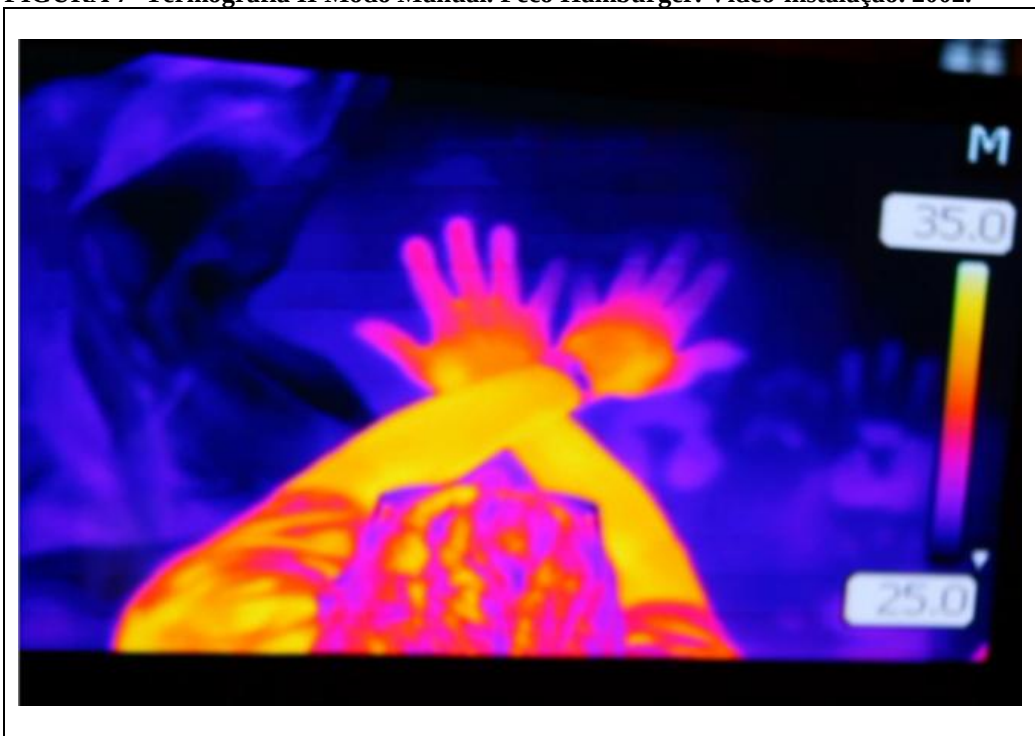
Fonte: Captura de ecrã / Lieser 2010. Acesso em 20 nov. de 2014.

As imagens processadas, dizem respeito ao tratamento de imagens ou fenômenos a partir da informação fornecida por sensores remotos com codificação numérica, são exemplos a teledetecção, a sonografia, a termografia e tomografia, entre outras. A exemplo de imagens processadas temos a figura 7 que reporta ao trabalho do artista Feco Hamburger , uma vídeo-instalação chamada de Termografia II Modo Manual. O artista utilizou da termografia para criar sua obra, entre as características da obra está a interatividade, que permite experiências entre os sentidos do tato e da visão.

A vídeo-instalação explora a temperatura do corpo das pessoas através de uma bancada de madeira, essa bancada é transformada em uma mesa multitoque, ao tocar a mesa, esta por sua vez percebe a temperatura do corpo da pessoa e a transforma em imagem térmica em tempo real, a imagem termografia transforma a temperatura em cores.

A imagem é transmitida por um monitor de TV, quando não há nenhum toque o monitor exibe uma tela negra. É uma percepção imagética distante da realidade cotidiana das pessoas, mas que propõe ação, reflexão e vestígios que levam a uma ressignificação de relações entre o eu com o outro, com o espaço e o tempo.

FIGURA 7- Termografia II Modo Manual. Feco Hamburger. Vídeo-instalação. 2002.

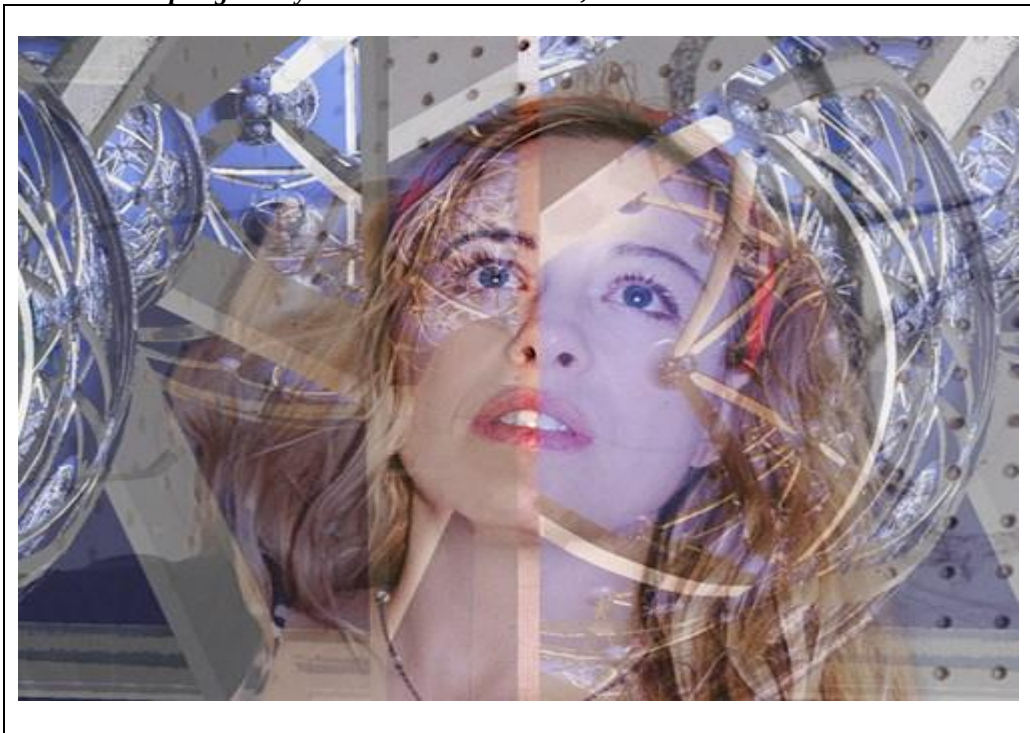


Fonte: <http://fecohamburger.com.br/pesquisa.php?id=7>. Acesso em 20 nov de 2014.

A composição de imagens reporta à criação ou tratamento gráfico-plástico de iconografias que se desdobram em três variantes: a imagem construída que é elemento por elemento em sistemas de pintura digital; imagem adquirida e retocada que se refere ao processo de transformação digital das imagens adquiridas, através de códigos de transmissão, adquirindo qualidades pictóricas e imagem composta ou híbrida que diz respeito ao caráter híbrido das tecnologias e transdutores, essas imagens são sempre compostas por uma mistura de elementos das imagens anteriores e também pela transdução de outras fontes de informação.

A figura 8 trata-se de uma colagem digital de Victor Azevedo, o artista adquire uma matriz abstrata através de um software 3D e faz uma combinação com uma fotografia tirada do cotidiano. A imagem formada transmite dinamismo, os elementos abstratos causam um efeito de integração com a imagem da pessoa. O artista mostra dualidades dentro e fora do cotidiano na relação entre homem e espaço, energia e aparência material.

FIGURA 8 - *Springside Cynthesis*. Victor Azevedo , EUA. 1999.



Fonte: Lieser (2010)

De acordo com Santaella (2009) a arte deve ser tão eterna quanto for o ser humano, no entanto os meios utilizados pelos artistas no processo de produção do objeto de arte são históricos. Mesmo com a dinâmica do processo histórico isso não significa dizer que as artes envelheçam. Cada período da história é marcado pelos meios que lhe são próprios e suas mídias que lhe são específicas, assim, cada momento da história possui seus próprios meios de produção.

Santaella e Nöth (2012) explicam o processo de criação de imagem a partir de três paradigmas. Os paradigmas da evolução da imagem propostos por Santaella e Nöth (2012) são: o paradigma pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-fotográfico. Cada um dos paradigmas descreve um meio de vida e de pensamento, porém não se excluem uma das outras, antes, se imbricam entre si.

Contudo os autores sintetizam os paradigmas da imagem da seguinte maneira:

[...] o paradigma pré-fotográfico é o universo do perene, da duração, repouso e espessura do tempo. O fotográfico é o universo do instantâneo, lapso e interrupção no fluxo do tempo. O pós-fotográfico é o universo evanescente, em devir, universo do tempo puro, manipulável, reversível, reiniciável em qualquer tempo. (SANTAELLA; NÖTH, 2012. p.180)

Percebe-se que há muito mais deslocamentos dos meios utilizados na produção de imagens do que substituições, principalmente no que diz respeito às composições artísticas,

dado ao processo de pesquisa e experimentos dos artistas com os diferentes materiais e suportes disponíveis, muitas vezes retornando aos meios tradicionais ou adicionando-os ao digital. As imagens pré-fotográficas, de caráter artesanal e único, tiveram como regime de produção o analógico (desenho, pintura) e seu regime de recepção deu-se pelo valor de culto, as imagens fotográficas por sua vez tiveram regime de recepção no valor de exposição a partir do momento de sua reprodução tanto analógico como mecânico (gravura, fotografia, cinema e vídeo), enquanto que as imagens pós-fotográficas são realizadas por computador através de programas numéricos, ou recebem tratamento digital, inaugurando uma nova forma de reprodutibilidade, na qual o regime de recepção é o valor de recriação (PLAZA; TAVARES, 1998). Atualmente encontramos nas manifestações artísticas uma mescla desses paradigmas. As criações de nosso tempo combinam imagens de tecnologias artesanais com fotografias, e infografia, dando um caráter híbrido a essas novas produções.

1.3 Cibercultura, Arte e o Olhar: Ampliando os modos de ver

O fazer artístico é uma prática social instituída culturalmente, que gera significado e por meio de sua circulação pública permite articulações simbólicas com o conhecimento. Esse modo de pensar o fazer artístico desafia a hegemonia ocidental que separa objetos de arte de objetos comuns que também promovem articulações simbólicas com o conhecimento, (MARTINS, 2010).

As Tecnologias da Informação e Comunicação abriram novos espaços a serem habitados. As redes de computadores interligados mundialmente pela internet permitem o trânsito de imagens por combinações matemáticas entre zeros e uns no ciberespaço. De acordo com Domingues (2002, p.28), ciberespaço é onde “ocorre todo um processamento de informações que, ao entrarem no computador em suas redes e sub-redes, traduzem-nos em paradigmas computacionais e os devolvem gerando outros tipos de experiências estéticas”.

Frente às imagens digitais é necessário um novo olhar, um olhar mais refinado capaz de perceber as entranhas dessas imagens que emergem do ciberespaço, mas que nos confrontam com nosso cotidiano. Diante do amplo leque de experiências que as imagens digitais proporcionam, Debray (1993) afirma que cada meio de transmissão, cada espaço-

tempo possui o visível que é possível e não o que se deseja. O autor conceitua o visual como “o conjunto das novas formas exigidas pela rodovia, pelo lançador espacial e pelo painel de controle” (DEBRAY, 1993, p.202), isso nos chama atenção para o cuidado de não julgar um paradigma com critérios estéticos daquele que o precede. Para o autor cada momento tem o seu olhar, seus vazios, seus horizontes e seus lirismos peculiares.

O autor ainda explicita:

Os críticos de arte que julgam Warhol ou Buren, assim como Tintoretto ou Matisse, segundo as normas herdadas da grafosfera; os amadores que esperam obter através do “visual” os prazeres ou as vertigens que lhe eram proporcionados pela “arte” assemelham-se, talvez, a nossos antepassados do século XVII que ainda não podiam ver a beleza dos Alpes, esse “indescritível caos”, e das praias da Bretanha. Defasados, exilados de seus paraísos verdes, nossos melancólicos não sabem, talvez, saudar a beleza das antenas, dos letreiros luminosos e das placas de sinalização, dos trevos rodoviários e dos painéis publicitários, dos *suburbs* a perder de vista, néon e concreto permutáveis. Ninguém é contemporâneo de seu ecúmeno, nem de seu tempo” (DEBRAY, 1993, p.202)

Conforme afirma Debray (1993) é necessário um novo olhar, não é possível entendermos as visualidades contemporâneas com os olhos do passado, vivemos um novo tempo com o surgimento de imagens de outra natureza, de um outro espaço no qual são mensuráveis pela unidade de tempo e não por superfície. Debray (1993) ao escrever o texto intitulado “As Três Idades do Olhar”, categoriza o olhar em três períodos, desde o Renascimento das artes até a nossa era, de certo modo essa categorização tem pontos em comum com os paradigmas de Santaella e Nöth (2012), embora os marcos que separam um olhar do outro não sejam exatamente os mesmos que Santaella e Nöth (2012) definem e Debray (1993) faça uma análise a partir do Renascimento, ainda assim entendemos que há uma correspondência entre cada idade do olhar com cada paradigma respectivamente.

Para Debray (1993) o primeiro olhar tem como característica o ídolo como uma questão religiosa e não estética, enquanto no segundo a arte conquista sua autonomia em relação à religião mesmo mantendo-se subordinada ao poder político e no terceiro o que predomina é o poder de compra, pois a esfera econômica decide sozinha a respeito do valor e da distribuição de imagens. Essa periodização do olhar sugere que a imagem ocidental pode ter passado por três diferentes momentos de sua existência consecutivamente: presença, representação e simulação. Para Debray (1993) isso sugere ainda uma postura afetiva nas relações entre imagem e homem, no primeiro o caráter sobrenatural faz com que o Ídolo induza ao temor, no segundo ancorado pela relação com a natureza a Arte sugere ao amor e o

terceiro que é virtual estabelece uma relação de interesse ao Visual. Isso supõe que não há um olhar eterno, mas universos intelectuais e sociais que o definem em cada tempo.

Nenhuma qualidade de olhar é superior à outra por ser-lhe posterior ou menos exclusiva, para Debray (1993) as três idades se justapõem, porém a última reativa o fantasma da primeira. O homem contemporâneo se relaciona com a imagem última com a mesma devoção da primeira embora nada tenha haver com o religioso. Isso se justifica pela relação sedutora que a imagem imputa, o homem contemporâneo retornou ao seu culto, à devoção, tornou-se seu súdito, Debray (1993, p.295) reforça que “O atual fetichismo da imagem tem muito mais pontos comuns com a longínqua era dos ídolos do que com a arte”. De acordo com a teoria crítica isso é resultado da indústria cultural que se instalou na sociedade, a ubiquidade eletrônica reencanta o visível e suprime distâncias e demoras, o mundo exterior está à mercê do telecomando do dedo e do olho, como afirma Debray (1993, p.296).

Um zapper conectado é um feiticeiro feliz porque, finalmente eficaz: salta de um continente para outro em um piscar de olhos. Passando dos mapas-múndi ao departamento eletrodoméstico dos grandes supermercados (seção do audiovisual), o planeta Terra foi, ao mesmo tempo, miniaturizado e domesticado. Doravante, pode ser entregue a domicílio, como uma geladeira ou um aspirador.

Em nossa era o imaterial reativa as virtudes do colosso arcaico, “as imagens sem autor e autorreferente coloca-se automaticamente em posição de ídolo, e nós em posição de idólatras, tentados a adorá-la diretamente em vez de venerar por ela a realidade que indica” (DEBRAY, 1993, p.296). Os novos discursos visuais produzidos em nossa era, com seus múltiplos enfoques demandam novos saberes e novas posturas. De acordo com Hernández (2007) esses saberes são necessários para nos ajudar a dar sentido ao emergente e ao mutável, além de nos fazer compreender como se processam as relações e as produções de acordo com o contexto a que pertencem.

[...] as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmo como sujeitos. Em suma, fixam a realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser visto por essas imagens. [...] Isso supõe que todo olhar – e o dar conta do que olhamos – está impregnado de marcas culturais e biográficas (HERNANDEZ, 2011, p. 33).

A imagem digital está inserida em múltiplos contextos, e por isso estabelece diferentes relações nos olhares e interações. Nesse sentido imagens e objetos de arte fazem parte de práticas sociais, e ocupam lugar privilegiado de acordo com os significados e valores

simbólicos que lhes são atribuídos. Como já vimos, no ciberespaço transitam imagens de diferentes campos, uma vez que estas imagens são de acesso público é importante que esse público tenha uma experiência estética, sobretudo crítica com essas imagens. Para isso apontamos a Cultura Visual como campo capaz de orientar e responder a essas necessidades.

Na década de noventa surgiu na Europa e nos Estados Unidos a cultura visual como campo de estudo transdisciplinar, híbrido, que se alimenta, entre outros, nos estudos culturais, feministas, cultura material, história cultural da arte para discutir a necessidade de repensar a imagem na sociedade. A Cultura visual examina as práticas, os efeitos do olhar e do fazer, questionando como o universo de imagens e artefatos em diferentes momentos afeta o modo de ver o mundo, como somos vistos e como somos capazes de ver a nós mesmos, e ainda permite construir novas relações entre o sujeito e a imagem, deslocando-o do papel de receptor passivo para produtor de imagens e visualizadores críticos.

No entanto o maior desafio da cultura visual tanto na sociedade contemporânea é desestabilizar hegemonias entre cultura erudita e popular sobre as manifestações e as práticas artísticas, explorando relações e possibilidades de interpretação e produção ainda não apreciadas. As práticas culturais são resultado da atividade humana constituída historicamente e situadas em espaços e tempos.

De acordo com Martins (2010), o homem constrói em sua prática humana objetos que se separam um dos outros e são classificados de acordo com valores simbólicos, que dependem de uma escala hierárquica, ou prestígio cultural, sendo alguns considerados mais valiosos do que outros ao serem utilizados em contextos diferentes para os quais foram criados. Na concepção desse autor sistemas simbólicos são resultados de mecanismos através dos quais valores são atribuídos a um objeto em relação a outro mediante uma rede de significados. Tais sistemas “são estabelecidos e preservados pela tradição, e cultivados por meio de práticas culturais” (MARTINS, 2010, p.20), que ao serem incorporados, vão caracterizando grupos.

A interpretação das imagens faz o indivíduo recorrer a sua memória visual constituída no decorrer de sua existência, conforme suas experiências visuais, e de sua memória social. Martins (2010, p.23) ressalta que o indivíduo ao tentar compreender o sentido simbólico das imagens, é influenciado pelo “imaginário dos lugares sociais por onde passa, vive ou habita”. O contexto das relações com o mundo e práticas sociais vivenciadas pelo indivíduo faz parte do processo de construção de sentidos e significados e práticas de interpretação.

A visão crítica possibilitada pela cultura visual traz à luz “como processos e articulações sociais, através de sistemas simbólicos, construíram a ideia de valor artístico”, Martins (2010, p.21). As imagens são constituídas em tempos e espaços diferentes, e por essas diferenças também se constroem diversos significados, esses mudam de contexto de acordo com as práticas culturais e circuito temporal que passam a fazer parte. A cultura visual permite que os significados não sejam estanques, mas que considerem as experiências vividas, a trajetória do indivíduo e sua subjetividade. Martins (2010, p.22) alerta que é “importante reconhecer o mundo da arte como espaço instável, contraditório, aberto a reorientações”, esse caráter dinâmico se estende as possibilidades de interpretações e novas aprendizagens.

As imagens digitais que emanam da arte digital e estão presentes na cibercultura propõem novas possibilidades de interpretações e representação, mas isso imputa a necessidade de um novo olhar, o qual não pode ser ancorado nos vieses do passado.

Contudo, vimos neste capítulo o quanto o processo de criação e a experiência estética com o universo da arte digital, com as imagens que decorrem dessa linguagem - que antes de se tornar imagem é uma linguagem numérica – influencia uma nova leitura do mundo, um novo modo de ver, sentir e pensá-lo. Novas narrativas são construídas a partir do universo das imagens de sínteses. Narrativas estas que se constituem por poéticas, e dão curso às “poéticas digitais”.

É sobre esse campo de criação com meios digitais e eletrônicos que dedicaremos nosso próximo passo na construção de nossa base teórica, para que ao final deste trabalho, além dos objetivos estabelecidos, também esteja claro a importância da arte digital enquanto campo de estudo e linguagem presente nas artes visuais para o ensino das artes visuais na escola.

2 SEM PINCEIS, SEM CINZEIS: ALGUMAS POÉTICAS

A arte é uma produção; logo, supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos. Tecné chamavam-na os gregos: modo exato de perfazer uma tarefa, antecedente de todas as técnicas dos nossos dias.

ALFREDO BOSI

O propósito deste capítulo é apresentar o referencial teórico que elucida as poéticas digitais, refletindo sobre sua constituição e os processos que diferenciam de outras poéticas. Para atingi-lo, o capítulo iniciou com uma discussão sobre a criação em ambiente digital, em seguida discorremos sobre a compreensão do termo, alguns tipos de poéticas digitais existentes e as características que as diferenciam de outras poéticas, finalizamos com uma abordagem sobre fotomontagem digital como narrativas visuais contemporâneas.

2.1 A criação em ambiente digital

Um dos desafios do artista da contemporaneidade é “dar novas formas às linguagens e mídias herdadas do passado” (SANTAELLA, 2009, p.510), dar novo corpo para manter acesa a chama dos meios e das linguagens que lhe foram legados e enfrentar a resistência ainda bruta dos materiais e meios de seu tempo, a fim de encontrar uma linguagem que lhe seja própria reinaugurando as linguagens da arte. As manifestações artísticas tradicionais não se perdem, há sempre uma reinvenção para essa continuidade. Nesse início de terceiro milênio os meios do nosso tempo estão nas tecnologias digitais, no hibridismo, nas memórias eletrônicas e na convergência das mídias. Esses meios estão abrindo espaço para que artistas os explorem com sensibilidade e sensorialidade e dê novo sentido à produção artística contemporânea (SANTAELLA; NÖTH 2012).

Plaza e Tavares (1998) afirmam que todo fato cultural está ancorado em uma técnica. Nesse sentido a técnica é necessária para que a cultura enquanto produção simbólica possa socializar pensamento e sensibilidade estabelecendo uma ação no ambiente humano. Os autores não desvinculam a produção simbólica da economia material do signo, e reforçam que

a oposição entre cultura e técnica, homem e máquina é desnecessária e estéril, mas é pertinente uma reflexão sobre as influências das tecnologias nas artes. De outro lado, asseveram que os modos de produção artística disponíveis em uma sociedade é que determinam as relações entre produtores e consumidores e ainda interferem na natureza da cultura e da própria obra de arte.

Prado (2005) reforça a existência de uma relação interdependente entre as artes, ciências e técnicas, para o autor essas relações fazem emergir novas formas artísticas. As tecnologias relacionadas à informática e à eletrônica abriram novas possibilidades, ao permitirem novas formas de comunicação, passaram a apresentar um novo olhar sobre o homem e seu cotidiano. Para Prado (2005) essas novas possibilidades estabelecem também outras relações e necessidades.

Os meios técnicos utilizados no processo de criação não devem ser vistos simplesmente como aparatos técnicos, mas como determinantes dos procedimentos utilizados pelo processo criador e das formas artísticas que permitem, contudo, a “tecnologia dilata fronteiras do passado, abre perspectivas para o futuro e coloca em crise o presente, abrindo novos potenciais para invenções” (PLAZA; TAVARES, 1998, p.14). A técnica nesse sentido tanto é importante quanto indispensável no processo de produção, pois as artes são profundamente transformadas pela influência dos meios técnicos de produção social.

As experimentações artísticas com as novas mídias digitais vêm-se multiplicando nos últimos anos, artistas de diversas linguagens se embrenham nas diversas formas de produção, distribuição e intercâmbio, acentuado pela introdução da Web. Prado (2005) ressalta que vários artistas têm desenvolvido projetos nesses domínios, que é um campo frutífero, mas, que representam novos desafios para a arte contemporânea.

Os criadores que se utilizam dessas possibilidades colocam-se diante de desafios, contudo, o objetivo principal é trazer uma “visão sensível e crítica com a ajuda dessas novas possibilidades, ao mesmo tempo em que se favorece e se estimula a circulação do imaginário social e coletivo” (PRADO, 2005, p.74). De acordo com o autor o artista pode explorar o espaço tecnológico e suas contradições.

Para uma melhor compreensão sobre criação buscamos as contribuições de Moles (1977), Ostrower (2012) e Vygostky (2009).

De acordo com Moles (1977, p. 32), a criação é "o processo pelo qual se provoca a existência de um novo objeto", enquanto a criatividade, para o autor, é a “faculdade da inteligência para reorganizar os elementos do campo de percepção, de um modo original e

suscetível de dar lugar a operações dentro de qualquer campo fenomenológico" (MOLES, 1977, p. 32). A criatividade é a reelaboração de dados que o sujeito possui.

A visão sobre criação trazida por Vygostky (2009) coaduna com Moles (1977), Para Vygostky (2009) a criação ocorre a partir da reelaboração das experiências anteriores que o indivíduo possui. O autor esclarece que contamos com dois impulsos essenciais: impulso criador e o impulso reprodutor. O impulso criador é indispensável ao desenvolvimento humano. Segundo Vygotsky (2009) esse impulso é inerente ao ser humano, mas depende de estímulos e experiências para se desenvolver, é na riqueza da experiência do indivíduo que a criação se amplia. A atividade criadora é a realização de “qualquer coisa de novo” (VYGOTSKY, 2009, p.9). Para entender esse novo, o autor explica que “toda atividade humana que não se limite a reproduzir factos ou impressões vividas, mas que cria novas imagens, novas ações, pertence a função criadora ou combinatória” (VYGOTSKY, 2009, p.11).

Para Ostrower (2012) a natureza criativa do homem é elaborada no contexto cultural. Segundo a autora:

Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores da vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura (OSTROWER, 2012, p.05).

A visão da autora sobre a importância do contexto cultural do sujeito como fator que interfere na sua natureza criativa coaduna com as reflexões de Vygotsky (2009), ao dar ênfase aos estímulos e experiência que o sujeito recebe e participa como decisivos para a criação.

Quando se trata de criação outro aspecto aparece como seu contrário. Esse aspecto é a reprodução. Contudo, Vygotsky (2009) ressalta que o impulso reprodutor também é importante no desenvolvimento humano, para o autor esse impulso “encontra-se habitualmente ligado à nossa memória, a sua essência reside no facto de o homem reproduzir ou repetir normas de conduta já criadas e elaboradas ou ressuscitar traços de impressões antigas” (VYGOTSKY, 2009, p.9).

Mas, nosso cérebro não está limitado à reprodução de nossas experiências passadas, ele é capaz de reelaborar e criar novas normas e concepções. O homem é um ser criador, ações como “desconstruir para construir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos

pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano” (BARBOSA, 2002, p.18).

As tecnologias no contexto de criação artística suscitam muitas questões, entre elas o próprio estatuto da arte. Conforme os conceitos de criação, criatividade e reprodução apresentado é possível dizer que os meios, os suportes que o sujeito utiliza no ato de criar interferem no que será criado, porém, outros aspectos como as experiências com o mundo, os estímulos e o contexto cultural do qual fazem parte é que determinam o que é criação ou reprodução. Dizendo de outro modo, é possível que embora o sujeito possua uma variedade de suportes, instrumentos sejam eles manuais, mecânicos ou digitais, se esse sujeito não possuir experiências suficientes para serem reelaboradas e habilidade de reelaborá-las a criação não é possível.

Sobre isso Ostrower (2012) nos faz pensar que a criação em seu sentido mais amplo e profundo possui como uma de suas premissas a percepção consciente. Muitas teorias dizem o contrário, ou veem aspectos negativos do consciente no ato de criação, por acreditar que o consciente reprime a criatividade ou a habilidade de reelaborar experiências. A autora toma essa repressão da criatividade pela consciência com uma meia-verdade e como um fator de alerta, pois admite que em nossa época, o consciente esteja sendo reprimido, massificado, manipulado e embrutecido, porém, um sujeito altamente racionalizado, em um contexto cultural racional e reducionista também não é capaz de criar.

O processo de criação com meios eletrônicos e digitais suscitam outras questões, como o fato de que esses meios não são neutros. A ausência de neutralidade das tecnologias contemporâneas já explicitadas no capítulo 1 deste trabalho evoca uma reflexão ainda maior sobre a percepção consciente do sujeito que cria.

Quando Ostrower (2012) se refere aos aspectos da supressão de racionalidade ou sua exacerbação e ainda nos chama atenção para alienação pelos fluxos contínuos de informação que colocam em risco a criação, tudo isso coloca em voga a criação no contraste da reprodução da sociedade em que o sujeito está inserido. Mesmo que os meios possam determinar formas, qualidades de um objeto é preciso atentar pelo movimento realizado por quem produz, os caminhos percorridos para que seja possível concluir se é criação ou reprodução.

Com o avanço das TIC ocorre um fluxo sensorial contínuo de imagens que suprimem a subjetividade e a individualidade dos sujeitos. Assim concomitante a isso a experiência estética dos sujeitos como o seu processo de criação ficam comprometidos, pois as experiências se dão num campo de massificação, manipulação e luta de interesses. Longe

de uma posição fáustica sobre a criação em ambientes digitais e com meios digitais, defendemos neste trabalho que é possível a criação com esses meios e ambientes desde que haja um refutamento das condições de embrutecimento racional e sensível impostos pelos interesses da indústria cultural que opera na sociedade contemporânea.

As tecnologias contemporâneas permitem que imagens da história de tradição humanista sejam conservadas, reinventadas, restauradas e hibridizadas, esse movimento pode ser visto no deslocamento da pintura à computação gráfica. Plaza e Tavares (1998, p.14) esclarecem que não se trata em questionar se a tecnologia é arte ou não, mas sim “o que as tecnologias fazem com a arte? Ou como os criadores “artísticos” se colocam diante desse fenômeno”. Há de se levar em conta que em nossos dias estamos diante de um novo modo de produção no qual repertórios antigos já não são suficientes para dar conta da dimensão desses novos processos, pois as concepções, de arte, criação e conhecimento na era da telemática e da sociedade pós-industrial, não são as mesmas, das sociedades gutemberguianas.

De acordo com Plaza e Tavares (1998), as relações entre arte e tecnologia estão pautadas em duas atitudes: a tecnologia como arte e a arte como tecnologia. Essas duas atitudes elaboram um problema conceitual, caracterizada pela postura do autor diante do aparelho produtor. Enquanto a tecnologia como arte coloca sua ênfase na reprodução, documentação e memória consciente, a arte como tecnologia tem caráter de produção e criação, como modificação do aparelho produtor.

Numerosos artistas estão atentos às possibilidades que as novas tecnologias eletrônicas colocam à disposição para a produção de imagens, com objetivo de manifestar sua criatividade e estética. As potentes infraestruturas que essas tecnologias oferecem para concretizar imagens eletrônicas criam uma relação sinérgica, na qual o operador é responsável pelo processo criativo e a máquina deriva o automatismo. É uma relação de simbiose entre a máquina e quem a opera.

2.2 Sobre Poéticas Digitais: Compreendendo o termo

O termo poética encontra-se nessa pesquisa ancorado nas considerações de Luigi Pareyson e Umberto Eco. Pareyson (1993) define o termo partindo de uma fenomenologia da

experiência artística, na qual a poética tem um caráter operativo e histórico que direcionam ideais artísticos. Eco (2005) por sua vez considera poética como um projeto de estruturação do que determina operativamente como a obra será realizada. A partir de ambos os autores, entendemos poética como um processo de construção de um determinado objeto, caracterizado pela operatividade dos métodos heurísticos⁸ e ideais artísticos.

A qualidade das produções que derivam desses meios está ligada a força subjetiva daquele que cria com as disponibilidades de recursos sintáticos que os programas oferecem. Assim há um diálogo entre a máquina que participa do processo, oferecendo recursos para a concretização de um projeto e o insigth criativo de quem a opera esse diálogo e que por sua vez revela diferentes poéticas (PLAZA; TAVARES, 1998).

O hardware e software amplificam as capacidades cognitivas do criador isso se realiza numa relação dialógica entre o individual e o coletivo, exigindo do criador familiaridade com esses elementos dispostos numa interdisciplinaridade entre techné + logos. Esse tipo de atividade artística favorece o trabalho em equipe porque pode envolver diferentes indivíduos, porém ao criador cabe buscar vencer os limites da objetividade da máquina. O criador tem a capacidade de dar forma ao organizar a memória armazenada pela máquina, são duas memórias trabalhando simultaneamente, uma humana e a outra maquina.

As chamadas poéticas digitais correspondem conforme Plaza e Tavares (1998) aos processos de criações que utilizam meios eletrônicos e digitais, criações feitas em computadores, vídeo, transmissão de imagens, de sons, textos, fax e internet, os quais permitem criar produções caracterizadas pela interatividade. Como arte digital entende-se todas as manifestações artísticas realizadas por um computador, que caracterizam pela obrigatoriedade de serem elaboradas de forma digital e podem ser descritas como uma série de zeros e uns (LIESER, 2010).

As poéticas digitais se constituem quando o artista utiliza da mediação de dispositivos máqunicos para produzir sua obra, estes dispositivos materializam um conhecimento científico, os quais já possuem “certa inteligência corporificada neles mesmos” (SANTAELLA, 2010, p.153), diferentes do uso das ferramentas técnicas da produção artística artesanal que são prolongamentos do gesto hábil. A produção artística a partir de meios tecnológicos midiáticos mostra-nos novos modos de construção e experiências que, consequentemente, estabelecem novos códigos comunicacionais e estéticos.

⁸ Heurístico é um conjunto de regras e métodos que conduzem à descoberta, à invenção e à resolução de problemas.

Nem pincéis nem cinzéis, mas softwares, Java, XML, CSS e seus algoritmos surgem como meio da produção artística. O conhecimento dos distintos processos de criação de imagens infográficas no campo da arte pode contribuir para caracterizar as diferentes poéticas digitais. Pensar, refletir sobre esses processos ampliam a compreensão de como essas imagens são constituídas, trazem à luz seus discursos e narrativas.

Para conhecimento sobre possíveis poéticas de serem desenvolvidas com meios eletrônicos e digitais, buscamos base teórica principalmente nas poéticas digitais de Plaza e Tavares (1998), pois esses autores trazem uma profunda compreensão acerca dos processos de criação da imagem com meios digitais.

Novos meios pressupõem novas imagens. As tecnologias podem nos fornecer os caracteres e as estruturas necessárias para a concretização de imagens e produções estéticas. Os autores apresentam uma discussão acerca de processos que articulam e estruturam o processo de criação de cunho heurístico das imagens.

No contexto desse tópico, propomos apresentar algumas poéticas digitais na sua estrutura operacional, sem estender ou exaurir o assunto, mas como uma forma de conhecer alguns processos de criação de imagens infográficas enquanto produções poéticas.

As poéticas decorrentes de métodos heurísticos de criação se constituem em três grupos: do possível, que são aquelas que se apresentam a partir das estruturas e qualidades materiais de cada meio em sinergia com um projeto mental; do existente, que decorrem dos conflitos e da experiência com o meio produtivo, e do simbólico, que são aquelas produzidas por meios de operações de recodificação⁹ (PLAZA; TAVARES, 1998). Nesse contexto selecionamos algumas poéticas que iluminarão o trabalho desenvolvido no capítulo quatro. Os recursos oferecidos pelo computador não são meramente passivos ou casuais, antes são processos ativos de pensamento que possibilitam o processamento das imagens.

As poéticas do possível constituem-se de imagens que não poderiam ser adquiridas sem o auxílio do computador. Essas por sua vez são iconografias eletrônicas, novos objetos-linguagem que decorrem de uma aliança feita entre as memórias informáticas e os processos heurísticos de criação. Essas poéticas se desdobram em outras poéticas, interessa-nos aqui a poética dos limites.

As imagens decorrentes das poéticas dos limites constituem-se de um repertório finito, concreto e delimitado com prevalência da ideia minimalista. A figura 9 é uma imagem

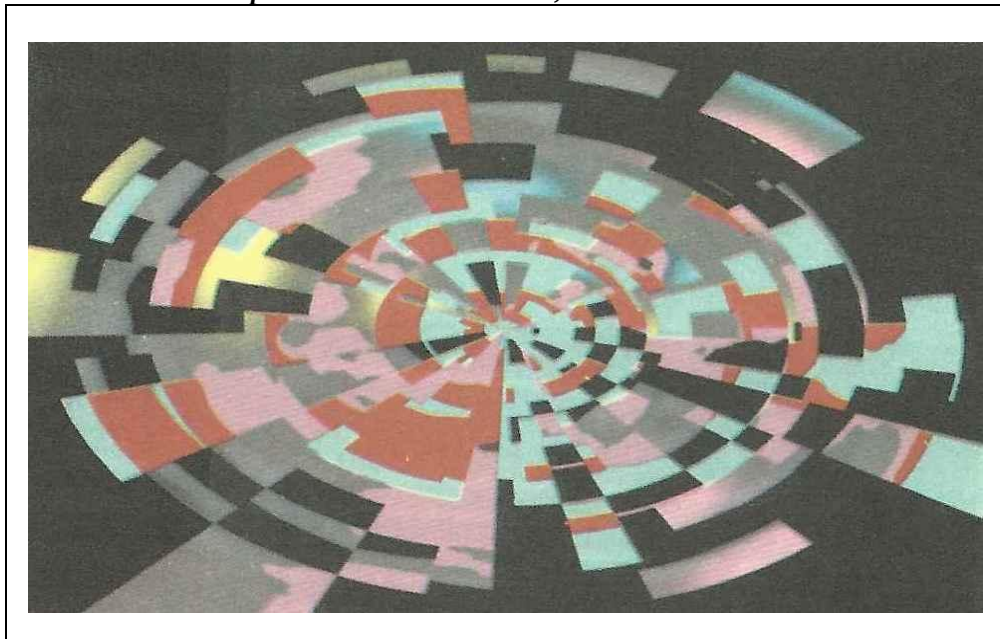
⁹ Entende-se como recodificação a transferência de um sistema de pensamento para outro, de um campo do saber para outro. Na recodificação parte-se de algo já codificado, pode trazer uma noção de metacriação, ou seja, criação a partir de (Plaza; Tavares, 1998)

abstrata que faz parte da Série Complexidade produzida por Monica Tavares¹⁰ em 1996, é resultado de um processo de pesquisa criativo como experiência de vivenciar a sinergia com o meio produtivo. Nesta investigação o objetivo é transpor os limites da máquina e as mudanças que ocorrem durante o processo que fazem parte de uma relação entre os programas de computador e associações mentais. É uma busca por explorar de forma qualitativa o aparato tecnológico.

Monica Tavares na Série Complexidade busca novas possibilidades de transformação do acontecimento visual que se manifesta em decorrência da seleção e combinações entre programas de computador e associações mentais. A pesquisadora explorou qualitativamente o instrumental tecnológico que possuía em mãos e buscou a partir das regras colocadas por estes meios, transgredi-lo a fim de atingir novas formas icônicas. Trata-se de um processo que considerou um percurso no qual e pelo qual se atingiu conquistas criativas. Essas conquistas criativas transpõem e vencem as regras impostas pela máquina, se constituindo como uma construção poética visual realizada com meios digitais.

Na figura 9 temos a Série Complexidade em que a pesquisadora utilizou uma imagem digitalizada pelo scanner como matéria-prima, a partir da digitalização realizou inúmeros e sucessivos procedimentos de manipulação da imagem, tais como deformação, rotação, colagem, deslocamentos permitidos pelos recursos do computador. Esses procedimentos foram traduzidos e incorporados pela memória do computador.

FIGURA 9: Série Complexidade. Monica Tavares, 1996



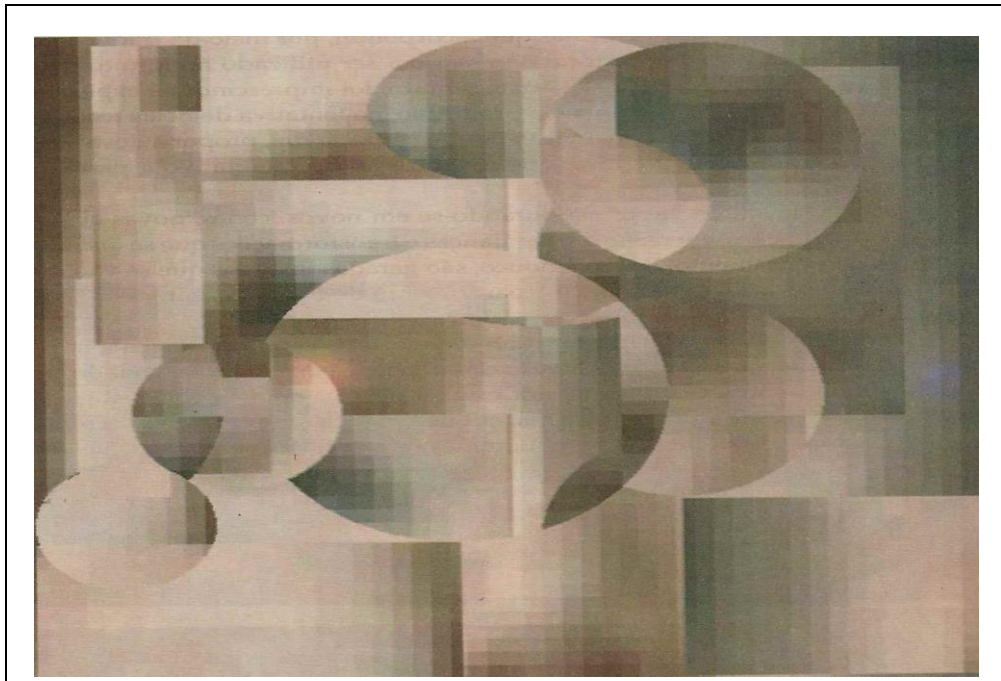
Fonte: Plaza; Tavares (1998)

¹⁰ Pesquisadora de artemídia e de design digital.

O processo de manipulação das imagens após serem digitalizadas por algum recurso de entrada depende da busca, do interesse e criatividade de quem se propõe a esse desafio.

A figura 8 faz parte da *Série descobertas II* produzida em 1992, Mônica Tavares utiliza a digitalização da imagem de um rosto que perde sua indiciabilidade, por conta das diferentes operações realizadas como possibilidades de uma descoberta criativa. Percebe-se que o resultado apresenta nitidamente uma influência do Cubismo Analítico - (1909), caracterizado pela desestruturação da obra em todos os seus elementos. No cubismo analítico a obra é decomposta em partes, com registros de todos os seus elementos em planos sucessivos e superpostos. A fragmentação tem tamanha dimensão que torna impossível o reconhecimento de qualquer figura. A cor se reduz aos tons de castanho, cinza e bege, devido às formas, semelhante ao trabalho da pesquisadora na figura 10.

FIGURA 10 -*Série Descobertas II*. Monica Tavares. 1992

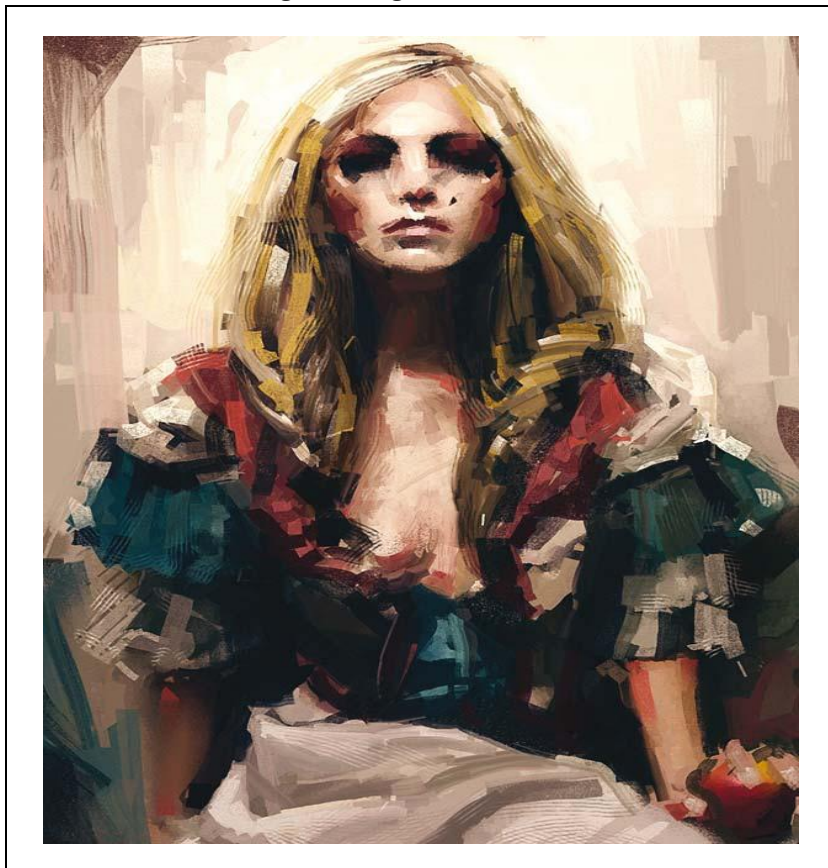


Fonte: Plaza; Tavares (1998)

As poéticas da experimentação se referem à atitude criativa com característica experimental, onde concepção e realização são concomitantes. Aquele que se dispõe a esse tipo de poética coloca-se diante de novas situações, e na busca por encontrar possibilidades estéticas que podem ser obtidas com os meios. Essa experimentação é decorrente também da busca por novas formas de expressar. Como exemplo dessas poéticas, Plaza e Tavares (1998) cita as imagens construídas por palette. É uma experiência que busca descobrir novas

potencialidades dos meios eletrônicos, é uma criação não intencional em que a curiosidade é um dos elementos primordiais. De acordo com os autores a palette é um dos recursos privilegiados para a manipulação de imagens digitalizadas. Ela oferece ao criador facilidade de manipulação e diversidade de combinações e mistura de imagens de origens sintéticas ou analógicas. A imagem infográfica é caracterizada pelo processo de produção da imagem, seu armazenamento na memória do computador e sua manipulação. Esse processo ocorre através de sistemas de hardware e software, ou seja, pelo computador enquanto equipamento físico e seus programas, juntamente com dispositivos de entrada e saída de dados, (PLAZA; TAVARES, 1998). Donglu Yu é uma artista conceitual, seu trabalho concentra-se na busca por explorar diferentes maneiras a fim de transformar e dar corpo visual a suas ideias. A artista trabalha com técnicas tradicionais das artes visuais porem transcodificadas pelo computador através do Photoshop.

FIGURA 11 - Pintura Digital. Donglu Yu.s/d



Fonte: <http://photoshopcreative.com.br/artigos/entrevista/aq124-127-7548-1-a+hitoria+de+donglu+yu.html>. Acesso em 13/04/2015.

O papel do computador nesse processo é armazenar e relacionar números a impulsos elétricos e a pixels, os dispositivos de representação gráfica disponíveis são desenhados para transformar os impulsos elétricos em imagens. Os softwares de pintura

digital possibilitam a criação de imagens através dos recursos que disponibilizam com facilidade e velocidade. Para Plaza e Tavares (1998) “se a imagem digital tem modificado códigos culturais, estabelecidos a partir do século XIX sob a influência da fotografia e do cinema, também é verdade que tais códigos influenciam, igualmente, alguns de seus desenvolvimentos” (PLAZA; TAVARES, 1998, p.189). Contudo a infografia hibridiza e contribui para a expansão da criação visual.

As poéticas de recodificação podem ser produzidas de várias formas. Seu princípio básico ancora na transferência de um sistema de pensamento para outro. Esse método consiste em recodificar algo que já foi criado, como uma metacriação ou representação da representação que sugerem novas significações. Plaza e Tavares (1998) explicam que com as imagens adquiridas por computador têm início processos de transformação de imagens eletrônicas por meio de dispositivos de síntese bidimensionais que por sua vez apresentam as seguintes potencialidades criativas: representação da representação; montagem, colagem e bricolagem; interação e fluidez.

A representação da representação diz respeito à aquisição da imagem pelo processo da digitalização e quantificação desta em pixels. A imagem introduzida no computador pelo processo de digitalização pode sofrer diversas operações, como retoque, ampliação, redução e muitos outros. Nesse processo o computador oferece efeitos similares aos tradicionais pinceis, areógrafos e canetas, permite ainda reconfigurar os estilos das imagens em várias poéticas como tapeçaria eletrônica, pontilhismo, impressionismo, cubismo e muitos outros. A montagem, colagem e bricolagem permitem a manipulação da imagem com deslocamentos, distorções, deformações e outros. Estas manipulações são armazenadas na memória do computador e posteriormente podem ser recuperadas e recriadas. Esse processo resulta em imagens fictícias e/ou híbridas.

A interação corresponde a uma relação dinâmica entre a imagem e o sujeito. Essa interação é mediada por dispositivos como o touch screen que permite ao observador um diálogo com a pintura eletrônica. A interatividade aparece à medida que o sujeito pelo movimento das mãos ou dos olhos modifica e atualiza a imagem. O observador modifica aquilo que é observado, nesse contexto a interatividade surge com inerência ao processo de criação e comunicação visual. A fluidez enquanto potencialidade criativa permite que haja combinações montagens e representações nunca antes vistas ou elaboradas pela pintura, fotomontagem, ou cinema. Essa fluidez das operações de combinação de fragmentos de imagem como elementos digitalizados possibilita a quantificação e qualificação da informação visual. De acordo com Plaza e Tavares (1998, p.196, grifo do autor) “assim, a

função poética encontra-se inserida no espetáculo “performático” da imagem e de suas qualidades espaço-temporais, tais como: cores, formas, ritmos, no seu fluir temporal”

Contudo as potencialidades criativas das imagens eletrônicas constituem-se ainda de hibridismos. Os conceitos de “quente” e “frio” trazidos por McLuhan (2007) acrescentam a isso condições de pensar o processo de criação diante do novo e do já existente de forma simultânea. De acordo com McLuhan (2007) os meios e as linguagens quentes dizem respeito à alta saturação de dados, ou correntemente dito como “alta definição” que podem prolongar de forma excessiva um de nossos sentidos, é autônomo, não-participativo e especializado, já os meios e linguagens frias constituem-se do oposto, é a “baixa definição”, esta é híbrida e facilita o trânsito dos sentidos e permite a participação do receptor. Plaza; Tavares (1998) explicam que a interação entre os sentidos humanos depende tanto dos meios como também da recepção e da capacidade de preenchimento dos espaços sensoriais. A hibridização nos leva a uma visão simultânea das coisas, para McLuhan (2007) o caráter frio permite o encontro de dois meios, que fazem nascer uma nova forma, enquanto que o caráter quente se detém em apenas um sentido fechando-se para os outros. Contudo diante disso a multimídia e a intermídia são categorias interdisciplinares que colocam em cheque a noção de autor.

O processo de criação com uso de computadores é o resultado da interação destas práticas. Plaza; Tavares (1998) afirmam que o artista, hoje, utiliza as interfaces desses meios como benefício para expansão de seu trabalho criativo, é mais um recurso entre tantos outros já existentes. Os recursos oferecidos pelos meios tecnológicos não substituem nem tampouco dispensam os tradicionais, mas ampliam as linguagens para novos suportes, conferindo-lhe múltiplas semioses e ampliando a possibilidade de escolha do artista.

Os meios tecnológicos absorvem e incorporam os diferentes sistemas sógnicos, traduzindo as diferentes linguagens históricas para novos suportes. Estas linguagens transcodificadas efetivam a colaboração entre os diversos sentidos, possibilitando o trânsito intersemiótico e criativo entre o visual, o verbal, o acústico e o tátil. (PLAZA; TAVARES, 1998, p.198)

As Novas Tecnologias conferem à imagem, e sem dúvida à arte condições de metamorfoses. Sobre isso se pode pensar a própria fotografia, que já foi matriz para processos de invenção de cunho industrial e hoje está no centro no processo criativo digital, incorpora-se com o computador e acende a uma nova natureza. Do material rígido, fotoquímico, passa a ser imaterial nas memórias eletrônicas, onde é transformada pelos artistas e posteriormente recuperada, como um híbrido.

Esse processo de hibridização ao ser incorporado ao computador passa a ser matéria-prima do imaginário artístico. Isso traz a guisa uma crise nas representações, novos simulacros de simulacros. A imagem fotográfica se abdica da sua relação como a imagem do real, para tornar-se uma “ficção icônica, uma imagem plástica singular ou um novo discurso por meio de uma poética pós-fotográfica” (PLAZA; TAVARES, 1998, p.198-199). O computador permite a codificação de tudo o que pode ser por ele capturado seja do real ou simbólico, isso cria uma espécie de museu virtual, que está sempre disponível e com um eterno retorno, possibilitando a recriação permanente de todas as imagens da história da arte, (PLAZA; TAVARES, 1998).

Diferentemente dos pontos de vista da câmera fotográfica que recortam e representam dentro de suas condições o possível, o computador com sua racionalidade embute e recria o impossível, o pixel permite uma mistura ampla de fonte icônicas “pintura, desenho, fotografia, radiografia, Xerox, vídeo, cinema, figuras, ilustrações, etc, que são hibridizadas nos espaços videográficos, onde são estabelecidos os novos sentidos para a imagem” (PLAZA; TAVARES, 1998, p.199).

As artes híbridas para Santaella (2010) são resultado de processos de hibridização, muitas artes são híbridas por natureza “teatro, ópera, performance” (SANTAELLA, 2010,p.135), porém tratamos nesse trabalho daquelas que decorrem dos processos de hibridização ou intersemiose. Os processos de intersemioses tiveram início com as vanguardas estéticas no início do século XX, e com o tempo foram gradativamente se acentuando. Os motivos que levam à hibridização na arte são muitos, Santaella (2010) cita alguns como misturas de materiais, suportes e meios. Santaella (2010) destaca três campos do processo de hibridização na arte: misturas no âmbito interno das imagens, as paisagens sígnicas das instalações e as misturas de meios tecnológicos presididos pela informática e teleinformática.

A mistura entre imagens se dá tanto na arte como fora dela, são acasalamentos, passagens entre imagens artesanais, fotográficas, cinema, e infografia. Essas misturas se tornaram constante, acentuando-se com o surgimento da fotografia. (SANTAELLA, 2010). As paisagens sígnicas das instalações são processadas por meio de intervenções propositadas pelo artista no ambiente que o cerca objetos justapostos, imagens artesanais, bi e tridimensionais, filmes, e ciberambientes, (SANTAELLA, 2010). As misturas de meios tecnológicos se dão graças à convergência das mídias, são processos de hibridizações de diversas ordens no campo da ciberarte, ou hibridismo digital, (SANTAELLA, 2010).

Embora a crítica contemporânea ainda ofereça embates sobre esse novo modo de produção artística, Domingues (2002, p.18) aponta que:

Negar as tecnologias é uma tarefa ineficiente, pois a história mostra que as civilizações nunca voltaram para trás. Assim, precisamos enfrentar as mudanças do campo de percepção e as novas maneiras de viver pelos efeitos das tecnologias na sociedade, o que para o artista e pesquisador se torna um desafio estimulante.

Muitos artistas contemporâneos têm dedicado seu trabalho à pesquisa e uso desses meios propondo um diálogo entre ciência, arte e tecnologia. O ambiente digital tem afetado profundamente o fazer estético, provocando transformações na dimensão simbólica da existência (RISÉRIO, 2009).

A imagem digital, composta de subjetividade, liberdade e irrealismo com a fotografia constituída de indicialidade, objetividade, mecânica, instantaneidade e verossimilitude propõem uma reconciliação entre o irracional e o racional, (PLAZA; TAVARES, 1998). Essa combinação possibilita uma subversão das relações, uma brincadeira com o impossível, como novas poéticas da imagem disponível para além dos artistas, como afirma McLuhan (2007) que aquilo que pertencia às vanguardas da década de vinte hoje é hábito dos adolescentes.

Porquanto essa imagem digital vem dando à luz a um novo imaginário numérico diferente das artes fotográficas e plásticas. A imagem e a arte abrindo-se a um comportamento ativo, interrogativo, interativo que convida a um jogo de manipulação, experimentação e invenção de outras regras estéticas. O valor de culto detido na materialidade da imagem cedeu espaço ao valor da exposição das artes plásticas, e agora se abrem ao “valor da recriação, manipulação ou interferência” (PLAZA; TAVARES, 1998, p.199).

Ainda de acordo com os autores à medida que as imagens desvanecem de seu referencial, tornam-se referencial de si mesmas, passam a carregar ambiguidade e polissemia, são muitos significados em um só significante. Mesmo que muitas imagens decorram da captura de outra imagem e seu posterior retoque, a sua imagem inicial foi desvanecida.

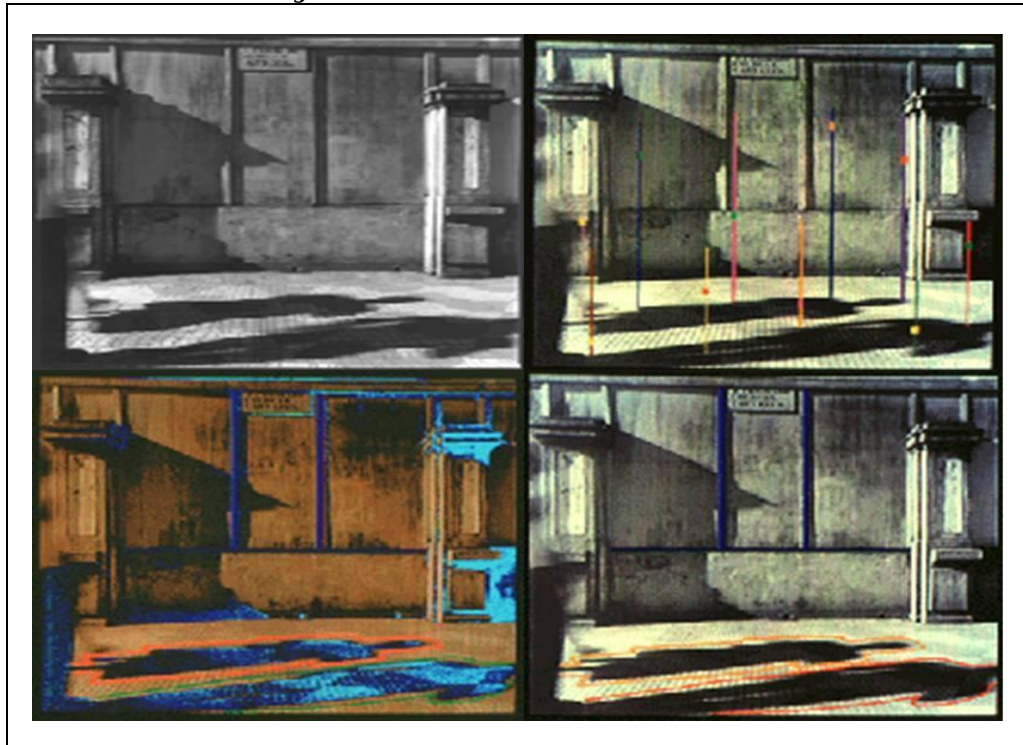
Pignatari (2003) reforça que ao mesmo tempo em que nos movimentos artísticos há rigidez para que ele evolua é necessária sua desconstrução para que se renove, e então se tem o renascimento de um ciclo. É possível observar de um modo geral acerca dos processos de criação artística uma simultaneidade entre entropia e sua negação. O artista ao utilizar sua consciência e intencionalidade na obra de arte nega a entropia, mas também se utiliza de valores entrópicos para superar e buscar novas possibilidades. Os processos de criação

apresentam nuances que dependem das circunstâncias em que se constitui o artista pode ser impulsionado pelo desejo de romper com os padrões como compor novas ordens.

De acordo com Plaza e Tavares (1998), as poéticas digitais nesse introjetam informação estética e invenção nas imagens adquiridas, e para isso atribuem aos procedimentos anteriormente indicados de montagem, colagem e bricolagem três movimentos: Recriação, dissimulação e simulação. A recriação parte do pressuposto de que a imagem ao ser capturada como matéria-prima icônica e posteriormente é investida de informação estética, a dissimulação trata-se do retoque material fotográfico com ênfase no seu referente, “é fingir ter o que não se tem” (PLAZA; TAVARES, 1998, p.202), a simulação é o retoque de material fotográfico que traz uma ilusão de um referente ficcional, ou seja, “é fingir ter o que não se tem” (PLAZA; TAVARES, 1998, p.202).

A Série “Passagem” (1985-86) trata de recriações, busca avançar sobre a fotografia com o uso do computador, nessas séries as fotografias são digitalizadas e posteriormente sofre manipulações numa colagem eletrônica, as imagens originais são modificadas com interferências, mas conseguem conservar seus traços originais.

FIGURA 12 - Série *Passagem*. 1986.Fadon.



Fonte: <http://www.leonardo.info/isast/spec.projects/fadon/fadon.html>. Acesso em: 05/05/2015

Neste conjunto de imagens podemos perceber as possibilidades trazidas pela imagem digital.

Plaza e Tavares (1998) apresentam dentro das poéticas de recodificação a recodificação sintática, que se trata dos próprios códigos de transmissão dos meios responsáveis pela recodificação sintática da imagem, com uma mudança na estrutura que afeta a semântica da imagem. O exemplo disso aplica-se ao videotexto.

Ainda no âmbito das poéticas de recodificação está o tratamento de imagens. Inicialmente a imagem é introduzida ao computador e passa pelo tratamento digital os autores fazem referência a essa imagem como: imagem processada e imagem interpolada.

As imagens processadas ocorrem da seguinte forma: inicialmente uma imagem é introduzida no computador e codificada numericamente, essas imagens permitem a recriação de novas realidades sígnicas. Ocorrem transformações visuais que resultam de cálculos em signos alfabéticos, passando de uma realidade a outra. Este processamento equivale a uma releitura, devido a recodificação da imagem e sua tradução em códigos

As poéticas intersemióticas também são consideradas poéticas de recodificação. São interpretações de signos verbais por meio de sistemas não verbais, de acordo com Plaza (1987) é uma tradução entre arte com signos de natureza semiótica. Essas poéticas envolvem relações entre vários textos e códigos para construir a mensagem. As tecnologias digitais apontam duas tendências, conservação e inovação.

Plaza e Tavares (1998) afirmam que a conservação diz respeito às memórias, é uma continuidade do patrimônio iconográfico da humanidade diante de uma nova sensibilidade, essas técnicas permitem o armazenamento dessas iconografias em iconotecas multimidiáticas, visualizáveis, renováveis e transmissíveis á distância, isso não substitui o livro, o filme, a fotografia, a revista gráfica, mas se apresenta como ampliação da sua conservação e do acesso.

A inovação por sua vez amplia , inclui, conserva e transmite todas as iconografias artesanais e industriais que servem ao conhecimento e à difusão cultural, num imensurável museu imaginário eletrônico.

2.3 A Fotomontagem Digital: Narrativas Visuais Contemporâneas

A relação com a produção da imagem contemporânea foi democratizada pelo acesso às tecnologias contemporâneas, de acordo com o que vimos até aqui não é possível negar as TIC favoreceram tanto o acesso como condições de produção e criação de imagens. Sujeitos de diferentes idades produzem, apreendem e compartilham imagens de forma incontrollável. Barbosa (2012) alerta que pouco se reflete sobre as imagens que chegam e sobre aquelas que se produzem. Inputs e outputs são determinantes, selecionar, recortar e colar digitalmente têm sido atividade comum para quem trafega pelo ciberespaço. Mas, esse processo de criação de imagens não é novidade, a montagem digital, ou fotomontagem digital tem suas origens em contextos históricos.

A imagem no contexto das poéticas digitais expressa uma tendência à construção híbrida, isto é, pode resultar de uma combinação de outras imagens, o que se deve principalmente à essência de sua constituição. Gerada por códigos numéricos que permitem rearranjos e transformações instantâneas, as poéticas digitais compostas por meios eletrônicos, ao mesmo tempo resgata e reinventa as experiências expressivas e poéticas da fotomontagem do início do século xx.

Destacamos dentro das poéticas digitais apresentadas por Plaza; Tavares (1998) a fotomontagem digital, como processo de produção de imagens que se estruturam a partir da recombinação de fragmentos. Na sociedade contemporânea a imagem tornou-se resultado de um processo complexo de montagens e remontagens. A fotomontagem permite a recombinação e recontextualização de fragmentos de imagens numa composição de um todo unificado.

O termo fotomontagem surgiu no dadaísmo como composição da colagem de fotografias. O uso de fotografias na colagem já havia aparecido tanto no cubismo como no futurismo, mas é no dadaísmo que ganha força e estatuto de arte devido à fotografia. A composição da imagem por meio da montagem era um processo o qual refletia um caráter mecânico e técnico semelhante ao processo industrial (ADES, 1993).

Além da fotografia, as imagens tipográficas também passaram a ser utilizadas nas fotomontagens. Havia na fotomontagem dadaísta uma mistura encantadora de recortes da ortografia padrão num jogo de letras que subiam e desciam horizontal e verticalmente, outrora aleatórias, que trazia vida e liberdade ao espectador (RICHTER, 1993).

A fotomontagem dadaísta trouxe a guisa uma nova forma de ver o mundo e refleti-lo, a imagem de um mundo em que as experiências decorriam das transformações introduzidas pela máquina, no entanto por volta de 1920 houve um enfraquecimento do dadaísmo e muitos artistas começam a aderir às ideias do surrealismo, dando início a novas formas de composição das fotomontagens.

FIGURA 13- ABCD . Raoul Hausmann 1923/24



Fonte: Dachy 1990

No surrealismo as fotomontagens se distanciam bastante do dadaísmo, enquanto a preocupação dadaísta caracterizava as mudanças na vida conforme as transformações industriais, e o caráter político permeado de denúncias e críticas sociais, as fotomontagens surrealistas por sua vez buscam sua realização no mundo imaginário e alegórico.

A fotomontagem surrealista foge aos análogos racionais de criação e significado, as imagens são incomuns ou até mesmo fantásticas de caráter alucinatórios e enigmáticos, que remetem aos sonhos, às vezes sem sentido algum ou propositais.

A princípio o surrealismo foi uma revolta contra a estética em busca da total liberdade de inspiração (ALEXANDRIAN, 1976). Marx Ernest é um dos grandes nomes da fotomontagem surrealista, seu trabalho era uma conquista do irracional. Ernest nem sempre fazia uso dos processos de cortar e colar. O artista fazia uso de “desenhos com tinta ou grafite sobre fotos, gerando uma transformação da imagem que resultava em novas configurações da realidade” (CARVALHO, 1999, p.21).

FIGURA 14- *Une semaine de bonté*, Max Ernst, 1934



Fonte: <http://colagendigital.xpg.uol.com.br/>. Acesso em 05/05/2015.

De acordo com Carvalho (1999), as experimentações nas fotomontagens surrealistas estavam muito ligadas à imagem do corpo, era possível modificar a estrutura corporal utilizando qualquer tipo de combinação, desdobramentos, hipertrofias, substituições de partes do corpo por outros elementos, superposições e duplicações. Concomitante ao surrealismo, construtivistas russos e artistas ligados a Bauhaus nos anos 20 também produziam fotomontagens diferentes das perspectivas dadaístas, com base em uma natureza visionária e utópica. As fotomontagens construtivistas estavam ligadas também a propaganda assim como a fotografia.

A grande mudança veio na década de 50 com o surgimento da Arte Pop, na Inglaterra e Estados Unidos, com a incorporação dos meios de comunicação e a cultura de massas nas produções. A Arte Pop estava ligada às ideias do popular, do efêmero e da produção de massa, as imagens opunham-se a abordagem lírica ou subjetiva. As novas mídias foram definitivamente agregadas à produção artística.

As fotomontagens influenciaram as pinturas de Andy Warhol, que passara a trazer nuances de fragmentos seriados em suas composições. A publicidade e a produção gráfica utilizaram a fotomontagem como uma maneira de produzir imagens distantes das convenções de representação, próximas dos conceitos e qualidades dos produtos vinculados.

A fotomontagem foi utilizada para diferentes fins, e produzida com grande diversidade de técnicas. Resultado de projetos estéticos, culturais e até comerciais, espalharam discursos e narrativas com plasticidade inovadora e transgressora com relação aos padrões tradicionais de representação e significação.

Os procedimentos e técnicas aplicados na produção da fotomontagem desde o dadaísmo estiveram condicionados ao modo de produção dominante com a introdução da informática novos parâmetros foram estabelecidos ao universo imagético. Emergiu deste contexto a fotomontagem digital.

A fotomontagem digital tem seu cerne na imagem digital. Este tipo de imagem é constituído por aspectos que desafiam as imagens tradicionais, como é o caso da imaterialidade, mutabilidade e constituição numérica. Trata-se de cálculos numéricos e de lógica de programação, algoritmos e comandos específicos traduzem formas visuais. A modificação ou transformação da imagem digital interfere em sua linguagem numérica, essa interferência é múltipla e diversa. A montagem e remontagem são possibilidades intrínsecas a esse processo de constituição da imagem.

De acordo com Grau (2007) estamos vivendo uma ascensão da imagem gerada pelo computador, e nunca o mundo de imagens mudou tão rapidamente como nos últimos anos.

Com a imagem digital, a fotomontagem transforma-se em uma nova estrutura que agrega aspectos dinâmicos do meio digital. A fotomontagem digital afasta-se da ideia de colagem enquanto fixação e aderência, mas reafirma a concepção e possibilidade infinita de hibridações a partir das combinações que transitam durante o processo de sua composição.

A fotomontagem digital concentra infinitas possibilidades desde a produção de fotos por alterações, montagens de cenas, paisagens e outros. É uma atividade crescente na contemporaneidade. O artista chinês Daniel Lee utiliza fotografias tradicionais que após serem digitalizadas passam por um processo de alterações com o software Adobe Photoshop. O artista realiza montagens digitais com representações do corpo submetendo a deformações.

FIGURA 15 - Ano do Touro 1949 - Year of the Ox / Computer Generated Photograph / MANIMALS 1993. Daniel Lee.



Fonte: <http://www.daniellee.com/projects/manimals>. Acesso em 10/05/2015.

A capacidade de imaginação é uma das características do ser humano que o difere de outros animais, somos capazes de produzir representações simbólicas como interpretação da realidade. A arte é também uma linguagem que nos difere dos animais, ela se manifesta como uma linguagem com seus próprios códigos nem sempre explícitos.

A fotomontagem digital retorna aos aspectos das fotomontagens introduzidas na Arte Pop com interesse publicitário, mas, agora com maiores possibilidades de sedução e convencimento do espectador, devido aos recursos que as tecnologias contemporâneas oferecem.

Os processos de criação da fotomontagem digital remetem, se constituem dentro das poéticas explicitadas por Plaza e Tavares (1998) no início deste capítulo, como poéticas de recodificação e de experimentação. As imagens ao serem adquiridas e retocadas digitalmente transformam-se em metaimagens. As operações de criação que orientam a fotomontagem digital são diversas e podem ser puramente digitais, quando realizadas sem nenhum tipo de digitalização ou híbridas diante da simultaneidade com as possibilidades do existente. A fotomontagem digital na perspectiva de Plaza e Tavares (1998) é uma metaimagem. São imagens que obliteram seus referenciais tornando-se autorreferenciais,

delimitam seus objetos, são ambíguas e polissêmicas, nas quais coabitam muitos significados em um só significante.

Entendemos que novas direções e confluências que vem sendo permitidas através de novos meios, diferentes setores, áreas e disciplinas tendem interpenetrarem-se. Nunca se viu tamanha influência da tecnologia sobre a arte como agora, a ponto de que as questões do digital imputem como temas centrais de debate artístico (GRAU, 2007).

Prado (2005) ressalta que o computador e as novas tecnologias ultrapassaram a ideia de desenvolvimento, e os fins a que foram projetados inicialmente. O autor reforça que o mais importante são os efeitos que esses dispositivos exercem sobre o pensamento, o processo e as formas de instrumentalização artística.

É importante diante disso que estejamos abertos e conscientes a esse trabalho e às manifestações que são propostas por artistas que vem se dedicando a criação com esses dispositivos. Prado (2005) enfatiza que há um diálogo e uma interação dinâmica presente neste tipo de experimentação artística, que expõe o fragmento da experiência do nosso cotidiano e gera a possibilidade de participação, intercâmbio e partilha.

Trata-se de um tipo de experimentação e convivência, de uma forma diferente de trabalhar novas poéticas do universo dinâmico das mídias digitais, e de uma necessidade de compreender e explorar os avanços tecnológicos e expressá-los na produção artística contemporânea, contribuindo para estender os limites da criação e realização artística.

Neste capítulo pudemos perceber que o processo de criação com meios eletrônicos e digitais é vasto. As poéticas digitais se diferem de outras poéticas tanto pelos meios que são utilizados para sua criação, como pela interatividade e imersões a que se propõe. No que tange à imagem infográfica enquanto objeto de arte a discussão nos mostra que esse ainda é um universo que poderá ser amplamente explorado. As abordagens trazidas até o momento solidificam nossa base teórica e afirmam a arte digital e a imagem digital que decorre dela como parte do apanágio das visualidades contemporâneas.

Destacamos que a arte digital é linguagem. Enquanto linguagem deve ser reconhecida como tal e nesse sentido ao se apresentar como universo aberto à experimentação deve ter seu espaço na escola desde sua presença no currículo nas artes visuais por constituir como linguagem presente no apanágio das visualidades contemporâneas, às possibilidades de experimentação enquanto parte do processo de criação dos alunos, como possibilidade de experiência estética e cognitiva nas aulas de artes visuais. Uma vez que essa metaimagem além de presente nas visualidades do cotidiano também requer um olhar emancipado.

Após essa revisão teórica tão importante para a construção do nosso objeto de pesquisa. Partimos agora para aproximação do nosso objeto com o tema a que nos propomos investigar: poéticas digitais no contexto da arte-educação, sobretudo nas artes visuais.

3 POÉTICAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ARTE-EDUCAÇÃO

As coisas que tomamos por suposições, sem questioná-las ou refletir sobre elas, são justamente as que determinam o nosso pensamento consciente e decidem as nossas conclusões.

JHON DEWEY

O presente capítulo trata de apresentar o referencial teórico e bibliográfico que iluminam as contribuições da educação estética e dos processos de criação de imagens estabelecidas pelas poéticas digitais para o ensino de arte no contexto da cibercultura, a partir das abordagens contemporâneas e suas implicações pedagógicas. Para alcançá-lo, o capítulo empreendeu-se com uma revisão sistemática com apresentação de pesquisas e estudos que vem sendo realizados no campo da arte-educação com entrecruzamento das tecnologias contemporâneas e da preocupação com a educação estética. Em seguida, desenvolveu-se uma discussão sobre as perspectivas contemporâneas para o ensino de arte, o entrecruzamento entre arte, tecnologias contemporâneas e educação, poéticas digitais e mediações, e por fim ensino de arte e educação estética no contexto da cibercultura, a fim de iluminar as análises do processo de criação no capítulo seguinte.

3.1 Desafios e reflexões: abrindo caminhos

A revisão sistemática ou revisão de literatura é um dos procedimentos essenciais para o desenvolvimento de uma pesquisa, uma vez que é ponto de partida para o levantamento dos estudos realizados e suas contribuições ao tema pesquisado. É um trabalho que agrega evidências que podem nortear o desenvolvimento de projetos, indicando novos rumos para futuras investigações e identificando quais métodos de pesquisa foram utilizados em uma área, é ainda importante para definir a linha limítrofe da pesquisa que se deseja desenvolver,

considerando uma perspectiva científica. O processo de desenvolvimento desse tipo de estudo exige caracterizar cada trabalho selecionado, avaliar sua qualidade, identificar conceitos importantes, e concluir sobre o que a literatura informa em relação a determinado assunto, apontando ainda problemas/questões que necessitam de novos estudos.

O pesquisador deve se situar nesse processo, fazendo uma análise crítica do estado atual do conhecimento que lhe interessa. Ao realizar sua busca deve então comparar e contrastar as abordagens teórico-metodológicas utilizadas, avaliar a confiabilidade dos trabalhos encontrados, buscando consensos, dissensos e as lacunas que lhe permitirão apontar para novas questões de pesquisa (GIL, 2008).

Nesse sentido, é considerado o primeiro passo para qualquer pesquisa científica. Seu desenvolvimento ocorre a partir do levantamento material já produzido como livros, artigos e teses (GIL, 2008). Esse tipo de busca tem caráter exploratório ao permitir maior familiaridade com o problema, aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições Gil (2008). Para esse autor a familiaridade com o estado do conhecimento na área é que torna o pesquisador capaz de problematizar um tem e indica a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento. Essa familiaridade tanto possibilita vislumbrar o que tem sido produzido como embasar teoricamente as discussões que se propõe.

Os estudos envolvendo as tecnologias contemporâneas na educação vêm crescendo no Brasil, sobretudo pesquisas que tratam dessas tecnologias no campo da Arte-Educação.

A revisão sistemática realizada foi estruturada em quatro passos. Primeiro, por busca em sites, a partir da elaboração de sentenças (strings) com uso de palavras-chave e seus sinônimos. A segunda busca foi realizada por artigos publicados no Scientific Electronic Library Online (Scielo Brasil). A terceira busca foi feita no banco de teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). Posteriormente, buscamos os estudos disponíveis na Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Durante a busca priorizaram-se os trabalhos inseridos no campo de temáticas que compõem este estudo, para tornar a busca se específica e filtrada. Entendemos que a busca específica contribuiu mais para iluminar novas questões/problemas para o tema a que se propõe esta pesquisa. Os resultados das buscas seguem conforme quadro demonstrativo.

TABELA 16 – Quantitativo de trabalhos encontrados na revisão de literatura

Fonte de Pesquisa	Total de Publicações		
	Artigo	Dissertação	Tese
Revisão sistemática	2	8	2
Publicações no Scielo	4	-	-
Banco de teses da Capes	-	4	-
ANPAP	2	-	-
Subtotal	8	12	2
Total Geral	22		

Fonte: Souza, 2015

A partir desse levantamento foram listados os trabalhos encontrados em cada base de busca. Na medida em que os resultados da busca apareciam muitos não se aproximavam ao interesse por tratarem de outros contextos, outros se repetiam, o optando-se, por deixá-los relacionados a apenas uma das bases pesquisadas. Concluído esse levantamento, procedeu-se a leitura, análise e categorização desses trabalhos. Isso permitiu aproximá-los a partir de três temáticas pré-estabelecidas, conforme descritas a seguir.

A primeira temática agrega os trabalhos que tratam da Arte-Educação e tecnologias digitais. Nesta categoria buscamos trabalhos que estivessem inseridos nas relações entre Arte-Educação e tecnologias contemporâneas, artes visuais e a imagem digital no contexto do ensino da Arte. Nesta temática encontramos centenas de trabalhos, contudo priorizamos aqueles com maior relevância acadêmica e com maior proximidade a esta temática proposta. O aprofundamento na revisão de literatura desta temática dedicou-se às produções no campo da Arte-Educação no entrecruzamento com essas tecnologias enquanto meios no processo de criação de imagens.

Dentre os trabalhos que mais se aproximam com esta pesquisa, insere-se a tese “Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica (USP, 2008) de Fernanda Pereira Cunha. A pesquisa apresenta uma análise crítico-reflexivo sobre diretrizes educacionais que fundamentam a inclusão digital no processo de ensino/aprendizagem da arte das sociedades capitalistas, e aponta uma proposta de educação digital libertadora através da e-arte/educação.

Neste trabalho a pesquisadora dá origem ao termo e-arte/educação para especificar uma Arte/Educação¹¹ digital crítica. A e-arte/educação objetiva epistemologicamente a mediação entre arte e público no processo de ensino/aprendizagem da arte através da utilização das linguagens digitais, seus inputs e outputs em promoção da tecnoética, por meio da educação intermediática/metalingüística crítica, a fim de que os instrumentos possam ser utilizados como meio de expressão crítico-autônoma da pessoa. Entre as muitas contribuições, a autora chama atenção para o descompasso entre alunos e professores de arte com relação às novas tecnologias, “enquanto os alunos consomem vorazmente o entretenimento digital, por meio de games, sites de relacionamento, Orkut, Youtube, MSN, dentre outros, os professores, em geral, utilizam a informática como instrumento, desprezando, talvez por desconhecimento, o universo cultural” (CUNHA, 2008, p.267).

A dissertação de Andrea Bertoletti (UDESC, 2012), intitulada de “Tecnologias Digitais no Ensino de Arte: Perspectivas educacionais na era da Conversão Digital” tece reflexões sobre as tecnologias digitais, especialmente ao computador e à internet, e ao ensino de arte. A autora apresenta as especificidades das tecnologias digitais, suas implicações na cultura e na arte, com enfoque na teoria da complexidade. Posteriormente, faz uma abordagem das tecnologias digitais em três perspectivas: como linguagem, pesquisa e como ferramenta. Conclui com um delineamento de perspectivas e possíveis apropriações mediante os processos de ensino e aprendizagem da arte na educação formal, evidenciando e propondo interações entre arte, ensino e tecnologia.

O trabalho de Bertoletti (2012) se aproxima da dissertação de Sara Moreno Rocha (UFMG, 2012) “Interfaces Abertas: Dispositivos Programáveis no Ensino de Artes Visuais”, a pesquisadora reflete sobre o uso de Tecnologias Contemporâneas no contexto do Ensino de Arte, focando no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais com tecnologias digitais, traça uma aproximação entre a Arte/Tecnologia e o ensino/aprendizagem de Artes Visuais numa abordagem Construcionista. A pesquisa problematiza aspectos relevantes para o Ensino de Arte implicado na relação crítica e criativa com as tecnologias. A pesquisadora analisou recursos para construção de dispositivos programáveis acessíveis e iniciantes, tendo como estudo de caso os recursos para criação em mídias digitais Crickets e Scratch e os discute como interfaces abertas no ensino-aprendizagem de Artes Visuais. Contudo, observou que embora os computadores estejam

¹¹ O termo Arte/Educação com barra é utilizado neste trabalho apenas quando se refere a citações diretas ou indiretas de autores que utilizam esse termo.

presentes em boa parte das escolas, o uso que se faz deles não melhora a qualidade no ensino-aprendizagem, pontua ainda a importância do educador para fornecer os meios para o “desenvolvimento de um projeto, orientar pesquisas e provocar discussões e reflexões, bem como buscar conexões entre o que está sendo estudado e o conhecimento científico, humanístico e artístico acumulado ao longo da história e da cultura” (ROCHA, 2012, p.122). Ainda de acordo com a pesquisadora o uso das tecnologias contemporâneas nas formas mais variadas são vistas apenas como mais um recurso didático, pois não se compreende o funcionamento da própria tecnologia /ou da arte que utiliza dos seus princípios. A autora concluiu que,

A cultura contemporânea está entrelaçada com a cultura digital. A arte contemporânea volta sua atenção para essas relações e produz obras que discutem o envolvimento do homem com o meio digital, suas possibilidades de interação e produção de sentidos fora da lógica programada dos produtos da cultura industrial. O questionamento que as experiências com as tecnologias contemporâneas suscitam no campo do Ensino de Arte não precisa estar ligado somente ao uso instrumental da tecnologia, mas ao envolvimento de quem aprende no mundo digital, de forma crítica e sensível, de forma a criar novos sentidos e usos artísticos desses meios (ROCHA, 2012, p.127).

A dissertação “Web & Arte: Desafios Comunicacionais na Educação” de Elci Candido Ferreira Marcilio (USCS, 2012), embora esteja mais voltada para discussão da problemática da relação de professores de Arte com o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, também coaduna com as observações de (ROCHA, 2012), o autor revela que de acordo com os dados analisados apenas a inserção de computadores nas escolas não é suficiente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Os suportes tecnológicos disponíveis nas escolas só contribuem se houver profissionais preparados e políticas públicas que favoreçam para a implementação destes recursos.

A dissertação de Roseli Conceição De Moraes Rojas Demercian (UPM, 2011) com o título “Arte/Educação no Ensino Médio: Um Estudo sobre a Utilização das Novas Mídias”, também traz uma discussão interdisciplinar entre arte, tecnologia e as ciências do ensino médio. A autora aponta a importância da Arte-Educação no Ensino Médio e ressalta as “novas mídias” como recursos para a realização de atividades artísticas nessa etapa da educação básica.

O artigo “Contágios entre Arte e Mídia no Ensino da Arte” de Analice Dutra Pillar, apresentado no 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP, 2010) “Entre Territórios”, discute as fronteiras entre arte e mídia que esvanecem contagiando estas áreas. O texto abre o leque de contribuições da arte com a mídia

na ampliação do olhar do sujeito ao pressupor outras leituras do mundo. A autora ressalta o interesse por problematizar a leitura da visualidade contemporânea enfocando esta permeabilidade entre arte e mídia. Neste artigo, o foco esteve na análise de criações midiáticas, em especial de desenhos animados e da arte contemporânea que articulam os sistemas visual e sonoro para produzir uma significação. O trabalho aborda as contribuições da teoria semiótica discursiva para a leitura de textos audiovisuais. A autora dá atenção tanto ao conteúdo como às suas qualidades sensíveis, possibilitando um referencial teórico e metodológico para abordar textos sincréticos. Concluiu-se que o conhecimento das relações entre arte e mídia e as articulações entre os sistemas visual e sonoro em textos sincréticos podem ajudar a apreensão de efeitos de sentido destes textos no ensino de artes visuais.

A dissertação de Moisés Lucas dos Santos (UnB, 2006) intitulado: “Arte-educação e tecnologia no ensino médio: reflexões a partir da proposta triangular”, também considera a necessidade de aprofundamento sob o uso das novas tecnologias da informação e comunicação no ensino aprendizagem das Artes Visuais. O pesquisador desenvolveu sua pesquisa com base na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e contribuição da Cultura Visual para a construção de práticas pedagógicas dialógicas, hipertextuais e contextualizadas. O objetivo da pesquisa foi gerar possibilidades e sugestões metodológicas partindo da correlação entre as singularidades dos espaços informatizados visitados nas escolas públicas e as análises dos dados e das informações coletados. O pesquisador buscou evidenciar aspectos positivos nas mudanças oriundas das novas tecnologias da informação e comunicação, valorizando e contribuindo para a utilização de novas linguagens, tendo o uso do computador como recurso – ou ferramenta coadjuvante no processo de ensino aprendizagem das Artes Visuais. A pesquisa considera a necessidade de promover a reflexão acerca de competências e habilidades que favoreçam a autonomia e o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, bem como a aproximação dos repertórios em torno da Cultura Visual. Porém o pesquisador concluiu que não foi possível responder a todas as buscas propostas, vistas a existência de lacunas que se apresentaram principalmente à questão da formação do professor diante do uso dessas tecnologias.

A dissertação de Rosana Andréa Costa de Castro, (UnB, 2008), “Tecnologias de informação e comunicação: implicações da imagem digital para arte/educação contemporânea. Este é um dos trabalhos que mais se aproximam do estudo em questão. O trabalho aborda as imagens no contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação seu surgimento da cultura digital e do ciberespaço. Para a pesquisadora as imagens digitais constituem parte da linguagem disseminada no ciberespaço. A pesquisadora aborda que a

arte/educação, por intermédio do ensino/aprendizagem¹² das artes visuais deve levar para salas de aula o estudo e a produção de imagens. A pesquisa aponta para a necessidade de apropriação pelos arte/educadores das TIC nas aulas como meio de produção de imagens digitais, para auxiliarem na constituição identitária e fixação do indivíduo em sua cultura. Para a pesquisadora “não devemos perder de vista, a relevância das culturas digitais e visuais para a compreensão, pelos jovens, desses rituais de ingresso em suas próprias culturas e /ou grupos diversos e multiculturais” (COSTA, 2008, p.96).

Sheila Maria Conde Rocha Campello por sua vez, discute a Cibereducação no encontro internacional de arte e tecnologia (2010) com o artigo “Cibereducação em Arte: uma proposta metodológica para a arte/ educação no ciberespaço”. Este artigo apresenta uma proposta de pesquisa sobre a cibereducação em arte que objetiva sistematizar uma abordagem teórico-metodológica para o ensino da arte. Os estudos foram realizados considerando que, na sociedade interconectada em rede, a arte-educação pode viabilizar aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento de propostas de investigação científica no contexto escolar, por meio do uso de tecnologias computacionais e comunicacionais. O trabalho é um relato de pesquisa em andamento, a qual tem a função ao proporcionar condições de apresentação, representação e de leitura dos diferentes tipos de textos produzidos por meio de intercomunicação entre os indivíduos e grupos que compõem essa sociedade. Nesse contexto, Campello (2010) afirma que a arte-educação pode desempenhar um importante papel ao viabilizar aprendizagens e ao contribuir para o desenvolvimento de propostas de investigação científica no contexto escolar, por meio do uso de tecnologias computacionais e comunicacionais, visando a formação de estudantes pesquisadores, produtores e consumidores de conhecimentos que alimentarão tal sociedade.

Ainda nessa temática insere-se a dissertação “me adiciona.com: Ensino de Arte +Tecnologias Contemporâneas+ Escola Pública (UFMG, 2009) de Geraldo Freire Loyola, reforça as possibilidades do uso do computador e da Web para o ensino da Arte em escola pública. O trabalho se constitui de experiências realizadas em escolas públicas, nas quais O pesquisador enfatiza a ampliação do acesso às obras de arte e dos processos de criação com software livre. A pesquisa contribui ao evidenciar “a importância da qualificação do professor e da necessidade de tempos no horário de trabalho para a capacitação, planejamento pedagógico para elaboração das aulas e para desenvolvimento de projetos” (LOYOLA, 2007,

¹² O termo ensino/aprendizagem com barra é utilizado apenas quanto se reporta a sua utilização por determinado autor.

p.95). O pesquisador concluiu que as políticas destinadas à formação dos professores para o uso com as tecnologias ainda não são suficientes e não atendem a realidade. “As barreiras da apropriação e uso das tecnologias contemporâneas só serão ultrapassadas a partir do uso efetivo e contínuo dos equipamentos e será através da manipulação das interfaces” (LOYOLA, 2007, p.95). O pesquisador reforça ainda que o uso das tecnologias em si mesmas não solucionam os problemas de ensino-aprendizagem e também não substituem as atividades que utilizam tecnologias tradicionais como o desenho, a pintura, a colagem, escultura dentre outros, ressalta ainda a importância da visita aos museus, ao contato presencial com a obra de arte.

A segunda temática concentrou-se na educação estética no ensino da Arte e na experiência estética com as imagens digitais. Percebeu-se que há uma grande preocupação com a imagem digital neste início de século, e são muitos os questionamentos e posicionamentos que a cercam.

Nessa perspectiva está a dissertação de Leci Maria Castro Augusto Costa (UnB, 2007) em “As dimensões da imagem na relação entre arte e tecnologia”. A pesquisa enfatiza o crescimento do interesse pela arte e o seu ensino, e propõe colaborar com os estudos que estão sendo realizados neste campo do conhecimento, com foco na formação de professores na modalidade de Ensino à Distância, contudo, a dissertação discute a adequação de objetos de aprendizagem para a leitura da imagem nos ambientes de aprendizagem virtuais e colaborativos, Imagem, Leitores e Leituras, entendendo a imagem como recurso textual capaz de fomentar a reflexão histórica, filosófica, religiosa, ideológica, artística. A pesquisadora se utiliza de sua experiência pessoal como ponto de partida para o enfrentamento teórico na análise da obra de arte, e as relações entre Arte Educação e Tecnologias contemporâneas.

Sobre as imagens digitais e mediação encontra-se a dissertação “Experiências estéticas e Cognitivas Mediadas por Imagens Digitais” de Dilma Marques Silveira Klem (FAV/UFG, 2013). A autora questiona como as imagens digitais têm mediado experiências estéticas e cognitivas. A pesquisa investigou e analisou as imagens tecnológicas e sua apropriação no processo ensino-aprendizagem em curso de Licenciatura em Informática na modalidade à Distância. Embora a pesquisa não reporte à educação básica de maneira direta, contribui no sentido de que suas análises pressupõem atividades que futuramente serão utilizadas pelos professores em salas de aulas. O objeto de estudo se constitui no desvelamento das relações dessas imagens, possibilidades e potencialidades no seu uso como mediadoras em suas múltiplas formas de expressão. As categorias conceituais, consideradas eixos epistemológicos, são: cultura visual, imagem digital, TIC, EaD, ambiente de

aprendizagem digital, experiência artística. A abordagem desses conceitos trouxe um delineamento do campo no qual ocorreram as mediações das imagens digitais no processo da poética visual, e na articulação entre teoria e prática. A culminância da pesquisa permitiu algumas percepções segundo a autora como: as tecnologias digitais não são absolutas, ou totalitárias na cultura contemporânea, prevalecendo trânsitos de territórios entre espaço digital e físico, uma relação híbrida entre materiais plásticos e mídias visuais.

A experiência estética a partir de obras digitais também tem sido discutida, a dissertação “Brinca_Comigo: Os Sujeitos Imagéticos e suas Sensibilidades Projetadas” de Renato Cirino Machado Alves Pereira (UFG, 2013) traz uma reflexão sobre a experiência estética proporcionada pela criação e execução de uma instalação de arte interativa no contexto da educação formal. O autor discute como manifestações de afetos e emoções, mediadas pelas sensibilidades e pelo imaginário, podem ser projetadas por imagens técnicas no processo de socialização entre estudantes do ensino médio. O objetivo foi deflagrar reflexões sobre possíveis papéis que as imagens digitais possam exercer nas relações estabelecidas entre os sujeitos imagéticos pesquisados e o uso de aparatos tecnológicos da imagem e da informação no processo de vivência escolar em uma instituição pública pertencente à rede pública de ensino do Estado de Goiás. Contudo o pesquisador ressalta que embora os alunos possuam familiaridade com as tecnologias são necessários investimentos que assegurem o acesso a elas na escola de forma satisfatória.

Em se tratando ainda de imagem digital a tese “As infinitas imagens cotidianas: vínculos e excessos na imagem digital” de Ana Cláudia do Amaral Leão (PUC, 2012), embora não se reporte à Arte-Educação contribui significativamente para compreensão das relações imputadas por essas imagens com os sujeitos em seu cotidiano, o que vem à contribuir para o universo do ensino de Artes Visuais que traz as imagens em seu apanágio. A pesquisa investigou as relações e os vínculos comunicacionais entre o excesso de imagens produzidas em suporte digital e seus portadores. A pesquisadora partiu da hipótese de que, com o advento da câmera digital e das phone câmeras, o nosso modo de olhar, registrar, guardar e acessar as nossas imagens foi alterado profundamente, potencializando uma atitude viciante por imagens. Para a pesquisadora ao produzir excessivamente imagens digitais, o sujeito oferece aos aparelhos o caráter de extensores de suas memórias e de seus esquecimentos, desfazendo a lógica de colecionar, guardar ou arquivar, e operando em uma ação acumuladora e desordenada de pequenos bancos de imagens particulares e virtuais e alerta que o corpo é um organismo vivo e competente as imagens, o lugar onde se mantém

relações de vínculos profundos, sendo que, sobre esta superfície corpórea, as imagens sobrevivem impregnadas de sentidos, vínculos, pertença e cura.

Neste mesmo viés, O artigo “A imagem digital como dispositivo de apropriação dos modos de subjetivação contemporâneos” de Patrícia Beatriz Argôllo Gomes Kirst e Tania Mara Galli Fonseca (2010) problematiza a imagem digital como emblema dos atuais modos de produção de subjetividade. As autoras ressaltam que na imagem digital, o tempo é resignificado na despotencialização de seus aspectos acumulativos vindo a ser integrado a uma temporalidade transitória e de confluência de encontros. A discussão proposta expõe dimensões do conceito de virtual, afirmando-o como potência imaginativa, fruto de agenciamentos múltiplos e heterogêneos entre arte, tecnologia e ciência, fundando novas interações entre sujeito e mundo. É justamente, desde uma leitura da realidade como pura transformação, não existindo essências e sim estados de coisas, que a simulação se torna adequada para pensar as relações entre imagem digital e subjetividade.

O artigo “O Desenvolvimento da Experiência Estética Associada às Tecnologias Digitais” de Adriana Silva e Lúcia B.C. Weymar (2013), traz uma discussão sobre a aproximação dos educandos com as tecnologias digitais e seu papel na sala de aula. As autoras ressaltam que a prática docente com as tecnologias encontra-se defasada, e que os professores possuem um conhecimento superficial dessas tecnologias enquanto recurso pedagógico. Para as autoras é possível que o trabalho com a arte digital propicie experiência estética aos educandos, cabendo ao ensino de arte desenvolver uma experiência estética relacionada a estes equipamentos. Para tanto, sugerem desenvolvimento da experiência estética em obras de web arte, pela familiaridade que os educandos possuem com seus suportes.

A dissertação de mestrado “Educação Estética Escolar em Busca de Princípios Orientadores”, de Marcos Antonio Soares (UFG, 1995) discute a educação estética dentro de uma concepção histórico-dialética. O estudo partiu da inquietação acerca da secundarização da educação estética nos objetivos da educação escolar. O autor buscou em diversos autores os elementos específicos da educação estética nas premissas básicas de suas propostas pedagógicas. Concluiu que não existe na concepção histórico-crítica e em outros autores, destaque para a educação estética nos processos pedagógicos. O estudo propõe princípios orientadores para uma educação estética escolar, na perspectiva histórico-dialética.

A terceira temática contempla os trabalhos que discutem processos de criação no ensino da arte, sobretudo às poéticas digitais. O trabalho “Ateliê Virtual” de Luzirene do Rego Leite (UnB, 2007) se insere nesta temática. Esta dissertação propôs um atelier virtual

que visou contribuir para arte-educação a distância. A origem desta ideia foi definida no trabalho desenvolvido durante a experiência da autora no Grupo Arteduca, formado por professores que atuam no Instituto de Artes da Universidade de Brasília e, mais especificamente, no curso "Arteduca: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas". O foco desta dissertação está direcionado para a produção artística em ambientes virtuais de aprendizagem, por meio da criação de um programa intitulado Anima 2D. Ao propor a criação de um atelier virtual procurou-se atender a necessidade de viabilizar o fazer artístico em cursos de arte on line. O programa Anima 2D possibilita a criação de imagens fixas e lineares, mas, também, da imagem em movimento. O programa foi experimentado e testado com a colaboração de professores que participam da Rede de Aprendizagem do Arteduca. Nessa experiência a autora afirma que foi possível perceber que o programa pode ser utilizado tanto em cursos de pós-graduação quanto em laboratórios de informática da educação básica. Neste sentido as contribuições deste trabalho são de grande importância no que tange aos processos de criação com meios digitais na educação básica.

Alice Fátima Martins e Noeli Batista dos Santos no artigo “Apocalipse”, fazem uma reflexão sobre processos de criação e (re)significação do olhar por via de imagens técnicas. A partir do diálogo entre a experiência pedagógica vivenciada no curso Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais, das ideias desenvolvidas no livro Filosofia da Caixa Preta, de Vilém Flusser, e do conto de ficção científica “O Homem Bicentenário”, de Isaac Asimov, se constitui reflexões sobre a ação pedagógica e o uso de imagens técnicas no contexto escolar, considerando o exercício de criação (saber sensível), neste caso, por meio de imagens técnicas, como condição para o processo de humanização.

O artigo intitulado de “Grupo Poéticas Digitais: projetos desluz e amoreiras” do Artista multimídia, professor Gilberto Prado titular do Departamento de Artes Plásticas da ECA – USP. O Grupo Poéticas Digitais foi criado em 2002, no Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP. Intenciona gerar um núcleo multidisciplinar, promovendo o desenvolvimento de projetos experimentais e a reflexão sobre o impacto das novas tecnologias no campo das artes. O objetivo deste texto foi apresentar algumas experimentações recentes de projetos poéticos como Desluz, de 2009/2010, e Amoreiras, de 2010. O texto ressalta que os trabalhos de arte com as novas mídias ultrapassam a fruição enquanto contemplação e visualidade, eles convidam a experienciá-los. Esse convite sugere diálogos e múltiplas hibridações de diferentes níveis e saberes, “incluindo máquinas programáveis e/ou de feedbacks, inteligência artificial, estados de imprevisibilidade e de emergência controlados por sistemas artificiais, ampliando o campo perceptivo, que oferece

modos de sentir expandidos entre o corpo e as tecnologias” (PRADO, 2010), mesclando real com virtual em poéticas possíveis. O autor afirma que trabalhos artísticos com essas novas mídias ultrapassam aparências e páginas de código de programação, além dos dispositivos e interfaces e eventuais encantamentos e descobertas; constitui como discussão e conclama a necessidade de novos olhares, ouvires, tocares e fazeres em outras conjugações. Contudo, de acordo com o autor as tecnologias não são neutras, nem tampouco o uso que fazemos dela é inerte ou inocente, mas, não é possível negar sua existência. Prado (2010) ressalta que enquanto artista observa uso das novas tecnologias como uma opção, uma possível escolha, no entanto que não poderia ser substituída por outra. A tecnologia é importante, mas não é ela que determina o processo ou o trabalho, antes, há uma relação de parceria que permite descobertas e grandes explorações.

O artigo “O Processo Criativo em Meios Digitais: Uma Metodologia de Análise” apresentado ao 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP, 2009) por Daniel Peixoto Ferreira - ECA USP Gilbertto Prado - ECA USP/CNPq apresenta uma pesquisa de mestrado, em fase inicial, na qual é proposta uma reflexão sobre a criatividade, o estilo e a questão da autoria nas poéticas digitais. Os autores propõem um estudo dos mecanismos do processo criativo, utilizando para isto uma investigação da relação colaborativa entre o artista e a máquina pela perspectiva dos Estudos do Software (Software Studies). Os autores adotaram entre os mecanismos teóricos uma classificação das diferentes camadas envolvidas no processo criativo, desde os elementos naturais, passando pelos aspectos socioculturais e as ferramentas artesanais, até a máquina digital.

O artigo “Processos de criação em mídias digitais: passagens do imaginário na estética da transcrição” de Lucia Leão (2010) apresentado ao 9º encontro internacional de arte e tecnologia em Brasília discute os processos criativos que emergem a partir das passagens entre linguagens presentes no ciberespaço. A autora se refere à alguns tipos de processos comunicacionais que são produzidos pelos sujeitos no cotidiano como remixagens, colagem, releituras, adaptações. O objetivo do artigo é investigar os processos criativos a partir do ponto de vista das passagens entre mídias, enquanto transformações simbólicas míticas e manifestações do imaginário. A autora investiga esses processos como sistemas complexos em permanente transformação e em rede, e ressalta a importância de se pensar sobre as metodologias utilizadas em um processo de criação nas mídias digitais. Para a autora é importante que essa metodologia aponte para modos de comunicação dialógica e se ancore nos conceitos de tradução intersemiótica e transcrição. Nessa concepção metodológica as imagens são concebidas tanto como processo como resultados. Destaca-se também a

importância do imaginário como fonte catalisadora de sentidos, sentimentos, imagens e valores, bem como o potencial heurístico.

Finalizada a revisão de literatura vimos reforçada a necessidade de ampliar as pesquisas voltadas ao tema proposto neste estudo. Apesar de muitos trabalhos encontrados na revisão aparentarem consideráveis aproximações, a presente pesquisa intenciona avançar na compreensão das relações entre as tecnologias contemporâneas como meio elementar inerente a um tipo de produção artística, ampliar a discussão sobre poéticas digitais para as artes visuais e as implicações que sugerem ao ensino desse campo do conhecimento. Essas relações se abrem para inúmeras possibilidades no contexto da educação básica, sobretudo nas aulas de arte, contudo, reclamam por uma educação estética no contexto do aluno enquanto produtor e espectador das imagens decorrentes destes processos.

O uso de tecnologias contemporâneas no processo de criação de estudantes de educação básica nas aulas de Artes Visuais sugere um conjunto de relações entre elas, imputa a educação estética que, conforme visto na revisão, carece de mais estudos, sobretudo quando se tratam de uma visão interdisciplinar entre Educação, Arte, Tecnologias e Estética no contexto da educação básica em escola pública.

3.2 Perspectivas contemporâneas para o ensino de arte

Após situarmos as pesquisas desenvolvidas no país nos últimos anos sobre a arte-educação com entrecruzamento das tecnologias contemporâneas e da preocupação com a educação estética, pretendemos situar o ensino de arte na contemporaneidade. Para isso é importante discutir as principais abordagens, os paradigmas que os sustentam e suas problemáticas, para que fundamentem uma perspectiva atual do ensino de arte.

As perspectivas para o ensino de arte na contemporaneidade possuem suas bases nas teorias críticas. Por sua vez, essas teorias são críticas porque rogam que não seja possível compreender a educação fora dos condicionantes sociais, uma vez que a educação reproduz a sociedade a qual está inserida (SAVIANI, 2001). Com isso se busca suplantam as heranças liberais, dando novo corpus ao ensino de arte.

De acordo com Campello e Cruz (2010) existem fatores que são determinantes das principais abordagens pedagógicas aplicadas atualmente no Brasil, os quais podem ser

reunidos em apenas um: a inserção do país no programa pós-moderno. O pensamento e a condição pós-moderna refletem na educação escolar e aos poucos vão fazendo parte do cotidiano de professores.

Pelo menos duas abordagens precisam ser consideradas para uma breve reflexão sobre os rumos do ensino de arte na contemporaneidade. Abordagem Triangular e os Estudos da Cultura Visual.

A Abordagem Triangular foi criada por estudos e pesquisas de Ana Mae Barbosa no início da década de 80, mas foi reconstruída e sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP no período de 1987/1993. Essa abordagem nasceu da necessidade de democratização do conhecimento em arte e de uma prática educativa que respondesse as demandas pós-modernas. Inicialmente recebeu o nome de Metodologia Triangular e posteriormente foi renomeada de Abordagem Triangular. Essa abordagem não tem sido apropriada apenas por arte-educadores, mas também por professores de outras áreas do conhecimento, pois não está baseada em conteúdos, mas em ações, aos modos como se aprende e não como um modelo para o que se aprende.

A Abordagem Triangular no ensino da arte considera que a “construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação” (RIZZI, 2011, p.337), ao relacionar essas três ações básicas e as áreas do conhecimento respectivas, considera a arte como cognição e expressão. É importante frisar que não há uma hierarquia entre essas três ações básicas, antes elas se entrecruzam. Para a autora a abordagem triangular é multidimensional e por isso se caracteriza ao pensamento complexo abordado por Edgar Morin.

O pensamento complexo coloca em dúvida o que é a verdade, o que é a realidade empírica, de modo a ver os vários lados da situação. Na educação pensar na complexidade pressupõe considerar o processo pedagógico como um todo composto por múltiplas dimensões, e isso pressupõe um diálogo com diferentes formas de pensamento, reconhecendo que “nenhuma teoria pedagógica é capaz, sozinha, de atender a necessidades educativas sociais e individuais” (LIBÂNEO, 2005, p.32).

Por sua vez o ensino de arte na perspectiva contemporânea considera essa contradição e incerteza como aspectos positivos, “o ensino de arte na escola não está em busca de soluções, está em busca de provocações” (TOURINHO, 2012, p.35). Frange (2012, p.38) corrobora, “a Arte, na contemporaneidade, está ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desfia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar teses”.

A complexidade é uma exigência social e política vital no nosso século, “não é simplesmente a sociedade que é complexa, mas cada átomo do mundo humano”, (MORIN, 2007, p.58). Esse paradigma constitui-se como um princípio “unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias” (GADOTTI, Moacir, 2000, p.5). É um modo de pensar a escola e suas partes em total movimento um vinculado ao outro.

Considerar a Abordagem Triangular dentro do pensamento complexo permite perceber a riqueza de conteúdos, caminhos, e possibilidades articulatórias que a produção artística pode oferecer a alunos, professores e comunidade. É lidar com o inesperado, com provocações que levam a um novo modo de olhar no fluxo das escolhas, das interferências que alimentam e desafiam o processo educativo.

Na Abordagem Triangular há uma dinâmica de interação entre as partes e o todo e vive-versa como no pensamento complexo, ou seja, ocorre no contexto do ensino de arte inter-relações entre as ações ler, fazer e contextualizar com a decorrência dessas ações, decodificar, experimentar, refletir e informar (RIZZI, 2011).

Barbosa (1998) explica que a Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação:

A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas AL Aire Libre* americano, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao *DEBAE (Discipline based Art Education)* americano. (BARBOSA, 1998, p.33-34, grifo do autor)

Barbosa (2010) afirma que a metáfora do triângulo proposto inicialmente, deve ser representada como um ziguezague, no qual os elementos se relacionam sem hierarquização. A contextualização é a condição epistemológica básica do momento em que vivemos, por isso não pode ser vista apenas num vértice do triângulo no processo de aprendizagem. Barbosa afirma a importância da contextualização como pressuposto para a significação, “fazer arte exige a contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como a leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto” (BARBOSA, 2010, p.XXXIII). Contextualizar é colocar a obra no contexto que produz sentido na vida daqueles que observam, é estabelecer relações, é um pressuposto para a interdisciplinaridade, direciona para a multiculturalidade, por esses fatores

não pode ser reduzida ao contexto histórico da obra. Contudo contextualizar é diminuir o distanciamento entre a obra e seu espectador.

Muitos equívocos surgiram na apropriação da Abordagem Triangular. Entre os erros mais comuns estão na sua concepção como metodologia de ensino. Para Barbosa (1998) não se trata de fases, mas de processos mentais que estão interligados numa operação cognitiva da aprendizagem. Visto pelo âmbito da hierarquização a Proposta Triangular perderia seu sentido, pois a importância está em todo o processo e não na produção como resultado. De acordo com Duarte Júnior (1991), no ensino da arte na escola formal o que importa não é o produto final obtido, não é a produção, mas o processo pelo qual o estudante elabora seus próprios sentidos em relação ao mundo a que pertence. Assim a atenção deve sempre recair sobre o processo de criação e sua finalidade deve ser, o desenvolvimento de uma consciência estética.

Para esse autor a consciência estética não se ancora na apreciação, mas numa atitude harmoniosa e equilibrada entre os sentimentos, a imaginação e a razão. Para os arte-educadores norte-americanos Lowenfield; Brittain (1997, p.397) “[...] o que é necessário ao desenvolvimento da consciência estética não é a apreciação de determinado quadro ou objeto, nem, necessariamente, o ensino de certos valores adultos ou de um vocabulário para descrever obras de arte”.

Outro equívoco ocorreu pela restrição do fazer arte à releitura, muito disseminada no país, e de acordo com Barbosa (1998) este é um dos mais graves erros. A releitura pode ser uma atividade criadora e problematizadora, porém ao passo que oferece o perigo da reprodução improdutiva. Barbosa (1998) ressalta que diante da péssima qualidade do pensamento visual decorrente de releituras chegou a deixar de recomenda-la como atividade em uma palestra. Sobre isso a autora afirma:

Uma releitura divergente e/ ou subjetivada amplia o universo da alteridade visual e exercita o processo de edição de imagens como procedimento constante transforma o fazer artístico em mero exercício escolar. [...] Para falar a verdade, a insistência na releitura me provoca o medo da cópia pela cópia. (BARBOSA, 1998, p. 40)

A experiência do fazer arte, de produzir, criar sem dúvida é importante no processo de aprendizagem do aluno, contudo tanto arte-educadores como outros professores precisam estar atentos aos perigos da reprodução, uma vez que esta é uma herança das tendências liberais.

Na Abordagem Triangular a produção artística deve possibilitar o contato do aluno com diferentes materiais, experimentações lúdicas, o estudo das estruturas, e entendimento da linguagem visual que decorre e é articulada desse próprio fazer. Esse fazer não é resultado de motivações internas ou necessidade de expressão, mas, são frutos de experiências anteriores reelaboradas, herdadas das relações com o meio ambiente, com a cultura e a vida cotidiana. Neste sentido fazer e contexto se articulam.

A contextualização dentro dessa abordagem ocorre na possibilidade de integrações dos conteúdos com o contexto histórico, social, psicológico, antropológico, geográfico, ecológico, biológico, e outros. Para Barbosa (1998, p. 38) “contextualizar é estabelecer relações”. Esse modo de contextualizar contrapõe a disciplinarização e a estruturação engessada dos programas de conteúdos. Para Barbosa (1998, p.37) isso ocorre “associando-se ao pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não”.

Dessa forma, a contextualização amplia também as possibilidades de interdisciplinaridade devido às relações que estabelece. É através dessas relações que a educação avança para multiculturalidade e à ecologia.

Na Abordagem Triangular o termo apreciação¹³ é substituído por leitura. A leitura da obra de arte por sua vez é um vértice da triangulação, resultante de uma articulação e síntese entre as áreas da Estética e da Crítica e deve ser vista como uma busca, e descoberta. Concatena para a capacidade crítica e não como pura decifração de signos visuais ou recepção de informações sobre a obra pelo professor. Para Barbosa (1998) a leitura de imagens deve estar vinculada às necessidades de valorização da alfabetização para uma leitura também visual. O perigo do equívoco concentra da supressão da experiência estética do estudante, uma vez que na Abordagem Triangular essa experiência também caminha por cada momento no processo, vale ressaltar que a leitura formal preocupada apenas com os elementos da linguagem visual muito pouco contribuirá para a aprendizagem em arte e tampouco para a experiência estética. Sobre esse assunto nos debruçaremos mais à frente.

As perspectivas contemporâneas para o ensino de arte trazem uma abordagem sociocultural da obra de arte, constituindo entre os objetivos, o de fazer com que aos alunos compreendam o universo sociocultural em que vivem através da arte enquanto produção cultural e simbólica da realidade (EFLAND, 2003). Propõe ainda incluir no ensino as artes

¹³ Para Barbosa (2010) o termo apreciação pode confundir-se com deslumbramento, sujeito a aproximações banais com a obra. Estava ainda ligado a colonização do desejo da classe dominante e da conquista de mercado.

consideradas não eruditas, que pertencem tanto as camadas populares como das minorias da sociedade.

Diante desse novo contexto, o ensino de arte busca promover reflexões sobre o poder que legitimam essas manifestações artísticas consideradas não eruditas, compreendendo essas produções como expressão pertencente à diversidade cultural e à cultura visual. Este é um entre os inúmeros fatores que diferenciam e distanciam o ensino de arte contemporâneo dos paradigmas liberais desenvolvidos no ensino de artes visuais.

Cada vez com mais frequência, o ensino de arte contemporâneo tem sido levado a considerar a importância do “universo visual e a cultura próxima e distante dos alunos e da comunidade” (HERNANDEZ, 2000, p.53).

A arte na educação contemporânea propõe a compreensão da Cultura Visual, a qual tem como finalidade “evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas para confrontar criticamente os estudantes com elas” (HERNANDEZ, 2000, p.50). Isso significa que os alunos devem ter a possibilidade de conhecimento para além do formal, conceitual e prático em relação às artes. Ao aluno deve ser possibilitada uma experiência com as visualidades presentes no seu cotidiano e de diferentes povos e sociedades.

Essa abrangência amplia o campo das imagens no ensino das artes visuais, pois não se preocupa apenas com as imagens de arte, mas, também com todas as produções visuais que cercam o universo do aluno, e ainda permite que ele conheça outros universos culturais. Assim as diferentes manifestações da cultura visual, não apenas os objetos considerados canônicos, mas tudo o que se vincula à cultura e sua diversidade passam a fazer parte do universo visual presente nas aulas de arte.

Com isso o ensino de artes visuais se torna amplo, pois reconhece desde as manifestações canônicas presentes “nos museus e os que aparecem nos cartazes publicitários e nos anúncios; nos vídeos ou nas telas da Internet; os realizados pelos docentes e pelos próprios alunos” (HERNANDEZ, 2000, p.50).

Para Hernandez (2000) a proposta de compreensão da cultura visual significa tanto reconhecer a diversidade e velocidade extraordinária de imagens visuais e imaginários que nos inundam no cotidiano, e aproximar-se de todas as imagens e estudar a capacidade de todas as culturas de produzi-las em diferentes tempos com diferentes significados, e ainda sobre como afetam nossas visões sobre o mundo e nós mesmos.

Algumas mudanças já podem ser sentidas e percebidas no ensino de arte contemporâneo. De acordo com Barbosa (2012) há maior compromisso com a cultura e com a

história, ênfase na inter-relação do fazer, ler e contextualizar a obra de arte, ampliação do conceito de criatividade que agora se expandiu para interpretação da obra e não está apenas no fazer, ampliação da ideia de leitura do discurso visual, compromisso com a diversidade cultural e reconhecimento da importância da imagem.

O ensino de arte para a compreensão da cultura visual de acordo com Hernandez (2000) se trata de considerar a dinâmica social da linguagem que esclarece e estabiliza a multiplicidade de significações pelas quais o mundo se apreende e se representa.

Os estudos da cultura visual trazem uma preocupação com as representações visuais do mundo contemporâneo marcado pelas mudanças nas relações do homem com o mundo.

Para Mirzoeff (2003) a cultura Visual reporta-se a uma “tática para estudar a genealogia, a definição e as funções da vida cotidiana pós-moderna a partir da perspectiva do consumidor, mais que do produtor” [...] e o visual é um “lugar sempre desafiante de interação social e definição em termos de classe, gênero, identidade sexual e racial” (MIRZOEFF, 2003, p.20). O autor entende que é possível compreender o visual como espaço de criação de significados, e isso não acontece apenas nos espaços de arte, mas na experiência cotidiana visual dos sujeitos.

O autor ainda traz o termo tecnologia visual “como qualquer forma de dispositivo desenhado para ser observado e/ou para aumentar a visão natural, abarcando da pintura a óleo até a televisão e a Internet” (MIRZOEFF, 2003, p.19). Assim a cultura visual ultrapassa a formatividade semiótica, pois considera o conhecimento tanto de quem produz quanto o contexto em que são produzidas. Paul Duncun (2002) afirma que a Cultura Visual está ligada tanto às experiências dos sujeitos quanto a estrutura social a que pertencem. O autor reconhece as relações de poder que imperam a sociedade, mas, considera que é possível resisti-las, rejeita a concepção de cultura como refinamento pessoal, a noção antropológica de cultura como prática de vida. Para o autor a cultura está ligada a práticas significantes e não a objetos determinados, os objetos constituem como uma parte nas relações dos sujeitos.

Hernández (2000) por sua vez acrescenta à Cultura Visual uma abordagem de compreensão crítica, sua concepção está ancorada nas referências do pós-estruturalismo e do feminismo pós-estruturalista. O autor substitui ainda a palavra imagens por artefatos visuais, por considerar que esse segundo termo é mais amplo, pois se relaciona com os significados culturais, à mediação de representações, valores e identidades que circulam no universo dos sujeitos. O autor ao trazer a abordagem crítica à Cultura Visual acaba por interferir diretamente no posicionamento do educador.

Para o autor essa abordagem crítica da Cultura Visual “não pode ficar à margem de uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola e dos sujeitos pedagógicos nesses tempos de mudança” (HERNANDEZ, 2002, p.3). Assim, aqueles que assumem o trabalho de educar, precisam estar atentos às mudanças que ocorrem no mundo, afim de que possam responder aos “educandos” a sua necessidade, realidade com propostas transgressoras, efetivas, significativas que lhes permitam compreender e atuar no mundo que estão inseridos. O papel do educador passa a ser o de ampliar e não de ensinar aquilo que o educando não sabe. O autor considera que o mais importante está em considerar aquilo que os educandos querem aprender, e isso imputa aos educadores atenção diretamente voltada para o educando, para as coleções¹⁴ que esses educandos possuem.

Para Hernandez (2011) a Cultura Visual se ocupa dos modos de ver, sugere uma mudança no que constitui o centro do olhar e ainda concebe o ver como incompleto e múltiplo. Essa incompletude e a multiplicidade a que Hernández (2011) imputa o ver além da superfície. Com isso a cultura visual passa a fazer parte da contemporaneidade, trazendo pensamentos, conceitos sobre visualidades com entrecruzamento de diferentes campos ancorados na crítica, reflexão e nos significados da imagem. Hernández (2010) delimita o campo da Cultura Visual a partir de três posições:

a)Um campo de estudo transdisciplinar que indaga sobre as práticas do olhar e dos efeitos do olhar sobre quem olha;[...] b) como um guarda-chuva sob o qual se incluem imagens e artefatos do passado e do presente que dão conta de como vemos e somos vistos por esses objetos; [...] c)como uma condição cultural que, especialmente na época atual, está marcada por nossa relação com as tecnologias de aprendizagem e de comunicação e que afeta o modo como nos vemos a nós mesmos e ao mundo.(HERNÁNDEZ, 2010, p.62-64, grifo do autor)

De acordo com essa delimitação, o autor concebe que a Cultura Visual se apresenta como uma trama-metodológica com referências pós-estruturalistas, que considera as imagens e outras representações visuais como mediadoras e portadoras de discursos que contribuem no pensamento acerca do mundo e de nós mesmos, considerando tanto o olhar como os efeitos de ser olhado pelas imagens.

As imagens na Cultura Visual não estão fechadas a um determinado tipo, mas se ampliam num conjunto de visualidades em que o sujeito coloca o discurso da forma, ou seja, daquilo que vê e que o vê, assim, a Cultura Visual abre espaço de discussão não apenas para

¹⁴ Termo utilizado para designar as escolhas que os alunos fazem.

debates e metodologias do olhar, mas, também, sobre as formas culturais e históricas do olhar. Martins (2010) corrobora ao afirmar que a Cultura Visual não estuda somente um setor, um recorte ou parcela do mundo simbólico chamado de arte, mas se preocupa com as possibilidades de percepção que cintilam através da imagem da arte, publicidade, informação e ficção. Ainda no campo das delimitações segundo Hernández (2010), a Cultura Visual não seria nem objetos nem metodologia que traria uma forma de nos ensinar a ver, mas um espaço de “relação que traça pontes no ‘vazio’ que se projeta entre o eu vemos e como somos vistos por aquilo que vemos” (HERNÁNDEZ, 2010, p.64).

Portanto a Cultura Visual, ao se referir à educação permite um entrecruzamento rizomático que inquire as formas culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós. A Cultura Visual gera um deslocamento através do espaço, “como artefatos prenhes de sentidos e significados, objetos e imagens de arte se oferecem para conexões rizomáticas potencialmente abertas para uma diversidade de interpretações e aprendizagens” (MARTINS, 2010, p.21).

No Brasil muitos pesquisadores vêm se dedicando aos estudos da Cultura Visual, mas ancorados nas referências da segunda vertente apontada aqui. A Cultura Visual para o ensino da arte exige uma nova maneira inserir as visualidades, de pensar e compreender os artefatos visuais e as práticas artísticas. Tourinho e Martins (2011) consideram que a velocidade e o crescimento de artefatos visuais influenciam o nosso modo de pensar, fazer e ensinar arte.

A Cultura Visual propõe refletir a proliferação e poder das imagens e dos artefatos visuais e sua importância na vida social, constitui-se de um campo transdisciplinar que ressalta a imagética do cotidiano como elemento central que estimula práticas de produção, apreciação e crítica de artes. De acordo com Dias (2014) a Cultura Visual aponta para uma pedagogia crítica, e não promove nem sugere uma metodologia ou disciplina específica no currículo. Por sua vez, para Dias (2014) é mais um projeto do que um método, constituindo-se num campo flexível de conceitos transdisciplinares no intuito de promover tanto identidade individual e a justiça social na educação. Dias (2014) segue explicando que a Educação da Cultura Visual se realiza como uma,

[...] compreensão dos processos cognitivos entre aqueles que produzem e os que apreciam a visualidade da vida e, desse modo, nos convida a ponderar sobre o imaginário social como se fosse uma instalação de assuntos sociais que afetam noções, conceitos, opiniões, valores e apreciações das visualidades que nos rodeiam (DIAS, 2014, p.52).

Contudo a Cultura Visual não se dedica apenas para os fatos e artefatos visuais observáveis, mas também para o imaginário social como propõe a segunda vertente. Tourinho; Martins (2011) apontam a Cultura Visual como campo de estudo transdisciplinar, está presente em diferentes campos do conhecimento, obviamente no ensino das Artes Visuais há que se considerar uma especificidade maior visto que a imagem é o elemento que o baliza. No campo das Artes Visuais há então o legado artístico é importante, mas o enfoque deve estar nas visualidades atuais, visto a dinâmica e constante transformação, que as imagens possuem no âmbito social.

O deslocamento visual e conceitual proposto pela Cultura Visual fortalece a concepção da imagem como mediadora na experiência estética e de produção dos sujeitos. Neste estudo, nosso interesse recai sobre as imagens digitais enquanto resultado do processo de criação dos sujeitos com apropriação das tecnologias contemporâneas. Neste sentido entendemos que a Cultura Visual contribui como um campo de reflexão diante da saturação dos artefatos visuais que convencem o espectador e esvazia sua experiência estética e de criação.

Abordagem Triangular e Cultura Visual mesmo que discutam práticas pedagógicas numa perspectiva crítica do ensino da Arte, contrastam significativamente quanto sua ideologia e projetos políticos. A Abordagem Triangular ainda possui sua atenção voltada no ensino da Arte como disciplina, propõe um amplo currículo que contempla desde o envolvimento com as artes considerando seus contextos culturais e históricos, como o seu ensino, técnicas, linguagens. Já a Educação para Cultura Visual, preocupa com a visualidade e as questões desta no cotidiano abarcando grande preocupação com temáticas como o multiculturalismo, e as relações de poder, essas visualidades é que orientam as práticas de produção, experiência estética e crítica de artes. Ambas as propostas com suas especificidades constituem na atualidade caminhos de construção de uma prática pedagógica estético-criadora, poético-crítica, dentro de uma dinâmica de constante reconstrução, ao permitirem experienciar relações de afetos, emoções e conhecimentos.

O ensino de arte contemporâneo deve ser entendido como emancipador e libertador ancorado no diálogo e desenvolvimento da autonomia do pensamento e da consciência crítica. A educação de acordo com Eisner (2013) é empreendida pelo mundo a que pertence, moldada culturalmente, influenciada tanto pelas linguagens como pelas crenças, valores que constitui cada sociedade. O ser humano é um ser histórico-cultural, sua relação com o mundo natural e cultural é dinâmica, pois, não reduz a passividade, antes, cria e recria,

elabora e reelabora a partir de sua experiência e das relações consigo, com o outro e com o mundo.

As influências do pensamento pedagógico liberal deixaram um legado que pouco contribuiu para o avanço e qualidade do ensino de Arte. Porém, os novos direcionamentos feitos pelas teorias críticas e abordagens contemporâneas trouxeram consigo um novo modo de pensar e fazer acontecer esse ensino na sala de aula. A arte-educação não significa apenas a inclusão da arte nos currículos escolares, tão pouco reduz a dar acesso a exposições e realização de eventos. Seu papel na escola está formação e constituição dos sujeitos.

Para finalizar, de acordo com Saviani (2001), o papel de uma teoria crítica na educação é dar substância concreta a bandeira de luta evitando que ela seja apropriada e articulada com interesses dominantes. Independente da perspectiva que o ensino de arte contemporâneo tomar, “uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural”, (GADOTTI, 2000, p.7).

3.3 Arte, Tecnologias Contemporâneas e Educação

As relações entre arte, tecnologias contemporâneas e educação imputam a necessidade de uma abordagem da educação para a Cultura Visual, que busque tanto o diálogo como o desenvolvimento do pensamento autônomo e da consciência crítica. O ser humano é um ser de relações e não apenas de contatos, ele está no mundo e com o mundo, isso conduz a necessidade de uma educação visual engajada na promoção da leitura crítica para um mundo descortinado, em que “os valores agregados possam ser lidos/interpretados, (re)interpretados, (re)ordenados, (re)avaliados, enfim, para que a pessoa possa fazer uma escolha autônoma, no processo de (re)significação” (CHUNHA, 2012, p.160).

O fato de o homem estar no mundo e com o mundo não se esgota na passividade ou mera adaptação, antes o homem cria, recria, integra-se às condições de seu contexto, responde aos desafios, discerne transcende e lança-se a um fazer que lhe é específico, o de fazer história e cultura. Estamos vivendo numa era em que a sociedade e as práticas sociais e

culturais estão marcadas pelo inter: internet, interculturalidade, interatividade, interação, inter-relação, interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios, como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios, (BARBOSA, 2008). No entanto é importante compreender que os processos sociais e culturais não surgem a partir das transformações tecnológicas, antes sociedade e tecnologia compõem um sistema interativo, (CUNHA, 2012).

Os pressupostos para uma educação crítica em que arte e tecnologias contemporâneas se entrecruzam implicam no compromisso de instrumentalizar os alunos para visualizar a vida na sua totalidade, a educação não pode se dedicar à reprodução do sistema vigente nem tampouco a manutenção da indústria cultural. É necessária uma educação que promova a capacidade de gerar, criar, elaborar digitalmente ancorada na ética, e na liberdade, a qual contribua para a humanização e uma prática crítica e autônoma.

A indústria cultural presente na sociedade em rede viabiliza ferozmente a atuação opressora do poder através de estratégias sistematizadas que roubam a tenacidade da expressão individual e autônoma, provocando uma alieanação, (CUNHA, 2012). Com isso novos desafios são colocados no interior das práticas educativas, visto que as tecnologias não são neutras e existe uma indústria cultural instalada no ciberespaço, as imagens que nele trafegam são simulacros que seduzem os sujeitos de forma avassaladora. Se na perspectiva crítica de Kellner (1999) é possível recriar a modernidade, acreditamos que entre as práticas sociais que podem contribuir para isso, está a educação. Mas não se trata de uma educação que reproduz o poder de classes e o sistema de mercado, mas uma educação enquanto emancipação e formação do sujeito crítico como aponta Adorno (1999), capaz de prepará-lo para o acesso aos conhecimentos necessários para o domínio das tecnologias, compreendendo-as como força de poder sem submeter-se a elas apenas como usuário. De acordo com Kenski entre os papéis da educação está “orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios” (KENSKI, 2008, p.18).

A configuração do universo social na coisificação do humano de acordo com Adorno (1999) só pode ser enfrentada com a limitação do sistema e a estética. O autor propõe que o remédio para as imperfeições humanas estão dentro da própria história da humanidade. Nesse sentido encontramos em Adorno (1999) e Kellner (1999) uma similaridade no sentido de que é possível transformar a sociedade moderna e isso exige reconhecer que existe uma Indústria da Cultura que rege o cotidiano dos sujeitos e os conduz a uma vida de superficialidades.

Uma educação que reconhece os aspectos metalinguísticos das tecnologias contemporâneas e a cultura da sociedade em rede opõe-se ao processo de massificação, de uniformização dos valores oriundos da indústria cultural. Para Adorno (1999) a indústria cultural impede a formação de indivíduos capazes de pensar conscientemente, ela é um meio de massificação de controle da sociedade. A individualidade e o ensimesmamento, de acordo com o autor são fruto dessa indústria cultural que dizima a essência de humanidade, que transforma o homem em mercadoria, é a barbárie moderna, obscurece a percepção do homem, passa a reger os seus valores, e propõe um falso caminho para a felicidade.

Para vencer a espetacularização, a tirania da visibilidade e da invisibilidade imposta por essa indústria cultural, é necessário favorecer uma compreensão sobre as tecnologias e as “Artes Tecnologizadas” (BARBOSA, 2012) essa compreensão permitirá o desenvolvimento do sujeito crítico e informado. Para a autora vencer à espetacularização exige ser contemporâneo de si mesmo.

A indústria cultural cria e oferece para o homem necessidades que não são básicas, mas necessidades fabricadas pelas imputações do sistema vigente de mercado que é o consumo incessante, o resultado disso é uma insatisfação contínua, pois decorre do desejo pela efemeridade. O crescimento dessa insatisfação alimenta o desejo de consumo e a indústria cultural que rege esse mercado. O ciberespaço iminente da cibercultura é terreno arenoso e movediço no qual a Indústria Cultural já está instalada, mas isso não pode conduzir a uma postura fáustica ou tecnófila, visto que ao passo das disputas que ocorre no ciberespaço ele também se constitui de possibilidades de conhecimento e criação.

Adorno (1986) esclarece que as tecnologias deveriam ser um prolongamento do homem para auxiliá-lo a realizar algumas atividades enquanto ser humano. Mas as tecnologias não são neutras elas fazem parte dos meios de produção de cada tempo histórico, por isso assume os valores de cada tempo. Adorno (1986) ressalta que há tanto malefícios quanto benefícios isso remete a ambiguidade das tecnologias já apontada neste texto pelos autores da teoria crítica da cibercultura.

[...] a atual atitude para com a tecnologia contém algo de irracional, patológico, exagerado. (...). As pessoas tendem a considerar a tecnologia como algo em si, como fim em si mesmo, como uma força com vida própria, esquecendo-se, porém, que se trata do braço prolongado do homem. Os meios – e a tecnologia é a essência dos meios para a auto-preservação da espécie humana – são fetichizados, porque as finalidades – uma existência digna do ser humano – são encobertas e arrancadas do consciente humano (ADORNO, 1986, p. 41-41).

A posição de crítica e de oposição à massificação que pode ser produzida através das tecnologias é fundamental para a busca de uma educação crítica e emancipatória. A

ampliação dos limites da tecnologia e do seu uso implica em refletir as relações entre as tecnologias e o processo de conhecimento e processo criador.

Nesse sentido entendemos que uma educação crítica que reconhece as múltiplas mídias a inter-conexão entre elas como ambiente simbólico que se insere na vida humana é indispensável, ao passo que esse aspecto crítico se constitui como elemento importante para a emancipação do sujeito. A atenção para formação de um sujeito crítico e emancipado através da arte é imprescindível para abrir caminho a pensarmos o ensino de arte como elemento favorável dentro de um processo de uma educação libertadora do sujeito, pois é um fator de questionamentos, reflexões e mudança.

De acordo com Barbosa (2008), há uma dificuldade por parte dos arte-educadores em compreender as relações entre as artes tecnologizadas e educação, entre os fatores que justificam essa dificuldade está o fato de conceber a especificidade das linguagens artísticas decorrente do alto modernismo “isso torna-se difícil a decodificação e a valoração das interconexões de códigos culturais e da imbricação de meios de produção e de territórios artísticos que caracterizam a Arte Contemporânea” (BARBOSA, 2008, p.23).

O estudo da arte no ocidente está ancorado na hegemonia da arte europeia, fato que se consuma no ideário de grande parte dos arte-educadores brasileiros. Tal concepção de arte delineou as estruturas curriculares do ensino de arte em todos os seguimentos, da educação básica ao nível superior. Em nossos dias esse pensamento hegemônico ainda encontra-se presente na maioria dos currículos que direcionam as práticas pedagógicas da educação básica, principalmente no ensino médio, momento em que o estudo da história da arte possui mais força. A história da arte que se impõe na educação básica é a europeia, salvo aqueles que se apoiam nos estudos da cultura visual. Contudo são privilegiados conteúdos voltados para linearidade de períodos artísticos, estilos, biografias, técnicas e materiais empregados nas obras, estes subsidiados por imagens das Belas Artes e ao conceito de cultura erudita posto pelo modernismo. Essa delimitação exclui qualquer possibilidade de reconhecimento da cultura local e popular, das narrativas pessoais e do entrecruzamento com o digital. É importante refletir que os meios e processos de criação utilizados pelo homem para expressar-se pertencem a um contexto histórico e cultural, e por isso acompanham as mudanças e transformações sociais e culturais que ocorrem ao longo do tempo. Tal argumento não contrapõe os meios utilizados ao surgimento de cada inovação, mas antes, programa e permite novas possibilidades ao homem de produzir, criar e transformar.

A arte-educação de acordo com Barbosa (2010a) é uma mediação entre a arte e o público, enquanto o ensino da Arte é um compromisso com sua continuidade seja formal ou

informal. Um dos aspectos primordiais dos arte/educadores contemporâneos é a de contribuir para o desenvolvimento cultural dos alunos através do conhecimento da arte, sua recepção crítica e produção. Essa postura se difere do alto modernismo em que o objetivo era o desenvolvimento da sensibilidade, entre as décadas de 60 e 90, criatividade e sensibilidade imperavam a mente dos arte/educadores. No entanto de acordo com Barbosa (2010a) falava-se destes termos sem tê-los bem esclarecidos, mas com um aspecto romântico. Para Barbosa (2010a) a sensibilidade que nos interessa na arte-educação deve ser aquela voltada para o desenvolvimento dos sentidos, como um conjunto de funções orgânicas que buscam a inteligibilidade, o prazer, são estas características que respondem às condições da pós-modernidade.

A arte como linguagem transmite significados que nenhum outro tipo de linguagem é capaz de fazê-lo, nesse sentido as artes visuais que tem a imagem como matéria prima, permite a visualização de quem somos de onde estamos e como sentimos, (BARBOSA, 2010a). A arte permite ao sujeito não se sentir um estranho em sua própria terra, visto que o insere ao lugar a que pertence e amplia seus lugares no mundo. Na educação a arte é importante como expressão pessoal e como cultura, favorece a identificação cultural e o desenvolvimento individual sem ensimesmamento, “desenvolve a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (BARBOSA, 2010a, p.100).

O grande apego com as vanguardas do modernismo determinou em seu tempo que os processos mentais envolvidos na criação deveriam estar pautados na originalidade, a educação modernista foi fortemente influenciada por esse aspecto, no entanto em nosso tempo a flexibilidade e a elaboração são fatores que percorrem o desejo da educação pós-moderna, isso permitiu que o conceito de criatividade se ampliasse (BARBOSA, 2010a).

As tecnologias contemporâneas democratizaram o acesso às obras de arte e vem ampliando o escopo da arte-educação. Porém Barbosa (2010a) ressalta que ainda há um longo percurso a percorrer para fazer com que as tecnologias contemporâneas possam favorecer com eficiência a educação. Para compreensão das artes tecnologizadas é importante o desenvolvimento de uma nova escuta de um novo olhar, para a autora “saber ver e avaliar a qualidade do que passa na tela iluminada do computador é ser crítico e atual” (BARBOSA, 2010a, p.110). A autora alerta ainda que as tecnologias contemporâneas tenham sido abraçadas pela educação apenas no aspecto operacional, o que reproduz a relação de consumo em que o individuo é dominado pela dinâmica instrumental. Isso exige uma educação crítica

que desvende as estratégias de dominação da indústria cultural. Assim pela atenção que a educação vem dispensando às tecnologias contemporâneas em sala de aula, “é necessário não aprender a ensiná-las, inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também educar para a recepção, entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente” (BARBOSA, 2010a, p.111).

Barbosa (2010a) orienta quanto a importância em discutir a arte criada em ambiente tecnológico, com vistas as ideologias e teorias da arte por ela geradas com sentido humanístico, visto que o que hoje interessa não é mais o entendimento da obra de arte, mas o campo de sentido da arte que não deixa resíduos permanentes. Na contemporaneidade da arte-educação urge questionamentos que envolvem o como ver, ouvir, aprender e ensinar as artes aliadas às tecnologias.

Diante do exposto temos clareza de que o olhar emancipado se constitui na ultrapassagem dos modos de visibilidade contemporânea, é um olhar ativo, atento, crítico, livre do embrutecimento intelectual e de alienações. Esse olhar permite ao espectador traduzir diferentes elementos à sua maneira, interagindo com outros sujeitos, que possuem singularidades e diversidades nos modos de olhar. Trata-se de um olhar que rejeita a submissão. Para que esse olhar se constitua a educação possui papel fundamental, sobretudo o ensino das artes visuais. Neste sentido as poéticas digitais podem se estabelecer como campo frutífero e aberto a inúmeras possibilidades de aprendizagens, aproximação com o universo da Arte, experiência estética e aprimoramento do olhar sobre as visualidades contemporâneas.

As imagens digitais a que nossos alunos estão expostos, nem sempre são decorrentes de poéticas, mas grande parte são apenas entretenimento e convencimento para o consumo. Essas imagens trazem conforto e acomodação, pois não incitam o pensamento, são produzidas para atender e despertar oportunamente necessidades.

Com o avanço das TIC crianças, jovens e adolescentes se tornaram além de consumidores de imagens, produtores. A interatividade proporcionada pelas tecnologias contemporâneas permitem que imagens sejam modificadas indiscriminadamente por qualquer indivíduo que tenha acesso essas tecnologias e possua conhecimentos mínimos de edição. Contudo o que nos chama atenção é a alienação com que muitas imagens são produzidas, reproduzidas e apreendidas. É contra essa alienação que propomos o trabalho com as poéticas digitais no ensino de artes visuais. O estudo, pesquisa e conhecimento sobre o processo de criação de imagens digitais com envolvimento poético e experiência estética pode fazer grande diferença na postura dos alunos diante de outros tipos de imagens.

3.4 Poéticas Digitais e Mediações

A educação ocupa-se das tarefas de formação humana em diferentes contextos marcados pelo tempo e espaço. A metodologia escolhida pelos professores, o que ensinar e como avaliar está relacionado com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente, (LIBÂNEO, 2002). Assim é imperativa uma postura pedagógica quando se pensa e atua na educação, enquanto prática social de humanização, principalmente na contemporaneidade com a presença das TIC.

As transformações trazidas pelo avanço acelerado das TIC encontram ecos na escola. As tecnologias contemporâneas estão modificando o cenário tradicional da sala de aula e interferindo na performance dos professores e alunos. A imersão na Ciberultura afirma que estamos vivenciando uma ampliação do conceito de cultura. A Ciberultura tem criado novos padrões comportamentais impulsionados pela potência simbólica que as tecnologias carregam e um novo paradigma na sociedade.

Nesse sentido são modificados todos os campos do conhecimento e as dimensões físicas, afetiva, social, ética, estética que constituem sujeitos. Concomitantemente o modo de produzir, criar e expressar também ganharam novas formas. As poéticas digitais estão inseridas neste novo contexto, estabelecendo novos olhares e interações a partir de diferentes discursos e provocando inquietação e reflexão nas práticas pedagógicas das artes visuais.

Nessa conjectura, as poéticas digitais, são impregnadas de sentido, saberes e visões de mundo. Na arte o uso de tecnologias ocorre em todos os tempos, como vimos no capítulo I deste trabalho, o homem sempre se valeu das inovações tecnológicas para atingir seus propósitos. Presenciamos na História da Arte que a gravura, a fotografia, o cinema levaram certo tempo para receberem o estatuto de Arte, contudo outras tecnologias surgiram trazendo novas imagens e conseqüentemente novos questionamentos.

Nas artes visuais as tecnologias contemporâneas e suas diferentes tendências vêm se constituindo como mediadoras no processo de criação, interpretação e cognição. Os recursos disponibilizados por essas tecnologias apresentam diversas possibilidades a diferentes artistas (MARTINS, 2007). Essas novas possibilidades suscitam um novo modo de produzir e olhar a arte. Instauram novas leituras e reflexões sobre o aspecto digital das imagens, que já fazem parte da cultura contemporânea.

As tecnologias contemporâneas democratizaram o acesso às obras de arte e ampliam o escopo da arte-educação. Porém Barbosa (2010a) ressalta que ainda há um longo percurso a percorrer para fazer com que essas tecnologias possam favorecer com eficiência a educação. Para compreensão das artes tecnologizadas é importante o desenvolvimento de uma nova escuta de um novo olhar, para a autora “saber ver e avaliar a qualidade do que passa na tela iluminada do computador é ser crítico e atual” (BARBOSA, 2010a, p.110). A autora alerta que as tecnologias contemporâneas têm sido abraçadas pela educação apenas no aspecto operacional, o que reproduz a relação de consumo em que o indivíduo é dominado pela dinâmica instrumental.

Isso exige uma educação crítica que desvende as estratégias de dominação da indústria cultural. Assim pela atenção que a educação vem dispensando às tecnologias contemporâneas em sala de aula, “é necessário não aprender a ensiná-las, inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também educar para a recepção, entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente” (BARBOSA, 2010a, 111).

Barbosa (2010a) orienta quanto a importância de se discutir a arte criada em ambiente tecnológico, com vistas as ideologias e teorias da arte por ela geradas a fim de serem melhor avaliadas humanisticamente, visto que o que hoje interessa não é mais o entendimento da obra de arte, mas o campo de sentido da arte que não deixa resíduos permanentes. Na contemporaneidade da arte-educação urge questionamentos que envolvem o como ver, ouvir, aprender e ensinar as artes aliadas às tecnologias.

Por sua vez as poéticas criadas a partir de computadores, e outros recursos digitais permitem produções que tem a iteratividade e o dialogo com a máquina como traços instigantes. O artista que utiliza essas tecnologias que aqui chamamos de contemporâneas muda seu espaço de criação, troca o ateliê por ambientes informáticos com recursos computacionais e de multimídia.

Quando a discussão reporta-se ao ensino de artes visuais, o lugar das imagens no apanágio contemporâneo e suas possibilidades pedagógicas suscitam de maneira imediata a preocupação com os limites do território no qual nos movemos. Esse território por sua vez é movediço, instável e líquido. Aqueles que se dedicam ao ensino de artes visuais sejam no campo formal ou informal, devem reconhecer que desempenham suas atividades em um campo cujo “chão é movediço, seus limites difusos” (MIRANDA, 2014, p.19), e ainda que o conhecimento construído durante a sua formação não são suficientes em todos os momentos.

As tecnologias contemporâneas e os artefatos visuais de diferentes ordens imputam ainda mais complicações, pois a multiplicidade de meios que produzem, partilham, dão acesso e consomem as imagens ampliaram-se. Deve-se ainda considerar que a imagem no ensino de arte não pode restringir-se as produções visuais das artes, mas deve também considerar aquelas produzidas pelas corporações, redes sociais, comunicação e mercado. Esse repertório expandido de imagens constitui-se como referências para a produção de diferentes visualidades, como também estabelecem as relações e a construção da identidade dos sujeitos.

O grande fluxo de imagens digitais que trafegam pelo ciberespaço e pelo cotidiano de crianças, jovens, e adolescentes já seria motivo suficiente para que o ensino de artes visuais levasse em conta o trabalho com as poéticas digitais nas salas de aula.

Novas possibilidades estão se abrindo ao ensino de Artes Visuais na era da informação, esse novo contexto exige novas maneiras de compreender as relações que ocorrem nas práticas pedagógicas dos arte-educadores. As Poéticas Digitais podem favorecer a experiência estética e cognitiva dos alunos com as novas imagens. De acordo com Flusser (2002) a imagem é uma superfície que independe de tempo e espaço, mas que intenciona a representação e faz mediação entre o homem e mundo.

As Poéticas Digitais são elementos de mediação à medida que potencializam a recepção crítica, produzindo experiências estéticas, cognitivas e de criação. A experiência de criação de imagens permite que sejam percebidas a identidade e as relações sociais. A ação de criar pode ser entendida como dar forma a algo novo, é uma capacidade de compreender, relacionar, significar.

As poéticas digitais estão presentes no cotidiano das pessoas, de maneira múltipla em variados meios de comunicação. A cultura contemporânea tem se embrenhado nas visualidades tecnológicas com crescente proliferação e veiculação. As imagens que decorrem dessas poéticas estão constituídas de elementos políticos, sociais, publicitários, enfim carregadas de discursos. Ao concebermos que as imagens interferem na constituição do ser enquanto também por ele é constituída, cabe-lhes dedicar atenção.

Martins (2007) ressalta sua preocupação com a percepção dessas imagens no cotidiano, para o autor o fluxo, a velocidade com que essas imagens chegam aos sujeitos contemporâneos, sejam analógicas, digitais, fixas ou em movimento dificultam a percepção acerca de suas dimensões. Essas relações de percepção e representação imputam tempo e aprimoramento do olhar. Ao contrário do que vêm acontecendo, os sujeitos estão se relacionando mecanicamente com essas tecnoimagens, privando-se de uma experiência efetivamente estética para apenas uma relação banal e superficial.

A imagem digital é constituída a partir de uma linguagem numérica, neste sentido há uma linguagem que antecede a própria imagem. Essas imagens têm suscitado novos questionamentos sobre o conceito de imagens, as relações de produção, representação, interação e outros (MARTINS, 2007).

A relação do sujeito com as poéticas digitais é dialógica, constituída pela habilidade humana de criar com os meios digitais. O modo de produção das imagens digitais são ampliados pelas próprias tecnologias que as constituem, Tourinho; Martins (2011) ressaltam as relações dinâmicas dessa produção bem como a facilidade que elas pressupõem enquanto possibilidade de criação, para os autores "por meio de câmeras de celulares, câmeras fotográficas, computadores, criando links e tornando-as públicas na internet" (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 56).

À medida que os aparatos digitais se colocam disponíveis e acessíveis aos sujeitos em seu cotidiano, a construção de imagens digitais avança, e apresentam modos de ver e ser do sujeito contemporâneo. Contudo são necessárias novas competências diante dessas imagens e diante desses aparatos, afim de que as experiências com esses aparatos não sejam limitadas pelos recursos criativos liberados por eles, mas que o sujeito mediante suas competências possa ultrapassá-lo.

A imagem digital no ensino de artes visuais precisa ser vista numa perspectiva histórica, nas novas abordagens do ensino de Arte a imagem ganhou lugar de destaque nas aulas, antes abominada pelas metodologias modernistas. Embora a valorização da imagem seja consenso entre os arte-educadores comprometidos com o desenvolvimento do conhecimento artístico e com a educação estética dos estudantes, é preciso pensar se as imagens utilizadas nas aulas são suficientes para dar conta das imagens que são veiculadas fora da sala de aula. Almeida (2014) afirma que as imagens constituem como grande material visual que impressiona os sentidos das pessoas, mas que as abordagens contemporâneas apontam o desafio de fundamentar e qualificar as novas propostas do ensino de Arte numa relação com o mundo cotidiano contemporâneo.

Considerando que as imagens são parte fundamental nas artes visuais é necessário definir quais imagens serão levadas para sala de aula. Almeida (2014) ressalta que essa escolha muitas vezes é arbitrária, o professor decide quais imagens farão parte do repertório sem considerar às imagens que são consumidas pelos estudantes. O trabalho com imagens imputa ao professor estar sempre em contato com a produção de seu tempo e de acordo com Santaella e Nöth (2012) o nosso tempo é o das tecnologias digitais.

A compreensão do termo mediação e alguns de seus desdobramentos são necessários para que possamos de fato compreender as possibilidades de mediações que as poéticas digitais podem trazer ao ensino de arte sobretudo de artes visuais. Embora mediação seja um termo comumente utilizado nas abordagens pedagógicas, seu significado e interpretações não imputam consenso. Mesmo assim optamos por enfrentar esse desafio ao discorrer sobre as possibilidades dessa categoria tão complexa nas artes visuais e nas poéticas digitais.

De acordo com o dicionário de Lalande (1993, p.656) o termo mediação decorre do adjetivo inglês *mediate* que deu origem ao substantivo *médiation*, porém, também há uma relação entre o francês *mediate* e posteriormente *médiation*. Na filosofia hegeliana o termo alcançou destaque. Contudo o conceito de mediação tem procedência a partir de duas concepções filosóficas: de um lado uma concepção idealista e de outra marxista. Tais concepções são altamente distintas, enquanto a primeira corresponde a uma origem cristã ligada à teologia e a corrente existencialista, a segunda por sua vez decorre de uma preocupação com os vínculos dialéticos entre categorias separadas, por sua vez a mediação é a categoria fundamental do pensamento dialético.

Partimos aqui do pressuposto de que as imagens fazem mediações entre o homem e o mundo como afirma Flusser (1985). Buscamos em Vygotsky (1991) o conceito para o termo mediação a fim de facilitar a compreensão de nosso trabalho, já que propomos as poéticas digitais como mediadoras na experiência artística, estética, e de criação dos alunos. O termo mediação embora muito empregado nos discursos pedagógicos demanda de várias acepções. A construção desse termo ultrapassa o sentido etimológico, por esse motivo é fundamental compreender seu conceito a partir de estudos de autores que o discutem, no e para além do fenômeno educativo. Neste trabalho, o termo mediação se estabelece na mediação cognitiva defendida por Vygotsky (1991).

Em Vygotsky (1991), o termo mediação é resultado de um estudo espesso que envolve o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Em a Formação Social da Mente o autor, apresenta a mediação numa abordagem ampla no processo de desenvolvimento humano. A mediação para Vygotsky (1991) está relacionada à imaginação, à linguagem, à memória e ao planejamento, ela é o principal elemento no processo que estabelece as funções psicológicas superiores, exclusivas do ser humano. Neste sentido a mediação corresponde a grande parte do trabalho de Vygotsky (1991), constituindo-se como elemento balizador das relações do sujeito com o mundo e suas interações, reverenciado por Vygotsky (1991) como universo histórico-cultural.

A mediação segundo Vygotsky (1991) se caracteriza por uma relação triádica entre: sujeito, conhecimento e instrumentos, que não ocorre isoladamente, mas se desenvolve numa articulação dialética-interacionista, que escoa por todo desenvolvimento humano, nas relações entre o mundo social em que o indivíduo se insere e interage. O autor explica que esse processo se caracteriza por uma nova integração e correlação entre suas partes, nessa tríade tanto o todo como as partes desenvolvem-se paralelamente e em conjunto, Vygotsky (1991) chama as primeiras estruturas de elementares, estas constituem o todo psicológico, mas condicionado ao biológico, as estruturas a que chama de superiores emergem do processo de desenvolvimento cultural, esse processo ocorre da seguinte forma:

O estágio inicial é seguido pela destruição da primeira estrutura, sua reconstrução e transição para estruturas do tipo superior. Distintas dos processos reativos, diretos, essas estruturas são construídas na base do uso de signos e instrumentos; essas novas funções unificam os meios diretos e indiretos de adaptação (VYGOTSKY, 1991, p. 103).

Vygotsky (1991) ao defender que o signo faz parte da base em que as estruturas são construídas, outorga a ele grande importância e reconhece os significados que ele carrega. Ao passo que as visualidades da cultura contemporânea estão em grande fluxo veiculadas pelo digital, pode-se então afirmar que elas exercem força no estabelecimento de relações entre os indivíduos, as imagens e suas representações no universo histórico-cultural.

Com isso é possível então compreender que para Vygotsky (1991), o que determina as condições de aprendizagem, o desenvolvimento pleno do indivíduo e seu comportamento social são as estruturas superiores. Embora o ensino não seja considerado por ele uma forma de desenvolvimento humano, o autor atribui a ele a capacidade de estabelecer a aprendizagem na relação entre o homem e o mundo. Desse modo o autor reforça que a aprendizagem decorre da relação entre o indivíduo e o universo histórico-cultural no qual está inserido, e isso ocorre por viabilização de elementos mediadores. Com isso as imagens fazem parte destes elementos que fazem mediações nas interações entre o indivíduo e seu universo.

Caminhando pelas vias da mediação cognitiva temos as contribuições de Lenoir (2011) para o autor a mediação é abarcada “de um ponto de vista histórico, social e dialético, centrada na dinâmica dos indivíduos em suas relações sociais e tendo por objeto a realização do ser humano na sociedade” (LENOIR, 2011, p. 20). Para esse autor o homem é um ser pleno que se relaciona num mundo complexo, o que remete a ideia de que mediação é um termo que ultrapassa o instrumental e a arbitrariedade. Lenoir (2011) defende que a relação

complexa do homem com o mundo ocorre numa totalidade e por isso não se restringe a conflitos, ou imposições de regras.

D'Ávila (2002) também contribui com a mediação cognitiva, para a autora a mediação tem como ponto de partida a vontade de conhecer o outro, ou seja, quando o aprendiz demonstra o desejo de conhecer. A indústria cultural tem preparado os indivíduos para recepção das imagens digitais que invadem como que uma avalanche o cotidiano visual e despertam-lhes ferozmente o interesse. No entanto os indivíduos de nossa era já possuem uma pré-disposição para o consumo instituído socialmente. Desse modo é necessário buscar nas poéticas digitais uma mediação que faça com que o indivíduo supere o interesse imposto e tenha uma experiência cognitiva que envolve desde a estética à criação.

As poéticas digitais que emergem das tecnologias contemporâneas são elementos de mediação, que aguçam os sentidos, provocam percepção, imaginação, e criação. Porém é importante que seja desenvolvida a capacidade crítica do indivíduo na recepção das imagens digitais, a fim de saberem quais emergem de poéticas e aquelas que são apenas entretenimento. Ao passo que são mediadoras as imagens podem tanto estabelecer experiências estéticas, artísticas e de criação como podem fortalecer o ideal da indústria cultural instalada. É no sentido de uma mediação que provoque uma mudança na realidade que este trabalho se constitui, como ação mediadora configurada na potencialização da recepção crítica, produzindo experiências estéticas e cognitivas.

Os estudos da Cultura Visual também concebe a imagem como mediadora da experiência estética (HERNANDEZ, 2006), isso ocorre na medida em que a reflexão e a produção visual possibilitam compreensão e interpretação das imagens com caráter crítico. Nessa perspectiva a utilização de imagens digitais no contexto educativo envolve uma nova metodologia de práticas artísticas, assumindo papel de promoção da experiência estética como estabelecer processos de criação.

De acordo com Costa e Martins (2009, p. 198) as imagens digitais ampliam experiências estéticas e processos de criação, contribuem para o processo de ensino-aprendizagem ao passo que estimulam a cognição e reflexão crítica. Isso reclama projetos educativos que incluam as imagens digitais desde sua compreensão aos processos de criação.

A imagem em nossos dias tem uma presença cada vez maior no cotidiano das pessoas. Imagens nos são apresentadas e reapresentadas o tempo todo, num combinado entre criação e recriação. A apropriação e transformação das imagens dão-lhes novos significados. A velocidade com que as imagens nos chegam dificultam pensa-las e selecioná-las para fazer parte de nosso repertório imagético. Contudo o desenvolvimento da competência do olhar

constitui-se como indispensável. Mas como se educa o olhar para as imagens digitais? De acordo com Pimentel (2012, p.128) é “preciso conhecer a produção artística visual contemporânea, valorizar nossa herança cultural e ter consciência da nossa participação enquanto fruidores e construtores da cultura do nosso tempo”.

Com isso é importante atentarmos que os modos de produção e de conhecimento da imagem são diversificados por conta da sua relação estreita com fatores histórico-culturais. Neste sentido Pimentel (2012) orienta que é importante conhecer tanto os meios tradicionais quanto aqueles que usam as tecnologias contemporâneas, visto que esse conhecimento não pode ter fim em si mesmo, antes deve contribuir para ampliar o olhar, significar e produzir arte.

De acordo com Hernandez (2000, p.52), “a arte como parte da cultura visual, atua, sobretudo como um mediador cultural”. O entendimento de mediação aqui se dá nas ideias de Vygotsky que afirma ser o signo possuidor de significado. Para Hernandez (2000) isso implica em que a arte, os objetos e os meios da cultura visual favorecem o homem na construção das relações e representações com objetos materiais de cada cultura. Desse modo a cultura visual contribui para que os sujeitos fixem representações de si mesmo e sobre o mundo.

Sobre isso ressaltamos a importância primordial da cultura visual enquanto mediadora do modo de ver o mundo e a nós mesmos.

Mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto, é para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente, e para que sua experiência dos objetos e dos fenômenos que constituem a realidade seja por meios desses objetos mediacionais que denominamos como artísticos (HERNANDEZ, 2000, p.53).

3.5 Ensino de Arte e Educação Estética no contexto da Ciberultura

Uma educação que se propõe o desenvolvimento pleno do sujeito considerando todas as suas dimensões reclama por uma educação estética.

A necessidade da educação estética emerge da própria essência do homem e de suas condições existenciais. O termo educação estética que surgiu com Schiller no século

XVIII e até chegar a nossos dias passou por inúmeras transformações conceituais, embora séculos e mudanças sociais nos separem desse autor, a essência de seus pensamentos sobre estética e educação ainda são pertinentes para arte-educação que se redesenha. O momento atual tem sido marcado por grandes transformações resultado de um processo longo de mudanças no comportamento humano. Contudo diante dessas transformações é necessária uma educação capaz de promover a formação do indivíduo com ampliação das suas possibilidades cognitivas, afetivas, expressivas bem como o estabelecimento de relações entre o processo mental e a educação dos sentidos.

Refletir sobre a educação estética para arte-educação é relevante, uma vez a presença da estética nas práticas sociais e culturais, contudo, possui predominância na arte. Muitas questões estéticas estão presentes no cotidiano das aulas de arte através de temas do cotidiano como reflexões sobre arte e teorias da arte, intensificando a separação entre o fazer arte e o pensar arte, entre prática e teoria da arte.

À medida que novas concepções surgem as anteriores vão sendo substituídas, revistas ou minimizadas. A estética não foge a esse trajeto. As primeiras teorias estéticas tiveram sua gênese na antiguidade clássica, e até nossos dias são objetos de ricas pesquisas. Na antiguidade o pensamento de Platão (427 a 348 a.C) embora não tenha se dedicado a uma teoria estética, suas concepções sobre o termo estiveram centradas no Mundo das Ideias e na metafísica. Para Platão a compreensão da arte ocorre através de regras que direcionam a vida, e seria impossível sua separação do mundo das ideias, visto que, a beleza resplandece de forma verdadeira no mundo, sendo o belo a própria perfeição, o belo é o bem, é a verdade (Bayer, 1979).

A concepção de belo para Platão se afasta do juízo humano - como irá propor Kant na Crítica da Faculdade do Juízo - visto que o belo existe em si mesmo, e reside no mundo das ideias. Para Platão o belo não depende da atuação passiva do homem, nem tampouco decorre do seu juízo, ou seja, não cabe ao homem julgar o que é belo ou não. A estética cabe aparentar os sentimentos, sejam eles arrebatadores ou não, pois, decorrem da alma, na qual “A realidade não é mais do que uma cópia imperfeita, o que importa é conhecer as ideias, pois, só pela intuição se apreenderá” (BAYER, 1979, p.47). Na concepção platônica o mudo é uma cópia do real, e, portanto por ser uma cópia possui um afastamento do que é verdadeiro, e por isso já é considerada uma dessemelhança, mesmo que natural. Enquanto a arte é uma imitação, que tem a capacidade de enganar, e a realidade sensível é uma imitação do inteligível. A arte possui ainda um distanciamento maior do real, pois é a imitação da

cópia, ou seja, um simulacro. Platão rejeita a arte enquanto estado ideal e tenta suplantá-la pela Poesia e Filosofia.

Aristóteles por sua vez refutou o modelo estabelecido por Platão, considerando-o sem utilidade e sustentação. Para Aristóteles, arte não é imitação da natureza, mas a própria natureza. Enquanto Platão afirmava ser a arte imitação da imitação, cópia da cópia, Aristóteles vê na imitação a possibilidade de mostrar através de composição de narrativas possíveis experiências, para ele o ser se diz de várias maneiras.

Aristóteles adotou a linha oposta à de Platão e em sua doutrina de catarse afirmou que as artes proporcionam uma vazão para emoções represadas, que não têm plena vazão natural nas condições de vida social. Mas conquanto as conclusões fossem contrárias, o critério era idêntico. Avaliavam-se as artes em função dos seus efeitos de aprimoramento ou aviltamento do caráter do indivíduo como unidade social e dos seus supostos efeitos sobre o próprio organismo social” (OSBORNE, 1974, p. 125).

Para ele a imitação tem um papel pedagógico mediante a possibilidade de catharsis. Aristóteles considera ainda que a experiência artística é ancorada pela verossimilhança e não com a realidade ou com o que pode acontecer, e a tragédia é uma das formas de arte segundo o filósofo que reportam aos dramas humanos nos quais somente aqueles que conseguem vencê-los são felizes. O conceito de belo para Aristóteles remete ao que é bom, e apresenta o belo como moral e o belo formal, o belo moral é uma estética do bem. A influência de Pitágoras sobre este filósofo está expressa na relação com a beleza simétrica, pois as formas do belo devem estar em perfeito equilíbrio e conformidade com as leis, é uma justa medida. Aristóteles trouxe duas concepções de arte que influenciaram a reflexão estética da posteridade: a arte como mimesis da natureza e a arte como catharsis dos sentimentos.

Prosseguindo para a estética alemã, especificamente no século XVIII, destacam-se os precursores de Kant, período este marcado pela separação da estética moral - posteriormente retomado por Kant na demarcação dos limites dos domínios. Dentre os precursores de Kant destacam-se Leibniz e Wolff, Leibniz por sua vez influenciou de maneira importante as concepções estéticas na Europa, firmado numa psicologia estética pregou que o surgimento do estado artístico parte do interior humano (Bayer, 1979), enquanto Wolff propunha que não era possível a separação consciência e pensamento, a dubiedade e contradição entre razão e emoção já tomava algumas formas.

Posteriormente a estes filósofos encontra-se Baumgarten que recebeu influências de Leibniz e Wolff, deste primeiro Baumgarten considerou o campo estético envolvido pela sensibilidade e inteligência pura. Assim pautava-se numa concepção estética que considerada

a cognição decorrente da sensação e da lógica e por sua vez a beleza decorre dessa cognição sensorial.

O termo estética como pensamento da arte e belo começou a ser utilizado desde Alexander Baumgarten (1714-1762) em 1750 e com a Crítica da Faculdade do Juízo de Kant, (BAYER, 1979). Essa designação tem a sua origem na palavra grega "aesthesis" que significa percepção. A reflexão sobre a arte na modernidade relaciona o belo com a percepção sensorial. Baumgarten trouxe ao ocidente uma nova abordagem acerca da arte e do belo depois da Poética aristotélica, abrindo caminho para a crítica do juízo do gosto que viria logo após com Kant, bem como para o movimento romântico alemão do século XVIII e XIX que tiveram expressão em Goethe, Schiller e outros. Baumgarten trouxe entre suas contribuições dois pressupostos de grande importância para a filosofia e a arte, que é o juízo como um ponto entre a representação e o gosto. Definiu a estética como uma disciplina do conhecimento sensível no qual o belo é o centro, para o filósofo a estética é denominada de “ciência das sensações ou teoria do belo” (BAUMGARTEN, 1993, p. 7). De acordo Kirchof (2003) Baumgarten não definiu a estética como a ciência da arte ou do belo, mas como a ciência do conhecimento sensível. Baumgarten se refere à estética como conhecimento sensível que chega a ideia do objeto, e a unidade entre o belo pensamento e o belo conhecimento só pode ser adquirida através de uma faculdade superior (BAUMGARTEN, 1993).

As concepções de Baumgarten (1993) influenciaram Kant e Schiller. Kant concebeu o belo não a partir de uma materialidade, mas da representação interna, que repousa sobre o estado formal, sem interesse pela natureza do objeto ou suas propriedades. Para Kant (1995) a experiência estética deve ser desinteressada e pura, assim o prazer estético não deriva da satisfação das necessidades do organismo e não é uma mera reação física a determinado estímulo. Existe uma dimensão emocional e racional, é racional sem ser intelectual e é sensível sem ser sensorial. A atitude estética em Kant não é mera atitude prática ou utilitária, não cognitiva e nem subordinada a princípios e objetivos morais. Em Kant (1995) só irá existir prazer e experiência estética se for destituído de conceito, então se for dado o conceito não há prazer. O belo tanto para Kant (1995) como para Baumgarten estão relacionados às nossas representações, remetendo à perspectiva platônica do belo no mundo das ideias, porém como uma representação do sentimento de prazer e desprazer, que é interno e formal e não uma propriedade material das coisas.

A experiência estética a princípio, se distancia da razão dado ao prazer que permite. Então como pensar a relação entre educação e estética visto que são duas áreas que parecem serem dicotômicas entre si, enquanto uma trata do olhar inteligível, do conhecimento

e da razão pura a outra se refere à beleza, ao prazer, ao olhar sensível do mundo e do que há nele? Para Duarte Junior ao prefaciar sua obra: Fundamentos estéticos da educação, explica que o desafio dessa relação está no fato de que a “[...] educação, como atividade estética, colide com tudo o que está aí, solidificado como prática, fincado como instituição, batizado como política” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p.12).

É justamente no entrelaçamento desses dois campos do conhecimento que parecem dicotômicos que podemos submeter à educação estética, como um processo que considera o indivíduo na sua plenitude, assim Schiller ao ancorar sua proposta numa educação para a sensibilidade acaba por sustentar um possível equilíbrio na dubiedade entre razão e emoção. Embora mesmo discutindo essa relação, o autor em muitos momentos deixa transparecer predomínio da racionalidade, porém, constitui como um abrir as portas para uma reflexão sobre o diálogo entre estes dois campos. Para efeito passaremos a uma reflexão sobre a proposta que une as duas áreas de conhecimento, materializadas na educação estética.

Para compreender o lugar da educação estética no ensino de artes visuais brasileira é importante pensar como a estética se desenvolveu no Brasil e quais influências sofreram ao longo de sua institucionalização e reconhecimento como área de conhecimento. Quando se pensa em arte automaticamente também se pensa em estética, então como a estética como conhecimento sensível esteve presente nas concepções pedagógicas que nortearam a arte-educação em nosso país? Embora esse seja um assunto de amplas discussões e pesquisas, faremos apenas uma breve abordagem sobre o assunto, como plano de fundo para situar a necessidade da educação estética na Arte-Educação. Ao considerarmos que a experiência estética é constituída de vários aspectos como moral, político, cultural, social, ético, e por fim pelo belo como nos propôs Schiller (2014) seria inadmissível sua ausência na arte-educação, por pressupor que esse campo do conhecimento lida especificamente com a arte, com sensível e com pensamento e as multiplicidades dessas dimensões.

A preocupação com a estética na educação formal especificamente na Arte-Educação brasileira, enquanto formação integral para o indivíduo recebeu pouca atenção. A estética no ensino de Arte no Brasil destoa da preocupação europeia, em decorrência das influências das pedagogias liberais que prevaleceram por longo tempo principalmente a tendência tradicional e tecnicista, nas quais o racionalismo predominou.

A história da arte-educação brasileira está impregnada por concepções teóricas que revelam diferentes modos de compreender o homem e o mundo, que ora enfatizam a razão, ora a emoção. Em nenhum dos momentos apresentados no início deste capítulo, com base nas abordagens pedagógicas que constituem a história da educação brasileira e

respectivamente o ensino da Arte, não é possível perceber com clareza uma preocupação estética enquanto conhecimento sensível/inteligível, o que se encontra são considerações que apontam para uma dicotomia entre a razão e o sensível. As práticas no ensino de Arte ora estão voltadas para os aspectos formais ora para os aspectos sensíveis, mas não há um encontro sem conflito como propõe Schiller (2014) com o impulso lúdico, pelo contrário percebe-se um ensino voltado às necessidades de atender a indústria e o mundo do trabalho e não a formação humana.

O contexto do século XXI apresenta-se diferente do contexto da Revolução Francesa que tanto incomodou Schiller, no entanto o filósofo inicialmente parte da indagação de como uma sociedade considerada racional, lógica poderia chegar a tantas barbaridades. Não obstante, nossos dias também estão sendo marcados por barbáries e selvagerias, a violência silenciosa, a corrupção política, a intensificação das diferenças sociais, a manutenção do capitalismo, a exacerbação do culto ao corpo e o ensimesmamento, a utilidade do indivíduo como pressuposto para o mundo do trabalho, enfim são alguns exemplos disso. A felicidade não está na busca pelo belo, mas no consumo interminável de mercadorias.

Uma vez que os bens capazes de tornar a vida mais feliz começam a se afastar dos domínios não-monetários para o mercado de mercadorias, não há como os deter; o movimento tende a desenvolver um impulso próprio e se torna autopropulsor e autoacelerador, reduzindo ainda mais o suprimento de bens que, pela sua natureza, só podem ser produzidos pessoalmente e só podem florescer em ambientes de relações humanas intensas e íntimas (BAUMAN, 2009, p. 16).

Schiller esteve incomodado com a sociedade de seu tempo, e foi pela ausência da sensibilidade para equilíbrio nas questões racionalizadas que ele atribuiu tantos males. Uma possibilidade que vem de encontro com nossos dias, já que razão e emoção continuam sendo extremos que atuam sempre em sobreposição um ao outro, das quais a racionalidade se impõe sobre os sentidos. Estaríamos vivendo em uma sociedade desequilibrada? Schiller (2014) deixa claro que não há confiança nas atitudes que o homem toma no desequilíbrio dos impulsos sensível e formal. Embora Schiller se distancie por alguns séculos, ele já anunciava em seu tempo elementos da sociedade “pós-moderna” como é chamada por muitos autores.

A utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nessa balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século. Até o espírito de investigação filosófica arranca, uma a uma, as províncias da imaginação, e as fronteiras da arte vão-se estreitando à medida que a ciência amplia as suas (SCHILLER, 2014, p.23).

O autor esclarece que uma transformação em diversos âmbitos como a política só é possível pelo enobrecimento do seu povo, esse enobrecimento podemos perceber no

decorrer de sua obra que só ocorre passando pela estética, assim qualquer transformação que tenha como o foco a formação humana deve passar pela estética.

[...]mostrarei que para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade. Essa prova, contudo não poderá ser feito sem que eu traga à vossa memória os princípios mediante os quais a razão se guia em geral numa legislação política” (SCHILLER, 2014, p.24).

Desafios políticos, sociais, culturais, estéticos estão sendo impostos à educação como um todo, no caso da Arte-Educação, destacamos a necessidade de promover um ensino de arte que seja crítico e sensível diante das imagens de arte e do cotidiano, e somente uma educação estética seria capaz de reunir o sensível e o inteligível. É importante que o educando tenha um olhar sensível e estético sobre o mundo ao seu redor, mas é também importante estimular um olhar crítico, emancipado sobre esse mundo. Haroche (2013) aponta que vivemos uma em uma era, onde há um descompasse entre o ver e o sentir, a autora reforça que o ser visto e ver é um ato político, quanto mais visibilidade se dá mais anonimato ocorre, quanto mais próximo e visto menos visível e menos participativo.

Schiller (2014) ao desenvolver seu estudo sobre educação estética coloca em evidência tanto os aspectos sensíveis como cognitivos, contempla a arte como elemento fundamental para a formação integral do homem. A Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa traz as questões estéticas entrelaçadas nas partes que compõem a formação do todo, da mesma forma a relação da Cultura Visual com o reconhecimento da experiência estética em visualidade fora do domínio da arte, essas abordagens entre outras que vem sendo desenvolvidas no Brasil é no momento as que mais se aproximam da preocupação com a experiência estética.

A educação na perspectiva crítica é emancipatória e por isso reclama a uma educação estética, uma educação do gosto à emancipação do indivíduo, sua liberdade, equilíbrio, possibilidade de escolhas e refinamento dos sentidos. A estética na arte-educação é importante para educação dos sentidos, na pós-modernidade o modo de ver o mundo e suas coisas mexe e move o estético.

Se a 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 da arte desempenhe um papel preponderante e não apenas participe como coadjuvante (BUORO, 2003, p.41).

A educação dos sentidos do ponto de vista da estética implica no exercício da compaixão, do comprometimento de alteridade, como exercício inerente ao homem, tornando-o verdadeiramente humano e emancipado, pressupõe ainda a formação do indivíduo em toda a sua plenitude.

A experiência estética no ensino de Arte reporta-se à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico imerso em tempo e espaço sociocultural determinado, (Ferraz e Fusari, 2010). Propõe a formação tanto nos aspectos sensíveis como cognitivos, é a busca por uma formação plena do homem. Uma educação estética pressupõe o contato com a arte na forma mais profunda do desenvolvimento pessoal, para Leontiev (2000) a estética na educação capacita o aluno a perceber e entender a arte e consequentemente lidar com a própria vida.

Educar esteticamente no contexto da cibercultura não quer dizer tornar o indivíduo sensível numa compreensão de alienação, fragilidade e destituído da razão pelo contrário, capacita o sujeito conhecer o mundo em todos seus aspectos sejam eles sensíveis ou inteligíveis. O grande fluxo de imagens que hoje atormentam o cotidiano faz com que sua importância seja diluída, elas percorrem o cotidiano dos indivíduos imputando o consumo ditando o modo de ser e estar no mundo, porém é como se os indivíduos estivessem anestesiados pelas mesmas não racionalizando nem sentido. Na escola isso se consoma nas aulas de arte, imagens de arte pouco interessam aos alunos e as imagens do cotidiano pouco sensibilizam. A ausência de uma educação estética empobrece a sociedade, pois retira dela a condição de experiência mais profunda com o que é belo, bom e agradável. Essa ausência ainda intensifica estereótipos mantidos pela indústria cultural, impedem que o indivíduo faça juízos sobre o mundo e o que está nele articulados no equilíbrio da razão e da sensibilidade. Sem uma educação estética não é possível nem emancipação, nem liberdade, nem tampouco a plenitude, (SHILLER, 2014).

A experiência estética não se reduz à sensibilidade, antes trata do conhecimento sensível sobre um objeto e este pode ser de arte ou não, permitindo uma experiência profunda com as diferentes linguagens da arte e do cotidiano. A ideia de estética no ensino de arte ligada à apreciação e compreensão de arte decorre do DBAE- Discipline-based Art Education, desenvolvida nos Estados Unidos, a qual apoia o ensino de arte em quatro eixos: a produção artística, a apreciação da arte (estética), a crítica da arte e a história da arte, (RICHTER, 2000), vale lembrar que a abordagem triangular foi essencialmente influenciada ao DBAE.

No entanto defende-se que a estética no ensino da Arte deve ultrapassar a apreciação, não pode ficar subtendida nas abordagens como se fosse algo inerente, e que

poucos compreendem. Defende-se aqui sua presença de forma clara e compreensível tanto nas abordagens quanto no currículo de arte, que a considere como experiência sensível e inteligível do sujeito com o mundo e o que há nele.

É necessário que o ensino de artes visuais na escola preserve e permita o “encantamento do universo estético” (RICHTER, 2003, p.54) dos alunos, pois o ensino da arte não pode apenas contextualizar a arte em si, mas deve considerar a relação ao meio cultural e estético que os alunos fazem parte, a fim de que eles se reconheçam nessa relação. No entanto a experiência estética no cotidiano das aulas de arte muitas vezes é realizada com equívocos, Efland, Freedman e Stuhr (2003) mostram que é comum a experiência estética se reduzir-se a objetividade da análise ou leitura formal da obra suprimindo contextos de produção, diálogo e a própria experiência, ou no estudo linear de movimentos artísticos. Na perspectiva da análise formal da obra faz-se um esmiuçamento dos elementos visuais presente na obra, cores, linhas, formas e etc. De acordo com esses autores esse tipo de apreciação estética está presente em grande parte dos materiais de apoio aos professores de arte.

A crença no reconhecimento de uma obra de arte baseada nas qualidades visuais perceptivas é herança da concepção modernista, no entanto Rossi (2005, p. 50) ressalta a necessidade da mudança “da crença na objetividade embutida na obra de arte” para a “crescente conscientização das atividades interpretativas do espectador e das possibilidades de interpretações alternativas do mesmo trabalho”. Assim professores de arte precisam estar atentos a esse cuidado para não transformar a experiência estética em pura objetividade.

A evidência na experiência estética deve estar na experiência sensível do aluno com o objeto de arte ou imagem e na sua interpretação e não na pura decodificação dos signos visuais, (WILSON, 1989), mas também não pode ser na selvageria dos impulsos sensíveis, ou na barbárie da racionalidade (SCHILLER, 2014). As imagens são constituídas em tempos e espaços diferentes, e por essas diferenças também se constroem diversos significados, esses mudam de contexto de acordo com as práticas culturais e circuito temporal que passam a fazer parte.

A estética enquanto formação integral do indivíduo possui raras nuances, não há ainda uma proposta brasileira de arte-educação que contemple a educação estética como um de seus pressupostos de forma clara, a estética está sempre num plano implícito e subtendido. A educação estética traz grandes desafios para a arte-educação brasileira, entre eles podemos elencar: superação da dicotomia entre razão e sensibilidade sem supervalorizar uma em detrimento da outra, revisão metodológica do ensino em que os aspectos racionais e sensíveis se fundam sem sobreposições – o aluno deve pensar e sentir a arte e as visualidades do seu

cotidiano -, dar a estética o lugar que lhe é devido nos currículos visto sua importância para emancipação do indivíduo e sua totalidade, é necessário ainda vencer algumas resistências à concepção estética vinda da filosofia como se esta fosse enfadonha e inatingível.

Pensar uma educação estética é ir a confronto com a sociedade pós-moderna estruturada no capital e no consumo, é refutar o controle do Estado sobre o que devemos sentir e o que devemos pensar. Para Schiller (2014) a mudança política ocorre pelo enobrecimento do povo e não existe emancipação sem passar pela estética. Para Lanier (2013) a experiência estética só pode ser ampliada com certa facilidade se o sujeito tiver adequadamente informado sobre ela, isso imputa ao currículo de Arte-Educação concentrar-se na educação estética.

A educação estética constitui como um campo transdisciplinar, que percorre todos os campos do conhecimento, afinal a relação sensível/inteligível não estão apenas nas artes visuais. De acordo com Tourinho e Martins, (2011), as imagens digitais interferem no modo de pensar e de criar das pessoas, é carregada de discursos e pontos de vistas, relações de poder e posicionamentos ideológicos, políticos, estéticos, sociais. A educação estética pode então contribuir para o refinamento e ampliação do olhar dos sujeitos a medida que busca estabelecer uma relação sensível mas inteligível com esses artefatos.

3.6 Letramentos Multissemióticos: Desafios do Olhar sobre as Imagens na Ciberultura

A concepção de letramento em nosso tempo não está presa à prática específica da leitura e escrita, mas se amplia a diferentes formas de compreensão do mundo e à prática social. Diante do cenário emergente da cibercultura, das convergências das mídias e diversidade cultural, surgem novos espaços e modos de leitura e escrita, que demandam novas práticas de letramento. A imagem como potência para o letramento multissemiótico nas concepções de Roxane Rojo (2009) contribui para educação do olhar, para olhar emancipado dos educandos numa perspectiva contemporânea.

Muitos termos estão sendo utilizados para designar a preocupação com a imagem em diferentes contextos, dentre elas: alfabetização visual. Contudo optou-se nesse trabalho por uma abordagem ancorada no letramento como uma condição e reconhecimento da imagem também como uma prática social, assim como a leitura e escrita.

O letramento na cibercultura envolve múltiplas semioses, pois não se apresenta apenas com códigos linguísticos, mas enriquecidos por diferentes recursos visuais dos quais as imagens se apresentam com encanto e tormento. As imagens presentes na cibercultura são recursos visuais que já se constituem como parte das visualidades cotidianas de grande parte das populações.

Os textos multissemióticos, são híbridos, pois além da escrita, possuem outros recursos como visuais e sonoros, gêneros multissemióticos e multimodais despontam como gêneros imprescindíveis para auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora.

Para cada uma das grandes modalidades do signo, texto alfabético, música ou imagem, a cibercultura faz emergir uma nova forma e maneira de agir. O texto dobra-se, redobra-se, divide-se e volta a colar-se pelas pontas e fragmentos: transmuta-se em hipertexto, e os hipertextos conectam-se para formar o plano hipertextual indefinidamente aberto e móvel da web (LÉVY, 1999, p.149).

Pillar (2014, p.8) esclarece que “[...] a leitura de uma imagem seria a leitura de um texto, de uma trama, de algo tecido com formas, cores, texturas, volumes”, assim ainda de acordo com a autora ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto com suas características tanto formais, como cromáticas e topológicas que decorrem das nossas experiências, nossa cultura.

A importância em contemplar letramentos multissemióticos na escola está na necessidade de possibilitar que o aluno compreenda as múltiplas semioses também fora da escola, nas visualidades cotidianas. É enfocar, os usos dessas práticas de linguagens, no intuito de produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes situações como as mídias (ROJO, 2009).

Assim a escola poderá garantir que o processo educativo se desenvolva contemplando as diferentes formas de uso das linguagens, quer seja, visuais, sonoras, corporais, plásticas etc. Para que isso ocorra a escola deve então contemplar em seu currículo e metodologia as diferentes mídias e suportes que circulam como fonte desses textos, computador, smatphone, bem como as mídias analógicas como rádio, TV, cinema, fotografia, pintura e outros. Lévy (1997) orienta que é necessário pensar nas mudanças que vem ocorrendo com o som e a imagem em conjunto com o hipertexto.

A escola contemporânea e seus materiais didáticos ainda se preponderam a escrita, os alunos são muitas vezes privados da combinação dos diferentes recursos semióticos na construção de significados. Preocupa-se com o aspecto estrutural da escrita,

deixando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano, aspecto esse contraditório que ocultam a oralidade (ROJO, 2013).

Assim podemos refletir que a escola brasileira ainda vive momentos conflituosos entre o letramento tradicional da década de 80 explicitado por Soares (1993), momento aquele em que a sociedade ainda não vivia o auge das novas tecnologias nem a era da expansão da informação, e a alfabetização baseada na decodificação.

Vivemos em um momento em que crianças, jovens e adultos de diferentes classes sociais vivem conectados na internet, trocam mensagens instantâneas por diferentes redes, utilizam o celular como um microcomputador, baixam filmes, músicas, leem mangás, visitam museus online dentre outras possibilidades que a convergência das novas mídias oferece, não faz sentido a escola rejeitar tais práticas, dissociando-as da prática educativa, já que estas propõem entre os diferentes tipos de letramentos, o multissemiótico.

Um ensino que contempla os letramentos multissemióticos permite aos alunos a capacidade de ampliação do olhar sobre as visualidades que o rodeia, pois desenvolve a capacidade tanto de compreensão do que está vendo como crítica dessas visualidades, pois as imagens são fruto de intenções. Pillar (2014) corrobora dizendo que é preciso considerar que nosso olhar não é ingênuo nem tampouco passivo, ele está comprometido com nosso passado, nossas experiências, nossa época e lugar.

Os diferentes gêneros apresentados pelo ciberespaço exigem do novo leitor e produtor, o conhecimento da não linearidade dos hipertextos, os diferentes e novos gêneros textuais que se apresentam, bem como uma nova postura diante deles.

A escola pode tirar vantagens deste tipo de estudo conhecendo formas de fazer com que alunos e professores cheguem a níveis de letramento de largo escopo, e não apenas apresentem possibilidades estreitas. Todos os gêneros textuais de ampla circulação social podem estar relacionados a suportes e maneiras de ler que obedecem a critérios criados tanto pelo leitor/usuário dos textos quanto pelos produtores dos mesmos. (RIBEIRO, 2005. p.147-148)

As formas pelas quais o homem utiliza para comunicar são históricas, e no ciberespaço os diferentes gêneros se apresentam carregados de hibridismos. Assim é preciso que a escola oportunize ao aluno a ampliação do olhar, e seus modos de constituição nas interações do sujeito com o mundo e a escola, ver além dos signos, das semioses que constituem os hipertextos e as imagens no ciberespaço.

Todo o avanço tecnológico é fruto de ações humanas, e, portanto parte da vida dos mesmos. As tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura (LEVY, 1999, p.22).

Ao considerar que escola e sociedade não podem caminhar isoladas, deve-se então possibilitar aos alunos o desbravamento do ciberespaço como território de aprendizagem. Não se trata de aula de informática ou afins, pelo contrário, todas as áreas do conhecimento instruído na escola podem trafegar pelo ciberespaço construindo , desconstruindo informações e transformando-as em conhecimentos.

Os três primeiros capítulos dessa pesquisa se dedicaram a construção do objeto de nossa pesquisa e da aproximação desse objeto ao tema de estudo. Esperamos que as discussões apontadas possam iluminar as análises do trabalho desenvolvido com alunos do ensino médio a que se segue.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

“[...] aquilo que cada um de nós vê depende da história individual de cada um e do modo como cada subjetividade foi construída.”

DOUGLAS CRIMP

Este capítulo apresenta detalhadamente os caminhos metodológicos percorridos na construção dessa pesquisa. Descreve ainda a coleta de dados e as oficinas de criação com tecnologias contemporâneas desenvolvidas com alunos de ensino médio.

4.1 Metodologia e Procedimentos de Análise

Um estudo voltado às ciências humanas e, especialmente, à educação enseja uma abordagem que privilegie os elementos envolvidos na construção de seu objeto de pesquisa, assim como que qualifique os instrumentos empregados, responsáveis pela condução do estudo do problema de pesquisa que o norteiam. Por isso, foi feita a opção por um estudo qualitativo que consistisse no levantamento de informações sobre as contribuições das poéticas digitais no trabalho pedagógico para o ensino de Arte do Ensino Médio.

A presente pesquisa localiza-se no campo Interdisciplinar entre Educação, Linguagem e Tecnologias, na linha de pesquisa Linguagem e Práticas Sociais do MIELT. A investigação está inscrita nos métodos denominados pesquisa qualitativa, uma vez que se baseia em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social nos quais são produzidos e seus métodos de análise e construção de explicação envolvem a compreensão da complexidade, detalhe e contexto.

A pesquisa qualitativa de acordo com André (2013, p.97) “fundamenta numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”. A pesquisa qualitativa pode conferir o caráter de prática social, ao considerar o mundo dos sujeitos envolvidos na pesquisa, suas experiências, linguagens,

produções culturais. Isso institui à pesquisa qualitativa um caráter de valorização e compreensão do meio social, e leva o pesquisador a uma aproximação a essas situações.

Na pesquisa qualitativa Peres e Santos (2005) destacam três pressupostos básicos que devem ser considerados quando se opta pelo estudo de caso qualitativo: primeiro o conhecimento está em constante processo de construção e por isso permite uma postura aberta e flexível do pesquisador diante do que pode surgir no decorrer do trabalho; o segundo pressuposto trata-se da multiplicidade de dimensões que envolvem o caso. Neste, o pesquisador deve fazer uso de uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos e por último a postura ética do pesquisador, que deve fornecer ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises.

Lüdke e André (1986) apresentam cinco princípios que norteiam a pesquisa de natureza qualitativa: valorização do ambiente natural com o pesquisador inserido no contexto da pesquisa; os dados coletados são descritivos e todas as informações coletadas *in loco* devem ser valorizadas para posterior análise; durante a pesquisa, o pesquisador deve se preocupar mais com o processo (origens, causas, fatores desencadeadores que giram em torno do problema e do objeto de estudo) que propriamente com o resultado; valorizar o significado que as pessoas participantes atribuem a cada fato ou dado apresentado por elas; e, a análise dos dados ocorre por indução. Além disso, a pesquisa qualitativa destaca a importância de o pesquisador possibilitar ao pesquisado a liberdade em participar e enriquecer a investigação.

A natureza da pesquisa qualitativa de acordo com Moreira (2002) se constitui por elementos que não se esgotam, o autor elenca seis: a interpretação como foco; a ênfase na subjetividade; flexibilidade na conduta do estudo; o processo é mais importante do que os resultados; contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

Características semelhantes às de Moreira (2002) são apresentadas por Triviños (1987, p. 128-30) cita essas características:

- 1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
- 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Essas características estão presentes na pesquisa qualitativa em ambiente escolar, as características e elementos colocados pelos autores ampliam as condições de compreensão

da situação em estudo, contribui como meios efetivos para o trabalho do pesquisador desde o planejamento do trabalho à elaboração dos relatórios. A pesquisa social contempla a complexidade do universo educacional e se destaca na perspectiva qualitativa.

A presente pesquisa trata-se de estudo de caso com análise qualitativa de dados. O estudo de caso insere-se na abordagem da pesquisa qualitativa permitindo uma visão em profundidade de processos educacionais na complexidade do contexto.

Em educação, o estudo de caso aparece em manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 1960 e 1970, mas com um sentido restrito ao estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula. André (2013) comenta que esses estudos eram considerados “não experimentais”, e por isso menos “científico” em relação a estudos experimentais largamente utilizados na Psicologia e na educação daquele momento.

Na década de 80 o estudo de caso reaparece na educação com um sentido de focalizar um fenômeno particular, considerando seu contexto e suas múltiplas dimensões. Essa concepção mais abrangente valoriza o aspecto unitário, mas também considera a necessidade da análise situada e em profundidade, (ANDRÉ, 2015).

Chizzotti (2006) esclarece que para alguns autores o estudo de caso é considerado como uma metodologia, enquanto para outros se reporta à escolha de um objeto de estudo definido pelos interesses e não pelo método.

[...] estudo que envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarece por que elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados (CHIZZOTTI, 2006, p.135)

É um termo utilizado para a pesquisa de um indivíduo, um grupo ou um fenômeno. Dedicar-se à busca intensa de dados daquilo que constitui como “caso”, a fim de compreendê-lo de forma ampla, através das descrições pormenorizadas, avaliação dos resultados de ações, transmissão de sua compreensão e instrução de decisões.

Chizzotti (2006) e André (1995) concordam que o estudo de caso é um estudo aprofundado de uma unidade, o “caso” em sua complexidade e em seu próprio dinamismo, fornecendo informações relevantes para uma decisão. O estudo de caso considera o fenômeno dentro de seu contexto, é capaz de descrever, explicar e avaliar um contexto em que uma intervenção ocorreu.

André (1995) afirma que o estudo de caso tem seu foco no conhecimento do particular. Embora o pesquisador selecione uma determinada unidade, isso não elimina sua

possibilidade de perceber o “contexto e as inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação” (ANDRÉ, 1995, p.31).

Para Serrano (1998), o estudo de caso pode ser: descritivo, interpretativo e avaliativo. A autora ressalta que essas tipologias no estudo de caso na educação, na maioria das vezes podem entrecruzar numa combinação de descrição e avaliação ou de descrição e interpretação.

O estudo de caso descritivo, segundo Serrano (1998, p.98) discorre detalhadamente o fenômeno ou objeto sem prévia fundamentação teórica, são apenas descritivos sem intenção de formular hipóteses ou teorias.

Stakes (1966) também descreve o estudo de caso em três tipos: Intrínseco, instrumental e coletivo. O intrínseco busca conhecer melhor um caso em particular, sem objetivo de compreender o fenômeno mais amplo em questão, não pretende construir teorias, mas compreender os aspectos intrínsecos de um caso específico. O instrumental estuda o caso para compreender o fenômeno em questão, preocupa-se em esclarecer uma questão, refinar teorias e orientar estudos subsequentes. O coletivo assemelha-se ao instrumental, mas estende o estudo a diversos casos (CHIZZOTTI, 2006).

Entre as tipologias apresentadas, o presente estudo de caso se aproxima mais do estudo de caso interpretativo de Serrano (1998), por se tratar de uma interpretação qualitativa dos dados, a partir de categorias de análise estabelecidas.

Alguns autores ressaltam a eficácia do estudo de caso em estudos exploratórios, ou em casos em que se pretende testar hipóteses ou gerar ideias mais consistentes para pesquisas posteriores. André (1995, p.52) aponta várias vantagens do estudo de caso.

A autora reforça que este tipo de estudo fornece “uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis”, tem capacidade de “retratar situações vivas do dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural”, possui capacidade heurística, ou seja, oferece possibilidade de insights e conhecimentos que iluminam o leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, novas significações e relações.

Para André (1995, p.54), o estudo de caso ainda possui potencial de contribuição para problemas do âmbito educacional, pois focaliza “uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões, assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas”.

De acordo com vários autores que discutem o estudo de caso na educação ANDRÉ (2005); MAZZOTTI, (2006); STAKE, (1995); YIN, (2001) pelo menos dois pontos em comum se destacam. Para esses autores, o caso possui uma particularidade que merece ser investigada e o estudo deve estar atento às multiplicidades que caracterizam o caso, ou seja para que haja um estudo profundo do caso é importante a utilização de variados procedimentos metodológicos.

Para Yin (2001), “um estudo de caso começa com a definição do problema ou temas a serem estudados e o desenvolvimento de um projeto de estudo de caso.” (YIN, 2001, p.75).

O problema definido nesta pesquisa constitui-se a partir da preocupação com as mudanças que o ambiente tecnológico traz à imagem nas dimensões estéticas, simbólicas da existência e das formas artísticas.

Nesse sentido, é necessário um aprimoramento do olhar e o desenvolvimento da competência de análise de imagens, de forma que estas tenham significação tanto para quem produz como para quem se apropria delas. Entre os objetivos do ensino das artes visuais está em preparar o aluno para compreender e avaliar todo tipo de imagem seja elas de arte ou não, considerando suas particularidades poéticas e hibridismos.

Desse modo levantamos uma questão a partir do problema que direciona esta pesquisa: *Quais as contribuições das poéticas digitais para o ensino da arte no Ensino Médio?* O problema da pesquisa desdobrou-se nas seguintes questões: O que são poéticas digitais? Como se diferenciam das demais poéticas? Em que contexto se constitui? Quais os pressupostos para ensino de arte e a promoção da educação estética na cibercultura? Quais as contribuições das poéticas digitais para o ensino de artes visuais

A partir dessas questões delineamos os objetivos para contemplar o questionamento e delimitamos os instrumentos investigativos e os sujeitos da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa está em: investigar as potencialidades das poéticas digitais no campo da arte-educação, mais especificamente no ensino das artes visuais, a partir do desenvolvimento de poéticas digitais e da educação estética no Ensino Médio.

O objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: a) refletir sobre poéticas digitais e sua constituição; b) verificar como os processos das poéticas digitais se diferenciam de outras poéticas; c) discutir os princípios da educação estética e o ensino de artes visuais no contexto da cibercultura; d) identificar as contribuições das poéticas digitais para o ensino de artes visuais a partir da análise das produções de alunos do Ensino Médio.

O âmago deste estudo está no processo de criação e experiência estética de alunos mediada por essas poéticas, porquanto a pesquisa qualitativa atende às necessidades que o estudo enseja, visto que permite maior aproximação da realidade pesquisada.

O estudo de caso de acordo com Chizzotti (2006, p. 135) tem como objetivo “reunir dados relevantes sobre objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores”.

É ainda uma estratégia de pesquisa bastante comum na atividade educacional a fim de reunir informações sobre um determinado produto, evento, fato ou fenômeno social contemporâneo complexo, em contexto específico.

De acordo com YIN (2001) o estudo de caso deve ser aplicado nas seguintes situações: explicar ligações causais nas intervenções na vida real que são muito complexas; descrever o contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu; fazer uma avaliação, ainda que de forma descritiva, da intervenção realizada e explorar aquelas situações onde as intervenções avaliadas não possuam resultados claros e específicos.

Para realizar a pesquisa de campo, a opção foi por utilizar como instrumentos de coleta de dados, levantamento bibliográfico, questionários abertos aplicados presencialmente alunos para fim de diagnóstico, realização de oficinas de criação e experiência estética.

Para desenvolver um estudo de caso qualitativo com rigor metodológico, André (2015) orienta que se deve identificar o caso, depois de identificado, apreender sua relevância, e posteriormente, realiza-se o estudo, considerando o seu contexto e a multiplicidade de elementos que o compõem. Para isso empreendem-se etapas a serem seguidas.

4.1.1 Etapas da Pesquisa

O rigor metodológico é imprescindível para a credibilidade da pesquisa, mas não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo, sobre isso, André (2013) afirma:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores (ANDRÉ, 2013, p.96).

O desenvolvimento do estudo de caso qualitativo deve então ter cada etapa bem definida e descrita pormenorizadamente como pontua André (2013). Os estudos de caso normalmente seguem três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados. Mas a autora enfatiza que embora sejam referências que constituem uma organização da pesquisa não é necessariamente referência para a condução dos estudos de caso, pois “a pesquisa é uma atividade criativa e como tal pode requerer conjugação de duas fases, desdobramento ou extensão de uma delas, criação de outras” (ANDRÉ, 2013, p.98).

Chizzotti (2006) também aponta para a realização de um plano de estudo em diferentes fases, para autor essas fases são quatro: Fase preparatória ou exploratória, o trabalho de campo, a organização dos registros e redação do relatório.

Optou-se neste estudo pelas fases apontadas por André (2013), por considerá-las mais objetivas e abrangentes. A presente pesquisa foi desenvolvida em três etapas distintas, porém complementares. Consideraram-se critérios previamente estabelecidos e os objetivos a serem alcançados.

A primeira etapa constitui-se da fase exploratória. Nesta etapa inicial, a investigação foi de caráter exploratório, a fim de familiarizar-se com o problema, como explica Gil (2008). Envolveu o levantamento bibliográfico. Chizzotti (2006) explica que na fase inicial é indispensável analisar a literatura existente sobre o caso a fim de elaborar as primeiras noções que irão orientar a definição da unidade. Orienta que também é indispensável à clareza dos objetivos para que o trabalho não se perca em muitas informações desnecessárias.

A análise da literatura permitiu definir os conceitos básicos desta pesquisa: poéticas digitais e educação estética. A pesquisa bibliográfica foi “desenvolvida para explicar o problema abordado, utilizando os conhecimentos disponíveis a partir de teorias publicadas em livros ou obras congêneres” (KOCHE, 2004, p.122).

Com a finalidade de estabelecer e limitar o universo a ser pesquisado, foi feito um levantamento das escolas públicas estaduais de ensino médio da área urbana da cidade de Buriti Alegre no Estado de Goiás, região Centro-Oeste, onde a pesquisa foi conduzida. Encontraram-se apenas duas escolas que oferecem essa modalidade de ensino sendo que uma delas se trata de Educação de Jovens e Adultos. Depois de ter realizado o levantamento partimos para a seleção da escola, para qual foi considerado os seguintes critérios: uma quantidade de escolas que constitui uma amostragem representativa do total de escolas levantadas, seguindo as orientações metodológicas indicadas; que possui laboratório de informática, e cujo corpo administrativo autorize a realização da pesquisa e os corpos docente e discente aceitem participar como sujeitos. Chizzotti (2006) ressalta a importância de negociar com todos os envolvidos para se ter acesso aos dados e obter as autorizações necessárias.

Considerando estes critérios, somente uma das escolas atendeu a todos, sendo ela o Colégio Estadual Padre Nestor Maranhão Arzola. Posteriormente selecionaram-se as turmas que também correspondessem a uma amostragem significativa para o estudo e sua relevância. Definiu-se a turma da 2ª série do Ensino Médio do período vespertino. Essa definição ocorreu em virtude da aceitação dos sujeitos da pesquisa e autorização da gestão da escola.

Posteriormente realizou-se o levantamento de documentos que favorecessem compreender melhor o trabalho realizado pela instituição. Com vistas ao âmago da pesquisa, foram analisados: Programa Curricular de Arte para o Ensino Médio de Goiás, Projeto Político Pedagógico (PPP), e Planejamento do professor de Arte do Ensino Médio para o 1º semestre de 2015. A seleção desses documentos se justifica por tratarem das questões tanto legais como norteadoras do trabalho pedagógico desenvolvido em uma instituição de ensino e por serem importantes para o alcance dos objetivos deste estudo.

Por meio da análise destes documentos foi possível compreender melhor tanto o trabalho desenvolvido na instituição como seus objetivos, metas, e propostas dentro do que nos propomos a pesquisar. Chizzotti (2006) orienta que as fontes materiais a serem consultadas dependem do estabelecimento claro dos objetivos, e que a escolha dessas fontes devem ser justificadas.

A segunda etapa da pesquisa dedicou-se à pesquisa de campo e coleta de dados. Na abordagem qualitativa o estudo de caso no contexto educacional pode utilizar técnicas que vão permitir a reconstrução de processos e relações que constituem a experiência educacional no cotidiano. Para Bassey (2003) a coleta de dados nos estudos de caso pode ser realizada de três maneiras: fazer perguntas; observar eventos e ler documentos.

A entrevista no estudo de caso qualitativo é fundamental quando se tem o objetivo de identificar os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa. Stake (1995) orienta que para fazer perguntas é necessário que o pesquisador elabore um roteiro pertinente as questões que se propôs pesquisar. Para o autor o pesquisador deve deixar claro aos entrevistados que não se busca respostas como sim ou não, mas posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações. O relato da entrevista é outro ponto fundamental levantado pelo autor.

Para Stake (1995) as observações levam o pesquisador à compreensão do caso. O autor orienta a necessidade de realizar um registro detalhado e claro dos eventos, pois esses dados serão muito importantes para futuras análises e elaboração do relatório final da pesquisa. Para Stake (1995) a observação deve diversos registros como desenhos e fotos. Ainda de acordo com o autor o contexto dos participantes também deve ser considerado como questões culturais, sociais, políticas, as quais poderão auxiliar na compreensão do caso.

Muitos estudos de caso incluem a análise documental. Para Stake (1995) os documentos podem completar informações e funcionar como registros de situações que o pesquisador não teve acesso.

Contudo existem outras formas de coleta de dados no estudo de caso como a realização de grupos focais, memoriais e outros.

Nesta etapa, a pesquisa foi desenvolvida com caráter interpretativista, com uso de instrumentos variados de levantamento, registro, coleta e seleção de dados coletados empiricamente. O processo de coleta de dados numa pesquisa qualitativa tem a finalidade de levar a descobertas relevantes para a área na qual ela se insere.

Seguindo esse princípio, a coleta de dados foi feita a partir de diferentes atividades interligadas e que se completam, na busca de dados relevantes com vistas ao alcance dos objetivos propostos. De acordo com André (2013, p.99) “uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do estudo, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de dados, utilizando fontes variadas, instrumentos – mais ou menos – estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas”.

As atividades que compõem a coleta de dados foram pensadas com objetivo de aprofundar a pesquisa.

a) Questionário aberto¹⁵ com alunos sujeitos da pesquisa. Optou-se pelo questionário com estudantes para coletar informações possíveis de ser analisado para fins de diagnóstico da realidade, o que veio a sustentar a elaboração das oficinas.

¹⁵ O modelo de questionário aplicado encontra-se no apêndice A.

b) Realização de oficinas com os sujeitos da pesquisa para verificar suas relações com as poéticas digitais e as potencialidades destas para o ensino de artes visuais. Devido à especificidade do objeto de estudo, cujos aspectos conceituais se relacionam acoplados a aspectos práticos, este estudo imputou a realização de atividades que permitiam a experiência. Estabeleceu-se um procedimento de experimentação com programas de computador que possibilitam a manipulação de imagens, além da utilização de outros recursos eletrônicos como câmeras digitais e scanners, smartphones e tablets. As oficinas de experiência estética e processo de criação com e sem uso de tecnologias contemporâneas, foram planejadas pelo pesquisador, seguindo critérios previamente estabelecidos. Esse registro foi feito através da observação, fotografias, relatório do pesquisador e produção dos estudantes.

c) O registro no campo (sala de aula) com variedade de instrumentos: fotos, relatórios, produções dos alunos.

A pesquisadora fez uso de um plano aberto e flexível, em que os focos da investigação foram sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados (ANDRÉ, 1995, p 30).

Há que se ressaltar que a coleta de dados, bem como a definição de instrumentos e sua aplicação procuraram seguir sempre as normas éticas de pesquisa estabelecidas em códigos de conduta publicados ou não, comitês de ética e outras instâncias, de acordo com o bom senso, procurando-se equilibrar as necessidades do pesquisador e o interesse das pessoas pesquisadas, na busca do conhecimento e da verdade (CAMERON et al., 1992).

A terceira e última etapa se dedica à análise dos dados e redação do relatório que culminou nesta dissertação. Tão importante quanto a coleta de dados é a análise dos mesmos, ou seja, o que fazer com os dados levantados. Portanto, os dados coletados foram estudados, trabalhados, analisados, classificados de forma sistemática através de uma seleção que exigiu um exame minucioso.

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

A análise dos dados teve início já ao longo do processo de coleta desses dados, uma vez que esse processo é acompanhado naturalmente por reflexões, anotações e outras formas de registro das descobertas e constatações resultantes do trabalho de campo.

De acordo com André (2013) isso acontece porque a análise está presente em todas as situações estudadas durante a pesquisa. Essas análises orientam o que deve ser mais explorado ou descartado durante o estudo. Contudo a análise formal dos dados ocorre após a coleta de dados ser concluída.

A análise está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que é vai sendo “aprendido” no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório (ANDRÉ, 2013, p.101)

A pesquisa qualitativa tem como pontos culminantes a análise, a interpretação e a apresentação de resultados (PATTON, 1990). A análise dos dados coletados e selecionados para a pesquisa foi feita através da triangulação desses dados, levando-se em conta os diversos instrumentos utilizados. Considerou-se o modelo teórico que fundamentou a investigação, o qual serviu de base para a coleta de dados, a análise, a interpretação e a explicação desses dados.

Para Stake (1995) a triangulação é uma possibilidade para a maior precisão dos protocolos nos estudos de caso. De acordo com Souza e Zioni (2003), a triangulação confirma a validade dos processos de forma ética. A triangulação dos dados serve para que os resultados sejam verificados a partir de variados aspectos.

Ainda nesse sentido os autores Denzin e Lincoln afirmam:

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

A análise dos dados realizou-se de forma indutiva, no sentido de que foi conduzida a partir e por determinação de perguntas abertas, e não para testar hipóteses elaboradas teoricamente, o que caracterizaria a análise dedutiva (PATTON, 1990, p. 40).

Para analisar as produções dos alunos elaboraram-se categorias de análise. O trabalho de elaboração das categorias resultou num conjunto inicial de categorias que foram reexaminadas e modificadas num momento subsequente, em que aspectos comuns foram

reunidos, pontos de destaque separados e realizadas novas combinações ou desmembramentos.

André (2013) enfatiza que a categorização por si só não esgota a análise, mas isso exige que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, e realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso recorreremos aos fundamentos teóricos do estudo e à revisão sistemática, para estabelecermos conexões e relações que permitiram apontar as descobertas. Chizzotti (2006) ressalta que a eleição das categorias é fundamental para atingir os objetos pretendidos, devem estar claramente definidas e serem pertinentes aos objetivos da pesquisa. A seleção das categorias depende da natureza da pesquisa e da particularidade dos dados.

A elaboração do relatório final é um grande desafio na condução do estudo de caso, pois exige certa habilidade de escrita por parte do pesquisador. Chizzotti (2006) afirma que geralmente o relatório segue um estilo descritivo, que apresenta as lições aprendidas ou as descobertas feitas. O autor orienta que para isso é importante que o relatório ofereça uma visão detalhada do caso estudado, e situe-o no seu contexto, apresente as informações recolhidas e os meios utilizados na coleta, analise as questões e temas, e faça asseverações analíticas para fins de uma interpretação compreensiva do caso.

André (2013) ressalta que a preocupação deve ser com a transmissão direta, clara e bem articulada do caso, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor. Chizzotti (2006) também demonstra preocupação com essa questão, o autor afirma que o relatório final supõe competência redacional, para que apresente em linguagem aceitável e bem articulada, o resultado a que se chegou o estudo.

4.1.2 Descrição da escola-campo

O campo da pesquisa adotado para este estudo foi o Colégio Estadual Padre Nestor Maranhão Arzola situado na cidade de Buriti Alegre/Goiás, o qual oferta a segunda etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Essa Unidade Educacional foi fundada em 18 de Janeiro de 1958. Funcionou no prédio da Paróquia Nossa Senhora D`Abadia de Buriti Alegre situado a rua Goiás s/n, com o nome de Ginásio Buriti Alegre. Em 23 de Maio de 1974 foi construída em terreno doado pela

Paróquia Nossa Senhora D'Abadia, a Rua Ramos Caiado nº 692, Bairro Caládia em frente à Praça Agnelo Naves que recebeu o nome em homenagem ao Padre e professor Sr. Nestor Maranhão Arzola. A Unidade é composta 7.083 m² de área construída, num terreno total de 11.200.00 m² e uma área não construída de 4.117 m².

A estrutura da escola encontra-se bastante comprometida em decorrência de uma reforma que se arrasta por mais de seis anos. Inicialmente quando fizemos seleção da escola a mesma ainda possuía laboratório de informática ativo, mas, ao iniciarmos as atividades com os alunos o laboratório de informática foi desativado para continuar a reforma que logo foi interrompida novamente.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2015, p.11), da escola sua missão é “Oferecer uma educação de qualidade, pautada nos princípios de sua democracia participativa, comunitária, cristã e ambiental, tornando-se um espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de sua plena cidadania”.

Buscamos os Projetos Políticos Pedagógicos dos anos de 2013, 2014 e 2015, da escola para identificar os projetos desenvolvidos no campo da arte. De acordo com levantamento realizado a partir da análise destes documentos verificou-se apenas um projeto relacionado à arte, “Projeto Mostra Cultural: Arte e Cultura de Goiás” de 2013. Nos anos de 2014 e 2015 não há referência de nenhum projeto ou ações voltadas a este campo de estudo, nem tampouco que envolva tecnologias.

O Projeto Político Pedagógico é o documento que constitui a base filosófica da instituição, nele estão expressa a concepção de sociedade, educação e homem que a instituição possui. Suas ações estão voltadas apenas para as disciplinas críticas¹⁶, considerando que a disciplina de arte não apresenta reprovação, a mesma não está contemplada com nenhuma ação. O Projeto Político Pedagógico da escola é o mesmo entre os períodos de 2013 à 2015, com pequenas mudanças no campo das ações, o que demonstra pouca participação da comunidade escolar.

De acordo com Gadotti (1994) o Projeto Político Pedagógico é um documento que constitui a identidade da escola e Veiga (1996; 1998) completa que ele deve ser visto como um processo de constante reflexão sobre os problemas da escola. Para Libâneo; Oliveira e Toschi (2003, p. 345- 346), “é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”.

¹⁶ Disciplinas críticas é um termo utilizado na SEDUCE para designar disciplinas com alto nível de reprovação.

Considerando estes autores, entendemos que a unidade escolar não reconhece a importância do campo da Arte na formação do aluno. Isso se confirma na ausência de ações voltadas para esse campo. Percebemos ainda uma contradição entre a filosofia da escola apresentada no documento e as ações. De acordo com o PPP (2015, p. 11) entre os aspectos da filosofia da escola estão:

Exercitar os valores morais, éticos e estéticos de nossa cultura; o respeito pelo conhecimento e opiniões de terceiros e o uso do diálogo na mediação de conflitos e de tomada de decisões e o respeito pela ordem democrática; Vivenciar e cultivar os valores e realidade sociocultural da comunidade escolar como: exercício de cidadania; exercício de construção de instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e gradativamente mais amplas; de valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural, local, regional, nacional e universal e de repúdio a qualquer tipo de discriminação.

A filosofia da escola contempla aspectos que estão em intimidade com o campo da arte, mas, não há ações que corresponda para a efetividade da filosofia adotada. As ações apresentadas no documento da escola estão voltadas em grande parte para operacionalização e desenvolvimento de competências de leitura, escrita e operações matemáticas. O documento fala de estética, cultura, pluralidade sociocultural, mas não apresenta ações no campo da arte que é constituído por eles. Embora não seja este o foco de nosso trabalho, a busca por essas informações permitem visualizar o campo de pesquisa e conhecê-lo melhor dentro do que nos propomos a estudar.

Quanto à estrutura física da escola, verificou-se que as dependências estão distribuídas em duas alas direitas e esquerda. A ala da esquerda está composta por 07 salas de aula em péssimo estado, 01 bebedouro, 01 banheiro masculino com ampliação em construção para atender aos alunos com necessidades especiais, 01 feminino com adequação para atender aos alunos com necessidades especiais, 01 sala do AEE para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e 01 laboratório de informática (desativado), 01 cantina, 01 almoxarifado, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala de gerência de merenda. Na ala direita temos 07 salas de aula também em péssimo estado, 01 sala para biblioteca, 01 sala de professores com banheiro interno, 01 bebedouro, 01 banheiro masculino e 01 feminino. Ao lado da porta de entrada 01 sala para secretaria comum a outra sala interna e banheiro (PPP, 2015).

No pátio da escola há uma área de 4.117 m^2 não construída, onde se encontra uma parte de jardinagem e outra área livre. As duas (2) quadras de esporte da escola não são cobertas, não possuem arquibancadas apresentam-se inadequada a prática esportiva pelo mal

estado de conservação (pisos danificados, tabelas de basquete danificadas, traves de futebol danificados). As 14 salas de aula funcionam nos três turnos: todas utilizadas no período matutino, 06 no período vespertino e 04 no noturno. Até o momento a quantidade de salas é suficiente para o atendimento da clientela ficando algumas ociosas nos turnos, vespertino e noturno.

A biblioteca escolar possui apenas 01 micro computador, portanto não supre a necessidade do departamento sendo necessária a aquisição de outros microcomputadores para facilitar o atendimento à pesquisa escolar. O acervo bibliográfico é suficiente para atender à necessidade dos professores e alunos, pois a cada ano há novas aquisições. Porém o espaço físico não é apropriado, as mesas e cadeiras não são adequadas e suficientes.

Quanto à sala dos professores, o espaço físico está adequado, composto com armários para guardarem materiais, um frigobar e forno micro-ondas.

A escola possui auditório, mas, se encontra desativado pelo motivo da reforma, também não possui refeitório sendo servidas as refeições em sala de aula. A utilização de vídeos e DVDs ocorre na própria sala de aula através de equipamentos móveis agendados antecipadamente pelo professor ou aluno para apresentação de filmes educativos. Disponibiliza de uma área de lazer que é de fundamental importância, uma vez que vai permitir o trabalho com outras modalidades esportivas, bem como, proporcionar aos alunos um espaço para descontração e socialização.

Os recursos disponíveis são: retroprojektor, (2) Data Show, (2) aparelhos de DVD, (02) máquina fotográfica digital, (1), televisão 42, (2) televisão 40, (1) televisão 39, (4) notebook, (1) caixa de som com entrada para de USB e TV, (1) telas de Projeção, (1) lousa digital (3) aparelho de CD com entrada para USB, Vídeos TV Escola, vários mapas históricos e geográficos, livros informativos, Jogos Pedagógicos e didáticos, Atlas, laboratório de informática (desativado).

A escolha do campo da pesquisa se deu em virtude de ser a única Instituição que oferece Ensino Médio na cidade, quanto à turma a escolha se justifica inicialmente por constituir uma amostragem representativa do total de turmas que a instituição oferece, e por ser a turma a qual o corpo administrativo autorizou a realização da pesquisa e o corpo docente e discente aceitaram participar como sujeitos. Foram selecionados como sujeitos dessa análise um grupo de alunos especificamente da turma C.

O interesse pelo Ensino Médio se deu por considerar que esta é a etapa final da Educação Básica, na qual os alunos já possuem estabelecidos, consolidados e aprofundados conhecimentos que adquiriram no ensino fundamental, incluindo a formação ética e o

desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e por fim já possuem maior compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos acerca dos processos produtivos, capazes de fazer relações entre a teoria e a prática.

As oficinas foram ministradas em consonância com a disponibilidade de horário da escola, do professor de Arte, e dos professores de filosofia e sociologia que tiveram interesse em contribuir com este estudo. A duração das aulas é de 50 minutos cada, desse modo conforme a disponibilidade dos horários destas disciplinas as oficinas ocorreram na maioria das vezes em períodos de aulas duplas.

Na legislação vigente, a arte é incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e nas Diretrizes para o Ensino Médio (DECNEM), como um dos campos do conhecimento inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da base nacional comum, os eixos dessa área concentram-se na representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sociocultural. Na matriz curricular do ensino médio da unidade escolar, a disciplina de arte é oferecida com uma aula semanal apenas nas turmas de 2º e 3º anos.

O caráter didático e pedagógico desta proposta se constituiu a partir da elaboração de uma sequência didática ancorada nos referenciais que são parte do Programa de Ressignificação do Ensino Médio, implementado pelo Governo de Goiás, a partir de 2007. Este programa estabeleceu algumas mudanças significativas, que partiram da necessidade de enfrentar novos desafios como superar problemas antigos. Entre as mudanças está a construção de conteúdos estaduais básicos comuns, o que veio a permitir um diálogo maior entre os sujeitos do Ensino Médio e a sua realidade.

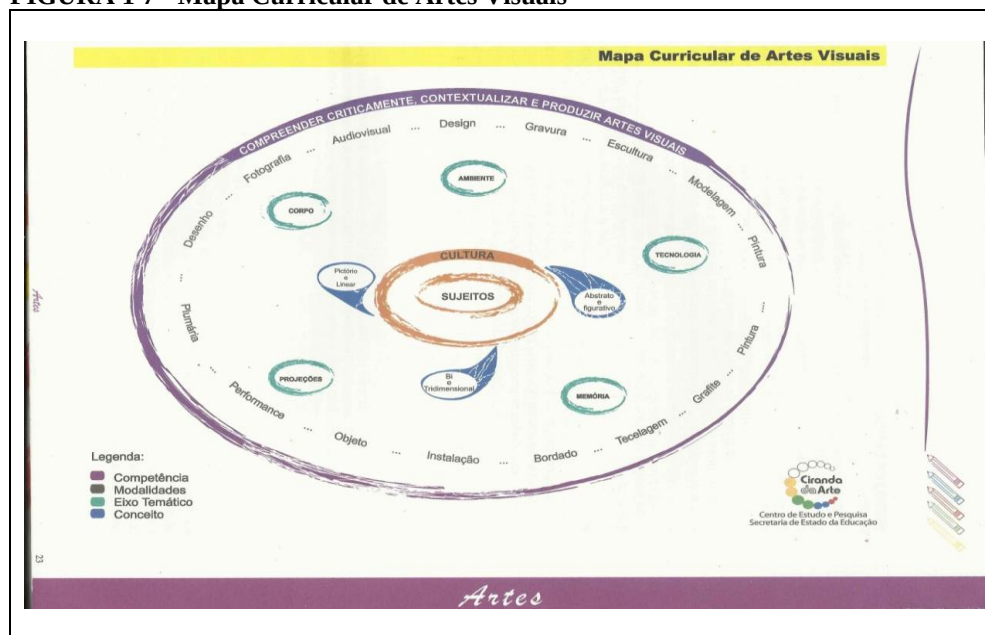
De acordo com os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (RECEM) da área Linguagens, Códigos e Tecnologias, a componente curricular Arte, segue com orientações específicas a cada uma de suas linguagens. Neste estudo interessam-nos as artes visuais. O documento está estruturado em competências, modalidades¹⁷, conceitos¹⁸ e eixos temáticos¹⁹, estes são os conteúdos básicos comuns ao Ensino Médio.

¹⁷ Modalidade corresponde ao conteúdo, ou seja, a uma unidade menor ou ponto principal a ser trabalhado. Ex: desenho, pintura, escultura etc. e seus suportes, materiais e artistas.

¹⁸ Os conceitos correspondem ao assunto específico que irá direcionar cada modalidade

¹⁹ Os eixos-temáticos organizam o conhecimento específico da disciplina em torno de uma ideia ou de um tema geral, que se abre para a interdisciplinaridade.

FIGURA 1 7 - Mapa Curricular de Artes Visuais



Fonte: MOREIRA e ABREU (org.) 2010

A perspectiva desse referencial é desenvolver um diálogo com a cultura dos sujeitos, considerando suas realidades locais, partir das visualidades do seu cotidiano. Por esse motivo, tem seu foco em questões relacionadas à arte e à imagem, e à multiplicidade de possibilidades educativas, narrativas e estéticas.

Busca ainda “fundamentar culturalmente os conhecimentos sobre as visualidades, orientando a realização de experiências estéticas ligadas não somente às formas tradicionais de arte, mas também às imagens do cotidiano, da publicidade, da ficção, das intervenções urbanas, com seus significados presentes no contexto dos indivíduos” (MOREIRA; ABREU, 2010, p.20).

De acordo com o referencial o ensino das artes visuais (RECEM) a partir da imagem propõe comunicar os diferentes significados e suas relações interculturais a partir de produções artísticas de diferentes universos identitários. A democratização dos conhecimentos artísticos para além dos constituídos hegemonicamente, presentes nos livros de história da arte, é necessário. Assim como a busca por imagens pouco exploradas na educação. Dessa forma os referenciais colocam o interesse pela exploração de diferentes formas de olhar, interpretar e compreender o mundo criticamente a partir das visualidades.

A partir da análise dos referenciais curriculares para o Ensino Médio, buscamos no Projeto Político Pedagógico da escola evidências do trabalho desenvolvido com a disciplina de arte. Contudo não encontramos nada específico a esse campo do conhecimento.

Todas as informações e propostas apresentadas por esse documento concentram em outras disciplinas e não à Arte.

Buscou-se construir uma aprendizagem significativa, através do processo de criação de imagens digitais e não digitais e experiência estética, que considerou a reflexão, diferentes olhares, a construção de novos sentidos, a multiculturalidade através de diferentes materiais e suportes. Pretendeu-se possibilitar ao educando experiências estéticas, o desenvolvimento do conhecimento artístico e ampliação do olhar. Isso permitiu que o educando refletisse sobre relações entre arte e tecnologia e as visualidades de seu cotidiano. Na sequência, traçamos o perfil dos participantes da pesquisa e da instituição estudados para compreender melhor este contexto.

4.1.3 Os sujeitos da pesquisa

O colégio Padre Nestor Maranhão Arzola recebe alunos provenientes de diversos bairros da cidade e alunos residentes na zona rural. Esses alunos pertencem a classes socioeconômicas diversificadas e trazem para a escola variada educação moral, religiosa e cultural. Quanto à faixa etária, por ofertar o Ensino Fundamental e Ensino Médio, o corpo discente vai desde pré-adolescentes a adultos trabalhadores e pais de famílias.

Os sujeitos da pesquisa pertencem à turma C da 2ª série do Ensino Médio. Para a amostragem, foram escolhidas produções consideradas relevantes. Tais produções estão descritas detalhadamente e analisadas em seção oportuna desta dissertação, localizada mais adiante. A turma é constituída de 26 alunos, dos quais um dos alunos possui acompanhamento educacional individual de um professor de apoio.

Trata-se de adolescentes com idade entre 15 a 18 anos.

4.1.4 Critérios para a elaboração das atividades e categorias de análise

Para elaboração das oficinas optamos pela sequência didática²⁰ como modelo detalhado das atividades. A sequência didática elaborada considerou o objetivo geral do estudo: oferecer subsídios para investigação das potencialidades das poéticas digitais no campo da arte-educação, sobretudo nas artes visuais no ensino médio.

Para tanto utilizamos o diagnóstico da turma como ponto de partida para planejar as atividades com as poéticas digitais que foram desenvolvidas nas oficinas. Após análise do diagnóstico buscamos articular o interesse dos alunos com os Referencias Curriculares do Ensino Médio de Arte, Proposta Político Pedagógico e planejamento do professor.

Consideramos um conjunto de elementos desde os conhecimentos prévios dos alunos, seu interesse pelas aulas de arte, a realidade em que se inserem, os eixos temáticos e modalidades dos referencias curriculares do ensino médio e o planejamento semestral do professor da disciplina. Estes elementos foram entrelaçados de forma a constituírem o direcionamento para as atividades.

As oficinas abrangem processos de criação de imagens que incorporam operações de construção do tipo montagem, atividades manuais como da fotomontagem tradicional, e os chamados processos digitais. Consideramos as sugestões dos alunos, de pintura, fotografia, vídeos e buscamos utilizar essas linguagens dentro de uma perspectiva analógica e digital. A utilização de diferentes meios no processo de produção dos alunos seguiu-se as orientações de Pimentel (2012), que afirma que a variedade de recursos possibilita gerar imagens muito interessantes e significativas, que permitem que os alunos elaborem seu pensamento artístico e trabalhe com ele de forma consciente.

Somente o uso da tecnologia, de maneira descontextualizada ou puramente técnica não garante o desenvolvimento do pensamento artístico nem da experiência estética. As atividades planejadas buscaram ir além da mera aplicação das possibilidades que as tecnologias contemporâneas oferecem.

Há imagens que só podem ser elaboradas com materiais tradicionais, outras somente com tecnologias contemporâneas, e outras que podem se valer de ambos os

²⁰ Sequência didática corresponde a um conjunto de propostas relacionado a um conteúdo, com uma ordem de desenvolvimento.

processos, Pimentel (2012) reforça que essa possibilidade de hibridismo gera a construção de um conhecimento em arte imbuído de tradição e contemporaneidade.

As atividades foram elaboradas considerando que o acesso à manipulação da imagem possibilita experiências estéticas, novas leituras, desconstruções e criação.

Os temas geradores para as atividades foram selecionados inicialmente de acordo com o diagnóstico, mas, posteriormente foi tomando nuances durante o contato com os alunos, a partir dos direcionamentos que os mesmos foram dando no decorrer das oficinas.

Pautado no referencial curricular de Arte para o Ensino médio de Goiás, na Abordagem Triangular, conceitos da educação estética e nas poéticas digitais, elaboramos cinco categorias de análise, das quais a primeira se desdobra em duas.

1- INTERATIVIDADE

a) Interatividade: analisar nível de potencialidade técnica oferecida por determinado meio ou a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber, em troca, uma “retroação” da máquina sobre ele.

b) Interação: analisar ação recíproca entre sujeitos podendo ser direta ou indireta (mediada)

2- EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: Analisar os aspectos sensíveis e inteligíveis durante o encontro do aluno com as imagens no processo de criação, com as suas produções e a de seus colegas, considerando todas as etapas desse processo.

3- CRIAÇÃO: Verificar como o aluno desenvolve seu processo de criação.

4- EXPRESSÃO: Avaliar como o aluno demonstra a capacidade prática de operar a linguagem visual, como utiliza os materiais, como maneja as tecnologias que vão dar substância à representação e forma à expressão.

5- MEDIAÇÃO: Identificar que tipo de mediação ocorreu com o uso das tecnologias contemporâneas no processo de criação dos alunos

5 RELATO DO CASO

*[...]o que se chama de visível é, dizíamos, uma qualidade
preenche de uma textura, a superfície de uma profundidade, corte
de um ser maciço, grão ou corpúsculo levado por uma onda do
Ser*

MERLEAU-PONTY

A proposta deste tópico é analisar e discutir as poéticas digitais como processos híbridos possíveis de promover mediações estéticas e cognitivas no ensino de artes visuais em escola pública, tendo como fio condutor os trabalhos desenvolvidos pelos sujeitos da pesquisa. As análises e discussões foram articuladas e constituídas por dois níveis: o teórico que trata das fundamentações estabelecidas nos primeiros capítulos deste estudo e o prático que reporta às produções artísticas visuais dos alunos. Este momento constituiu num exercício de aproximações e afastamentos entre a teoria e as produções. Apresentamos as oficinas realizadas a partir de narrativas. Levantamos questões importantes que contribuirão para análise das produções dos alunos que seguirá na sequência. Tão importante quanto o resultado é o processo que o constitui, por isso, dedicamos este momento para narrar e discutir os aspectos mais relevantes do processo de criação dos alunos que culminou nas poéticas digitais.

5.1 Diagnóstico

Para fins de diagnóstico da turma, foi aplicado um questionário no qual não era necessário se identificar. Neste, 81% do total de 26 dos alunos matriculados em abril/2015 participaram. O questionário foi composto por sete questões abertas que intentaram verificar o contato dos alunos com arte, sua relação com os recursos de tecnologias digitais e o interesse sobre o que querem aprender nas aulas de arte.

O diagnóstico é um elemento importante como ponto de partida para qualquer trabalho pedagógico. Considerar o conhecimento prévio dos alunos permite que o professor planeje estratégias para ampliá-los.

Iniciamos o questionário com a seguinte questão: “Que contato você tem ou já teve com arte?” De acordo com as respostas, três alunos afirmaram que não possuem nenhum contato com a arte, estes correspondem a 14% dos participantes. Esse dado chama atenção para algumas tensões dentro do ensino de arte, tais como, a concepção de arte alicerçada na ideia das belas artes, ausência de reconhecimento das manifestações artísticas na cultura local, e a arte vista distante.

Por outro lado os demais alunos citaram atividades que traduzem sua relação com a arte como: dançar, cantar, desenhar, ir ao cinema, ir ao museu. Para estes alunos a experiência com a arte e seu reconhecimento está ligada com o cotidiano.

Na segunda questão indagamos: Já ouviu falar ou conhece arte digital? 67% dos alunos afirmaram que já ouviram falar alguns exemplificaram que “são aquelas imagens que vemos na internet, nas propagandas”, “são trabalhos de arte feito no computador”, “eu acho que são fotos, desenho animado, filmes de cinema que estão na internet, não sei explicar direito”. Grande parte dos alunos embora não saiba conceituar com clareza a arte digital, demonstra familiaridade com a imagem no ciberespaço, e possui noções sobre a especificidade dessa linguagem.

Foi possível verificar que os alunos possuem contato direto com as tecnologias contemporâneas no cotidiano. Sobre quais atividades realizam com uso de tecnologias no seu dia-a-dia, todos os alunos responderam afirmativamente com exemplos de atividade que realizam, as atividades citadas foram: redes sociais, os alunos citaram com muita frequência Whatsapp; Facebook; Instagram; acesso jogos online; site de busca para realização de pesquisas de interesses pessoais; acesso ao Youtube; download de músicas e vídeos da internet, compartilhamento de vídeos e imagens, fotografar e editar fotos.

Além da familiaridade com o ciberespaço, os alunos demonstram ainda que são ativos nesse território ao produzir e compartilhar suas produções.

Os alunos apontaram os programas, e aplicativos que utilizam na edição de suas imagens, os recursos mais frequentes correspondem a aplicativos do próprio do próprio celular, aplicativos baixados por internet e até programas mais avançados de edição de imagens. Os mais citados foram: Retrica, Vídeo Maker, Adobe Photoshop Express, Cymera, Photoscape, Pics Art, Photo Grid, Power Point, CS6. O universo de recursos utilizados pelos

alunos é amplo, desde o uso de aplicativos mais simples do celular a programas que exigem mais conhecimento do usuário.

Buscamos conhecer um pouco mais do cotidiano das aulas de arte ministradas na escola, para isso perguntamos aos alunos se já tinham realizado alguma atividade com uso de tecnologias digitais nas aulas de arte, e quais seriam estas atividades. 90% dos alunos responderam que já tinham feito pesquisa com uso de internet no laboratório de informática da escola, sobre artistas e obras e 10% disseram não lembram.

Esses dados confirmam o que Pimentel (2012) ressalta sobre o uso de modo tradicional das tecnologias contemporâneas na escola, a autora ressalta que na maioria das vezes, “a escola se apropria das tecnologias desenvolvidas com o mesmo enfoque tradicional de supremacia do texto em detrimento do estudo da imagem” (PIMENTEL, 2012, P.129).

Nas aulas de arte nas escolas públicas brasileiras de acordo com Barbosa (2010) ainda domina um ensino tradicional, alicerçado em atividades nas quais a “evolução da práxis educativa não tem lugar” (BARBOSA, 2010, p.12). A autora ainda reforça o pouco uso de imagens e quando é feito utiliza-se de forma arbitrária. Isso se confirmou nas respostas dos alunos. Percebeu-se a existência de um descrédito pela disciplina de arte e as aulas desta disciplina ministrada na escola, embora grande parte afirmasse que as aulas são razoáveis, não demonstraram entusiasmo nem interesse que fosse significativo de ser mencionado.

Chamaram-nos atenção as respostas de um alguns alunos sobre as aulas de arte da escola: “é só uma aula por semana, não dá tempo de fazer nada, a gente copia os textos e logo a aula acaba”, “eu acho as aulas de arte chatas porque a gente não faz nada da nossa realidade”, “eu gosto de arte, mas na escola não é interessante, é muita teoria por causa do vestibular e nunca dá tempo de ver tudo e é muito difícil a gente fazer aula prática”. O tempo e a ênfase na teoria são elementos levantados pelos alunos como empecilho nas aulas de arte da escola.

Verificou-se o que os alunos desejam aprender nas aulas de arte, tarefa pouco explorada entre os professores, indagamos a seguinte questão: O que você gostaria de aprender nas aulas de artes visuais? Os alunos relataram listas de atividades ligadas ao fazer arte. Citaram: Fazer filmes, pintar com tinta, fotografia, colagens, grafite, artesanato. Consideramos que as respostas refletem o universo de experiências culturais e artísticas a que os alunos têm acesso ou de que possuem informação. Colocam em jogo tensão, conflito e valores, e ainda, relações entre o velho e o novo, revelam a necessidade de repensar atitudes e ações que são demandas da área do ensino de arte.

Por fim buscou-se conhecer os assuntos que mais interessam os alunos, a fim de que suas respostas pudessem nortear o tema gerador das oficinas. Entre os diferentes assuntos ressaltados pelos alunos se destacaram: a sexualidade, preconceito, violência, política e cultura local.

Com estes dados, ainda que preliminares, pôde-se traçar um perfil do grupo e delinear os próximos passos que culminariam nas oficinas apresentadas. Com estas conclusões iniciais é possível reafirmar a importância de promover um ensino de arte articulado à realidade dos alunos.

O questionário deixou claro que as poéticas digitais estão presentes no cotidiano desses alunos quando trafegam pelo ciberespaço. Porém, não possuem clareza sobre essa linguagem. Isso também reafirma a educação estética como indispensável no percurso do trabalho de arte e tecnologias contemporâneas. Pillar (2012) ressalta que a educação estética deve ter lugar privilegiado no ensino de arte, entendendo-a como leitura, experiência que podem ser possibilitados aos alunos.

5.2 Oficinas

As oficinas de processo de criação e experiência estética com tecnologias contemporâneas realizadas na escola tiveram a duração entre duas a três aulas cada uma, de acordo com o horário da escola. Considerando que cada aula tem a duração de 50 minutos, cada oficina oscilou entre 1h e 40 minutos e 2 h e 30 minutos.

As oficinas foram realizadas em colaboração com professores de diferentes áreas que cederam suas aulas, e, durante horários vagos decorrentes da falta de professores. Nestes casos a coordenação pedagógica participou reorganizando antecipadamente os horários.

Foram estruturadas metodologicamente conforme Abordagem Triangular: leitura da obra de arte, contextualização e fazer artístico. Estas três ações não possuem hierarquia entre si, antes, se entrecruzam conforme a dinâmica das interações. É importante frisar o lócus da experiência estética presente em todas as ações.

Estas ações são processos mentais que estão interligados numa operação cognitiva da aprendizagem, e a experiência estética perpassa por todas. As experiências

estéticas provocadas em cada uma dessas ações constituem a educação estética proposta inicialmente pela pesquisa.

As oficinas realizadas se desenvolveram a partir do tema gerador: Corpo e Identidade. O tema escolhido corresponde ao interesse dos alunos apresentado no diagnóstico feito inicialmente. As atividades foram planejadas a partir de um conjunto de procedimentos integrados: interesse dos alunos, produções com tecnologias manuais, tradução de informações analógicas em digitais, recodificações, hibridações de materiais e tratamento de formas digitais.

O desenvolvimento desses procedimentos não obedeceu a uma ordem rígida, os resultados desses realimentavam e redirecionavam os envolvidos no processo como um todo. Isso reforça as qualidades materiais do meio digital sobre o material final produzido. Cada visualização dos resultados permitia a experimentação de outras associações poéticas e caminhos de criação e expressão.

Compreendendo as poéticas digitais discutidas no capítulo dois deste trabalho buscou-se direcionar seu estudo como possibilidade inerente à produção artística nas aulas de arte no ensino médio. Considerou-se que o fazer arte é decorrente de um processo complexo que interage com as ações de contextualizar e experienciar esteticamente obras de arte ou imagens.

Ao iniciar a primeira oficina apresentou-se aos alunos a proposta das atividades que seriam realizadas durante o bimestre, os alunos demonstraram ansiedade, curiosidade e alguns poucos, desconfiança.

Os recursos materiais foram oferecidos pela escola, entre eles: cola, tesoura, papel chamex, cordão, papel cartão e pincéis. Quanto aos recursos necessários à produção digital, a escola disponibilizou quatro notebooks e cinco computadores de mesa instalados em uma sala provisória, um data-show e um aparelho de som com caixa amplificadora. Pouco antes do início das oficinas o laboratório de informática foi desativado, isso impôs algumas adequações. A principal delas foi efetivamente utilizar os dispositivos dos alunos principalmente os celulares com todas as potencialidades possíveis.

Foram observados e selecionados trabalhos em que o processo de criação seguiu-se de maneiras diferentes. A escolha dos trabalhos para análise se deu em virtude de diferenças entre o processo criação e não somente à produção propriamente dita. No quadro 2, estão especificadas as oficinas, os resultados enquanto produções, período de execução e número de alunos participantes.

QUADRO 1 : Relação de oficinas

Oficina	Resultado	Período de execução	Total de alunos participantes
Oficina 1 Seleciona, Recorta e Cola: Narrativas do Imaginário Fantástico	Fotomontagens e Imagens com tratamento digital	abril	21
Oficina 2 autorretrato digital: fragmentos dos sentidos	Série Autorretrato digital	abril	24
Oficina 3 Identidades	Álbum sanfonado e fotomontagem digital	maio	19

Fonte: Souza, 2015

As categorias de análise para cada oficina foram escolhidas de acordo com os aspectos que se destacaram. A escolha também considerou o favorecimento de reflexões sobre questões pedagógicas iminentes no ensino de arte contemporâneo com entrecruzamento de tecnologias.

Para apresentar o posicionamento dos alunos durante a realização das oficinas utilizamos a seguinte notação: A1, A2, A3, A4, e A5 e assim sucessivamente de acordo com a quantidade de participantes.

a) Oficina 1: Seleciona, Recorta e Cola: Narrativas do Imaginário Fantástico

A oficina 1 teve como objetivo geral: Desenvolver a experiência estética e ampliar o conhecimento artístico dos estudantes a partir do processo de criação de fotomontagens e sua transformação em imagens digitais. O objetivo geral se desdobra em específicos: Refletir sobre a fotomontagem e suas implicações culturais, por meio da investigação de suas possibilidades expressivas e estéticas; produzir imagens gráficas e infográficas a partir de diferentes situações, materiais e repertórios; investigar diferentes recursos e produções de poéticas digitais; refletir, discutir a prática de recortar, colar e compartilhar imagens no cotidiano; explorar os recursos da tecnologia digital para produção de imagens autorais.

Iniciamos uma conversa com os alunos sobre as tecnologias digitais e os recursos que elas proporcionam, quando pensamos em produção de imagem. Comentamos sobre as ferramentas, recursos e meios tecnológicos que fazem parte do cotidiano dos alunos, como fotos e vídeos produzidos por meio de celulares e imagens veiculadas por meio das redes

sociais e pelo ciberespaço. Para tornar o momento mais participativo levantamos questões como o que nos leva a tirar fotos com os telefones celulares, as diferentes intenções entre uma foto tirada pelo celular com outra, por uma câmera digital, o que motiva a editar as fotografias, e as possibilidades de produzir uma foto artística utilizando o celular ou a câmera digital.

A participação dos alunos foi calorosa. Os alunos disseram que a ação de fazer fotos com o celular é automática sempre que encontram uma situação inusitada ou interessante fazem até sem perceber, “já virou um hábito, faz parte da nossa vida”.

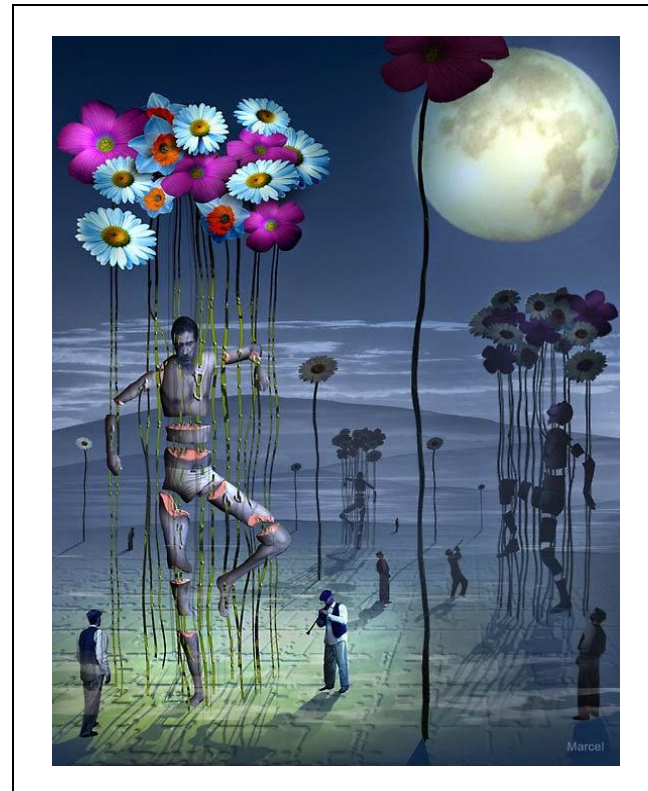
A partir do diálogo inicial com os alunos, apresentamos em data-show as produções dos artistas de Jorge de Lima, Marcel Caram e Mark Napier. As obras apresentadas mostram colagens e fotomontagens de um mundo diferente, em que tudo parece ser possível.

FIGURA 18 - Jorge de Lima. Sem Título .S/D



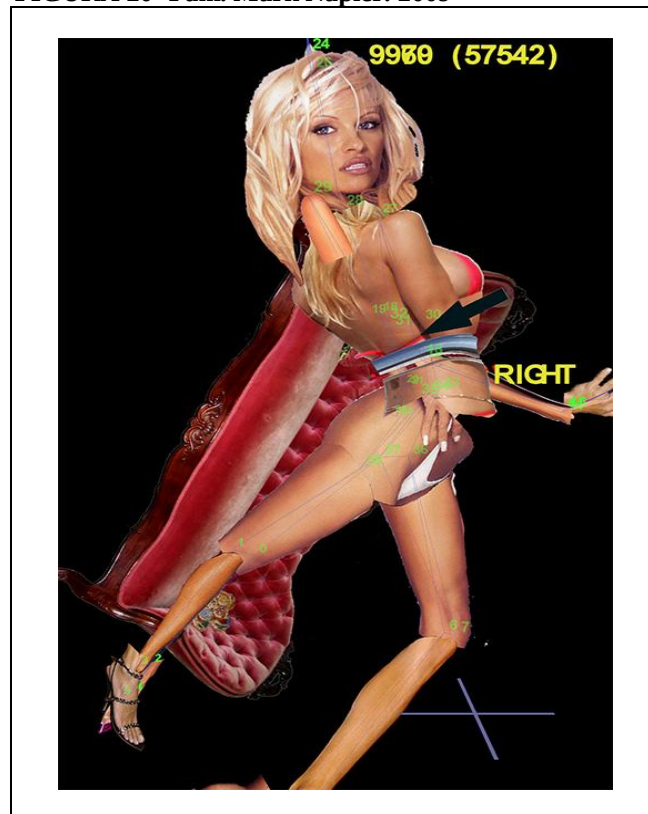
Fonte: <http://www.apinturaempanico.com/fotomontagens.html>. Acesso em 15/01/2015.

FIGURA 19 - Sem título. Marcel Caram. S/D



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/marcarambr/page/3>. Acesso em 15/01/2015

FIGURA 20- Pam. Mark Napier. 2009



Fonte: <http://marknapier.com/pam>. Acesso em 15/01/2015

Discutimos com os alunos as narrativas presentes nas obras, o processo de criação utilizado pelos artistas. Buscamos refletir com os alunos a montagem feita em computador, as possibilidades de criar um mundo imaginário, inventando paisagens, situações e cenários inusitados. Refletimos sobre a ação de copiar e colar como uma técnica para contextualizar o conhecimento geral, reconfigurar nossos sentidos e remisturar o passado conhecido com o futuro desconhecido.

Os alunos demonstraram interesse pelas imagens, não conheciam nenhuma das obras nem os artistas, relataram nunca terem ouvido falar de nenhum deles. Conduzimos a um diálogo com as imagens, indagamos a eles se essas fotomontagens nos contam alguma história, que tipo de histórias.

O momento de encontro do espectador com a imagem da arte é muito importante, ainda que não sejam a obra propriamente dita é uma oportunidade de conhecimento sobre este universo. É em momentos como esses que o educador tem a possibilidade de despertar o olhar dos estudantes para uma experiência mais profunda, como observa Didi-Huberman (2010). Incitar os estudantes a ultrapassar o olhar imediato e caminhar em busca dos vazios instaurados na imagem.

De acordo com Barbosa (1998) estamos rodeados de imagens em nossa vida diária, que são impostas pela mídia, são imagens entretenimento que desviam nosso olhar para o consumo. Para a autora a incapacidade de ler essas imagens faz com que aprendamos com elas de forma inconsciente.

Para a autora a educação deve dar atenção ao discurso visual, possibilitando a leitura de obras de obra, ou imagens da arte. Esse cuidado pode tornar os estudantes mais conscientes da produção de alta qualidade, é uma maneira de prepará-los para compreender e avaliar todo tipo de imagem. Constitui um ponto de partida para a emancipação do olhar do estudante.

Apresentamos ainda um pequeno vídeo de 21 segundos sobre a obra Vênus 2.0, para que os alunos pudessem compreender o processo de criação desta obra digital. Discutimos sobre o uso de tecnologias contemporâneas na arte, a capacidade dos artistas de utilizarem diferentes meios para alcançarem o que desejam. Alguns alunos apresentaram diferentes pontos de vista sobre o estatuto de arte empregado nesse tipo de trabalho. Discutimos sobre arte contemporânea, arte conceitual, bioarte, arte transgênica e sobre limites e ética na criação de uma obra de arte.

Ainda sobre as imagens, levantamos a questão do corpo nas obras, o modo particular que cada artista utilizou em suas obras de representá-lo. Foi com a partir dessa

reflexão que os estudantes foram orientados ao processo de criação. Vygotsky (2009) esclarece que o processo de criação parte de combinações e reelaborações de experiências anteriores, não surge do nada. Assim, o levantamento das questões sobre o corpo nas obras de arte e na sociedade contemporânea foi fundamental para a base do processo criativo dos estudantes.

Organizamos os alunos em pequenos grupos e distribuímos revistas e jornais para cada grupo, pedimos para pesquisarem imagens de modo que, relacionando-as umas com as outras, pudessem constituir uma narrativa sobre o corpo na contemporaneidade. Depois que os alunos selecionaram e recortaram as imagens, orientamos para que projetassem e concluíssem sua fotomontagem.

Concluída esta etapa solicitamos que os alunos compartilhassem com os colegas dentro de cada grupo os critérios que foram utilizados para selecionar as imagens. Em seguida perguntamos se os fragmentos perderam sentido ao serem retirados de seu lugar original, e quais sentidos possuem agora.

Os alunos colocaram que mesmo que os recortes pertencessem a outros contextos, a partir do momento que retiraram e construíram outra narrativa esse contexto foi modificado. As considerações dos alunos afirmam sua noção de ressignificação. Indagamos sobre a carga semiótica e discursiva presente nos fragmentos. A partir dessas considerações questionamos se no cotidiano das redes sociais, o processo de produção das imagens é mesmo.

Os alunos disseram que há semelhanças e diferenças, a semelhança está no procedimento técnico, na ação e a diferença está no fato de que na experiência de produção artística envolve o exercício maior do pensamento. Alguns posicionamentos chamaram atenção.

A1: “O artista pensa mais do que a gente quando produz e compartilha uma imagem”.

A2: “Foi preciso a gente pensar muito no que queria transmitir, no dia-a-dia é bem mais rápido, a gente não se preocupa muito, a não ser com fotos pessoais”.

Essas colocações evidenciam que em muitos momentos o processo de produção de imagens em rede são apenas mecânicos destituídos de experiência estética.

Finalizado essas reflexões, desafiamos os alunos a capturarem e editarem as fotomontagens em seus celulares. O importante é que as imagens fossem recodificadas e inseridas em dispositivos móveis como celulares e tablets.

Ao dar início a qualquer criação com tecnologias contemporâneas, no caso, as digitais, é preciso antes que as informações que constituirão o trabalho sejam traduzidas para

a linguagem digital e armazenadas na memória, seja do computador, tablets ou smartphone. Dessa forma as informações armazenadas na linguagem numérica, permitiram o desenvolvimento do trabalho. Para tal, as imagens analógicas foram transmutadas para a linguagem numérica.

Com as imagens nos dispositivos móveis, orientamos os grupos a editarem as suas imagens e fazer o registro de cada passo, explorando recursos como corte, alteração das cores, eliminação de fundos, transparências, sobreposições, justaposições, criação bordas etc. A internet da escola foi liberada para acesso dos alunos, a fim de pudessem recorrer à sites de edição de imagens. Discutimos com os alunos as características que diferem a produção de uma imagem comum para uma imagem de arte, dando ênfase ao processo de criação. Os alunos não apresentaram dificuldades durante a atividade. Cada aluno realizou a edição de acordo com o conhecimento que possuía sobre os aplicativos e sites.

Depois de concluído a atividade os trabalhos foram reunidos e compartilhados através de data-show, ocorreu uma breve discussão com o grupo sobre a experiência. Cinco alunos demonstraram interesse por apresentar seus trabalhos e assim foi feito.

A1 – “a minha imagem é o homem e o tempo, eu quis mostrar que o homem tem um tempo no mundo e depende dele, e o nosso corpo se transforma durante o tempo que estamos aqui. Quando eu fui editar meu trabalho testei vários filtros pra ver como ficaria, o que eu mais gostei e que tinha mais haver com o que eu queria, foi o filtro que transformou a imagem num tipo de útero. Fiquei pensando que dava certo porque a gente fica nove meses no útero até nascer, então a gente já desde o útero já tá ligado no tempo”.

A fala do aluno deixa clara a relação entre arte e o cotidiano, a possibilidade de apresentar o cotidiano através da linguagem artística, no caso a imagem. Sobre isso Barbosa (2010b) ressalta que há proximidade da arte com o nosso cotidiano e com nossa história pessoal.

A experiência de explorar o olhar sobre as visualidades foi positiva, uma vez que não possuem o hábito de refletir sobre os discursos presentes nas imagens que lhes chegam e nos processos envolvidos em sua produção.

Refletir sobre o próprio trabalho é um exercício que envolve a rememoração dos mergulhos e imersões que ocorreram durante o desenvolvimento do mesmo, por isso é fundamental quando se realiza uma atividade prática com os alunos.

b) Oficina 2- Autorretrato digital: fragmentos dos sentidos

A oficina 2 teve como objetivo geral: transformar o ato de fotografar, manipular e compor imagens digitais em experiência estética através da consciência e manipulação dos

elementos da linguagem visual e seu entrecruzamento com as tecnologias contemporâneas. Os objetivos específicos se desdobraram em: permitir diferentes experiências com autorretratos e macrofotografia e possibilitar processos de criação com meios digitais. Durante a atividade levantamos questionamentos sobre o processo de selecionar, recortar e manipular uma imagem, afim de que a atividade pudesse realmente ser significativa e promovesse tanto experiência estética como construção de conhecimentos em arte.

O tempo de duração desta oficina foi de cinco aulas de 50 minutos dividida em duas partes um momento de três aulas e outro momento de duas aulas, estes dois momentos foram realizados em dois dias diferentes. Iniciamos a oficina com um diálogo sobre nossos sentidos, a identidade e a liquidez contemporânea. Os alunos foram participativos. Para tornar a oficina mais significativa, realizamos um momento de imersão em algumas sinestesias. Esse momento foi dividido em duas atividades.

Na primeira atividade destacamos o tato, solicitamos que os alunos agrupassem na sala o maior numero possível de objetos com texturas diferentes. Após cada grupo reunir as texturas solicitamos que cada aluno escolhesse um objeto. Em círculo e de posse do objeto escolhido o aluno deveria falar sobre as sensações que as texturas do objeto lhe causavam, sentimentos e lembranças.

O momento foi marcado por muita descontração e emoção. Um dos alunos ficou emocionado ao relacionar a textura macia de um chaveiro de pelúcia ao colo macio da mãe que foi embora e o deixou com a avó.

Na segunda atividade privilegiamos o paladar, oferecemos aos alunos uma bala de mousse de maracujá e pedimos que saboreassem. Após saborearem o doce deveriam dizer apenas uma palavra que representasse à sensação que tiveram. Os alunos citaram muitas palavras como: infância, alegria, viagem, e outras. As atividades tiveram o objetivo de sensibilizar os alunos, de trazer memórias, narrativas pessoais através dos sentidos.

Posteriormente as duas atividade discutimos com os alunos o “olhar”. Buscamos refletir sobre as sensações que o olhar nos causa. Provocamos os alunos a pensar a potência dessas sensações no seu cotidiano. Promovemos uma reflexão sobre o fluxo contínuo de imagens que invadem o cotidiano e suprimem as sensações.

Questionamos os alunos sobre suas experiências com o olhar no cotidiano. Os alunos ficaram pensativos a princípio, mas disseram que o olhar as coisas do mundo causa desejo de possuí-las e que às vezes isso é mais forte do que tocar algum objeto ou sentir seu gosto. “É como se estivéssemos cegos mesmo vendo alguma coisa”

A partir das respostas dos alunos direcionamos as reflexões para a alienação que a indústria cultural nos impõe pelas imagens. A sensibilidade e alteridade que são substituídos pelo desejo de ter aquilo que se vê. Discutimos sobre a constituição da identidade na contemporaneidade, o deslocamento da existência do ser para o “ter” e do ser determinado pelo olhar do outro (BIRMAN, 2013).

Não foi possível realizar atividades que priorizassem todos os sentidos por conta do pouco tempo para a realização da oficina. O envolvimento dos alunos foi muito grande, todos participaram.

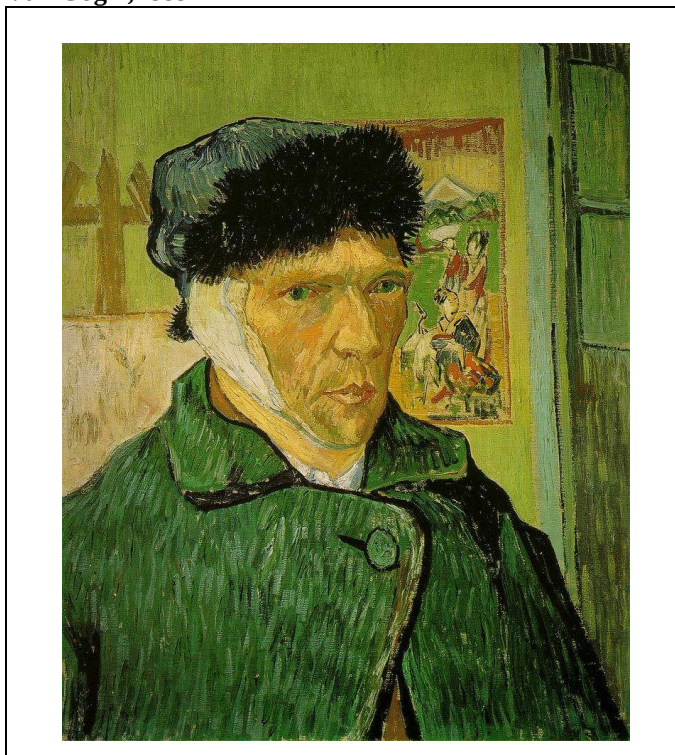
Buscamos mostrar aos alunos que essas experiências com o mundo e os pensamentos sobre a constituição do ser e seu lugar no mundo também são pensadas pelos artistas. Apresentamos algumas obras dos artistas: Van Gogh, João Colagem e Marcelo Montreal que levantavam questões de identidade. Suscitamos um diálogo sobre as imagens dessas obras.

Provocamos os alunos quanto ao que as imagens traziam para eles enquanto sujeitos, o que diziam de cada um deles. Os alunos falaram inicialmente apenas das linhas, cores e formas das obras.

Com provocações da pesquisadora, houve um desenrolar das discussões, em que os alunos foram fazendo apontamentos sobre estereótipos, preconceito, diversidade, valores e posicionamentos sobre sexualidade, destacaram o ensimesmamento que vivem no cotidiano, a preocupação com a imagem pessoal.

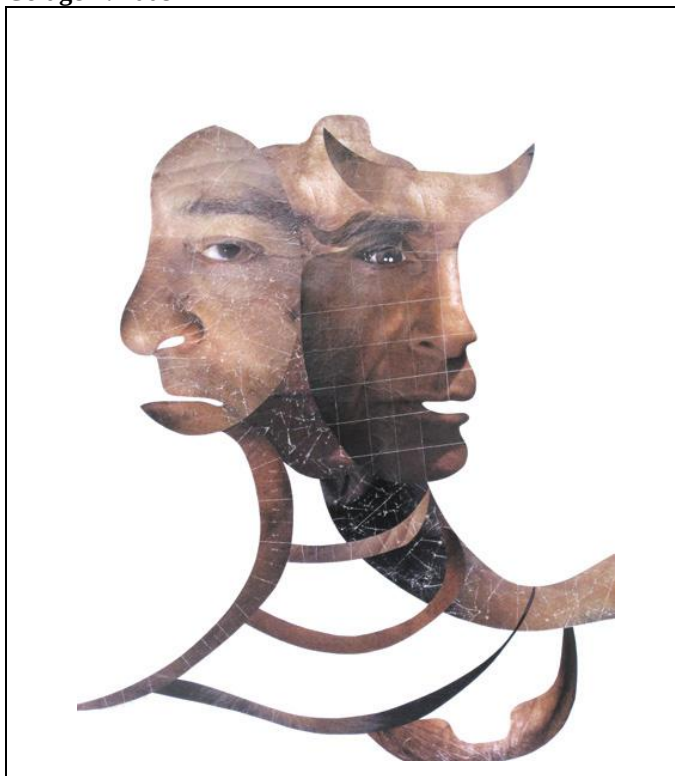
Outros assuntos também foram levantados como as selfies e a grande exposição que as redes sociais provocam. O diálogo fluiu com naturalidade, aos poucos os alunos foram tecendo comentários e relações entre o novo e o velho modo de representar a si mesmo. As figuras 21, 22 e 23 correspondem ao trabalho dos artistas utilizados na discussão com os alunos.

FIGURA 21- Auto-Retrato com a Orelha Cortada. Vincent Van Gogh, 1889



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Autorretrato_com_a_Orelha_Cortada/ Acesso em 16/01/2015.

FIGURA 22- Tríptico “Figuras Mórfologicas” João Colagem. 2008



Fonte: <http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2012/01/joao-colagem-artista-plastico.html/> Acesso em 16/01/2015.

FIGURA 23- Marcelo Montreal. Sem título .S/D



Fonte: <http://www.zupi.com.br/as-colagens-surreais-de-marcelo-monreal/> Acesso em 16/01/2015.

Das obras apresentadas os alunos só reconheceram o autorretrato de Van Gogh, porém não sabiam dizer quem era o autor da obra, afirmaram ainda nunca terem ouvido falar sobre os outros dois artistas. Ficaram surpresos ao saber que o artista João Colagem, além de brasileiro é goiano da cidade de Trindade. O objetivo foi promover um momento de reflexão sobre as relações de identidade tanto na realidade dos alunos, quanto expressas na arte em diferentes momentos da sociedade.

A discussão foi enriquecedora, encontramos mais perguntas do que respostas, mais dúvidas do que certezas. Encerradas as reflexões, propusemos com as seguintes questões: Quem sou eu na sociedade do espetáculo? Como os outros me veem? Como eu me vejo? Com essas questões provocamos os alunos para uma experiência de criação em que pudessem responder pelo menos uma dessas questões. Apresentamos a proposta geral da atividade de experimentação e pesquisa imagética, os alunos receberam muito bem o desafio. Os alunos trabalharam em grupos de três para que pudessem interagir, ajudar-se mutuamente e ainda otimizar o tempo.

A atividade concentrou-se na produção de imagens de fragmentos da face. Com esses fragmentos os alunos produziram um autorretrato. Os alunos tiveram que produzir

macrofotografias da face e com esses fragmentos produzir um álbum digital, depois tratar através de dispositivos digitais.

No processo solicitamos que os estudantes realizassem macrofotografias da face, poderia ser selfies ou se preferissem poderiam solicitar o auxílio do colega. O desenrolar da atividade foi mais complexo porque não se tratou apenas de registrar e manipular as imagens mecanicamente, características dos hábitos deste século, mas começaram a ser estabelecidas relações entre o produtor e o produto, entre o aluno e sua imagem e a exigência de um olhar mais dedicado.

O autorretrato reúne questões fundamentais do espírito humano, na arte é considerado como matéria-prima para a expressão, revela relações com a identidade, o encontro com a totalidade, a ideia da representação, permite um mergulho subjetivo por meio da aparência exterior, estabelecendo relações entre o ser e a imagem que se transmite aos outros.

Durante o processo de criação surgiram vários desafios. Para produzir as fotografias alunos tiveram a sua disposição aparelhos celulares pessoais, e um tablet da pesquisadora. Para o tratamento das imagens os alunos puderam contar com cinco computadores de mesa com acesso a internet, disponibilizados pela escola. Os computadores disponibilizados pela escola apresentaram lentidão de processamento.

Os alunos reuniram as imagens numa colagem através de aplicativos de seus celulares. Para facilitar o trabalho dividimos a turma em cinco grupos, com um computador para cada grupo. Os estudantes descarregaram as imagens nos computadores e as organizaram em pastas individuais. A composição proposta do autorretrato foi realizada no encontro seguinte. Um aluno da turma enviou na madrugada seguinte à pesquisadora seu trabalho concluído no grupo do Whatsapp às 02h30min da manhã. No encontro para conclusão da atividade outros dois alunos trouxeram a produção concluída em casa, mesmo que isso não tivesse sido solicitado, entendemos que o interesse desses alunos tenha superado nossas expectativas, pedimos a eles que auxiliassem os colegas. Tivemos o período de duas aulas para os alunos concluírem e apresentarem suas produções.

Ressaltamos ainda outros aspectos desafiadores no decorrer do processo. Transformar a atividade de fotografar, manipular e produzir uma composição como experiência estética e fazer os alunos exercitarem o olhar a fim ampliá-lo, foi complexo. O olhar emancipado, a educação estética são processos que não ocorrem de uma hora para outra, antes requerem um exercício contínuo. São questões que transgridem o óbvio causado pela velocidade e fluxo de informações da sociedade contemporânea. A maioria dos alunos

apresentam inicialmente dificuldades neste sentido desde a captura das imagens, à realização da composição.

Mesmo com conhecimentos dos recursos tecnológicos necessários para o trabalho, as dificuldades emergiram apontando para nuances do trabalho educativo em arte e as relações dos alunos com a ausência de reflexão sobre as visualidades que produzem e recebem no cotidiano. Para realizar a composição das imagens os alunos utilizaram desde softwares simples como Power Point, aplicativos de celular ao Gimp e Photoshop que demandam mais conhecimento. A escolha do software ocorreu por parte dos alunos, de acordo com a habilidade que já possuía evidenciada pelo diagnóstico e por força do pequeno número de computadores disponíveis.

Percebemos alguns desafios durante o processo de criação dos alunos nessa atividade. Alguns voltados para organização do pensamento para comporem suas poéticas e outros de ordem técnica. Embora os alunos pudessem escolher os aplicativos e softwares, percebemos que alguns desses alunos não possuíam conhecimento que lhe dessem autonomia suficiente para realizar a atividade.

De acordo com o questionário aplicado para diagnóstico os alunos afirmaram ter a prática de recortar e colar digitalmente no seu cotidiano. Contudo, essa prática corresponde para alguns apenas do manuseio de aplicativos de celular. Esses aplicativos não permitem a seleção detalhada de um fragmento, para isso é necessário software mais avançado de edição de imagens. A dificuldade foi resolvida com trabalho em grupo e auxílio dos colegas. Por outro lado, houve alunos que dominavam com tranquilidade software como Adobe Photoshop. A oficina foi finalizada com a apresentação dos trabalhos dos alunos em data-show. Um grupo de alunos apresentaram suas composições e falaram sobre a experiência estética que tiveram durante a oficina.

Entre as falas dos alunos nos chamou atenção a seguinte:

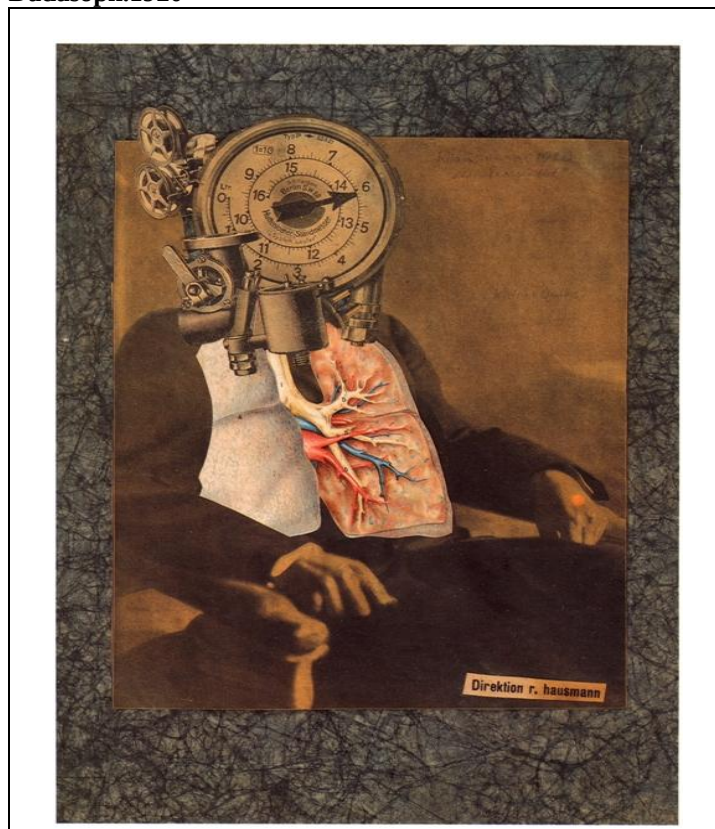
A2 - “foi muito estranho ver partes minhas separadas, quando montei o álbum foi esquisito ver olho, boca fora do lugar, eu nunca postaria isso. Mas quando comecei a editar as imagens, comecei a brincar, testei muito antes de enviar as imagens para a professora, foi muito engraçado... pra mim, eu vi que a gente tá muito ligado em mostrar o que a gente não é na internet, sempre pensamos no que os outros vão achar. Muito massa o trabalho...”

A afirmação do aluno representa o alcance de um dos objetivos, que foi transformar o ato de compor uma imagem fosse uma experiência estética, que unisse sensibilidade e racionalidade, que fizesse com que o olhar do estudante ultrapassasse o óbvio.

c) Oficina 3: Identidades Reveladas

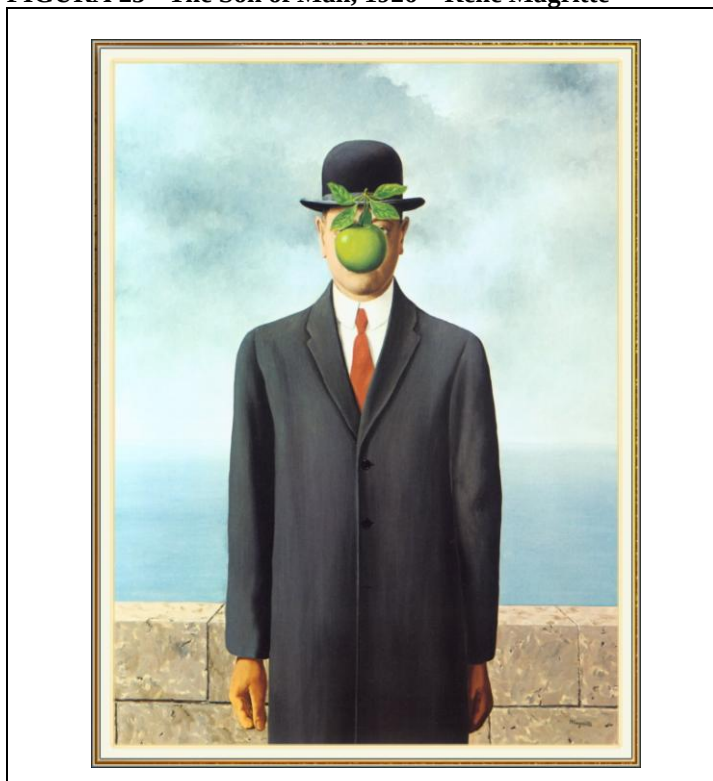
Na oficina 3 partimos inicialmente de questionamentos sobre identidade. Utilizamos para discussão um texto sobre o mito de Narciso e retomamos reflexão sobre “Quem sou eu na sociedade do espetáculo?”, os alunos trouxeram experiências do cotidiano marcadas por preconceitos, bullying, e superexposição. Os alunos demonstraram terem consciência de que são reféns da imagem e dos estereótipos contemporâneos, mas que não possuem muitas saídas contra essa realidade. Expuseram que muitas vezes eles têm que decidir em ser aceitos ou excluídos das turmas de amigos, e para serem aceitos precisam ser como os outros e obedecer os padrões impostos pelos grupos. Este foi um momento em que as reflexões tomaram grande aprofundamento. Conduzi a discussão com base nos pressupostos sobre sociedade, identidade e visibilidade em três autores: Haroche (2008) e Derbord (1997). Posteriormente à discussão apresentamos aos alunos imagens de trabalhos de artistas que discutem a identidade através da fotomontagem.

FIGURA 24- Raoul Hausmann. Self-Portrait of the Dadasoph.1920



Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/427138345879557315/>
Acesso em 16/01/2015.

FIGURA 25 - The Son of Man, 1926 – René Magritte



Fonte: http://obviousmag.org/archives/2006/03/rene_magritte_1.html. Acesso em 16/01/2015.

FIGURA 26- Mari Mahr, Presents for Susanna, 1985



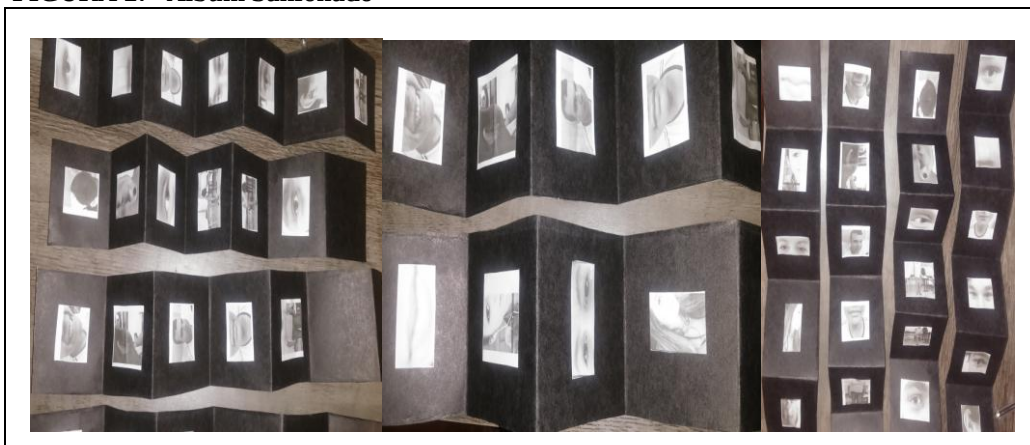
Fonte: <http://thephotographersgallery.org.uk/mari-mahr>. Acesso em 16/01/2015.

As imagens suscitaram a curiosidade dos alunos, os quais afirmaram desconhecer tanto as obras apresentadas quanto os autores de cada uma delas. Questionaram o uso das imagens de obras de arte apresentadas na escola durante toda a vida escolar. Os alunos enfatizaram que as imagens de arte que conhecem são as mesmas todos os anos, “os professores não mudam o repertório” disse um dos alunos. Afirmaram que normalmente se tratam só de pinturas clássicas, disseram ainda que mesmo com as atividades de colagem que realizaram durante a trajetória escolar, essa é a primeira vez que eles têm conhecimento da colagem como arte. Mais uma vez é possível perceber a fragilidade e superficialidade do ensino de arte ainda presente na contemporaneidade.

A proposição do exercício artístico desta oficina foi instaurada por um processo que envolveu a associação de várias operações: a apropriação, fragmentação e remontagem de imagens. Seguimos para captação fotográfica digital, os alunos foram orientados a fotografar apenas a parte inferior do corpo, dos ombros abaixo construindo uma identidade sem rosto. A posição do corpo poderia variar de acordo com a subjetividade de cada um.

Com essas imagens capturadas nesse momento e as imagens da oficina anterior dividimos a turma em cinco grupos e distribuímos atribuições. Cada grupo ficou responsável por reunir as imagens em pendrive, organizá-las em um documento, colocando-as com tamanho de 3x4 cm e imprimi-las. A impressão foi realizada e os alunos foram orientados a recortar as imagens e montá-las, construindo álbuns sanfonados.

FIGURA 27- Álbum Sanfonado



Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015

A produção dos alunos germinou a próxima etapa da atividade, que foi completar os corpos com justaposição de imagens que substituíssem suas cabeças. Orientamos os alunos a fotografar objetos, espaços da escola, a buscar em livros ou revistas e na internet imagens que completassem o corpo como forma de representação de suas identidades, memórias,

cultura. Cada aluno buscou imagens que falavam da sua vida, do seu cotidiano, interesses e valores. O processo a partir desse momento se tornou puramente digital. A proposta consistiu na produção de uma fotomontagem digital. Para a realização desta atividade consideramos os desafios da oficina anterior, por isso o agrupamento dos alunos foi estratégico.

Os alunos tiveram que trabalhar em equipe para conseguir realizar a atividade. As imagens captadas pelos alunos foram submetidas a tratamento, através de processos de computação gráfica, juntamente com as imagens digitais do corpo. Os agenciamentos ocorreram através de: justaposições, aglutinações, duplicações e outros. Orientamos os alunos que produzissem uma poética na qual utilizassem os fragmentos de seus fragmentos de identidade mixando-as com outras da internet.

Nesta oficina as dificuldades foram menores, os alunos que possuíam dificuldades técnicas realizaram o trabalho juntamente com os que possuíam maiores habilidades. Contudo o trabalho foi realizado inicialmente em equipe e desdobrado individualmente. Os estudantes demonstraram mais segurança durante cada passo do processo. Assim que concluíram a atividade, realizamos a apresentação das mesmas.

Segue a afirmação de um dos alunos durante apresentação:

A5- Minha primeira imagem foi feita sentado, como quem espera por alguma coisa. Quando tive que colocar alguma coisa no lugar da minha cabeça, fiquei pensando que teria que alguma coisa que tivesse ligação com o que eu penso o tempo todo. Por isso escolhi essa guitarra. Eu adoro música e amo tocar. O fundo do meu trabalho combina com o meu tema. Não achei difícil fazer o trabalho, mas tive que pesquisar bastantes imagens para fazer a minha. Esse sou eu.

As produções realizadas são resultado de construções poéticas articuladas ao cotidiano dos alunos, aos seus interesses, valores, conceitos e identidades. Essas poéticas digitais construídas são evidências de que é possível desenvolver atividades de criação com tecnologias contemporâneas na escola. Mesmo que os recursos sejam poucos.

5.3 Análise e Discussão

O processo de criação e materialização das produções expostas neste tópico estão ancoradas na estética mediante a teoria da formatividade (Pareyson, 1993). Na teoria da formatividade de acordo com Pareyson (1993) a arte é entendida como um fazer que envolve técnica e poética, trata-se de um princípio que orienta a operação da experiência artística durante o processo de criação.

A produção, por sua vez, é considerada como o resultado de um processo de contínuas vivências, registrada no processo de criação. Pareyson (1993) esclarece que a formatividade é um elemento indispensável nas operações de um trabalho, para o autor ela está presente em todas as atividades humanas por mais simples ou complexas que possam ser. A formatividade é “um certo modo de fazer que, enquanto faz, vai inventando o modo de fazer: produção que é ao mesmo tempo, e indissoluvelmente, invenção” (PAREYSON, 1993, p.20).

As poéticas digitais dos alunos são entendidas aqui como resultado de uma operacionalização material de ideias, conhecimentos e experiências que foram acumulados anteriormente juntamente com estímulos gerados durante o próprio fazer, sobretudo não podem ser analisadas isoladamente sem fazermos relações com o processo que as constituíram.

Zamboni (1998) explica que quando se trata do fazer artístico, ele não é linear, mas antes é um processo que envolve idas e vindas, intuição e racionalidade que se colocam no caminho da representação, constituindo o momento de criação.

O processo de criação das oficinas foi subsidiado pelas poéticas de experimentação (PLAZA; TAVARES, 1998). Essas poéticas se referem à atitude criativa com característica experimental. É um tipo de experiência que busca encontrar novas possibilidades estéticas e novas formas de se expressar. As poéticas de experimentação permitem à ampliação das formas comuns de expressão.

Retomando os critérios de análise definidos neste projeto, buscou-se observar na oficina Selecciona, Recorta e Cola: Narrativas do Imaginário Fantástico, as interações provocadas durante a atividade, a experiência estética dos alunos, e o nível de interatividade. Buscamos verificar como o aluno se utiliza de sua poética pessoal para a representação

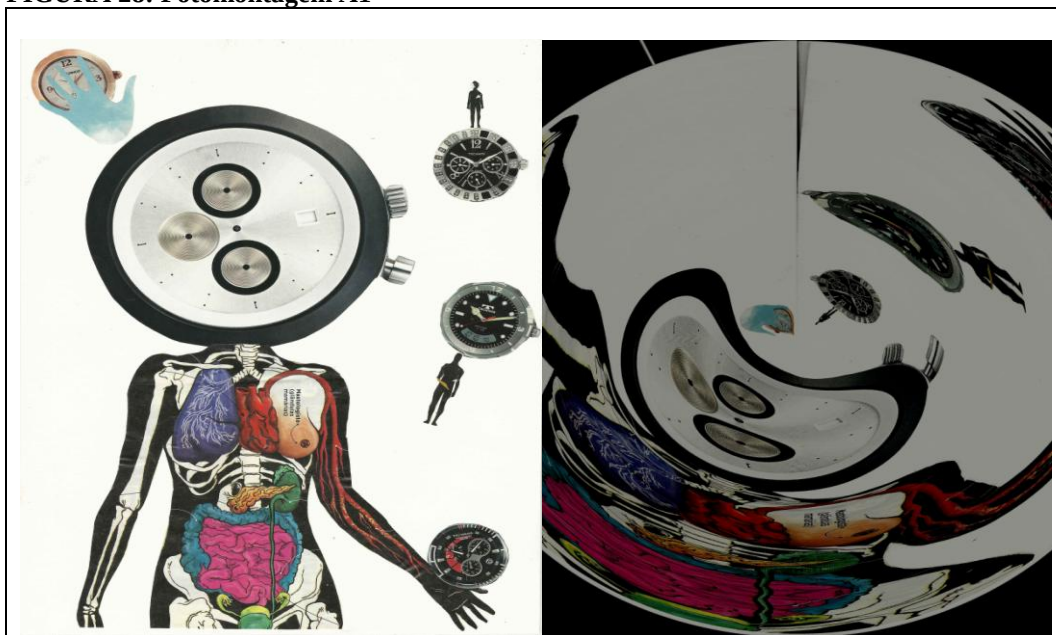
estética, comunicando sua mensagem e elaborando seus sentimentos acerca do mundo que o cerca, por meio da fotomontagem.

De acordo com Dewey (2010) a produção artística não pode ser mecânica, isolada ou descontextualizada. Um processo de criação com foco apenas nos elementos visuais e imaginários, sem receptividade poética, torna-se uma produção mecânica. A proposta das oficinas desafiou os alunos a usarem sua imaginação, desde o momento do contato visual com imagens da arte apresentadas para reflexão e interpretação, até o processo de criação propriamente dito. Neste processo foram envolvidas contextualização, leitura de imagens e a produção numa teia de relações, como aponta a Abordagem Triangular.

As produções foram registradas pelos alunos. Todos descreveram cada etapa do processo de criação, fotografaram, fizeram print das telas e salvaram em arquivos. Ao final de cada oficina os alunos apresentaram suas produções e descreveram aos colegas o percurso que realizaram durante seu processo individual de criação. Os recursos pedagógicos utilizados privilegiaram o desenvolvimento do trabalho de modo amplo, desde a introdução do tema às discussões e produções dos alunos. As produções não foram realizadas apenas com tecnologias contemporâneas.

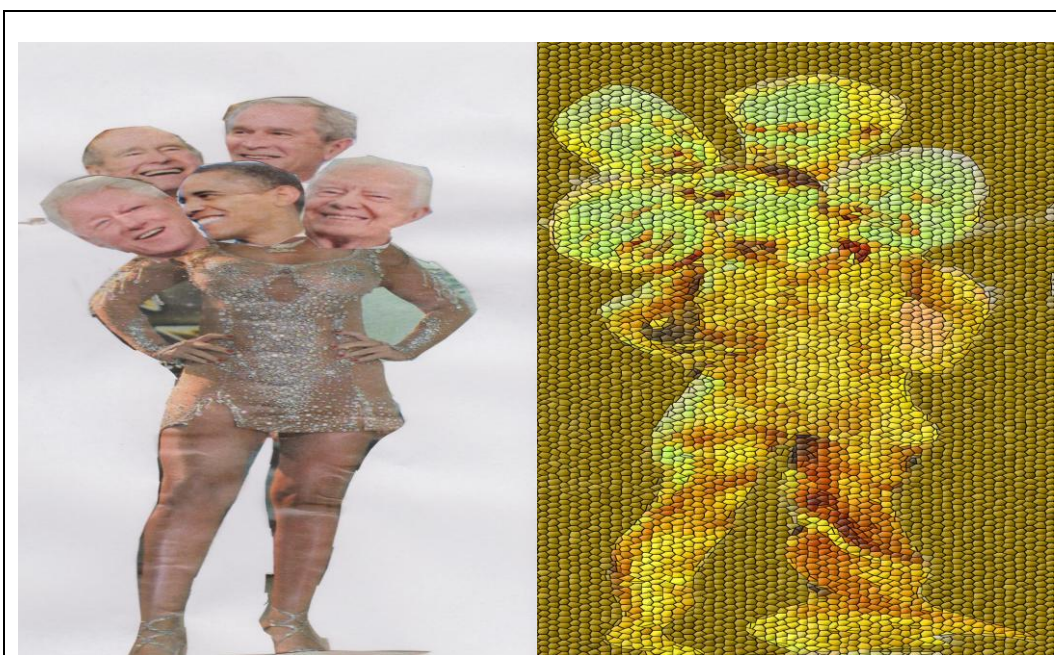
As produções também apresentam natureza plástica e material com as fotomontagens por técnicas manuais. Houve intervenções em imagens e ações que demonstraram características hodiernas da arte. Os trabalhos que seguem são fotomontagens produzidas com procedimentos tradicionais e sua transformação em imagem digital. As imagens resultantes da digitalização foram livremente manipuladas pelos alunos com diferentes intervenções: cor, texturas, proporção e outros que resultaram na hibridação da técnica tradicional da fotomontagem com as tecnologias contemporâneas da contemporaneidade. A notação de A1, A2, A3, A4 e A5 aparece como referência aos alunos. As imagens seguem o mesmo padrão, à esquerda a fotomontagem por processos tradicionais e à direita a fotomontagem após tratamento digital realizada com dispositivos móveis.

A figura 28 traz a produção A1 intitulada pelo aluno como “O homem e o tempo”. Segue a descrição: Fotomontagem (esq) Dimensões. 21,0 x 29,7 cm. 2015. Imagem Digital (dir). Dimensões. 1480x3508. Tamanho, 5,03 Mb.2015.A imagem a esquerda constitui-se de uma fotomontagem com recursos tradicionais, recortes de revistas, enquanto a direita está a fotomontagem após manipulação digital conforme passo a passo: Site: <http://apps.pixlr.com/editor/>. file/open imagem/ok ajustament/brightnes:-42, contrast -18/ok. filter/polar coordinates/ok. file/salvar como/nome homem e o tempo/formato JPEG/Quality 100/ok.

FIGURA 28: Fotomontagem A1

Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

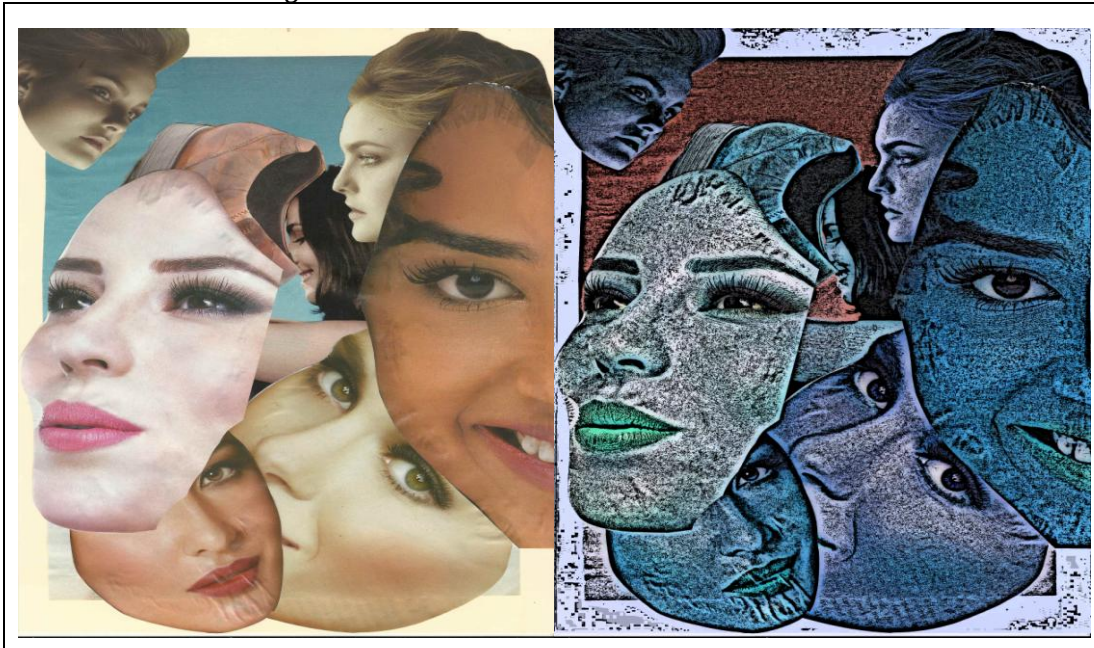
A produção A2 apresentada na figura 29 possui as seguintes informações: Fotomontagem (esq) Dimensões. 21,0 x 29,7 cm. 2015. Produzida com recortes de jornais e revistas. Imagem Digital (dir). Dimensões. 1067x2586. Tamanho. 3,64 Mb.2015. À direita segue a imagem digital. O aluno utilizou um site de edição de imagem pelo smartphone para fazer a edição de seu trabalho. <http://apps.pixlr.com/> editor/cores/equilíbrio /zoom /ferramenta /preenchimento/cor de fundo/filtro/distorções/deformação/interativa/filtro/distorção/mosaico.

FIGURA 29: Fotomontagem A2

Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

A figura 30 corresponde à produção A3. Foi nomeada pelo aluno como “Beleza”. Segue seus dados: Fotomontagem (esq) Dimensões. 21,0 x 29,7 cm. 2015. Produzida com recortes revistas. Imagem Digital (dir). Dimensões 2550x3507. Tamanho 834kb. O aluno editou a fotomontagem através do site PIXLR Editor. [http://apps.pixlr.com/editor/cor/ajusta matiz/luminosidade/saturação/filtro/artístico/ilustração](http://apps.pixlr.com/editor/cor/ajusta%20matiz/luminosidade/saturacao/filtro/artistico/ilustracao)

FIGURA 30: Fotomontagem A3



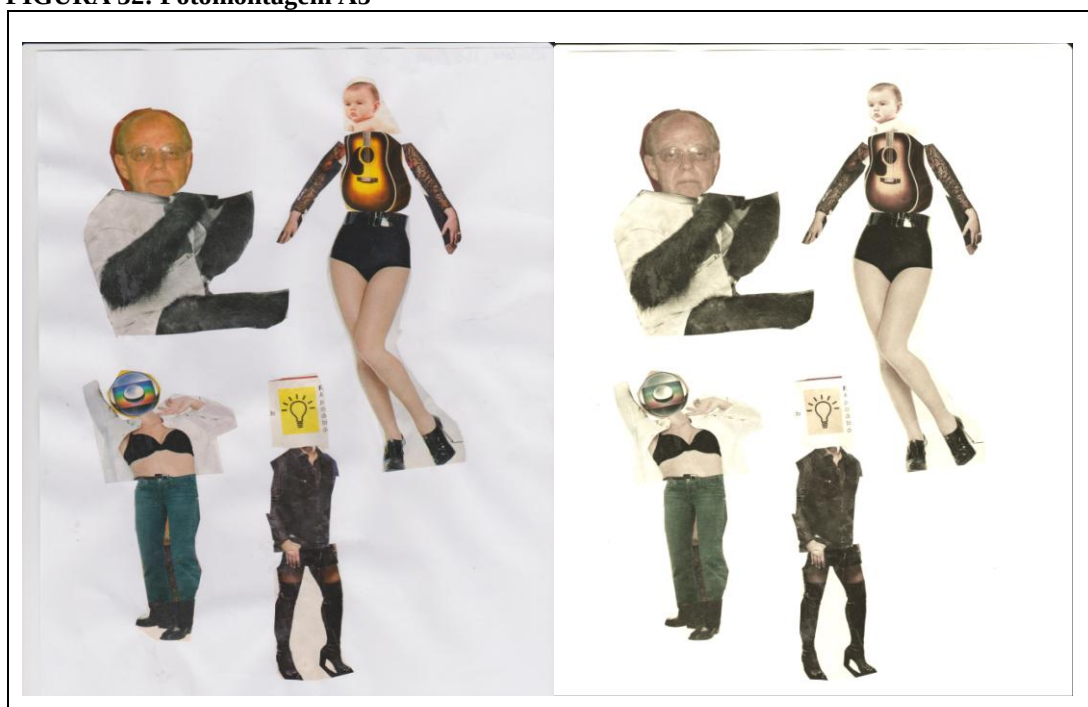
Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015

A figura 31 refere-se à produção A4, intitulada de “Diet”. Fotomontagem (esq) Dimensões. 21,0 x 29,7 cm. 2015. Produzida com recortes revistas. Imagem Digital (dir). Dimensões 1280x1280. Tamanho 512kb. Manipulação pelo aplicativo do smartphone Photo editor. Filtro decor com variações/ Arte/ Formas.

FIGURA 31: Fotomontagem A4

Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015

A figura 32 A5. Sem título. Fotomontagem (esq) Dimensões. 21,0 x 29,7 cm. 2015. Produzida com recortes revistas Veja. Imagem Digital (dir). Dimensões 2550x3507. Tamanho 834kb. Site: <http://apps.pixlr.com/editor/>. file/open imagem/ok. Old photo.

FIGURA 32: Fotomontagem A5

Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

O processo de criação dos alunos desliza entre oposições que se complementam, a ordem e o caos que foram sendo descobertos e construídos por meio de diferentes tentativas

de operações e escolhas. O devir dessas escolhas permitiu aos alunos a construção de uma poética e seu envolvimento em interações com o outro e consigo mesmo.

As produções apresentadas evidenciam trânsitos estabelecidos entre ações artesanais e ações digitais permitem afirmar a capacidade dos alunos de transitarem tanto em territórios físicos como cibernéticos. Pimentel (2012) orienta que diante da variedade dos modos de produção da imagem é importante que os alunos conheçam tanto os meios tradicionais quanto aqueles que usam tecnologias contemporâneas.

Os alunos desenvolveram uma produção inserindo valores e sensibilidades do seu ponto de vista. O conceito de “corpo na contemporaneidade” apresentado na figura 28 pela fotomontagem A1 chama atenção. O aluno desenvolveu uma poética pessoal que metaforicamente configurou o fortalecimento das relações entre o corpo e o tempo. O aluno deu forma a sua imaginação ao fazer sua primeira composição que simula o homem à mercê do tempo, após a recodificação da fotomontagem para o digital, o aluno representou a dependência do homem contemporâneo desde sua formação ainda no útero, através de uma metáfora visual dada pelas interfaces do digital. Para agregar seus valores trabalhou com formas que sugerem características específicas nas relações a que se propôs estabelecer. A modelagem causada pelo filtro do recurso digital estabelece relações com a vida uterina.

As metáforas produzidas pelos alunos estimularam sua reflexão e consequentemente promoveram a cognição. Não se trata de evidenciar que isso ocorreu por conta dos meios utilizados, mas sim pelas relações sociais, estéticas e cognitivas imbricadas no processo de criação.

Essas produções demonstram ainda formulações de significados e construção de mundo, convergindo entre a razão e o sensível.

Quanto à *experiência estética* percebeu-se uma relação sensível entre o estudante e as imagens que se tornaram fragmentos e posteriormente resultaram na composição da fotomontagem. Os trabalhos mostram com clareza a sensibilidade e racionalidade dos estudantes nas formas de representação que utilizaram, principalmente nas fotomontagens tradicionais. Os trabalhos constituem como atravessamentos entre o estudante, a escola e o mundo exterior. Traduzem a subjetividade de cada um, à medida que as produções não constituem cópias nem repetições. A experiência estética resultante das relações entre os estudantes e o processo de criação que imergiram, apresenta a materialização do olhar dos estudantes sobre o mundo e sobre si mesmos através de suas produções. De acordo com Lanier (2013) o papel da escola é ampliar a experiência estética do aluno.

Ao considerarmos a experiência estética como um exercício sensível e inteligível, podemos perceber esse exercício desde o processo que constituiu as produções, quanto às produções propriamente ditas. A experiência estética do educando não esteve centrada na aprendizagem de movimentos, estilos de arte, mas no pensar e refletir a arte.

Percebeu-se nas produções, diálogos, conhecimentos, aproximações, descobertas e perturbações sobre a condição humana, sobre o corpo dentro dessas condições. As produções resultam num campo metafórico sobre a imposição ao corpo estereotipado da sociedade contemporânea. Na imagem digital os alunos demonstram preocupação estética ao utilizar os recursos digitais disponíveis para dar forma ao pensamento.

A *interatividade* provocada durante o processo de criação variou entre os estudantes e os dispositivos utilizados. Podemos ressaltar dois níveis diferentes de interatividade.

1. Nível alto. As fotomontagens A1, A2, A3 apresentaram um alto nível de interatividade. Os estudantes demonstraram possuir amplo conhecimento sobre os recursos e exploraram diferentes possibilidades. A imagem digitalizada passou por várias manipulações o que evidenciou esse alto nível de interatividade.

2. Nível médio. A fotomontagem A5 apresenta nível médio de interatividade, embora os recursos utilizados pelo estudante ofereçam muitas possibilidades de manipulação, foi pouco explorado. O trabalho passou apenas por correções de cores. Para que haja interatividade, Plaza e Tavares (1998, p.104) explicam que é necessário o “domínio da linguagem”. Entre diferentes hipóteses levantamos duas que mais se aproximam de acordo com os autores para justificar o nível médio de interatividade: a) o estudante conhece superficialmente o dispositivo, o que pode ter impedido sua exploração; b) o estudante conhece o dispositivo, mas não compreendeu bem a proposta.

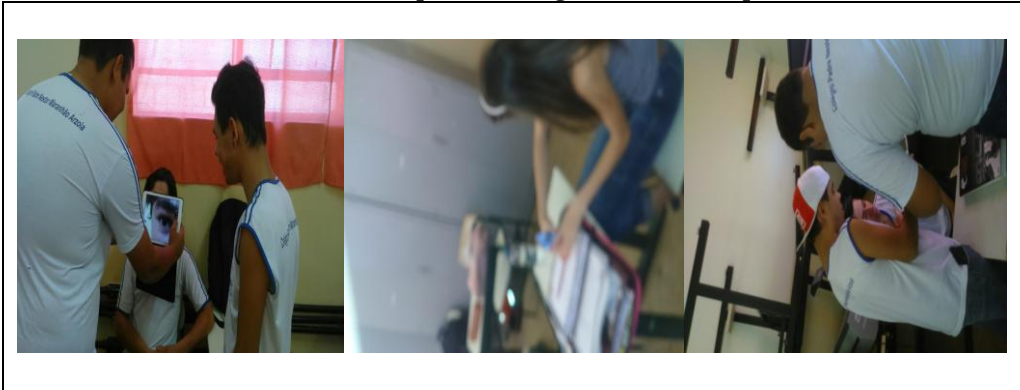
De modo geral todas as produções passaram pelos mesmos caminhos, principalmente no sentido de correção de cores, todos os estudantes utilizaram de algum modo esse recurso. De acordo com Belloni (1999) a interatividade é uma potencialidade técnica oferecida por determinado meio ou a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e receber em troca, uma “retroação” da máquina sobre ele. Um alto nível de interatividade requer intensidade de retroações.

Os aspectos relacionados com a interatividade acabam por interferir diretamente no nível de *criação* dos trabalhos. Quando Plaza e Tavares (1998) chamam atenção para o conhecimento da linguagem, entendemos que alguns estudantes utilizam a linguagem digital ainda de modo superficial, já que alguns utilizaram poucas ferramentas. Se buscarmos em

Vygotsky (2009) que a criação é uma combinação de experiências anteriores vamos concluir que houve criação, contudo, o autor ressalta que a criação também se relaciona com os níveis de experiência e com o curso que a imaginação dará à sua reelaboração, por isso a necessidade de alargar a experiência do sujeito, “quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha sua experiência, tanto mais importante e produtiva será” (Vygotsky, 2009, p.18). Todos os trabalhos demonstraram a capacidade dos alunos de reelaborar suas experiências e dar a elas formas, construindo diferentes poéticas.

A oficina autorretrato digital: Fragmentos do sensível. Os alunos realizaram o trabalho de maneira que conduziu para uma série de autorretratos digitais. Para a série autorretrato digital, as imagens foram captadas pelos alunos de duas formas, por selfies e pelos colegas como se apresenta a figura 33. As encenações dos alunos para a captura das imagens foram permeadas de diferentes significações, silêncio, revolta, alegria e outros. Essas encenações não foram ensaiadas, são capturas espontâneas. Alguns alunos preferiram que o colega fizesse a captura da imagem. O estudante fotografado dava as instruções para o colega capturar as imagens, verificava se estava da forma como pediu e assim seguia o trabalho. Em outros casos os alunos preferiram fazer a captura através de selfies pelo celular, de modo individual.

FIGURA 33: Estudantes durante captura de fragmentos da face pelos alunos.



Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

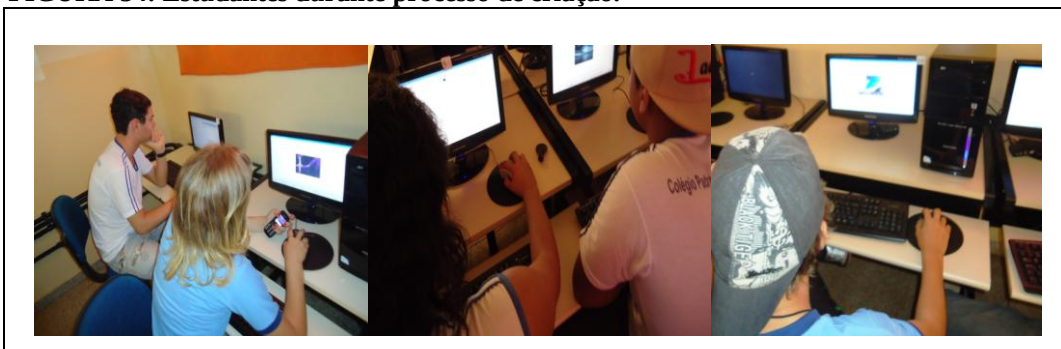
A *interação* é uma das categorias analisadas nessa oficina. A relação entre os pares é nítida conforme a figura 33. Os diálogos, as trocas de informações, opiniões e discussões para chegarem a pontos comuns ocorreram tranquilamente. A participação dos alunos foi unânime. Embora alguns alunos tenham realizado a captura por selfie isso não impediu a interação com seus pares, uma vez que a atividade seguiu em duplas.

As imagens capturadas se constituíram como estudos para o trabalho digital que se seguiria. Essas imagens foram ponto de partida para as montagens que focalizaram principalmente os órgãos do sentido. Estes fragmentos foram combinados entre si e constituíram rostos que rompem radicalmente com a relação verdadeira da aparência real.

Na sequência de produções as imagens estão dispostas numa colagem digital realizada através de aplicativos de celular, essa colagem culminou em um álbum digital. Algumas imagens sofreram tratamento digital antes da colagem. Os aplicativos utilizados conferem com os citados pelos alunos no diagnóstico. Observou-se a viabilidade da atividade, para isso buscamos na disponibilidade dos próprios alunos os dispositivos para realizá-la. Os estudantes utilizaram na construção do álbum todas as imagens que capturaram alguns cinco outros seis. As imagens são resultado do processo de alteração permitido pelos recursos digitais e conforme a autoria de cada aluno.

A composição do autorretrato digital foi feita de acordo com a criatividade de cada aluno e a interatividade com os dispositivos utilizados. Os alunos puderam escolher quais fragmentos utilizariam na composição, e de que forma utilizariam esses fragmentos.

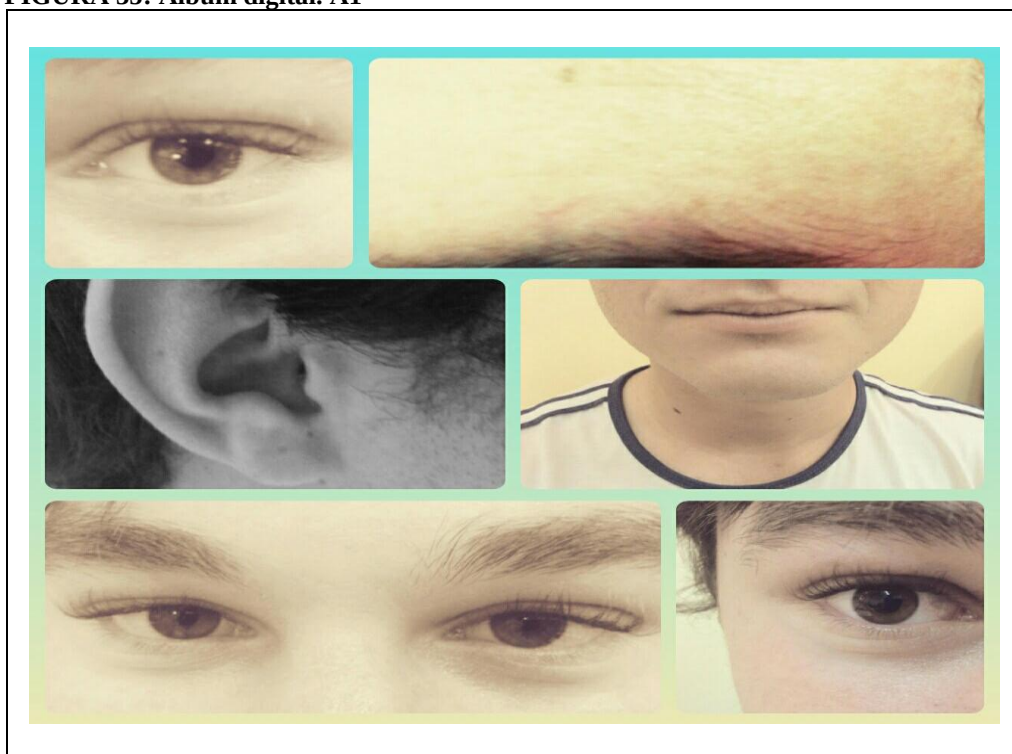
FIGURA 34: Estudantes durante processo de criação.



Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

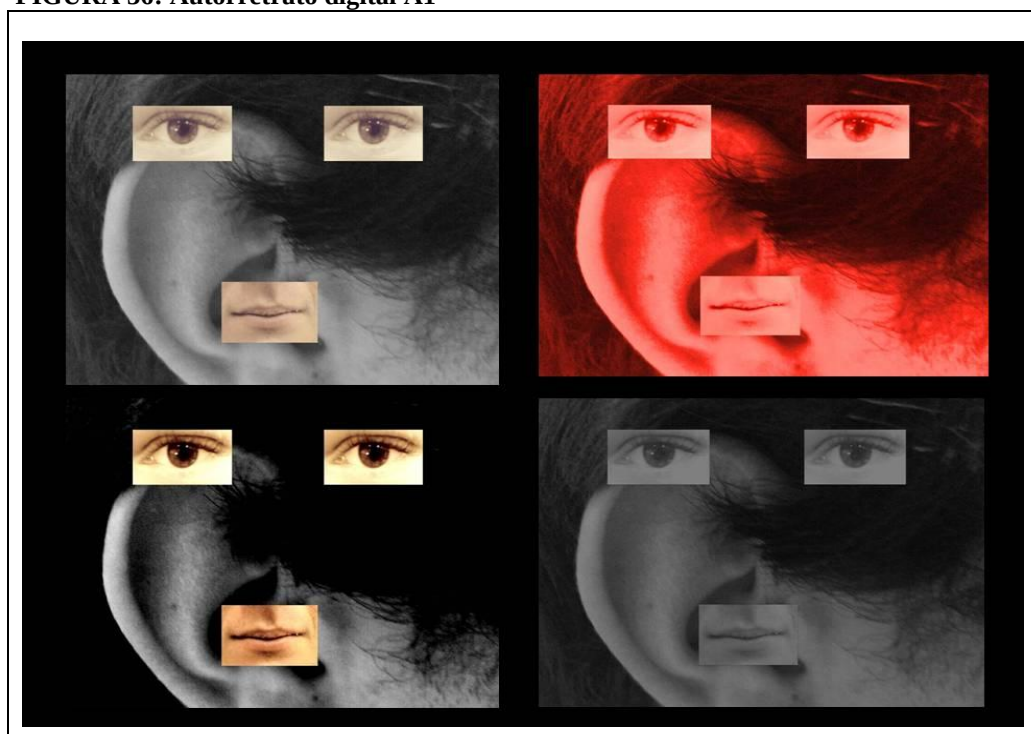
Nas figuras abaixo são apresentadas algumas produções e a descrição breve feita pelos alunos de ambos os processos, com a mesma notação de A1, A2, A3, A4 e A5, como referência aos alunos. As imagens seguem o mesmo padrão, primeiro o álbum digital o qual representa o estudo dos fragmentos dos sentidos realizados pelos alunos, em seguida a série de autorretratos digitais.

A figura 35 corresponde ao álbum digital A1, neste o aluno realizou uma colagem utilizando o aplicativo Cymera de edição de fotos pelo celular. Antes de compor a colagem o aluno editou as cores da imagens.

FIGURA 35: Álbum digital. A1

Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

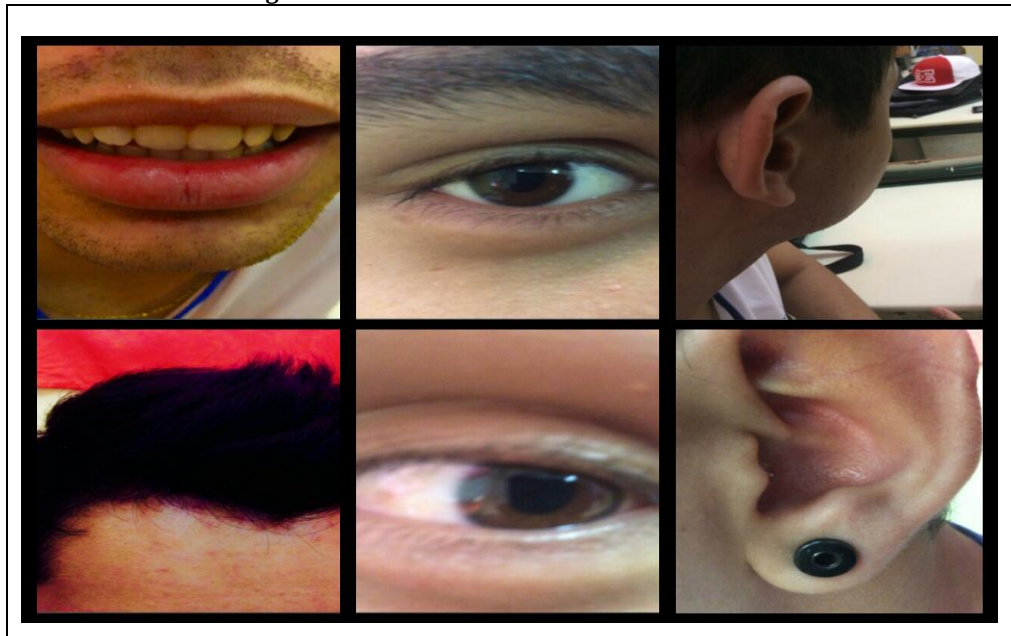
A figura 36 trata do autorretrato digital realizado pelo A1 em Power Point com edição de cores e luminosidade em Microsoft Picture Manenger.

FIGURA 36: Autorretrato digital A1

Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

A figura 37 reporta ao álbum digital A2, neste o aluno compôs seu álbum através de colagem com uso do aplicativo Cymera pelo celular.

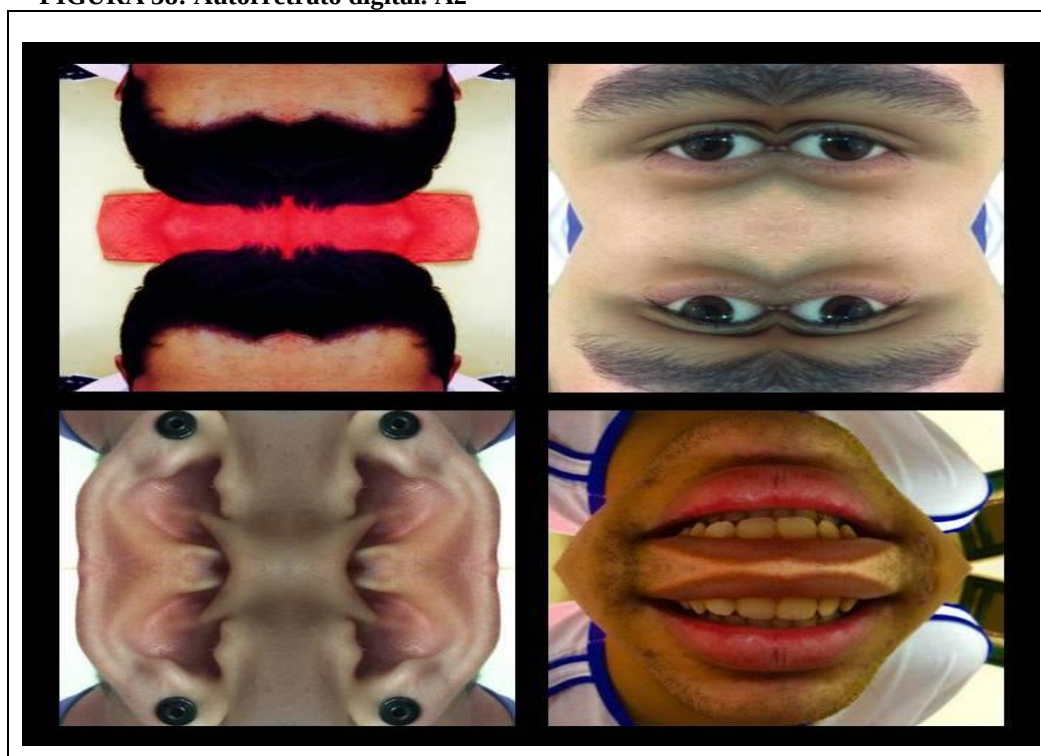
FIGURA 37: Álbum digital. A2



Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

A figura 38 o aluno A2 realizou sua série de autorretratos com aplicativo Photo editor, filtro espelho pelo celular.

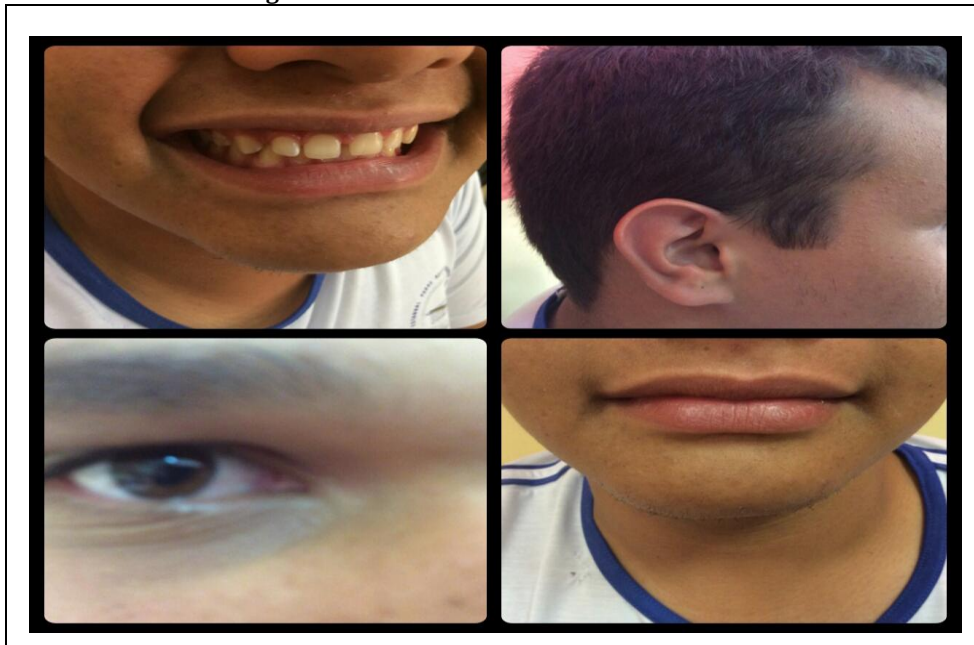
FIGURA 38: Autorretrato digital. A2



Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

O álbum digital A3 apresentado na figura 39 foi composto como os álbuns anteriores com aplicativo Cymera.

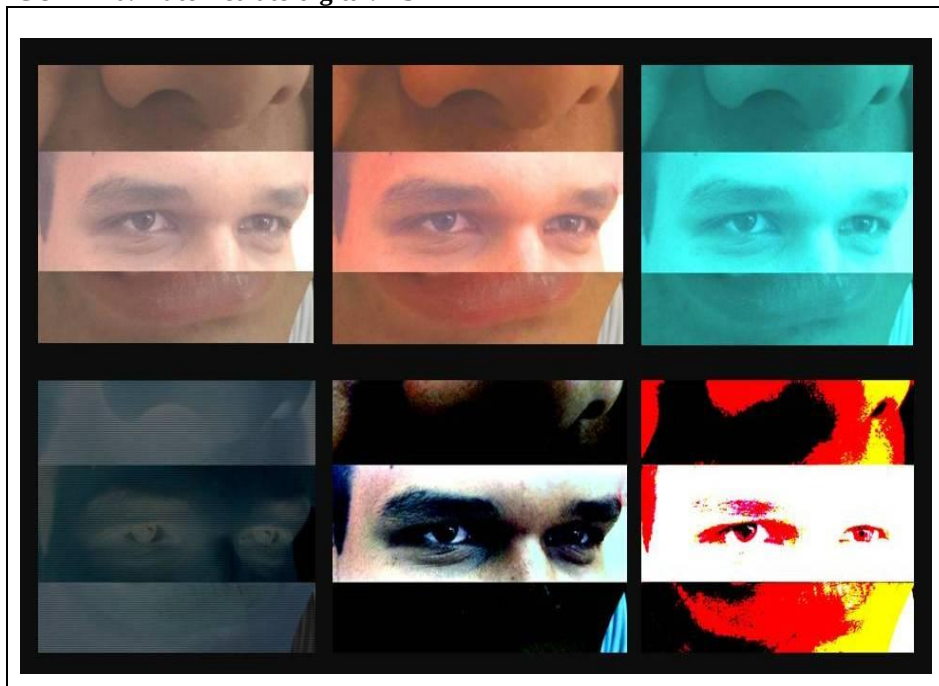
FIGURA 39: Álbum digital. A3



Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

Na figura 40 a série de autorretratos digitais A3, foi realizada com uso do software Power Point com edição de cores no software Gimp.

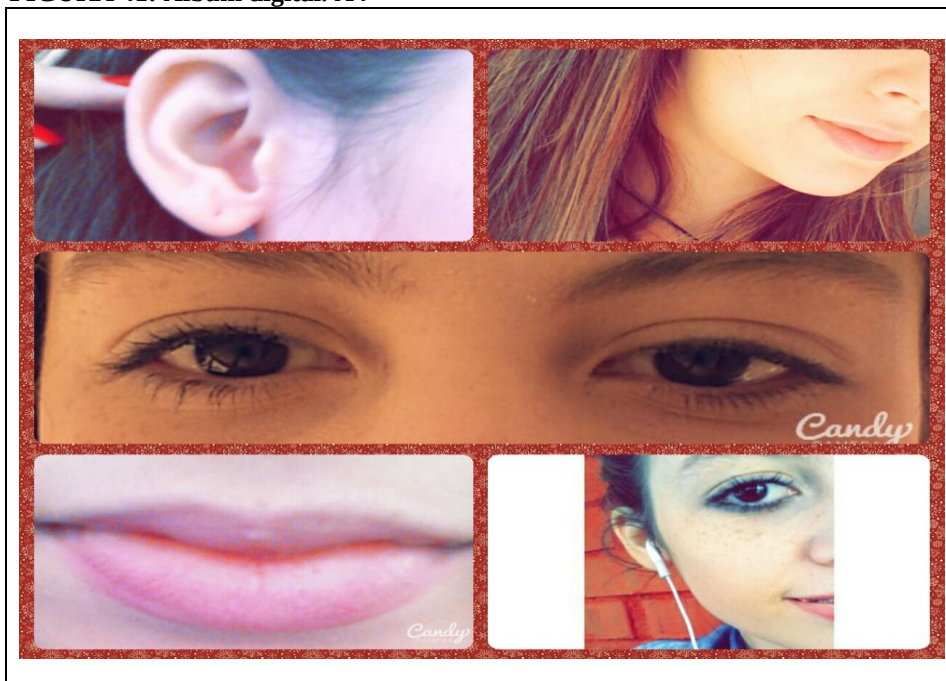
FIGURA 40: Autorretrato digital. A3



Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

O álbum digital A4 apresentado pela figura 41 foi produzido com o aplicativo Photo Editor pelo celular.

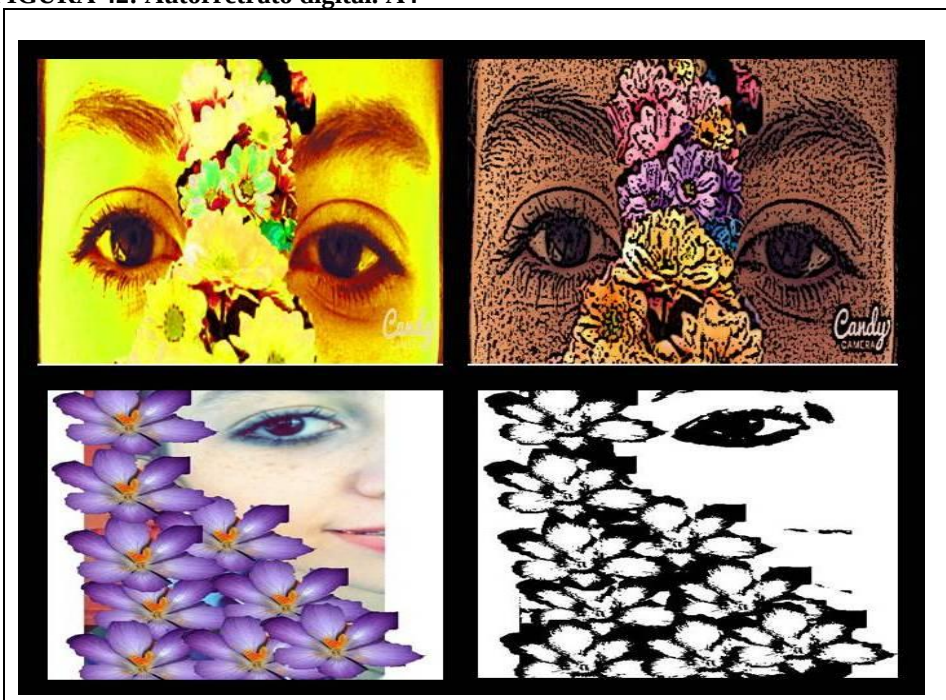
FIGURA 41: Álbum digital. A4



Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

Os autorretratos digitais A4 apresentados na figura 42 foram produzidas com uso do software Adobe Photoshop.

FIGURA 42: Autorretrato digital. A4



Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

A figura 43 mostra o álbum digital A5 realizado com aplicativo Photo Editor pelo celular.

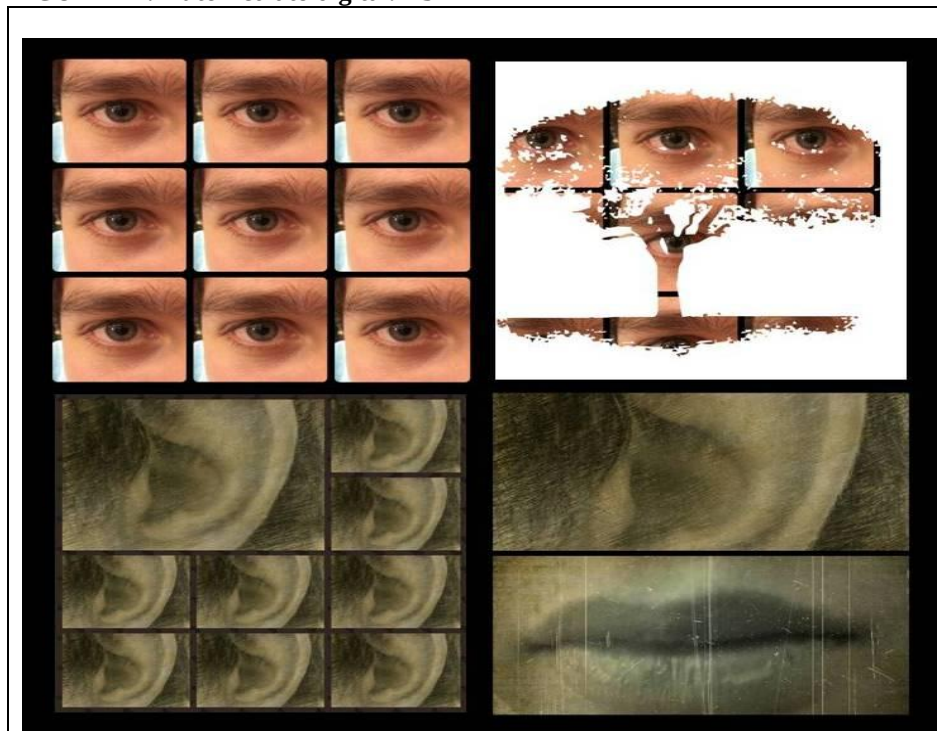
FIGURA 43: Álbum digital. A5



Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015

A série de Autorretrato digital A5 apresentada pela figura 44, foi produzido com aplicativo Photo Editor e Cymera.

FIGURA 44: Autorretrato digital. A5



Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

O processo de criação que conduziu essas produções corresponde às poéticas de composição de imagens, que Plaza e Tavares (1998) ressaltam como criação ou tratamento gráfico e plástico de iconografias, são ainda “imagens adquiridas e retocadas”, ou seja, referem à imagens que passam por um processo de transformação digital, adquirindo novas qualidades pictóricas.

A *iteratividade* presente nesta oficina superou a oficina anterior. Percebeu-se nas produções de A1 e A3 que os alunos utilizaram processos semelhantes na construção da poética, as composições seguem uma determinação geométrica, devido às disponibilidades dos recursos utilizados. Percebemos a influência no trabalho de grupo, devido ao pouco número de computadores, os alunos trabalharam em grupo, os trabalhos A1 e A3 fazem parte do mesmo grupo. O trabalho em equipe em arte é muito comum desde os ateliês das vanguardas. Na arte digital isso também se intensifica à medida que há uma relação multidisciplinar entre arte, ciência e tecnologias. Essa relação provoca uma interação constante entre os pares (VENTURELLI, 2004).

Além dos computadores alguns alunos preferiram utilizar aplicativos de celular e sites de edição de imagens. A ação de recortar e colar fragmentos digitalmente demanda de dispositivos mais avançados como Gimp e Adobe Photoshop. Alguns estudantes não dominam as ferramentas destes softwares, para realizar o trabalho foi necessário também um processo de pesquisa de softwares com interfaces mais simples que permitissem a composição das imagens. De acordo com o diagnóstico, grande parte dos alunos afirmou recortar imagens durante o processo de edição. Esperávamos com essa informação trazida pelos alunos que os mesmos possuíssem maior domínio dessas ferramentas.

Alguns aplicativos permitem a ação de recortar, mas não disponibiliza a seleção das formas, para retirar um fragmento respeitando todos seus contornos, para isso é necessário softwares mais avançados de edição de imagens. Percebemos que a noção de recortar de grande parte dos alunos remete apenas a aplicativos com interfaces simples e não de softwares mais avançados.

O uso do Power Point não oferece condições de recortar uma imagem obedecendo o contorno de suas formas, por isso os autorretratos A1 e A3 apresentam um aspecto geometrizado. Embora esse software seja para apresentações ele oferece o recurso de colagens com justaposições, e transforma as lâminas em arquivo JPEG.

Os autorretratos A1 e A3 realizaram seu trabalho dessa forma, após a composição no Power Point editaram a cores e luminosidade no Microsoft Picture Manager que é um software simples de edição. No autorretrato A2 o aluno utilizou o aplicativo Photo Editor do

celular com o recurso de espelho, o recurso permite que as imagens sejam duplicadas e replicadas e dispostas em diferentes direções.

O aluno explorou com criatividade os recursos que o aplicativo disponibilizou. A composição dos álbuns foi produzida pelo celular com o aplicativo Cymera que é utilizado no cotidiano por todos os alunos da turma, como também mostra o diagnóstico inicial da turma.

A interatividade com os dispositivos de celulares durante captura dos fragmentos permitiu a participação efetiva entre o aluno/criador, os dispositivos e o objeto que desejaram idealizar/fragmentos. De acordo com Plaza e Tavares (1998) tecnicamente, este fenômeno garante um diálogo entre o sujeito/ aluno com diferentes linguagens, que são codificadas por meio de estruturas lógicas matemáticas e memorizadas nas rotinas dos programas, para os autores permitem a visualização do objeto em processo de realização a partir de infinitos pontos de vista.

Alguns alunos editaram as imagens antes de organizá-las no álbum, outros preferiram não utilizar nenhum filtro de cor. Isso aponta para os diferentes pontos de vista e subjetividades dos estudantes. O domínio da linguagem de acordo com Plaza e Tavares (1998) possibilita à mente artística escolher infinitos caminhos a percorrer, concretizando potenciais e trocas com o produto criado.

Chamamos atenção para uma questão sobre o *processo de criação* nessa oficina: profundidade nas experiências visuais durante o processo de criação. Mesmo utilizando softwares mais simples e aplicativos com poucos recursos, os trabalhos A1, A2 e A3 chamam atenção pela criatividade. É nítida a influência das imagens da arte apresentadas no início da oficina. No autorretrato A4 a aluna além de explorar o software Gimp buscou na obra de Marcelo Montreal inspiração para sua produção.

O domínio da linguagem embora seja elementar para que haja interatividade, contribui e confronta o processo de criação. Contribui porque permite infinitas trocas, mas confronta porque a criação não depende apenas do domínio técnico, mas também de experiências significativas que antecedem esse domínio e a potência da imaginação do sujeito. Vigotsky (2009) chama atenção para a imaginação no processo de criação, pois é ela que dará novos graus de combinações, podendo misturar elementos reais com fantasia.

O fato de estar em constante estímulo visual por decorrência do fluxo e velocidade de imagens que fazem parte da sociedade contemporânea não é suficiente para garantir isoladamente uma experiência visual significativa, é necessário que as experiências visuais sejam mais profundas para que possam ser significativas e contribuam posteriormente para a reelaboração durante um processo de criação.

Estes estudantes em sua maioria possuem muitos estímulos visuais nas redes sociais, no compartilhamento das imagens que fazem nessas redes, e até mesmo nas produções que realizam aleatoriamente no cotidiano.

As imagens da arte, mais do que as imagens da vida cotidiana, colocam o sujeito em confronto entre a realidade e o que a percepção lhe imputa a imaginar. Em tempos de fluxos contínuos as imagens contemporâneas tendem a suspender o pensamento e a palavra, não permitem tempo para sua apropriação e anulam a sensorialidade do sujeito, é entretenimento e consumo. Haroche (2008) ressalta que esse tipo de imagem traz conforto e acomodação, pois não incitam pensamento, são produzidas para atender e despertar oportunamente necessidades.

O ensino de artes visuais tem papel fundamental na educação do olhar, na construção de um olhar emancipado, de promover uma educação estética capaz de tornar estes estudantes emancipados, críticos e criativos. Plaza e Tavares (1998) ressaltam que existe à disposição daquele que se propõe a criar, seja artista ou não, uma potente infra-estrutura, com a qual ele mantém uma relação de sinergia, com objetivo de concretizar as imagens eletrônicas. Para esses autores o sujeito em nosso caso os estudantes, “são responsáveis pela intenção criadora, enquanto que da máquina deriva o automatismo, pelo qual se organizam as rotinas previamente estabelecidas, que se abrem numa infinitude de possibilidades a explorar” (PLAZA; TAVARES, 1998, p.63).

O processo de criação com meios digitais envolve um conjunto de fatores imbricados, de experiências para serem reelaboradas, associadas ao domínio de linguagens para dar forma à criação.

O processo de criação de acordo com Vygotsky (2009) depende da reelaboração dessas experiências que o sujeito possui, alunos que possuem experiências visuais mais significativas demonstram um nível de criação maior do que outros.

Essa experiência visual mais significativa está ligada ao modo como os estudantes lidam com as imagens no cotidiano e isso inclui as imagens nas aulas de artes visuais. Barbosa (2010) deixa claro que o fluxo das imagens no cotidiano impede de escolher aquelas que farão parte de nosso repertório visual, mas que ao se trabalhar com as imagens nas aulas de arte, prepara-se o estudante para a relação com outras imagens.

O nível de criação nestas produções variou entre os estudantes, alguns mais outros menos. Alguns com mais conhecimento técnico, outros com olhar mais apurado, e alguns com a soma entre domínio da linguagem e reelaborações constantes.

Tanto para Vygotsky (2009) como para Ostrower (2012) a criatividade é inerente ao homem, e está ligada com a consciência. Para Ostrower (2012) o contexto cultural influencia a ação dos sujeitos de acordo com as potencialidades individuais particulares a cada época, assim a natureza criadora do sujeito é elaborada dentro de um contexto cultural. Para a autora a atividade de criação é resultado de um ser consciente-sensível-cultural.

Muitos teóricos dão mais ênfase ao inconsciente no processo de criação, mas Ostrower (2012) embora reconheça que o inconsciente é importante na criação, afirma a criação como uma percepção consciente. Esse posicionamento encontra eco em Vigotsky (2009), que aponta a necessidade de fazer uma ligação entre o que se sabe, ou seja, entre as experiências constituídas ao longo da vida como coloca Vygotsky (2009), e o que se deseja fazer.

De acordo com Ostrower (2012) retirar a consciência do processo de criação seria como retirar do sujeito uma de suas dimensões. O papel do professor neste sentido é fundamental e alerta para a importância do processo bem mais do que para o seu resultado.

Vygotsky (2009) chamou a criação de um processo complexo em que ocorre uma gestação que tem início com a percepção interna e externa do mundo que dá curso à experiência de cada sujeito. Para criar, o estudante precisa combinar as experiências acumuladas ao longo da vida, dando-lhes uma forma nova. Quando esse estudante vem de uma formação artística significativa oferecida na escola, é possível que ele faça maiores associações, relações, a fim de expressar-se. O aluno e o ato criador são parte de um mesmo contexto.

Se para Vygostky (2009) a criação toma por base a experiência anterior e a capacidade de reelaboração, ao levarmos em consideração que os sujeitos da pesquisa são estudantes de ensino médio caminhando para a conclusão da etapa final da educação básica, podemos questionar então a suficiência ou insuficiência do ensino de arte destes alunos durante todo o processo de criação.

O autor ressalta “a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é material com eu a fantasia erige os seus edifícios” (VYGOTSKY, 2009, p.17).

O autor faz uma relação importante entre imaginação e realidade e ressalta que não há fronteira entre ambos, antes, estão ligadas. Para Vigotskty (2009) todo pensamento está ligado a elementos da realidade e experiência vivida anteriormente pelo homem, não se cria a partir do nada. O autor afirma:

[...] a análise científica das elucubrações mais fantásticas e afastadas da realidade, como por exemplo, os mitos, os contos, as lendas, os sonhos, etc., convencem-nos de que as maiores fantasias não são mais do que novas combinações dos mesmos elementos tomados, bem vistas as coisas da realidade, mas simplesmente submetidos a modificações ou reelaborações pela nossa imaginação. (VYGOTSKY, 2009, p.16).

Ocorre que a fantasia possibilita uma combinação entre elementos da realidade, experiência anterior, manipulados pela imaginação. Os autorretratos digitais produzidos pelos estudantes são exemplo disso, são combinações de elementos reais, mas quanto mais combinações de fragmentos o estudante realizou, mais fantástico se tornou sua criação. Tudo isso reforça que além da experiência é preciso ser capaz também de combiná-las.

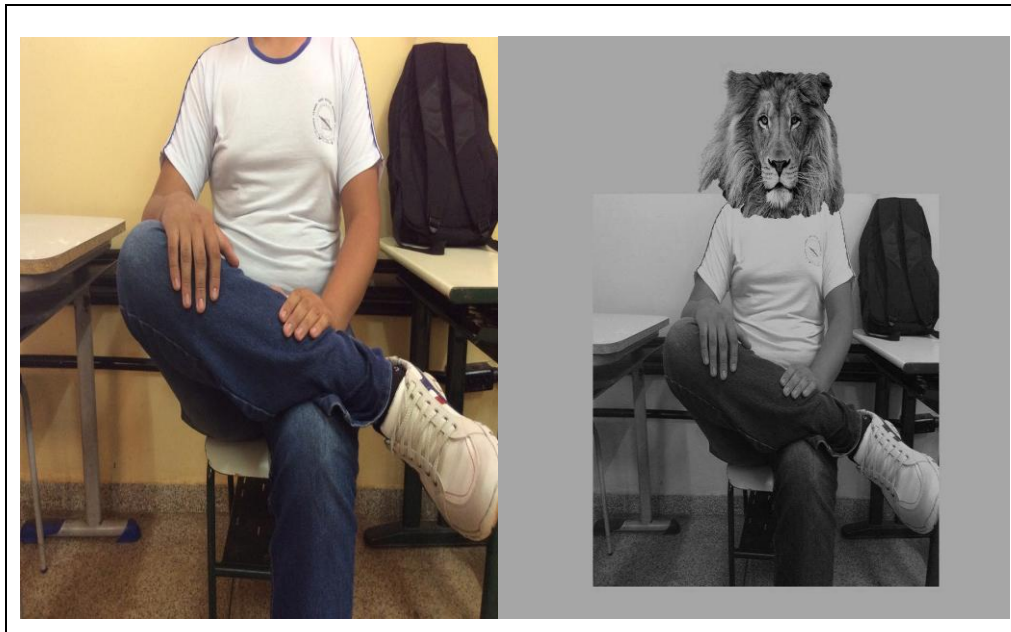
Medir a capacidade criadora de um sujeito é complexo, o fato é que a atividade criadora depende das experiências do sujeito e as articulações que ele faz delas, e quanto mais ricas for a experiência humana, mais abundância de material a imaginação terá a sua disposição.

As produções são formadas por dinamismo, as distorções causam efeito de integração entre a imagem e o estudante. Os estudantes mostraram dualidades dentro e fora do cotidiano na relação entre imagem pessoal e uma nova aparência material.

Na oficina *Identidade* o trabalho de experimentação poética se desenvolveu associado às novas possibilidades de composição da imagem, baseado nos recursos das tecnologias contemporâneas. Os significados conferidos às produções dos alunos apresentam uma construção imbricada de analogias e metáforas visuais. As produções envolvem aspectos temporais, ligados à fantasia, aos sonhos e valores que constituem a identidade do próprio aluno.

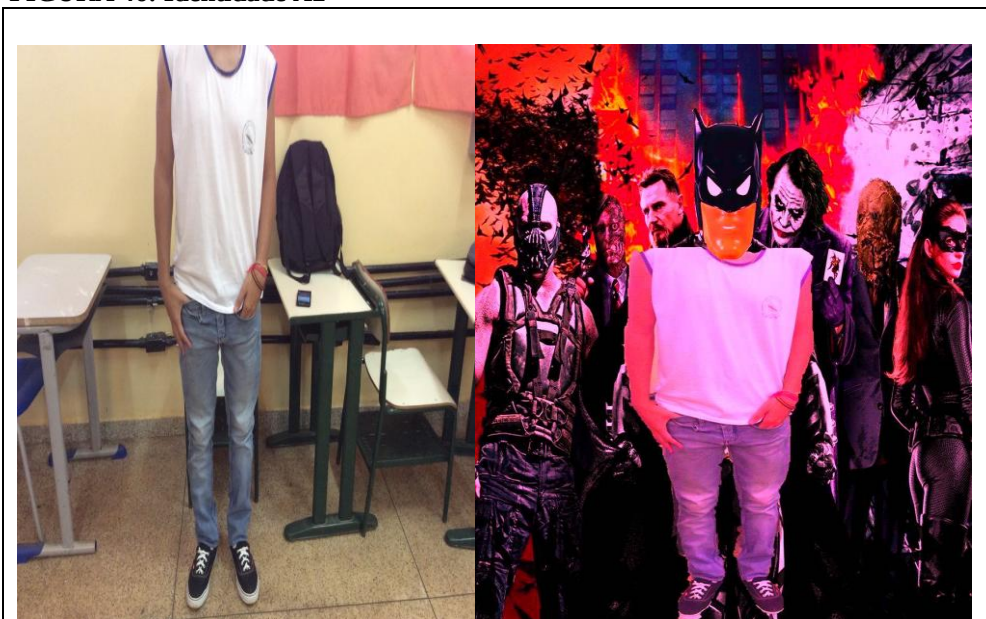
As produções aqui apresentadas foram agrupadas seguindo as notações das oficinas anteriores. À esquerda está disposta a fotografia apenas da parte inferior do corpo e à esquerda a fotomontagem digital criada pelo aluno a partir de sua fotografia.

A figura 45 mostra a produção Identidade A1. A imagem inicial foi capturada pelo ipad, posteriormente o aluno fez uma pesquisa de imagens na internet e selecionou a que mais lhe interessou. A imagem escolhida sofreu recortes no software Gimp. O processo de montagem e edição de cores foi realizado no software Power Point.

FIGURA 45: Identidade A1

Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

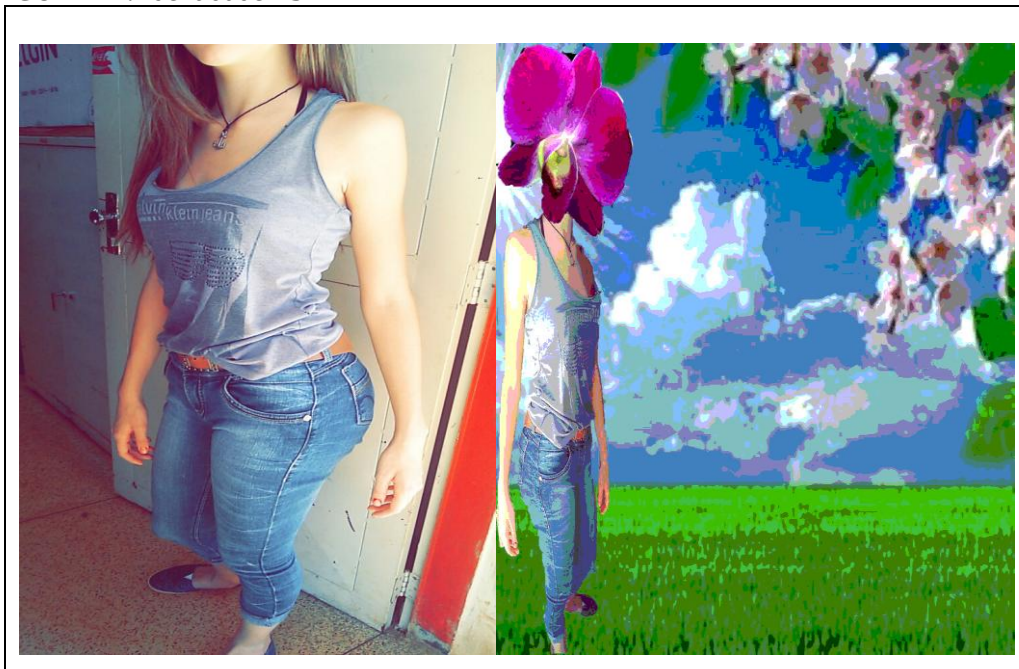
A produção Identidade A2 apresentada na figura 46 corresponde à esquerda da imagem capturada pelo celular e à direita a montagem realizada pelo aluno. Para realização da montagem o aluno realizou pesquisas na internet de imagens. Após realizar a escolha da face optou por colocar um fundo na imagem. Embora tenha pesquisado várias imagens na internet, o aluno escolheu uma imagem de revista impressa. Foi necessário que o aluno digitalizasse a imagem de fundo para que pudesse fazer sua montagem digital. O processo de montagem foi realizado pelo aluno no software Adobe Photoshop.

FIGURA 46: Identidade A2

Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

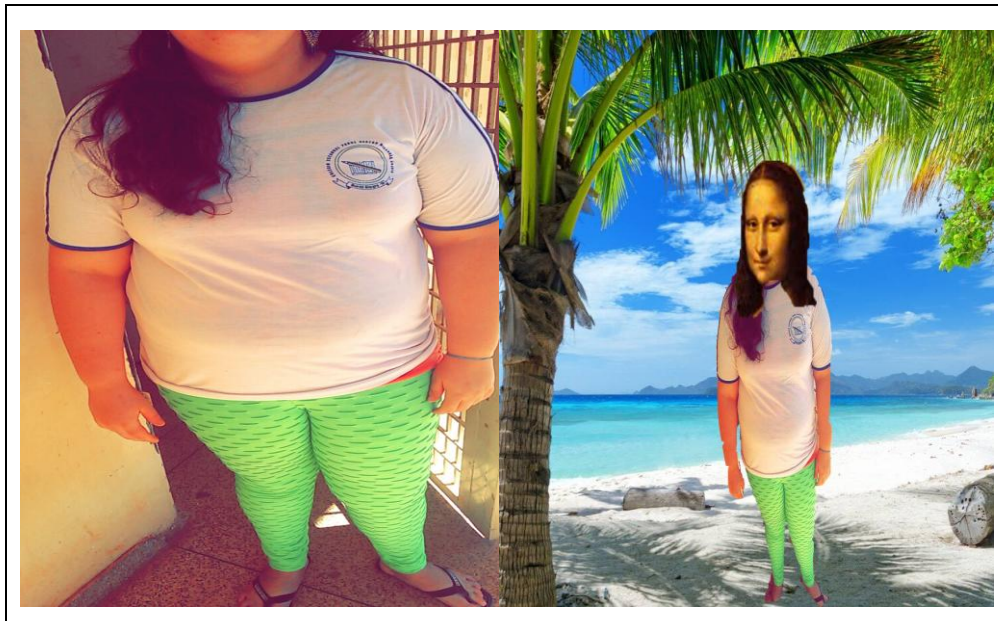
A figura 47 corresponde ao trabalho Identidade A3. A imagem da esquerda foi capturada pelo celular. Posteriormente a aluna realizou pesquisas por imagens na internet para compor sua montagem. O processo de montagem foi realizado com o software Adobe Photoshop.

FIGURA 47: Identidade A3



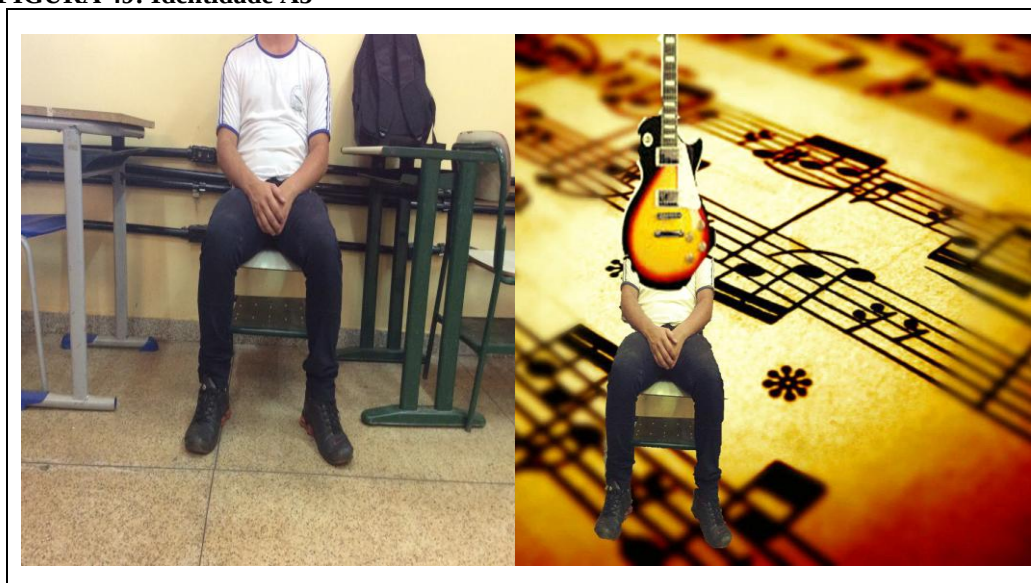
Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015

O trabalho Identidade A4 passou pelo mesmo processo que o A3. A imagem inicial foi capturada pelo celular e a montagem realizada no Adobe Photoshop. O trabalho foi realizado em dupla com a aluna A3 que auxiliou a colega durante todo o processo.

FIGURA 48: Identidade A4

Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

Na figura 49 temos o trabalho Identidade A5. A produção seguiu os seguintes passos: inicialmente houve a captura da imagem da parte inferior do corpo, posteriormente o aluno pesquisou na internet e selecionou as imagens que fariam parte de sua montagem. Contudo, o aluno não possuía conhecimento de seleção e recorte de imagem por software de maior precisão. Foi necessário auxílio dos colegas para recortar os fragmentos que o aluno havia selecionado. Os colegas apresentaram ao aluno A5 o software Adobe Photoshop e orientaram a seleção e recorte da imagem. Após os fragmentos recortados o aluno A5 optou por fazer a montagem no software Power Point.

FIGURA 49: Identidade A5

Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2015.

As produções dos alunos caminham para a não representação, mesmo tendo utilizado fotografias, as produções resultam de uma ideia de identidade que está construída em sintonia com a contemporaneidade. As produções traduzem um olhar diferente, são metáforas do conhecimento de cada um dos alunos e de suas consciências sobre si, sobre sua história, suas memórias e narrativas pessoais.

A apropriação de imagens realizada pelos alunos ultrapassa seus significados comuns. Sobre isso Danto (2006) afirma:

A razão de se apropriar de uma imagem e transportá-la para outro suporte está na criação de um novo código de leitura que extrapole os significados primeiros dessas imagens e transporte nova compreensão a essas. Quando não há essa mutação, esse processo torna-se gratuito e, ao invés de recuperar uma determinada imagem para enriquecer seu conteúdo, transforma-se em pura banalização. Mas essa intenção se aproxima de uma visão crítica e reflexiva, a apropriação é legitimada. As imagens apropriadas, quando reorganizadas, ganham novo sentido e valor contemplativo (DANTO, 2006, p.19).

O desafio de procurar no mundo exterior imagens que tivessem relação a própria identidade, trouxe um novo significado. O processo de criação desenvolvido resultou em fotomontagens digitais compostas por informações visuais entrelaçadas, como se fossem narrativas fragmentadas que, dispostas no lugar da imagem do rosto, são capazes de criar uma espécie de imagem/memória, lembranças, sonhos, permitem associações com a própria identidade.

Os trabalhos Identidade A2, A3, A4 e A5 se assemelham pelo processo desenvolvido. Estes seguiram procedimentos parecidos, como colocar uma paisagem de fundo, além da apropriação simbólica para a cabeça. Nestes trabalhos os estudantes retiraram os corpos do lugar de origem, que é a sala de aula e recolocaram em espaços diferentes. Pode-se perceber que a escolha das imagens para completar o corpo dialoga com a imagem de fundo. Apenas o trabalho A4 inicialmente contrasta o rosto de Monalisa com o fundo tropical.

As possibilidades de combinações, recombinações e transformações que os recursos digitais disponibilizam, permitiram aos alunos um grande número de modificações nas imagens. Essas modificações ocorreram por conta da interatividade latente que a máquina permite ao usuário o tempo/velocidade de resposta é instantâneo, e isso garante uma facilidade e agilidade de manipulação, as imagens tratadas digitalmente conseguem inclusive esconder sua origem analógica ou mesmo digital, ou seja, as ferramentas disponíveis permitem potentes manipulações a ponto de tornar impossível sua percepção. Com isso o discurso da máquina está sendo colocado nas mãos da subjetividade do discurso artístico.

A preocupação estética dos estudantes com as formas também pode ser percebida, principalmente nos trabalhos Identidade A1, A2, A3 e A5.

O *processo de criação* desenvolvido nessa oficina trouxe a guisa a capacidade inovadora dos alunos, onde a partir de reflexões e pesquisas. Os trabalhos chamam atenção pelo inesperado. Os alunos buscaram em diferentes meios, imagens para completar seus corpos, tais imagens apresentam uma série de discursos metafóricos pessoais dos estudantes, o que marca uma potencial autonomia subjetiva.

De acordo com a apresentação dos alunos, grande parte dessas produções representam sonhos, desejos que não são declarados no cotidiano. Essas produções são produtos estéticos, na pele imaterial de imagens produzidas enquanto experiência artística dentro de sala de aula.

Retomando Vygotsky (2009), durante a criação o sujeito combina aquilo que já possui enquanto experiência, contudo ele se depara com meios, suportes. Esses recursos permitirão que o sujeito desenvolva um processo de transformação que compreende a combinação da experiência anterior, que são conhecidos de forma separada, mas que pelo impulso criador os une ainda que pareçam incompatíveis. As fotomontagens dos alunos uniram ao corpo elementos improváveis que geraram novas narrativas.

Isso encontra eco em Tourinho (2012) acerca do ensino de arte, a autora ressalta que “o ensino de arte tem que compreender a atividade artística, conceber, fazer, criar, perceber, ler, interpretar seus produtos, obras e manifestações, ações e reflexões” (TOURINHO, 2012, p.32-33).

Procuramos em todas as oficinas despertar, sensibilizar os estudantes para a valorização e aproximação com o universo da arte, a partir da apropriação e ressignificação do cotidiano. As produções dos alunos embora muitas delas contenham elementos que pareçam estranhos um ao outro, estão de alguma forma ligados por uma lógica interna. De acordo com Vygotsky (2009), a obra de arte possui uma lógica interna que estabelece relações entre a obra e seu mundo interior e exterior.

A *mediação cognitiva* ocorreu como ressalta Vygotsky (1991) nas relações entre os alunos, o conhecimento e instrumentos utilizados, que se articularam de forma dialética-interacionista. Isso pode ser percebido nas relações entre o mundo social em que o indivíduo se insere e interage.

As produções como o processo que lhes deu resultado, mostram o relacionamento dos estudantes com diferentes complexidades do mundo. Ao completarem seus corpos foram capazes de utilizar os recursos digitais para além do instrumental como observa Lenoir (2011) ao falar de mediação cognitiva. As mediações produzidas pelas poéticas digitais produzidas nessa oficina corroboram também apontamentos de D’Ávila (2002), para a autora a mediação

tem como ponto de partida a vontade de conhecer o outro, ou seja, quando o aprendiz demonstra o desejo de conhecer. Tais poéticas foram capazes de superar a relação passiva que ocorre no cotidiano dos estudantes com as imagens digitais impostas pela indústria cultural.

A *interação* ocorreu tanto face a face, como mediada por dispositivos como ressalta Belloni (1999, p. 58). Durante o processo de criação a interação entre os alunos foi quase imensurável, visto a forma como se deram as trocas e auxílios mútuos. Durante o desenvolvimento da atividade, essa interação também ocorreu mediada por rede social como whatzap. Os estudantes utilizaram o aplicativo para compartilharem imagens, pois, a captura da imagem do corpo foi feita pelo colega, em muitos casos os alunos solicitaram a captura da imagem por colegas que possuíam câmeras com melhores resoluções, instaurando a necessidade de compartilhamento das imagens em seguida.

Contudo os dados deixam claros que as poéticas digitais no ensino de artes visuais podem favorecer a ampliação do olhar do aluno sobre o mundo e si mesmo. Permite que este não se sinta estrangeiro em sua própria terra. Proporciona experiências cognitivas e estéticas que podem ser potencializadas pela mediação didática do professor. Reconhece as potencialidades de recursos dos próprios alunos como celulares e tablets. Amplia a visão sobre as tecnologias contemporâneas na educação para além da utilização como recurso didático. Contribui para educação estética ao permitir que haja experiências e sensíveis e inteligíveis com as imagens decorrentes dessas poéticas e a reflexão sobre o processo que as constitui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal dessa pesquisa, reafirmamos aqui, foi investigar as potencialidades das poéticas digitais no campo da arte-educação, mais especificamente no ensino das artes visuais, a partir do desenvolvimento de poéticas digitais e da educação estética no Ensino Médio. Efetivamente, esse estudo apontou para caminhos reveladores e promissores.

A análise qualitativa, viabilizada pelo estudo de caso, permitiu compreender o objeto de estudo desta pesquisa a partir de três etapas de investigação, apresentadas por André (2013): exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados.

Na primeira etapa, a investigação teve caráter exploratório, com vistas à familiarização com o problema, seleção dos sujeitos da pesquisa, como explica Gil (2008), e levantamento bibliográfico, como apontam Chizzotti (2006) e Koche (2004).

A segunda etapa, da decisão, consistiu na coleta de dados. Nela, fizemos uso de um plano aberto e flexível, em que os focos da investigação foram sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos repensados, como orienta André (1995). Essa etapa também consistiu na difícil decisão de selecionar os dados que realmente pudessem colaborar com o estudo proposto, principalmente à luz das teorias que serviram de base para a análise dos dados, que surgiam a todo instante.

A terceira e última etapa dedicou-se à análise minuciosa dos dados com propósito de compreender e interpretar o objeto investigado. Esta etapa foi a mais reveladora, pois tratou das descobertas apoiadas na explicação do objeto de estudo dentro do seu contexto, realizadas a partir da “interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas”, permitindo “a estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16).

As descobertas decorrentes desta pesquisa representam uma realidade investigada em seu contexto amplo; contudo, sua aplicação em outras realidades podem sofrer alterações. Em se tratando de uma turma de Ensino Médio de escola pública, como a que foi aqui investigada, é preciso respeitar e compreender suas especificidades, a fim de que as conclusões apresentadas nesta pesquisa possam ser consideradas em outras análises.

Quando decidimos estudar as poéticas digitais em aulas de artes visuais no Ensino Médio, tínhamos por certo que havia um número considerável de pesquisas que tratavam do uso de tecnologias contemporâneas na escola, sobretudo no ensino de arte, mas que havia carência de pesquisas diretamente ligadas à análise de processos de criação com essas tecnologias em sala de aula. Grande parte dos estudos sobre tecnologias na educação estão voltadas para o uso, enquanto recurso didático, e não como elemento fundamental no processo de criação de determinada manifestação artística, como é o caso da arte digital. Em outros casos as pesquisas estão direcionadas à formação de professores. Fato confirmado pela revisão sistemática apresentada no terceiro capítulo. Estreitando este estudo à prática efetiva de sala de aula, foi evidenciado, com mais clareza, que eram poucos os estudos sobre poéticas digitais que se dedicassem ao ensino de artes visuais propriamente ditos com alunos como sujeitos da pesquisa.

No intuito de identificar elementos que pudessem auxiliar na análise das contribuições das poéticas digitais em aulas de artes visuais e suas mediações, desenvolvemos nossa pesquisa que foi aqui relatada em cinco capítulos. Os três primeiros capítulos alicerçaram teoricamente o estudo, com um referencial bibliográfico relevante. Este referencial contribuiu para análise dos dados obtidos na pesquisa realizada. As teorias trabalhadas permitiram ampliar a discussão envolta no tema proposto, como, igualmente, permitiram enxergar, na prática os elementos que mereciam ser analisados e interpretados.

Sobretudo, foi no quarto e quinto capítulo que os objetivos específicos deste estudo assim como o problema que o norteou, puderam ser compreendidos, já que os dados coletados foram confrontados com as teorias evidenciadas nos capítulos anteriores, o que ocorreu por meio da análise de conteúdos das poéticas digitais desenvolvidas pelos alunos e do processo de criação que culminou nessas poéticas, sendo buscadas, para isso, as contribuições de Bardin (2001). Os resultados alcançados com a pesquisa realizada permitem alguns apontamentos, conforme descritos a seguir.

Quando o problema da pesquisa propunha identificar as potencialidades do trabalho pedagógico com as poéticas digitais para o ensino da arte no Ensino Médio, ficou evidenciado que as poéticas digitais na arte-educação fortalecem a mediação cognitiva e a experiência estética do aluno. Contudo, outra mediação entra em campo: a mediação didática feita pelo professor (MORAES, 2000).

Isso se reafirma ao passo que a imagem por si mesma provoca mediações estéticas e cognitivas nas relações com o sujeito, contudo a intervenção do professor nessas relações

enquanto mediador é fundamental para promover a educação estética, conseqüentemente o aprimoramento do olhar do aluno e a possibilidade de emancipação do olhar.

No estudo de caso realizado, considerando as características da turma que constituiu os sujeitos da pesquisa, é possível destacar que os conhecimentos que os alunos sujeitos da pesquisa possuem sobre as tecnologias contemporâneas correspondem na maior parte do tempo apenas às necessidades de seu cotidiano. Percebemos que há pouco aprofundamento na utilização dessas tecnologias.

Desafios, enfrentamentos e subjetividade deslizaram por todo o processo de criação dos alunos, suscitando mais indagações do que respondendo as perguntas que levantamos no início desta pesquisa.

Quando propusemos realizar uma análise das produções dos alunos tínhamos por certo que isso não poderia ser feito sem considerar o processo desenvolvido. Foi pela análise do processo desenvolvido juntamente com a análise das produções dos alunos que chegamos a inúmeras questões.

A primeira delas diz respeito à estrutura física e tecnológica da escola. Embora tenhamos realizado adaptações para realização das oficinas percebemos que a ausência do laboratório de informática dificultou algumas atividades. A escassez de recursos oferecidos pela escola, a estrutura física inadequada para realização desse tipo de atividade evidenciam o desinteresse do poder público estadual na formação desses alunos. De outro lado a potencialidade de recursos que os alunos possuem é gigantesca. São smartphones e tablets de vários modelos que disputam a atenção dos alunos com o professor o tempo todo. Percebemos com as atividades desenvolvidas, que esses recursos pertencentes aos alunos podem ser melhor explorados pelos professores.

Outro fator que merece ser mencionado sobre desenvolver processos de criação de imagens com tecnologias contemporâneas na escola, diz respeito ao tempo. Na escola campo a disciplina de arte é ministrada no nível médio apenas nas duas últimas séries e com uma aula semanal. Tal situação encontra eco na interpretação da legislação que não deixa claro que a arte deve estar em todas as séries do ensino médio. Barbosa (2012) discute que a aprendizagem em arte é obrigatória de acordo com a LDB no Ensino Fundamental e Médio, porém, algumas escolas estão incluindo arte apenas numa série de cada um desses níveis, pois a LDB 9394/96 não explicitou que esse ensino é obrigatório em todas as séries. Nesse sentido entendemos que é necessário que a escola reconheça a importância do ensino de arte na formação dos alunos e garanta sua presença em todas as séries do Ensino do Médio.

Identificamos que parte dos alunos compreendia a proposta, mas não conseguiam desenvolver a atividade. Muitos alunos possuíam conhecimento profundo dos dispositivos, mas demonstravam inseguranças no processo de criação. Foi necessário realizar intervenções conforme as orientações de Lenoir (2011), que considera que a intervenção educativa alicerçada na mediação didática²¹. Essa mediação corresponde à relação do professor com o aluno com finalidade na produção de conhecimento. Sobre a importância da mediação didática do professor com uso de tecnologias contemporâneas, Pimentel (2012) ressalta que é necessário que o professor dedique atenção aos alunos, pois oportunizar a exploração dos mesmos não garante aprendizagem. A autora reforça que não se pode cair no vazio de deixar o aluno a mercê do programa sem que haja qualquer tipo de aprendizagem. Assim é preciso que os professores estejam preparados adequadamente para que, além de saberem explorar os programas colocados à disposição dos alunos, estes possam realmente propiciar aprendizado.

A mediação didática foi fundamental para o desenvolvimento das oficinas, pois de acordo com as bases teóricas que alicerçaram as potencialidades das poéticas digitais, estas promovem mediações cognitivas e estéticas, pois são capazes de estar entre o sujeito e o conhecimento e a experiência estética.

A mediação didática por sua vez foi responsável por ampliar tanto o conhecimento como a experiência estética do aluno, dando-lhe condições de apropriar ou refutar discursos presentes nas imagens, em direção à educação estética. No processo de criação essa mediação também foi imprescindível para que os alunos pudessem refletir sobre cada etapa do processo.

Os alunos operam mecanicamente os dispositivos digitais, sem discerni-las como instrumentos de relação de poder na sociedade de que fazem parte. Através dessas tecnologias, apropriam-se e ressignificam imagens aleatoriamente, sem considerar seus valores simbólicos e sua dimensão estética. Percebemos algumas dissonâncias, alunos que dominam as tecnologias contemporâneas superficialmente enquanto outros possuem altas habilidades e conhecimento profundo sobre software e aplicativos de edição de imagens. Essas dissonâncias podem ser decorrentes de diversos fatores, mas merece estudos mais aprofundados para qualquer afirmação.

A partir dessas, outras dissonâncias se desdobram. Alguns alunos demonstram conhecimento profundo de edição de imagens não conseguem reelaborar esse conhecimento

²¹ Os termos mediação didática e mediação pedagógica tratam com os mesmos processos e possui os mesmos objetivos, isso torna o s termos equivalente. Optamos pelo uso do termo mediação didática.

com facilidade durante o processo de criação. Isso reforça que o fluxo sensorial contínuo promovido pelo grande número de imagens que percorrem o cotidiano, acaba por tornar superficial a experiência sensível e inteligível desses alunos. Essa superficialidade alcança tamanha dimensão capaz de dificultar o que aqui chamamos de criação, uma vez que de acordo com Vygotsky (2009) a criação é resultado de um processo de reelaboração de experiências anteriores. Contudo se essas experiências não forem significativas muito pouco poderão favorecer o processo de criação. Houve ainda alunos que não dominam os dispositivos com profundidade, mas que, com pouco que conhecem foram capazes de realizar seus trabalhos com maior nível de criação e expressão.

Nesse sentido questões que tratam de cunho pedagógico podem ser levantadas, como as diferenças e semelhanças no ensino de arte que esses alunos passaram durante sua trajetória escolar. Como a imagem esteve presente na vida escolar desses alunos. Quais imagens fazem parte do repertório dos professores de artes visuais dessa escola e das coleções desses alunos? Como são trabalhadas? Que tipo de experiências são possibilitadas com essas imagens?

Outro aspecto que nos chamou atenção, foi a tentativa de transformar a atitude mecânica dos alunos na produção de imagens, em experiências estéticas. Embora tenhamos realizado um trabalho de fôlego para que isso ocorresse percebemos que muitos outros fatores estão envolvidos. Fatores de ordem política, pedagógica, metodológica, e de formação docente. As dificuldades apresentadas pelos alunos se mostram como resultado de um ensino de arte pouco significativo, em que muito pouco se considera da realidade do aluno e de seus desejos de aprendizagem.

Percebemos com a pesquisa a necessidade de um ensino de artes visuais que ultrapasse os valores artísticos, mas que também considere primordial o desenvolvimento de valores éticos, sociais, culturais e estéticos sem privilegiar nenhum dos pólos da cognição humana - inteligível e sensível- um em detrimento do outro. É importante o conhecimento inteligível, mas, também a experiência sensível. A preocupação com a dimensão estética no ensino de arte emerge de necessidade de articular o desenvolvimento do saber sensível juntamente com a educação do intelecto, de modo integrado e complementar como ressalta Duarte Júnior (2001).

Transformar o olhar mecânico em experiência estética é um árduo desafio para o trabalho com as tecnologias contemporâneas nas aulas de arte. Não estamos habituados a ver com profundidade. O fluxo sensorial contínuo imposto ao nosso cotidiano vem nos impedido de experimentar um olhar profundo. Inscritas sob a égide do consumo, de informação ou de

conhecimento, na maioria das vezes as imagens chegam a nós com objetivos específicos, suprimindo espaço para um olhar crítico e criativo.

A educação estética pode dar conta disso. Educação estética vista como um campo transdisciplinar para aprimoramento do olhar dos alunos e de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Transdisciplinar porque desliza por todos os campos do conhecimento. Aprender a ver e a sentir é tomar de volta aquilo que nos foi dado enquanto seres vivos e humanos e nos tem sido subtraído pela sociedade do consumo.

A Abordagem Triangular permitiu-nos pensar a intervenção pedagógica sem restringi-la ao fazer. Com isso, foi possível analisar o processo de criação das poéticas digitais em sentido mais amplo, o que também nos permitiu perceber que suas contribuições se destacam potencialmente na mediação cognitiva e da experiência estética dos alunos, configurando uma dupla mediação. Nesse processo, as poéticas digitais produzidas mediarão o acesso aos conteúdos, objetos de aprendizagem e experiência com sensível e inteligível. Ressaltamos que isso só foi possível por não terem sido tomadas isoladamente dos objetivos de ensino e de aprendizagem, mas fortalecidas na concepção de dupla mediação.

Ressaltamos a realidade dos alunos como o ponto de partida para a efetividade do processo ensino-aprendizagem. Os alunos demonstraram que são mais participativos quando suas experiências são consideradas como parte do processo. Ao utilizarmos o diagnóstico inicial para delinear o caminho a ser percorrido para o trabalho com as poéticas digitais, não deixamos de lado os conteúdos inerentes ao ensino de arte, mas, deslocamos esses conteúdos até à realidade dos alunos e vice-versa, ou seja, teoria e prática num constante devir potencializado pela contextualização.

Conhecimento e experiência estética ampliada corresponderam concomitantemente à emancipação do olhar dos alunos. Com as oficinas, os alunos aprimoraram a capacidade de observação e sensibilidade do olhar em relação a si mesmos, estabeleceram relações entre análise, estética formal e contextualização. Isso permitiu ainda a análise, interpretação e estabelecimento de relações entre as imagens do nosso cotidiano e a utilização das tecnologias, na construção e na composição da imagem contemporânea.

As imagens da arte, mais do que as imagens da vida cotidiana, colocam o sujeito em confronto entre a realidade e o que a percepção lhe imputa a imaginar. Em tempos de fluxos sensoriais contínuos, as imagens contemporâneas tendem a suspender o pensamento e a palavra, não permitem tempo para sua apropriação e anulam a sensorialidade do sujeito, é entretenimento e consumo. Haroche (2008) ressalta que esse tipo de imagem traz conforto e

acomodação, pois não incitam o pensamento, são produzidas para atender e despertar oportunamente necessidades.

Entende-se que é preciso provocar um movimento contrário em que a experiência estética não esteja desvinculada do cotidiano e de suas visualidades. Nesse sentido a educação deve ser emancipatória e por isso reclama a uma educação estética, uma educação que vai do gosto à emancipação do indivíduo, sua liberdade, equilíbrio, possibilidade de escolhas e refinamento dos sentidos. Educar esteticamente não quer dizer tornar o sujeito alienado, frágil e destituído de razão pelo contrário, é permitir ao sujeito conhecer o mundo em todos seus aspectos.

Para que as poéticas digitais façam a dupla mediação como apontamos, é necessária formação adequada dos professores que atuam no ensino das artes visuais e de políticas que reconheçam a necessidade de adequação da estrutura física das escolas, reconhecimento da importância do ensino de arte na formação plena dos alunos. Para isso todo o ambiente de aprendizagem precisa estar organizado numa concepção de aprendizagem que possibilite as diferentes mediações. O professor deve estar preparado e convicto deste trabalho.

Para responder a esses desafios, é necessário que a instituição reveja inicialmente sua Proposta Política Pedagógica e considere a realidade dos alunos, que constituem uma geração imersa na cibercultura. Mesmo que a matriz curricular só destine aulas em duas séries do Ensino Médio, isso não exclui a possibilidade de que poéticas digitais estejam nas aulas de arte, ou seja, realizadas como projetos interdisciplinares. Outra questão chama atenção: os recursos disponíveis na escola para este tipo de atividade. Mesmo que a escola esteja passando por um momento difícil e o laboratório de informática não esteja disponível, é preciso considerar que os alunos possuem muitos recursos que podem ser utilizados neste tipo de atividade. Ressaltamos que isso não exime a responsabilidade política de adequação dos laboratórios de informática.

A presença de laboratórios de informática é indispensável no atual contexto. Porém, sua utilização também abre inúmeras reflexões sobre a efetividade das atividades desenvolvidas dentro deles.

Ressaltamos o cuidado de não transformar as aulas de arte em aulas de informática. O conhecimento técnico é importante, porém, não podemos cair novamente nos mesmos erros das tendências liberais.

As poéticas digitais desenvolvidas pelos alunos como já dito anteriormente são evidências da possibilidade de se desenvolver atividades com uso de tecnologias

contemporâneas na escola. No entanto o desenvolvimento das oficinas como toda a coleta de dados que a antecedeu nos trouxe mais questionamentos do que respostas.

Destacamos a formação do professor para o trabalho com essas tecnologias e seu conhecimento sobre as manifestações artísticas contemporâneas. As tecnologias contemporâneas disponíveis para que sejam utilizadas na educação, sobretudo no ensino de arte, exige, do professor uma capacitação, que só é adquirida através da formação continuada.

Os alunos possuem convivência e interação com esses meios, por estarem inseridos na chamada sociedade tecnológica. Isto requer do professor a busca por uma aproximação e apropriação dessas tecnologias.

Ao propor um trabalho com tecnologias contemporâneas, o professor deve estar atento ao seu papel mediador. A mediação didática é fundamental para o sucesso do trabalho com esses recursos. É pela mediação didática que ocorre o diálogo e negociação do que será construído (MORAES, 2000).

O professor da era digital deve desenvolver as competências necessárias para utilizar os recursos digitais, “precisa conhecer diferentes mídias com que se pode trabalhar usando tecnologia digital, identificar novas linguagens trazidas por essas mídias e compreender o respectivo potencial para o ensino e a aprendizagem situando-as no contexto da escola em que atua” (SALGADO, 2008, p.18).

A educação para o uso das tecnologias não se resume à disciplina de arte, mas deve ser preocupação de todos os campos do conhecimento, para que essas tecnologias possam realmente favorecer o processo educativo e que a escola cumpra sua função de formar sujeitos ativos. Isso não se reduz em aulas de informática, mas em considerar que os alunos precisam saber lidar com essas tecnologias no cotidiano de forma ética. Refletir sobre uma educação no entrecruzamento das tecnologias contemporâneas enseja a formação dos sujeitos em todas as suas dimensões, e por isso requer pensar a educação em seus aspectos ideológicos, políticos e econômicos.

Além dessas questões levantadas após as análises das oficinas, ressaltamos as dificuldades que remetem à insuficiência do ensino de arte. Por muitos momentos flagramos alunos com olhares perdidos, compreendiam a proposta, mas algo os segurava. Muitos dominavam os recursos, mas ainda assim demonstravam insegurança. Por vezes nos perguntavam se o trabalho estava certo. Em outros momentos alunos resistiam em mostrar as produções por receio de serem criticados, por acreditarem que o trabalho não ficou tão bom e nem “belo”. Atribuímos esses enfrentamentos a questões de ordem pedagógica, de ensino

propriamente dito. São evidências de um longo processo que se arrasta ainda do ensino tradicional, alicerçado na voz doutrinária do professor.

Diante desse contexto e dos desafios que foram se desenhando durante a empreitada das oficinas, algumas indagações surgiram: Os professores de artes visuais possuem conhecimento sobre arte digital? Conhecem as potencialidades da imagem digital na criação dos alunos? Estão preparados para o trabalho com as poéticas digitais? Possuem formação que dê conta da realidade das imagens digitais?

Ao finalizar, então, este estudo, fica a sensação de que a pesquisa está apenas em seu início, já que foram provocadas outras dúvidas, outros questionamentos que surgiram involuntariamente, mas que foram inevitáveis. Encontramos, assim, mais perguntas que respostas. Contudo o trabalho desenvolvido trouxe a certeza de que as poéticas digitais são potencialmente mediadoras da experiência cognitiva e estética dos estudantes. E que são potencialmente integrantes do processo ensino-aprendizagem de arte, mas que sua presença demanda esforços e formação adequada que não sabemos se os envolvidos estão dispostos a submeterem.

Defendemos a importância das poéticas digitais no currículo de artes visuais, pois representam um movimento natural de desenvolvimento dos dispositivos tecnológicos utilizados na criação artística contemporânea. Sabemos que inovações são sempre desestabilizadoras, causam estranheza e tiram a certeza de que já sabíamos tudo o que poderia acontecer. Pimentel (2007, p.3) reforça que “nossas ideias pré-concebidas e tão fortemente certeiras correm risco quando algo de novo acontece”.

Frente a esse quadro, espera-se que este estudo tenha contribuído para instigar novas provocações, almejando que os resultados representem mais linhas escritas em uma página que vem sendo redigida sobre a presença das tecnologias contemporâneas na escola, sobretudo ao espaço que o ensino de arte e a educação estética possuem na constituição da plenitude dos sujeitos contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- ADES, Dawn. *Photomontage*. London, Thames & Hudson Ltd, 1993.
- ADORNO, Theodor W. *Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial*. Trad. de Flávio R. Kothe. In COHN, G. Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Textos Escolhidos*. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores)
- AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, Irene; MARTINS, R. *Educação para a Cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria, RS: UFSM, 2009, p. 157-188.
- ALEXANDRIAN, Sarane. *O Surrealismo*. Lisboa: Editorial Verbo, 1973.
- ALMEIDA, Cláudia Zamboni de. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, Analice Dutra (org.) *A educação do Olhar*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- _____. *O que é um estudo de caso qualitativo em educação?* Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013
- ANDREJEVIC, Mark. *iSpy: surveillance and power in the interactive era*. Lawrence: University Press of Kansas, 2007
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte & percepção visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.
- AZEVEDO, F. A. G. de. *Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa*. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *Arte da vida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- BAUMGARTEN, A. G. *Estética: a lógica da arte e do poema*. Trad. Miriam Sutter Medeiros. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BAYER, Raymond. *História da estética*. Tradução José Saramago. Lisboa: Editorial Estampa, 1979
- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo, Cultrix, 1975.
- _____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010a. p.98-125

_____. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2010b.

_____. *As mutações do conceito e da prática*. In: Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2012a. p.13-27

_____. *Arte-educação no Brasil*. 7.ed. ,São Paulo: Perspectiva, 2012b.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 2.ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

BERTOLETTI, Andréa. Tecnologias digitais no ensino de arte: perspectivas educacionais na era da conversão digital. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8ª. Ed. Obras Escolhidas, Vol. 1 ed. Revista, São Paulo, Brasiliense. 2012.

BENSE, Max. *A pequena estética*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BIRMAN, Joel. Sou Visto, logo Existo: a Visibilidade em Questão. In: Aubert, Nicoele; Haroche, Claudine (org.). *Tirania da Visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas*. São Paulo : Fap- Unifesp, 2013. p.47-60.

BOSI, Alfredo. *Reflexões Sobre a Arte*. São Paulo: Ática, 1985.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei no 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases, lei Darcy Ribeiro – A Constituição da Educação Brasileira, 1996.

BRASIL. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977. Do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da lei 5.692/71. In: *Documento nº 195, Rio de Janeiro*. 1977. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%205401977%20sobre%20o%20tratamento%20a%20ser%20dado%20aos%20comp%20curriculares.pdf

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: arte* (1ª a 4ª série). Brasília, 1997.

CALLEGARO, Tânia. *Ensino da Arte na internet: contexto e pontuações*. In: BARBOSA, A. M. (org). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: 2007.p.155-170

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha. *Cibereducação em Arte: uma proposta metodológica para a arte/ educação no ciberespaço*. In: 9º ENCONTRO INTERNACIONAL DE ARTE E TECNOLOGIA. (#9ART): sistemas complexos artificiais, naturais e mistos. Brasília, Anais. Brasília, 2010. p. 399-406.

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha; CRUZ, Terezinha Rosa. A educação em arte em uma perspectiva pós-moderna. In: CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha; GUIMARÃES, Leda Maria de Barros. *Módulo: história da arte-educação 2*. Brasília: LGE Editora, 2010. p.78-97

CARVALHO, Helio Jorge Pereira de. *Da Fotomontagem às Poéticas Digitais*. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Multimeios do Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas, 1999.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Rosana Andréa Costa de. *Tecnologias de informação e comunicação: implicações da imagem digital para arte/educação contemporânea*. 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CEREZO, J. Ciência, Tecnologia e Sociedade. In: SANTOS, L. (org). *Ciência, Tecnologia e Sociedade: o desafio da interação*. Londrina: Iapar, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COHEN, Renato. *Performance como Linguagem*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011

COSTA, Adriane Camilo; MARTINS, Alice Fátima. O cinema como mediador na educação da cultura visual. *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual*. Faculdade de Artes visuais. UFG. V. 6, n.1 e 2, 2008.

COSTA, Leci Maria Castro Augusto. *As dimensões da imagem na relação entre arte e tecnologia*. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CUNHA, Fernanda Pereira. *Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica*. 2008. 277 f. Tese (Doutorado em Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CUNHA, Fernanda Pereira da. *E-arte/educação digital crítica*. São Paulo: Annablume. Brasília: Capes, 2012.

DANTO, Arthur C. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. Tradução: Saulo Krieger. São Paulo: Odysseus, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Conversações:1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEMERCIAN, Roseli Conceição De Moraes Rojas. *Arte/educação no Ensino Médio: Um Estudo sobre a Utilização das Novas Mídias*. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. 2006. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, Penso, 432 p

DEWEY, Jhon. *Vida e Educação*. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira.ed. Melhoramentos. 6º Ed. São Paulo: 1967

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson. O Cotidiano espetacular e a Arte Educação. In:MARTINS, Raimundo e MARTINS, Alice Fátima (org.). *Cultura Visual e Ensino de Arte: Concepções e Práticas em Diálogo*. Pelots: Ed. UFPEL, 2014.p.43-60

DOMINGUES, Diana. Tecnologias, produção artística e sensibilização dos sentidos. In: In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DUARTE JR, João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Papirus, 1988.

DUNCUN, P. *Clarifying visual culture art education*. Art Education, v.55, n.328, p.6-11, may 2002.

D'ÁVILA, Cristina. *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2002.

DEBRAY, Régis. *Vida e Morte da Imagem: Uma História do Olhar no Ocidente*. Trad. Guilherme Teixeira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Vol.1, Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34,2000b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Rizomas*. https://rizoma.milharal.org/files/2012/11/Rizoma-Deleuze_Guattari.pdf. Acesso em: 20 de dez. 2014.

DOMINGUES, Diana. *Criação e interatividade na ciberarte*. São Paulo: Experimento, 2002.

ECO, Humberto. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: perspectiva, 2005.

EFLAND, A.D.; FREEDMAN, K. e STUHR, P. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) *Arte/educação: leitura no subsolo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.111-130

FADON, Carlos Vicente. *Evanescent Realities: Works and Ideas on Electronic Art*. In: Leonardo. Volume 30, n.4. MIT Press, 1997. Disponível em: <http://www.leonardo.info/isast/spec.projects/fadon/fadon.html>. Acesso em: 05/05/2015.

FEENBERG, Andrew. *Questioning technology*. Londres/Nova York: Routledge, 1999.

FERNANDES, Manuel Luís Bogalheiro Rocha. *A Fotomontagem no Século XIX: da mecânica à narratologia*. Revista Rhetorikê. Nº 4. 37-76, Lisboa, maio de 2012.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de, FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Arte na Educação escolar*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Daniel Peixoto; PRADO, Gilbertto. *O Processo Criativo em Meios Digitais: Uma Metodologia de Análise*. 18º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS TRANSVERSALIDADES NAS ARTES VISUAIS – Bahia. Anais – Salvador: 2009. p. 299-313.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: LTC, 1966.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FOUCAULT, Michel. A pintura fotogênica. In: FOUCAULT, Michel. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. In: Ditos & Escritos. (vols. III) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 346-355

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A.M.(org.) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRASCINA, Francis et al. *Modernidade e modernismo: a pintura francesa no século XIX*. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Pressupostos do projeto pedagógico*. Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo: Perspectiva. Vol.14 nº 2, 2000. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. capturado em julho de 2003.

_____. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILDER, George. *Telecosmo: A era pós-computador*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

GILLMOR, Dan. *Nós, os media*. Lisboa: Editorial Presença, 2004.

GOMBRICH, Ernest Hans. *A História da Arte*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2012

GRAU, Oliver. *Arte virtual: da ilusão à imersão*. São Paulo: Editora UNESP: Editora Senac São Paulo, 2007.

HAROCHE, Claudine. A invisibilidade proibida. In: AUBERT, Nicole. HAROCHE, Claudine. (orgs.) *Tirantias da visibilidade*. São Paulo: Editora Fap/Unifesp, 2013. p.85- 110

_____. *Condição do Sensível*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008.

HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.) *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p.31-50

_____. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

_____. Como pode a Educação da Cultura Visual Contribuir com a Educação das Artes. In: *Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual: conceituações, problematizações e experiências*. RODRIGUES, Edvânia Braz (org.) e ASSIS, Henrique Lima (org.) Goiânia, 2010.

_____. *Catadores da Cultura Visual*. Tradução: Ana Death Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

HOCKNEY, David. *O Conhecimento Secreto*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. W. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JENSEN, Klaus Bruhn. *Media Convergence: the three degrees of network, mass, and interpersonal communication*. New York: Routledge, 2010.

JOUE, Vicent. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. Valério Rohden e António Marques. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

KEEN, Andrew. *O culto do amador: como blogs, MySpace, YouTube e a pirataria digital estão destruindo nossa economia, cultura e valores*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

KEEN, Andrew. *Vertigem digital: por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando*. Tradução: Alexandre Martins. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

KELLNER, Douglas. *Tecnologia, guerra e fascismo*. Coletânea de artigos de Herbert Marcuse. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

_____. *A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: Edusc, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

KIRCHOF, E. R. *Estética e semiótica: de Baumgarten e Kant a Umberto Eco*. Porto alegre: EDIPUCRS, 2003.

KIRST, Patrícia Beatriz Argôllo Gomes; FONSECA, Tania Mara Galli. A imagem digital como dispositivo de apropriação dos modos de subjetivação contemporâneos. Revista Psicologia em Estudo. Maringá, v. 15, n. 2, p. 401-408, abr./jun. 2010

KLEM, Dilma Marques Silveira. *Experiências estéticas e Cognitivas Mediadas por Imagens Digitais*. 2013, 196 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004

KOSSOY, Boris. *Origens e expansão da fotografia no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LANIER, Vicent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) *Arte/educação: leitura no subsolo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013. P.68-86

LEÃO, Ana Cláudia do Amaral Leão. *As infinitas imagens cotidianas: vínculos e excessos na imagem digital*. 2012. 148 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontífica Universidade Católica, São Paulo, 2012.

LEÃO, Lúcia. Processos de criação em mídias digitais: passagens do imaginário na estética da transcrição. In: 9º ENCONTRO INTERNACIONAL DE ARTE E TECNOLOGIA. (#9ART): sistemas complexos artificiais, naturais e mistos. Brasília, Anais. Brasília, 2010. p.308-313.

LEITE, Luzirene do Rego. *Atelier Virtual*. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2007

_____. *Fotografia e História*. 2 ed. Ver. São Paulo: Ateliê editorial, 2001.

LEMOS, André. Cibercultura alguns pontos para compreender a nossa época. In: _____. CUNHA, Paulo (orgs). *Olhares sobre a Cibercultura*. Sulina, Porto Alegre, 2003; p. 11-23.

_____. Arte eletrônica e cibercultura. In: Martins, F. M.; SILVA, J. M. (org). *Para navegar no século XXI*. Porto Alegre: EDIPUC-RS, 2000. p. 225-243.

_____. *As estruturas antropológicas do ciberespaço*. Textos de Cultura e Comunicação, Salvador, n. 35, p. 12-27, jul. 1996.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo, SP: Editora 34, 2000.

LENOIR, Yves. *A intervenção educativa, um construto teórico para analisar as práticas de ensino*. Tradução de Joana Peixoto e Cláudia Helena dos Santos Araújo. Revista Educativa: Goiânia, v. 14, n. 1, p. 9-38, jan./jun. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 2002 - 18º ed.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIESER, Wolf. *Arte digital: novos caminhos na arte*. h.f.ullmann, Tandem Verlag GmbH, 2010.

LOWENFELD, Viktor ; BRITTAIN, Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo, Mestre Jou. 1997.

LOYOLA, Geraldo Freire. *Me adiciona.com: Ensino de Arte +Tecnologias Contemporâneas+ Escola Pública*. 2009.148 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 2, p. 11 a 24.

MARCILIO, Elci Candido Ferreira. *WEB & arte: desafios comunicacionais na educação*. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2012.

MARCUSE, Herbert. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MARTINS, Alice Fátima (org). *Cultura Visual e ensino de arte: concepções e práticas em diálogos*. Pelotas: Ed. UFPel, 2014.

MARTINS, Alice Fátima; SANTOS, Noeli Batista dos. *Apocalipse*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL. UFG, 2009, Goiânia, Anais. Goiânia, 2009. p. s/n.ISSN 2316-6479

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda O. (Org.) *Arte Educação e Cultura*. Editora UFSM, 2007. p.17- p.40.

_____. Pensando com Imagens para Compreender criticamente a Experiência Visual. In: *Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual: conceituações, problematizações e experiências*. RODRIGUES, Edvânia Braz (org.) e ASSIS, Henrique Lima (org.) Goiânia, 2010.

_____. Pensando com imagens para compreender criticamente a experiência visual. In: *Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual: Conceituações, Problematizações e Experiências*.(org.) RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Goiânia, 2010, p.19-38.

MATOS, Olgária. Democracia e Visibilidade: Princípio de Realidade e Sociedade da Comunicação. Trad. Andréa Stahel. In: Aubert, Nicoele; Haroche, Claudine (org.). *Tirania da Visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas*. São Paulo : Fap-Unifesp, 2013. p.343-356.

MAZZOTTI, A. J. *Usos e abusos dos estudos de caso*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

MELLO, Christine. *Extremidades do vídeo*. São Paulo: Senac, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O homem e a comunicação*. A prosa do mundo. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1974.

MIRANDA, Fernando. Imagens, Artefatos Visuais e tecnologias: Um olhar a partir da Cultura Visual. Trad. Danilo de Assis Clímaco. In : MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice (orgs.) *Cultura visual no ensino de arte: concepções e práticas em diálogos*. Pelotas: Ed. UFPel, 2014. . p.19-42

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Marcos Elias; ABREU, Maria do Carmo Ribeiro (org.). *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio/ Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás/ Coordenação do Ensino Médio. Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Componente Curricular: Artes*. Goiânia: Gráfica e Editora Formato. 2010

- MIRZOEFF, N. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós, 2003.
- MITCHELL, W. J. T. *Que é a cultura visual*. Princeton: Irving Lavin, Institute for Advanced Study, 1995. Disponível em: <http://www.ub.es/boletin>. Acesso em: jan. 2015.
- MORAES, M. C. *Mediação sob o enfoque sistêmico*. São Paulo: Pontífica Universidade Católica de São Paulo, 2000.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MOLES. Abraham. *Arte e Computador*. Porto: Edições Afrontamento, 1990.
- MOROZOV, Evgeny. *The Net Delusion: The Dark Side of Internet Freedom*. New York: Public Affairs, 2011.
- NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. São Paulo: Sumus Editorial, 1993.
- NEGROPONTE, N. *A vida digital*. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.
- OSBORNE, Harold. *Estética e Teoria da Arte*. Traduzido por Octávio Mendes Cajado. 2. ed. São Paulo: Cutrix, 1974
- OSTROWER, Fayga. *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro: Campus, 1998. 306p.
- _____. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1995. 312p.
- _____. *Universo da arte*. Rio de Janeiro: Campos, 1983.
- _____. *Criatividade e processos de criação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 187 p. Ilus.
- OTT, Robert Willian. Ensinando crítica aos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) *Arte/educação: leitura no subsolo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.149-185.
- PAREYSON, Luigi. *Estética. Teoria da Formatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.
- PASSETTI, Dorothea Voegeli. *Colagem: arte e antropologia*. Revista Ponto e Vírgula. Nº 1, 2007. Artigo disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/14312/10461>. Acesso em 28 de janeiro de 2015.
- PEREIRA, Renato Cirino Machado Alves. *Brinca_Comigo: os sujeitos imagéticos e suas sensibilidades projetadas*. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- PIGNATARI, Décio. *Informação, linguagem, comunicação*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.
- PILLAR, Analice Dutra. *Contágios entre Arte e Mídia no Ensino da Arte*. In: 19º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS “ENTRE TERRITÓRIOS”. Bahia. Anais – Cachoeira: 2010. p. 1927-1940.

PILLAR, Analice Dutra (org.) *A educação do Olhar*. 8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (org). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2012. p.127-137

_____. *Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de arte: o contemporâneo de vinte anos*. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.) *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p.211-228

_____. *Formação de professor@s: Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas*. In: I Congresso de Educação, Arte e Cultura, 2007, Santa Maria. *Anais*. Santa Maria: UFSM, 2007.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. *Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia*. *Interações*, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005

PLAZA, Júlio. *A Imagem Digital- Crise dos Sistemas de Representação*. Tese de Livre Docência- São Paulo, ECA/USP, 1991.

_____. *As Imagens de Terceira Geração, Tecno Poéticas*. In PARENTE, André (org.), *Imagem-Máquina*. São Paulo: Ed. 34, 1993. p. 72-88.

_____. *Tradução intersemiótica*. Coleção Estudos, nº 93. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

PLAZA, Julio; TAVARES, Mônica. *Processos Criativos com os Meios Eletrônicos: Poéticas Digitais*. São Paulo: FAEP-UNICAMP, ed. Hucitec, 1998.

POISSANT, Louise. A passagem do material para a interface. In: DOMINGUES, Diana (org) *Arte, ciência e tecnologia*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

POSTMAN, N. *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994.

PRADA, Júlio M. *Prácticas artísticas e Internet em La época de las redes sociales*. Madrid: Akal, 2012.

PRADO, Gilbertto. Grupo Poéticas Digitais: projetos desluz e amoreiras. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. *ARS* Ano 7, vol.8 n.16 São Paulo, 2010. ISSN1678-5320.

QUÉAU, Philippe. O tempo do virtual. In: PARENTE, André. (Org.) *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. 2ª.edição. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

RANCIERE, Jacques. *O Mestre Ignorante- cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2012.

RICHTER, Ivone. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

RISÉRIO, Antônio. Entrevista. In SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio. *Cultura digital.br*. São Paulo: Azougue Editorial, 2009. p.295-301.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Ensino de Arte: Memória e História*. São Paulo: Perspectiva, 2011.p.335-348

ROBINS, Kevin; WEBSTER, Frank. *Times of the technoculture: from the information society to the virtual life*. London; New York: Routledge, 1999.

ROCHA, Sara Moreno. Interfaces abertas: dispositivos programáveis no ensino de Artes visuais. 2012. 136 f. Dissertação (mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A Estética no Ensino das Artes Visuais. Revista Educação e Realidade. 30(2):49 - 69 jul/dez 2005. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12415>. Acesso em 27 jan de 2015.

RÜDIGER, Francisco. *Introdução às teorias da cibercultura: perspectivas do pensamento tecnológico contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; AMARAL, Ana Lúvia. *Tecnologias da educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. A semiose das mídias, ciência e tecnologia. In: DOMINGUES, Diana(org) *Arte, ciência e tecnologia*. São Paulo:Editora UNESP, 2009.

_____. *A Ecologia Pluralista da Comunicação*. Conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH , Winfried. *Imagem: Cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

SANTOS, Moisés Lucas dos. Arte-educação e tecnologia no ensino médio: reflexões a partir da proposta triangular. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 34 ed. Campinas, SP:Autores Associados,2001.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminurias, 2014.

SERRANO, Glória Pérez. *Investigacion cualitativa: retos e interrogantes: I. Métodos*. Madrid: La Muralha, S.A,1998.

SIEGEL, Lee. *Against the machine*. Nova York: Spiegel & Grau, 2008.

SILVA, Adriana; WEYMAR, Lúcia B. C. *O Desenvolvimento da Experiência Estética Associada às Tecnologias Digitais*. Revista Seminário de História da Arte. Pelotas, v. 3, n. 1, p. s/n. 2013 ISSN: 2237-1923.

SMITH, Ralph. Excelência no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) *Arte/educação: leitura no subsolo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.131-148

SOARES, Marco Antônio. *Educação Estética Escolar em Busca de Princípios Orientadores*. 1995. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1995.

SOUGEZ, M. L. *História da Fotografia*. Dinalivro, Lisboa, 1996.

SOUZA, D.V.; ZIONI, F. 2003. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. *Saúde e Sociedade*, 12(2):76-85. Disponível em: www.scielo.br/pdf/sausoc/v12n2/08.pdf. Acesso em: 05/12/2014.

STALLABRASS, J. *Gargantua: Manufactured Mass Culture*. New York: Verso, 1996.

STAKE, R.E. Case Studies, In: Denzin, N. K. e Lincoln, Y.S. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 1994

_____. *The art of case study research*. London: SAGE Publications, 1995

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa - ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TOURINHO, Irene. *Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta*. In: BARBOSA, A.M.(org.) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.28-36

TOURINHO, Irene e MARTINS. *Circunstancias e Ingerências da Cultura Visual*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Heron; SOUZA, Luciano de. *A Colagem como processo Criativo: da arte moderna ao motion graphics nos produtos midiáticos audiovisuais*. Revista Comunicação Midiática, v.6, n.3, p.51-70, set./dez. 2011. Acesso em 22 de dezembro de 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Ana%20Cristina/Downloads/133-752-1-PB.pdf>.

VEIGA, Ilma Passos A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos A. e RESENDE, Lúcia G. de (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 2. ed., Campinas, SP: Papirus, 1996.

VENTURELLI, Suzete. *Arte. Espaço_tempo_imagem*. Brasília: Ed. UnB, 2004.

VIRILIO, Paul. *A máquina de visão*. Rio de Janeiro: José Olympio. 1994.

VERNANT, Jean-Pierre. *Entre Mito e Política*. Tradução de Cristina Murachco. 2ed. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2002. p.296-321.

VICENTE, J. K. *Homens e Máquinas: como a tecnologia pode revolucionar a vida cotidiana*. Tradução Maria Inês Duque Estrada. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Formação Social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo, SP: Martins Fontes Editora, 1991.

_____. *A imaginação e a Arte na infância*. Tradução de Miguel serras Pereira. Relógio D'água Editores, janeiro de 2009.

WINNER, L. *Autonomous Technology: Technics-out-of-control as a theme in political thought*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology, 1977.

WILSON, Brent. *Mudando conceitos da Educação Artística: 500 anos de arte-educação para crianças*. In: BARBOSA, Ana M.; (Orgs.) *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1989. 2010.p.81-97

YIN, Robert K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados: São Paulo, 1998.

Apêndice A– Questionário diagnóstico aplicado aos alunos para coleta de dados**PROJETO DE PESQUISA
POÉTICAS DIGITAIS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA
ARTE/EDUCAÇÃO**

Mestranda: Ana Cristina Luiza Souza
Professora Orientadora: Dra. Débora Cristina Santos e Silva

QUESTÕES DIAGNÓSTICAS

1. Que contato você tem ou já teve com arte?
2. Já ouviu falar sobre arte digital?
3. Quais atividades você realiza com uso de tecnologias no seu dia-a-dia?
4. Conhece ou utiliza programas ou aplicativos de edição de imagem? Quais?
5. Como são as aulas de arte em sua escola?
6. Já participou de alguma atividade com tecnologias digitais nas aulas de arte? Quais?
7. O que você gostaria de aprender nas aulas de arte?
8. Quais assuntos deveriam ser abordados nas aulas de arte?