

LAPTOP NA ESCOLA: DAS TECNOLOGIAS ÀS IMAGENS NA SALA DE AULA

Maria Cristina da Rosa Fonseca da **Silva** – UDESC

Consuelo Alcioni Borba Duarte **Schlichta** – UFPR

Resumo

Problematizando os resultados do projeto *Laptop na Escola: um estudo da produção da imagem como estratégia de aprendizagem*, desenvolvido entre 2012 e 2014 e vinculado ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), que o governo brasileiro adaptou do projeto *One Laptop per Child* (OLPC), analisaram-se relatórios do PROUCA e percebeu-se que a área de formação estética não era explorada, sobretudo a de produção de imagens por meio da apropriação dos recursos disponibilizados pelo equipamento apelidado de “Uquinha”. Esse projeto investigou a produção de imagens no computador, criadas por estudantes participantes da segunda etapa da inserção dos laptops nas escolas, intitulada de PROUCA II. A metodologia qualitativa analisou práticas, entrevistas e imagens postadas por professores participantes de 19 escolas da região sul do Brasil. A partir das salas virtuais, criaram-se ambientes de interação. Porém, embora a proposta de disponibilizar um computador para cada aluno seja valiosa, concluiu-se que não é possível ensinar com um computador sem internet ou sem manutenção, questões essas prementes que se mantêm ainda nas mãos do professor.

Palavras-chave: Computador na escola. Produção de imagem. Tecnologia na sala de aula.

LAPTOP NA ESCOLA: DAS TECNOLOGIAS ÀS IMAGENS NA SALA DE AULA

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo problematiza os principais resultados do projeto de pesquisa *Laptop na Escola: um estudo da produção da imagem como estratégia de aprendizagem*, desenvolvido com apoio do CNPq e Fapesc entre 2012 e 2014. Este

Projeto se vinculou ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), que o governo brasileiro adaptou e desenvolveu, tomando como referência o projeto *One Laptop per Child* (OLPC), permanecendo sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC).

A partir das análises de relatórios a respeito do PROUCA, percebeu-se o fato de que a área de formação estética não era explorada. Por isso, ressalta-se a experiência desenvolvida no projeto *Laptop na escola*, tendo em vista seu ineditismo e abrangência, sobretudo no âmbito da produção de imagens por meio da apropriação dos recursos disponibilizados pelo equipamento apelidado de “Uquinha”.

O projeto *Laptop na Escola*¹ objetivou investigar a produção de imagens no computador, criadas por estudantes participantes da segunda etapa de inserção dos *laptops* nas escolas, intitulado de PROUCA II. A pesquisa teve como sustentação uma rede composta pelos participantes do projeto, professores de arte de 47 escolas e seus alunos e estudantes, que atuaram como bolsistas de Iniciação Científica Júnior (ICJ) vinculados ao CNPq por meio de bolsa. Com a intenção de agrupar tamanha rede, o projeto contou com uma sala virtual, nomeada de Sala dos Professores em que se postavam os materiais de apoio e desenvolviam-se propostas e discussões sobre os temas identificados pelos professores.

Na leitura das investigações de Silva (2009), Santos (2010), Fonseca (2011) e Sampaio (2012), desenvolvida por equipes anteriores a este estudo, observou-se que esses autores tomam como foco as dificuldades tecnológicas, o nível de envolvimento dos professores e as estratégias de rompimento com as práticas tradicionais de ensinar e aprender. Por isso, dadas a abrangência e a amplitude das ações propostas e desenvolvidas por essas equipes, utilizaram-se para este artigo os estudos e os relatórios do GTUCA (PUCSP, 2010a, 2010b) como pano de fundo para as novas experiências que se construíram a partir do desenvolvimento do Projeto *Laptop na Escola*. Os relatórios identificaram um conjunto de ações inovadoras, realizadas para garantir a exequibilidade técnica do projeto, também apontaram dificuldades, encontradas no âmbito tecnológico, formativo e de gestão política nas redes de ensino para o uso dos equipamentos, bem como mostraram como se deu a implementação do PROUCA.

¹ Projeto financiado com recursos do CNPq/CAPES/SEED-MEC n° 76/2010 – PROUCA.

No aspecto metodológico, embora um conjunto grande de dados estivessem à disposição com os mais variados instrumentos de coleta, optou-se por uma análise qualitativa fundamentada em Leite e Colombo (2006). Partiu-se da compreensão de que, embora a sistematização quantitativa dos dados pudesse, *a priori*, facilitar o agrupamento e análise de dados, a abordagem qualitativa permitiria um olhar particular para as imagens, que, por força da abrangência do projeto e de limites de um artigo, não se pôde disponibilizar na íntegra neste artigo.

A princípio, como o projeto era desenvolvido na região sul, acreditou-se que havia uma melhor distribuição de professores de artes nas escolas, porém, encontrou-se um grande número de instituições participantes que não contavam com professores de artes com formação, e onde a disciplina era ministrada por um docente com carga horária vaga, que necessitava preenchê-la com aulas de outras disciplinas. Essa descoberta obrigou a inclusão no projeto de outros professores que desejassem produzir imagens com seus alunos a partir do “Uquinha”. Para suprir essa lacuna, passou-se a produzir materiais educativos que subsidiassem as ações pedagógicas de professores não habilitados nas aulas de arte, bem como propiciassem uma ação interdisciplinar para aqueles de outras áreas que, desejando somar-se ao projeto, pudessem olhar os conhecimentos das artes a partir da sua área.

Para inserir professores, seus alunos e estudantes Iniciação Científica Júnior nas salas virtuais, realizou-se o cadastramento de todos na plataforma virtual Moodle. Por fim, cada professor teve disponível uma sala virtual para desenvolver seu trabalho com os estudantes de uma de suas turmas.

Passa-se, pois, como se destacou anteriormente, às questões que merecem maior reflexão. A primeira diz respeito à análise da repercussão das mudanças na prática pedagógica do professor, ao fortalecimento da inclusão tecnológica em rede, à produção de imagens e à perspectiva de ensino crítico abordando o sujeito outro.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A partir do levantamento dos dados da análise das salas virtuais, das entrevistas, dos questionários e principalmente das imagens produzidas/publicadas pelos professores e alunos, observou-se que, de fato, há uma relação entre arte e sociedade, ou seja, as experiências didáticas se tramam na realidade sócio-histórica de

alunos e professores. No estado de Santa Catarina, pela proximidade e também porque foi o primeiro estado a participar das entrevistas, foi possível a realização dessas de forma presencial por conta da oportunidade de transitar entre os professores com uma frequência maior. Igualmente ocorreu no estado do Paraná, onde se observaram as dificuldades dos professores em dar continuidade ao projeto depois da formação presencial, sendo a entrevista um instrumento de identificação das dificuldades estruturais. Os professores e estudantes do Rio Grande do Sul, por sua vez, responderam ao questionário *on line*, disponibilizado na sala virtual de cada professor.

No tocante às imagens, partindo da premissa de que são polissêmicas e de que são sínteses de “[...] uma história e um tempo singulares, os quais não podem ser confundidos com o tempo de nossa história enquanto sequência de acontecimentos,” (SAMAIN, 2013, p. 58,59), buscou-se apreender, por meio do conteúdo do ensino da arte, a) como o outro e as diferenças aparecem nas imagens; b) como essas questões são tratadas pelo professor; e c) que conteúdos são veiculados por meio dessas imagens? Finalmente, no contexto de desenvolvimento de pesquisa qualitativa, num grupo maior, como foi o caso do público participante, foi possível lançar mão de ferramentas de análise de grandes quantidades de dados, não para criar generalizações para todas as escolas do PROUCA, mas para produzir sínteses sobre essa realidade. Buscou-se fazê-lo observando o desenvolvimento das postagens no ambiente virtual e, para análise, escolheram-se as salas virtuais nas quais o professor havia desenvolvido, com seus alunos, mais de cinco postagens no ambiente virtual.

Alguns trechos do relatório de pesquisa do Projeto são sinalizados a seguir. Na situação A,

a professora desta escola não postou nenhuma prática, porém durante a formação na sala de formação de professores do ambiente Moodle, respondeu uma reflexão proposta no Tópico 6 e visitou duas vezes o Tópico 4, em busca de links de museus e materiais didáticos.(Relatório de pesquisa, situação A, 2014).

Na situação B,

a professora participante do projeto ministra a disciplina de geografia na escola. Ela trabalhou, a partir de um power-point, com a imagem do quadro Guernica (1937)², de Pablo Picasso. Além de apresentar a pintura,

² Pablo Picasso. **Guernica**, 1937. Óleo sobre tela, 349,3 X 776,6cm. Museu Nacional Centro de Arte Rainha Sofia, Madri.

a professora mostrou também releituras em outros suportes como o grafite, fotos do lugar e da época da guerra, mapa, cartazes, relacionando os conteúdos com a guerra civil espanhola. Seus alunos postaram cartazes produzidos ao final dos conteúdos, sobre guerra, misturando desenhos, imagens e palavras, cada um focando em uma característica ou consequência dos fatos. (Relatório de pesquisa, situação B, 2014).

Na Situação C, houve também a postagem de outra proposta, que teve como referência a obra da artista Mônica Nador³ e suas intervenções nas comunidades periféricas da cidade de São Paulo, envolvendo a técnica do estêncil. Os alunos assistiram a um vídeo (*Dos Museus Internacionais para Periferia*), pesquisaram nos UCAs sobre a artista, e, depois, criaram símbolos através de desenhos, fazendo moldes, vazando-os e aplicando-os no muro da escola.

Considerando que a maioria dos professores não tinha formação na área de artes visuais, foi possível observar usos qualitativos e significativos das propostas dos materiais, bem como das soluções utilizadas para integrar suas disciplinas com a produção de imagens nos “Uquinhas”. De um lado, a professora descrita da situação C utilizou-se do material *Criando com Módulos*; de outro, a professora da situação B buscou relacionar a imagem de Guernica, de Pablo Picasso, ao filme *Banheiro do Papa*, produzido no Uruguai, abordando, assim, a cidade de Melo e construindo tanto uma discussão de fronteira quanto uma polarização entre a cidade de Guernica e a cidade de Melo, ambas afetadas pelas condições sócio-políticas. Sobre isso, destaca-se um texto postado no Moodle pela professora de geografia,

Produzido no Uruguai em 2007 e fundamentado em fatos reais, o filme [Banheiro do Papa] mostra a visita do papa João Paulo II, em 1988, a Melo, uma cidade pequena e muito pobre localizada na fronteira entre o Uruguai e o Brasil. A chegada do Papa é apenas pano de fundo para mostrar a condição social precária dos moradores de Melo, condição essa abordada de forma realista, sem apelações de ordem sentimental. O filme também exalta a esperança e a solidariedade, mesmo em meio à miséria. (Fragmento relatório de Pesquisa, 2014).

Já a professora da situação A, como muitas outras, fez o *download* dos materiais do ambiente virtual, respondeu a algumas questões, participou da formação presencial, mas não desenvolveu no ambiente virtual as atividades com seus alunos. Essa realidade esteve presente ao longo do projeto e resultou da falta de tempo dos professores para desenvolver a pesquisa, da falta de proximidade com as tecnologias e da falta de suporte na escola para desenvolver ações diferenciadas da sua prática

³ Conteúdo disponível no material educativo “Criando com Módulos”.

cotidiana. Muitos professores, inclusive, desenvolveram na sala de aula as ações, mas não as postaram no Moodle pela falta de qualidade do acesso à internet e pela falta de tempo.

Depois do primeiro roteiro de visitas, que durou cerca de 60 dias, entre outubro e dezembro de 2011, iniciou-se a construção de um conjunto de materiais educativos, disponibilizados aos professores como apoio didático pedagógico, pois, como destacado anteriormente, uma parte significativa deles, embora estivessem ministrando a disciplina de artes, não tinham formação na área. Os materiais não estavam previstos inicialmente no projeto, no entanto, supriram uma carência, sobretudo, no que diz respeito aos conteúdos de arte, fundamentais para os profissionais não habilitados e profissionais de outras disciplinas do currículo que aceitaram o desafio de praticamente dar conta de uma relação interdisciplinar entre a arte e a sua disciplina.

Na etapa três, com o objetivo de incentivar o uso das imagens nas atividades didáticas dos professores em sala de aula e da socialização dos materiais, foram realizados cursos de formação *on line* com os professores. Na sala da rede de formação, no espaço virtual, o professor tinha permanentemente espaço de reflexão e troca. A equipe administrativa e tutorial, por conseguinte, esteve disponível enquanto os professores desenvolviam a proposta com seus alunos durante um semestre. Na proposta inicial, selou-se um compromisso: entrar na sala virtual com seus alunos no mínimo uma vez por semana, mas com o desenvolvimento do trabalho. Conforme se estabeleceu uma *práxis* sistemática, esse tempo se flexibilizou.

É importante salientar que nem todas as escolas contempladas com o PROUCA compareceram à formação presencial, bem como nem todas que enviaram professores para a formação inicial deram continuidade à proposta do projeto na formação seguinte e *on line*. Concluíram o trabalho em todas as etapas: oito professores de Santa Catarina, do universo de 12 participantes; três do Paraná, de um universo de 13 escolas participantes; e oito do Rio Grande do Sul, dos 22 participantes. Ressalta-se que a baixa participação das escolas do Paraná está fortemente ligada às dificuldades de acesso geográfico e de internet de modo adequado às escolas, pois a maioria fica situada em áreas rurais afastadas dos grandes centros.

Após a publicação das atividades pelos professores na sala virtual, os alunos desenvolveram seus trabalhos, dos quais destacam-se aqui aqueles que se converteram

em imagens. Para analisá-las, utilizaram-se agrupamentos por temáticas. No primeiro agrupamento, vêem-se as imagens produzidas por escolas, agrupadas por faixa etária, com ficha de observação descrevendo as atividades; no segundo agrupamento, estão as imagens manipuladas ou copiadas sem manipulação, ou totalmente criadas no papel e “escaneadas” ou, por fim, fotografias; no grupo três, as estão imagens por temas recorrentes, como a natureza, a realidade escolar, os temas da infância, da juventude, da mídia e os desenhos de histórias em quadrinhos.

As trocas com os professores também foram realizadas por meio do *Facebook*, primeiro em salas por estado e, depois, em sala única para trocas de experiências entre todos os professores. No ambiente virtual de aprendizagem (AVA), disponibilizaram-se fóruns de discussão com os professores e repositórios de materiais.

3 OS MATERIAIS DIDÁTICOS

Os materiais didáticos, desenvolvidos pela equipe do projeto e disponibilizados no ambiente virtual “Sala de Professores”, abordam diferentes aspectos da arte, em especial aquelas problemáticas com as quais o próprio professor se confronta ou que a *práxis* permanentemente revela. O objetivo, como se destacou antes, além de apoio didático pedagógico às demandas mais imediatas, foi familiarizar o professor com fontes de pesquisa, no sentido de acrescentar conteúdos outros em seus planejamentos, principalmente os professores de artes visuais, e também servir de porta de passagem para experiências interdisciplinares com outras disciplinas do currículo. Os materiais apresentaram os seguintes títulos: 1) *Animais fantásticos do mundo da arte*; 2) *A busca pelo padrão de corpo hegemônico*; 3) *Criando com módulos*; 4) *A cidade retratada do ponto de vista de alguns artistas*; 5) *A água também percorre caminhos do mundo da arte*; 6) *Natureza morta*; 7) *Retrato*; 8) *O jogo na arte*; entre outros. Os temas foram recorrentes na *práxis* de muitos professores, por isso, a forma de abordá-los nos materiais didáticos visaram à contribuição no sentido de trazer novas possibilidades de abordagem da imagem como fio condutor das suas atividades pedagógicas.

Não se pretendia produzir um manual, mas um conjunto de sugestões de trabalho com as imagens, o mais aberto possível, criativo e problematizador, possibilitando ao professor novas referências e igualmente alargando as questões já

conhecidas e divulgadas acerca da arte. Disponibilizaram-se os materiais em formato PDF para que os professores pudessem visualizá-los através do AVA no Moodle e imprimi-los, tendo-os à mão para consulta. Também imagens individuais foram disponibilizadas para os alunos de forma aberta, sendo adaptável ao planejamento do professor, que poderia, portanto, organizar as imagens de diferentes formas, tanto como sugeria o material, quanto com outro tipo de organização.

Cada material foi composto de 17 pranchas, sendo que cinco dessas são de imagens para trabalhar com os alunos. Desenvolvida em tamanho A4, a primeira delas apresenta uma síntese das cinco imagens propostas para cada um dos temas, em uma impressão colorida e com boa resolução. Acompanham o material textos explicativos com contextualização do artista ou obra selecionada e uma ficha técnica de cada imagem. Essas imagens foram reproduções de obras da arte de diferentes tempos, sem que houvesse a intenção de se ensinar os conteúdos da História da Arte de modo cronológico. As imagens, é claro, evidenciam diferentes linguagens das artes visuais, como pintura, fotografia, escultura, *performance*, vídeo, entre outras modalidades, assim como diferentes temáticas, conforme sugerem os títulos.

Outra prancha contém um resumo sobre o período no qual se insere aquela pintura, desenho ou vídeo, além de informações que contextualizam aquela reprodução e auxiliam o professor no estudo daquela imagem com os alunos em sala de aula.

Também foram desenvolvidas pranchas que acompanham as imagens com questões que problematizam aspectos teóricos e práticos, sobretudo, que aguçam a reflexão dos estudantes. Elas foram apresentadas da seguinte forma: o tópico *Caminhos Possíveis* contém um texto apresentando os objetivos daquele material e outro item de estratégias, com sugestões e possibilidades que o professor considere na utilização ou no planejamento de sua aula com os materiais. No caso de *Temas Articuladores*, o tópico contém uma listagem de outros possíveis temas relacionados, sugerindo uma proposta de interdisciplinaridade. *Para refletir* indica diversos sites e referências extras, ampliando o leque de possibilidades de continuidade do trabalho com aquele material ou temática. Por fim, *Temas Relacionados* apresenta possíveis temas interligados com o material que traçam possibilidades de conexões e novas abordagens.

Uma prancha final traz as referências bibliográficas e os sites pesquisados com referências das imagens e dos textos que o material contempla. O material também

sugere uma relação com outros da coleção, como um fio condutor, e destaca palavras-chave que sugerem a criação de um glossário de aprofundamento.

Uma parcela de professores relatou em suas respostas aos questionários finais que visualizou os materiais didáticos disponíveis, utilizando-os para pesquisa ou em atividades pontuais durante suas práticas pedagógicas. Não há dados que evidenciem que algum professor desenvolveu uma proposta totalmente baseada nos materiais oferecidos, o que, aliás, parece positivo, pois evidencia que eles lidaram de modo ativo e propositivo com os materiais, adaptando-os e recortando-os para que respondessem às proposições de cada um em particular. Alguns professores ainda relataram que não conseguiram acessar os materiais muitas vezes por problemas técnicos com a internet e com a estrutura dos computadores, além da falta de tempo, limite apontado também por alguns professores nos questionários finais da pesquisa.

4 PRINCIPAIS PROBLEMAS ENCONTRADOS

Pode-se constatar que alguns problemas foram apontados em maior frequência pelos participantes, que evidenciam as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento do projeto, conforme quadro a seguir:



Figura 1: Principais problemas encontrados no desenvolvimento do projeto.
Fonte: Dados do relatório de pesquisa (2014).

Analisando a situação das escolas participantes e não participantes do projeto, pôde-se perceber que, nos dois casos, apontaram-se muitas dificuldades semelhantes. Naquelas que não deram continuidade ao projeto proposto, ficou evidente que alguns problemas comuns foram apontados nos três estados. Nota-se também, pelos relatos e questionários analisados, que muitas dificuldades encontradas acabaram

desencadeando outros problemas, o que muito desestimulou, em alguns casos, a participação de professores e alunos.

Uma das situações mais apontadas pelas escolas foi a falta de estrutura (elétrica, de manutenção dos “Uquinhas” e internet limitada ou nula), que criou uma barreira para a utilização dos *laptops* durante as aulas. Outras situações, conforme apontadas no decorrer do projeto, foram a falta de formação dos professores no uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e a falta de professores de arte nas escolas participantes do projeto. Todos esses problemas associados contribuíram para a não participação efetiva e o conseqüente desestímulo de professores em desenvolver o projeto como parte da ação pedagógica.

É importante salientar que outro grupo de escolas participante, que também enfrentou dificuldades, conseguiu realizar as propostas do projeto. Neste caso, outros componentes, como o comprometimento dos professores, o apoio da gestão e as próprias soluções encontradas pela comunidade podem apontar para encaminhamentos diferenciados na execução dos projetos.

Além dos problemas estruturais da escola, no que se refere aos pontos de eletricidade e ao acesso à internet para todos os computadores, o próprio equipamento UCA apresentou diversas limitações. Por exemplo, houve grande quantidade de reclamações sobre o tamanho pequeno da tela, o processamento baixo e lento da máquina, além da duração da bateria inadequada ao período letivo. Isso fez com que professores e alunos se sentissem desestimulados no uso do equipamento durante as aulas. Um caso que exemplifica essa afirmação é o da escola Estadual Vicente Galvão, no Paraná, que não possui telefone nem internet, o que levou a um subaproveitamento do “Uquinha”, utilizado apenas para digitação.

Em suma, desenvolver uma prática pedagógica incluindo integralmente a utilização do “Uquinha” exige uma estrutura adequada em todos os sentidos já apresentados, ou seja, o que se observou é que ainda é necessário solucionar as dificuldades mais básicas para a aplicação de maneira efetiva dos objetivos do PROUCA nas escolas.

As limitações técnicas das máquinas relatadas pelos participantes nas entrevistas e questionários levam a compreender que um programa de tal envergadura não pode apenas ser implementado; a sua continuidade implica atenção do Estado no sentido da manutenção dos equipamentos, por exemplo. O que leva a pensar se houve, de fato, interesse não só no início, mas na continuidade do programa, tendo em vista a

necessidade de se dar a devida atenção à qualidade dos equipamentos que chegariam às escolas. Fica aqui o questionamento se o interesse seria apenas o de incluir ou publicizar” dados e números percentuais de escolas que passaram a dispor de tais máquinas.

Sabe-se que a situação da educação no país necessita de enormes investimentos e melhores condições de estrutura nas escolas. Evidentemente, projetos como o PROUCA apresentam objetivos que visam integrar a comunidade escolar às novas tecnologias, porém, percebeu-se que, enquanto as necessidades materiais (como a constante manutenção e o apoio na implementação das tecnologias, formação e utilização dos computadores nas escolas) não forem supridas, os objetivos mais nobres permanecerão do papel.

5 O PROJETO *LAPTOP* CONTRIBUIU PARA A LEITURA DA IMAGEM OU DO QUE LHE DÁ INTELIGIBILIDADE?

Estas foram perguntas-chave: O projeto *Laptop* contribuiu para a educação dos sentidos de alunos e professores ou para que ambos tivessem um domínio ampliado da complexa realidade humano-social? Contribuiu para que pudessem ver além da estrutura espacial e arquitetônica, com seus elementos naturais e artificiais, além da organização utilitária do mundo que é ensinada por meio dos comportamentos sociais estereotipados e que levam a uma espécie de cegueira? Contribuiu para a expansão da consciência de que a paisagem vital não é um amontoado de coisas, assim como uma imagem não é um amontoado de formas soltas, mas um espaço-tempo histórico, organizado segundo um conjunto de relações sociais ou um modo de organização e representação da sociedade?⁴ Será que o projeto *Laptop*, nesse sentido, ampliou as condições necessárias para a leitura da imagem ou do que lhe dá inteligibilidade?

A produção da imagem como estratégia de aprendizagem exige, de um lado, um trabalho pedagógico de familiarização com os diferentes gêneros artísticos, desde a paisagem até o retrato, com diferentes imagens, a exemplo de uma propaganda até um cartão postal etc.. Porém, esse processo, que se traduz em conhecimento teórico-

⁴ Sobre a questão ver: *Aristocratas e plebeus* (PORCHER, 1982).

prático, adquirido pelo convívio com os discursos, exige uma percepção estética que se distingue da percepção ingênua e, portanto, não específica do objeto de arte.

Nessa linha de raciocínio, possibilitar aos leitores “[...] uma nova consciência [e um] [...] adensamento da autoconsciência, [que estão] [...] dialeticamente imbricadas e dizem respeito, numa dada sociedade, à superação do senso comum.” (PEIXOTO, 2003, p. 47-48), faz pensar na contribuição do projeto *Laptop na Escola* na formação humana, tanto do professor quanto do aluno, mas sobretudo do professor, na sua tarefa de pensar os saberes inerentes à apreciação das imagens que leve à transformação de sua sala de aula em um espaço privilegiado de acesso aos códigos de leitura das imagens e das novas linguagens e de socialização do conhecimento.

Nessa linha de argumentação, o trabalho educativo, no âmbito da sala de aula, “[...] é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (SAVIANI, 2003, p. 13) e requer dos educadores clareza em relação a duas dimensões:

de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p. 13).

Assim, o professor, como interlocutor do aluno e das imagens que circulam nas aulas, compromete-se com outra mudança, a da mediação do aluno sujeito-produtor-leitor e/ou apreciador de imagens. Ou seja, contribuir para uma participação efetiva do aluno no próprio processo de aprendizagem de forma ativa, devolvendo-lhe a palavra, o que significa escutá-lo e ensiná-lo a ver não só imagens, mas ver o outro, suas intenções, enfim, suas visões. A sala de aula, nesse caso, passa a ser entendida como lugar de interação, de diálogo entre sujeitos que se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade.

Por fim, quando aqui se defende uma concepção que tem a imagem como objeto de ensino-aprendizagem, entende-se que se deve instaurar na sala de aula, virtual ou não, do ponto de vista do encaminhamento metodológico, uma ação do professor vinculada a duas práticas em especial: a primeira, uma atividade permanente de leitura e interpretação de imagens, entendendo-as como pistas que revelam a história dos diferentes grupos sociais, de crianças, homens e mulheres, incluindo-se aí a do professor e de seus alunos, a história da arte e todas as histórias que são sempre histórias do poder. A segunda prática, uma produção contínua e sistemática de imagens, desde desenhos, pinturas, gravuras, maquetes e até mapas, recortes, colagens etc. Na verdade, essas práticas estão interligadas e sua divisão tem

por objetivo, nessa prestação de contas das pesquisas com o professor, ampliar e tornar mais clara a reflexão sobre a imagem e seus conteúdos.

O trabalho de leitura de imagens tem por objetivo levar o aluno a interpretar, ou seja, elucidar os significados incorporados nas formas de representação que incluem vários tipos de objetos, inclusive os artísticos, em virtude dos quais os sujeitos se comunicam entre si e partilham suas experiências e visões de mundo. Construir explicações interpretativas da cultura, afinal, se a recepção é uma forma de *apropriação*, as atividades de apreciação na escola têm por finalidade possibilitar ao aluno apropriar-se dos significados das representações artísticas, das suas diferentes camadas, dos seus nós, de suas tensões (SAMAIN, 2013, p. 59) ou do que lhes dá sentido. E, por fim, criar *novos* sentidos.

As perguntas que podem nortear a prática de apreciação são as seguintes: O que ver em uma imagem? Sobre o que ela “fala”? Que história, sem palavras, contam as imagens? (SAMAIN, 2013, p. 15) Pode-se afirmar, nesse sentido, que o trabalho do professor exige uma análise interna, relativa às formas e conteúdos, ou seja, uma análise da composição, e externa, pautada na análise crítica das intenções e significado das diferentes imagens, inclusive das obras de arte. Daí a importância também do acesso aos conhecimentos artísticos, do que é legível em um quadro, pois, se uma imagem é um todo e um mosaico cuja organização tem uma lógica visual, que é como um texto, e permite, pois, uma leitura, a apreciação não se restringe a uma mera descrição de formas, cores e linhas em uma pintura, por exemplo.

É claro que se pode partir de uma *leitura mais descritiva*, mas o objetivo é avançar para uma *leitura reflexiva*, sempre lembrando que a apreciação é também uma forma de produção. Na verdade, a apreciação como uma forma específica de “produção qualificada de consumo” é uma atividade tão relevante para os alunos de todos os níveis quanto à produção ou a atividade de realização de um desenho, pintura, gravura etc. Assim, os primeiros contatos do aluno com as imagens na escola podem ser através do manuseio de quaisquer livros de História da Arte, *folders* de exposições, catálogos e revistas, mas não só. Por meio da internet, o aluno, junto com o professor, pode acessar imagens sobre a arte de diferentes tempos, lugares e estilos, apreendendo o que distingue um artista de outro, qual o tema da obra, a técnica, as dimensões, onde ele está, de maneira que o aluno possa estabelecer relações entre o que vê, a intenção do artista e os sentidos da arte no contexto em que está inserida.

Apreciar uma obra de arte implica compreendê-la naquilo que exprime, na sua razão de ser e tirar daí consequências. Segundo Parsons (1992, p. 13-14), “[...] o apresentar de razões [...]” é a marca fundamental da compreensão. O apresentar de razões é o que explicita, para o autor, a compreensão estética das pessoas, inclusive

seus critérios de julgamento e de apreciação. Apreciar é “inventar”, “gerar”, “criar” significados para as formas de representação, em virtude das quais os sujeitos se comunicam entre si e partilham suas experiências e visões de mundo. É uma *invenção*, uma criação de explicações interpretativas da cultura e, assim como a produção artística, constitui-se em uma “fabricação” (CERTEAU, 1994, p. 39). Para Certeau (1994), a apreciação é uma produção qualificada de consumo. Deste ponto de vista, trata-se de pensar o trabalho pedagógico tomando a apreciação, de um lado, como uma estratégia de compreensão dos sentidos das obras e de produção de novos sentidos; e, de outro, como uma maneira também de praticar a cultura.

É preciso, nessa perspectiva, superar as práticas calcadas em uma concepção de leitura restrita à noção de *atividade descritiva*, como se a imagem fosse um organismo congelado pelo tempo e a linguagem um sistema abstrato de regras e normas universais, avançando para a leitura das obras de arte como uma *atividade reflexiva*, pois uma imagem procede *de* alguém e se dirige *para* alguém. De acordo com esse pensamento, o mais importante na leitura de uma imagem é a sua *compreensão*, que implica diálogo, mediado pela obra, entre o autor e o apreciador, pois, muitas vezes, frente à produção cultural, “[...] não ocorre a quase ninguém pensar nas contradições sociais que expressam [...]”. Nesse caso, no “[...] complexo processo de recepção, divulgação, apropriação e ressignificação das imagens no tempo e no espaço [...]” (PAIVA, 2002, p. 13-14), é necessário enfatizar que

[...] esse campo icônico e figurativo influencia, diretamente, nossos julgamentos; nossas formas de viver; de trabalhar; de morar; de nos vestirmos, de nos medicarmos; de expressarmos nossas crenças, sejam elas religiosas, políticas ou morais; de nos organizarmos em nosso cotidiano; de escolhermos nossas atividades e profissões; de construirmos nossas práticas culturais e de novamente representarmos o mundo em que vivemos, em toda sua diversidade e complexidade. (PAIVA, 2002, p. 26).

Por certo, ler uma imagem pressupõe um movimento de aproximação que, em alguma medida, é um inventário de indagações colocadas às imagens. Contudo, não se trata de buscar verdades absolutas e certezas normativas, mas sim de ver nas imagens a vida, os sentimentos, as razões e os valores de outra época. Além disso, essas figurações de memória, por meio das quais se pode reinterpretar e construir a história, muitas vezes, tomadas como retratos fiéis de uma época, de um acontecimento, de uma paisagem, na verdade, são imagens de dor, de luta, de felicidade. Nesse sentido, nunca é demais lembrar: frente às imagens, é fundamental

perguntar-se sobre os silêncios, as ausências e os vazios que sempre compõem o conjunto e que nem sempre são facilmente detectáveis.

De fato, na crítica interna e externa das representações artísticas, não aplicar esse procedimento destinando-lhes um papel de ilustrações de fim de texto, de releas gravuras das narrativas, é esquecer que essa fonte, perigosamente sedutora, traz em seu interior as escolhas de seu autor e do tempo e espaço em que foi concebida. A finalidade da imagem, nesse caso, é propor sentidos que sempre transbordam a moldura do quadro. Consequentemente, não se consome arte, mas um discurso sobre a arte, não são imagens que se veem, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más. Por isso, enfatiza-se a relevância de projetos, como o *Laptop na Escola*, na produção da imagem como estratégia de aprendizagem. Afinal, as imagens são fontes de conhecimento que mais e mais enriquecem a formação dos alunos quando acompanhadas de conhecimentos.

6 CONCLUSÕES

Pôde-se constatar que os objetivos almejados nesta pesquisa puderam ser alcançados, ou seja, foi possível descrever as práticas didáticas desenvolvidas nas escolas que produziram imagens como fonte de conhecimento. E, para isso, criou-se uma série de ações, tornando possível uma abordagem descritiva e reflexiva dessas práticas.

É claro que, a partir da análise dos relatos e da participação dos professores na plataforma Moodle, verificou-se, por exemplo, que a maioria das práticas relatadas estavam intimamente ligadas a um viés tradicional, principalmente quanto aos suportes utilizados para o desenvolvimento dos trabalhos estéticos. Nesse sentido, a tecnologia foi usada apenas como “vitrine de amostragem”, não havendo de modo geral uma apropriação de sua linguagem. Foi notório o fato dos *laptops* serem utilizados basicamente como instrumentos de pesquisa e, evidentemente, não há nada de errado nisso. Porém, é preciso tirar o máximo das ferramentas disponíveis, explorá-las mais e colocá-las ao serviço das atividades práticas, como na manipulação de imagens nos editores.

Entretanto, observou-se a utilização quase que geral, como estímulo ao processo de ensino aprendizagem, de *links* para aprofundar temas e de vídeos fazendo

referência aos novos meios midiáticos. Alguns poucos professores, quando postaram propostas executadas, destacaram apenas atividades totalmente fora do ambiente virtual, soltas, ou nem entraram em suas salas.

O objetivo aqui, longe de qualquer julgamento subjetivista, é refletir sobre a ação de um coletivo e não de um professor em particular. Ou seja, chamar a atenção para a escola que, enquanto um coletivo, inclui, implicando condições estruturais e meios tecnológicos adequados, entre outros.

Em relação ao segundo objetivo específico, pôde-se identificar boas práticas que utilizaram a imagem como construção de conhecimento e também descrever as práticas da participação dos estudantes com deficiência, assim como quanto ao terceiro objetivo específico do projeto – reconhecer o discurso sobre o outro presente nas imagens –, detectaram-se alguns discursos sobre o outro.

Quanto ao quarto objetivo específico, foi possível sistematizar os métodos de leitura, análise e produção das imagens, bem como organizá-los em banco de dados com as escolhas didáticas realizadas pelos professores que utilizaram a imagem. Assim, pode-se inferir que, a partir da criação das categorias de análise das imagens, foi possível identificar critérios-chave, como os temas presentes nas imagens e os materiais utilizados nas atividades, e, na verdade, constatar que a maioria das imagens ainda é produzida pelos alunos de forma tradicional, ou seja, utilizando papel e lápis na maioria das vezes.

De fato, a partir das salas virtuais do Moodle, foi possível criar ambientes de interação virtual entre professores e alunos. Porém, embora a proposta de disponibilizar um computador para cada aluno da rede pública seja uma ação valiosa, nada é possível ao professor fazer com um computador sem internet ou sem manutenção, pois, quando as escolas, na maioria dos casos, não têm um profissional responsável pelo conserto dos equipamentos, o que se pode fazer quando os equipamentos estragam?

Essas são algumas das questões prementes que se mantêm ainda nas mãos do professor. Ademais, destacou-se que os problemas da prática pedagógica com tecnologias parecem com os problemas didático-pedagógicos que se encontram cotidianamente nas escolas, com professores de artes visuais e muito mais com professores não habilitados que ministram aulas de artes sem formação.

Um último aspecto que diz respeito à continuidade do projeto de inserção das tecnologias nas escolas evidencia a chegada dos *tablets* na rede pública de ensino

médio. Observa-se que o problema da qualidade dos *tablets* coloca em evidência a compra, pelo Estado, de equipamentos de baixa qualidade, desovando-se, nos países pobres, equipamentos em desuso nos países ricos, ao mesmo tempo em que suscita novas perguntas, como: A quem interessa a distribuição de equipamentos de baixa qualidade nas escolas? Quais são as contribuições para o ensino das artes visuais de equipamentos de boa qualidade e acesso à internet adequado? Que imagens poderiam ser produzidas, acessadas e circuladas nesse novo contexto?

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FONSECA, Ana Letícia Bandeira da. *Projeto UCA – um computador por aluno: analisando as condições da implantação em uma escola da rede pública do Distrito Federal*. Brasília: UNB, 2011.
- LEITE, S. A. da S.; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Serra Garrido (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. p. 117-136. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- LUNA, Sérgio V. de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução; elementos para uma análise metodológica*. São Paulo: EDUC, 2002.
- PAIVA, Eduardo França. *História & Imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PARSONS, Michael J. *Compreender a Arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- PEIXOTO, M. I. H. *Arte e Grande Público: a distância a ser extinta*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUCSP. Programa de Pós-graduação em Educação: currículo. Preparando para expansão: lições da experiência piloto brasileira na modalidade um computador por aluno. Relatório de sistematização I – síntese das avaliações dos experimentos UCA iniciais. São Paulo, 2010a. 60p.
- PORCHER, Louis (Org.). *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.
- SAMAIN, Etienne (Org.). *Como pensam as imagens*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

SAMPAIO, Fábio Ferrentini; ELIA, Marcos da Fonseca (Org.). *Projeto Um Computador por Aluno: pesquisas e perspectivas*. Rio de Janeiro: NCE/UFRJ, 2012. 1. v. 264 p.

SANTOS, Maximiliana Batista Ferraz dos. *Laptops na escola: mudanças e permanências no currículo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Renata Kelly da. *O impacto inicial do Laptop Educacional no olhar de professores da Rede Pública de Ensino*. São Paulo: PUC, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. *As idéias estéticas de Marx*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.