

Rozane Suzart Gesteira

A ARTE DA CIBERCULTURA MEDIANDO
PROCESSOS EDUCATIVOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Graciela Rene Ormezzano
Co-orientador: Adriano Canabarro Teixeira

Passo Fundo
2008

*Para Wilson Gesteira de Souza, com amor e
gratidão.*

Agradecimentos

A Universidade de Passo Fundo, a Capes e ao Programa de Mestrado em Educação, por terem tornado possível essa passagem.

A Equipe da Direção, Professores e funcionários da Escola Vinte Oito de Fevereiro, pelo apoio, respeito e colaboração.

Ao setor de Patrimonio da UPF, pela doação dos computadores para as Escolas de Marau.

Aos funcionários das bibliotecas, LCI e Mundo da Leitura.

Aos meus ex-alunos da Escola Darwin Marosin e alunos da Escola Vinte e Oito de Fevereiro do Município de Marau-RS que com o carinho e afeto gratuitos, me sustentaram emocionalmente nessa jornada.

A Maria Lúcia pela sua amizade, incentivo e parceria durante todo o processo. Por ter tornado essa fase mais alegre e menos solitária.

A Maristela pela descontração, companhia, almoços e cafés coletivos.

A Gestine e Simone Lucena, pelo apoio, solidariedade.

Aos amigos do Grampo Jones, Marcos, Francisco e João Paulo.

A minha orientadora Graciela, pelo respeito, acolhida, coragem e ética no trato com o meu trabalho e comigo, o meu eterno agradecimento.

A Ana Paula Bossler e sua Mamãe pela companhia, incentivo, amizade, criatividade e força.

A Juliana Lemos pela amizade sincera e silenciosa.

A Alaiana, pela certeza da sua amizade, mesmo

distante.

A Semíramis, pela sua querida amizade e solidariedade.

A Kátia Queiroz pelo respeito e incentivo.

À Sheila, D. Maria, Andaraí, Deinha e D. Osvadina, por terem tornado a minha vida cheia de amor.

A Carla e Erico, pela parceria, cumplicidade, solidariedade, apoio e amizade sincera.

A Ana Cristina, Ana Celeste e toda família: Avó, tios e primos, pelo apoio incondicional e pela confiança.

Aos professores, alunos e funcionários da Faculdade de Educação da UFBA, por todas as oportunidades vividas através dos grupos de pesquisas, pelas vivências nos corredores, nos Rascunho Digital, pelo incentivo, pelo respeito, oportunidade de atuação, pela possibilidade de busca do conhecimento lúdica e despreocupada; pelos debates, diálogos e discussões; pelo carinho. Serei eternamente grata a todos, pelo prazer da convivência e do aprendizado: o meu agradecimento e admiração por Romilson dos Santos, Menandro Ramos, Bonilla, Nelson Pretto, Jilvania Lima, Ivan Farias, Lana, Nelmary, Cesar Leiro, Dante Augusto, Terezinha Fróes, Patricia Magris, Emersom dos Santos, Pablo Spínola, Marcelo, Renato Novais, Laudelino, Evanice, Graça, Wilson Britto, Adriane, Cristiane Delecrode, Alsessandra Assis, Washington Oliveira, Eliete Nunes, Tico Serpa, Paulo Noberto, Jamile Borges, Ana Paula Albuquerque, Cleverson Suzart, Neila Lara, Kariene Simões, Verônica Lemos, Fabiana Dantas, Sergio Farias, Elizabete Actis, Rafaela Santos, Felipe Serpa.

A querida Suzete, pela sua amizade e afeto.

As amigas, que tornam a nossa família completa e cheia de amor: Aderalda e Jemima.

Aos meus queridos irmãos, Suzane, Franklin e Bebeto, e aos sobrinhos Ian e Bianca.

Aos meus pais, que sem discursos e sem títulos, me ensinaram tanto.

*“(...)Em cada acontecimento,
Precipitação de uma das infinitas possibilidades
Do ser-sendo,
Vivemos e morremos.
Vivemos na tensão da perspectiva do
acontecimento,
Morremos na precipitação do acontecimento,
E voltamos para o estado tensivo
Infinito-finito,
Vidavivente-vidavivida,
jogojogante-jogojogado,
Instituente-instituído,
O eterno retorno. (...)”*

Felipe Perret Serpa

RESUMO

Este trabalho faz parte da linha de pesquisa, processos educativos e linguagem do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo e, constitui-se em uma reflexão sobre a arte da cibercultura mediando e permeando os processos educativos de uma escola municipal na cidade de Marau - RS. As tecnologias digitais têm primordial importância no contexto social atual, devido a sua inserção, direta ou indireta, no nosso cotidiano. Nesse sentido, a inclusão digital deve fazer parte dos objetivos curriculares, que precisam entendê-la como mediadora de processos de autonomia, expressão e pesquisa, em torno do fenômeno tecnológico. Orientada por uma concepção humana da educação, a inclusão digital assume um caráter educativo, na medida em que se desatrela do consumismo de informação, da habilitação técnica e do manuseio de equipamentos, a fim de instrumentalizar o sujeito. Nesse sentido, a arte promove uma reflexão mais aprofundada sobre o uso criativo de tais equipamentos, desvinculando-os de objetivos mercadológicos e direcionando-os para a produção local, a experimentação, a investigação das diferentes maneiras de expressar-se. O trabalho inicia-se com um breve histórico e uma reflexão sobre as tecnologias digitais e de rede; logo após, a arte na cibercultura é avaliada tendo como base sua função educativa e dialógica, procedimento que fornece subsídios para o trabalho de campo realizado na Escola Vinte e Oito de Fevereiro, com duas turmas do quinto ano, nas aulas de artes visuais, que tiveram o formato de oficinas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico e cunho fenomenológico, que promoveu aulas nas quais os grupos vivenciaram e conferiram sentido ao manuseio dos aparatos tecnológicos na atividade artística. Nesses encontros, tornou-se significativo, para o grupo, a produção de animações curtas de desenho animado, através de diversas técnicas e de diferentes materiais, como sucatas, brinquedos e massinhas de modelar.

Palavras - chave: processos educativos, artes visuais, cibercultura, tecnologias, significado.

ABSTRACT

This work is part of the line of research, educational processes and language of the course of Master in Education at the University of Passo Fundo, constitutes a reflection about cyberculture art as it mediates and permeates the educational processes of a public school, belonging to the town hall educational system, in the city of Marau, state of Rio Grande do Sul. The digital technologies have primordial importance in the current social context, due to its inserting, directly or indirectly, in our daily lives. In that sense, the digital inclusion should be part of the curriculum objectives that need to understand it as a means of mediating autonomy, expression and researching processes, around the technological phenomenon. Guided by a human conception of education, the digital inclusion assumes an educational dimension when it is unleashed from the consumerism of information, from the technical qualification and from the handling of equipments, in order to offer tools for the subject. In that sense, art promotes a more deepened reflection on the creative use of such equipments, divesting them from marketing objectives and addressing them for the local production, experimentation, and investigation on the different ways of expressing oneself. The work begins with a brief historical on digital technologies and the internet, as well as a reflection on them; after that, art in the cyberculture is evaluated having its educational and dialogic function as a basis, a procedure that supplies subsidies for the field work accomplished at the “Escola Vinte e Oito de Fevereiro” school, with two groups of the fifth grade, in the classes of visual arts, that then were given as workshops. It is a qualitative research, of ethnographic character and phenomenological method that promoted classes in which the groups lived and gave meaning to the handling of the technological apparatuses in the artistic activity. In those encounters, it became significant, for the group, the production of short animations of cartoon, through several techniques, and of different materials, such as scraps, toys and modeling clay.

Key words: educational processes; visual arts; cyberculture; technology; meanings.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 AS TECNOLOGIAS DE REDE E O SEU PAPEL NOS PROCESSOS EDUCATIVOS.....	16
1.1 As tecnologias de rede, comunicação e informação	16
1.2 A cibercultura.....	18
1.3 As tecnologias da globalização – um zoom rápido	20
1.4 Políticas de Inclusão Digital	25
2 A CIBERARTE COMO MEDIADORA DE PROCESSOS EDUCATIVOS DE INCLUSÃO DIGITAL	29
2.1 A arte e a inclusão digital: dificuldades e possibilidades.....	29
2.2 Educação, cibercultura e arte ou ciberarte.....	30
2.3 O potencial educativo da arte digital.....	34
3 VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS NA CIBERCULTURA.....	40
3.1 Fases da investigação	40
3.2 A Instituição e o contexto	40
3.3 Instrumentos metodológicos.....	41
3.4 Oficina de arte e inclusão digital.....	43
3.5 Método fenomenológico	44
3.6 Essências e dimensões	45
3.6.1 Aspectos Educacionais	46
3.6.2 Realidade escolar	68
3.6.3 A comunhão da arte e da tecnologia na escola	83
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
ANEXO A – SÍNTESES DOS ENCONTROS.....	106
ANEXO B – IMAGENS DOS ENCONTROS.....	119
ANEXO C – CD COM FILMES E ALGUMAS PRODUÇÕES	125

INTRODUÇÃO

Uma das minhas grandes curiosidades ainda criança era como “se colocava uma pessoa dentro da TV”. Lembro-me das tentativas de explicação do meu pai. Ele dizia que era através de uma antena. Lembro-me vagamente da minha imaginação de criança, pensando nisso ao pé da letra.

Meu pai consertava televisões e rádios e tinha uma pequena oficina cheia desses aparelhos, mais sucatas, caixinhas de agulha de radiola, motorzinhos e tudo que poderia virar brinquedo. Além desse contato, ele nos ensinava como as coisas funcionavam na eletrônica. Eu nunca entendia, mas amava as possibilidades de utilização lúdica daquelas coisas.

A minha infância foi felizmente marcada pela criatividade. Meus pais, apesar de terem apenas cursado o nível médio, sendo que meu pai não o completou, sempre nos colocavam em contato com a arte. Compravam discos e minha mãe, especialmente, amava ouvir rádio. Ela fazia festas para as nossas bonecas e amigas, sempre com muita música. Além de brincar conosco, ela fazia oficinas de arte. Sempre estávamos desenhando, pintando, cantando e dançando, criando. Pouco assistíamos televisão. Meu pai tinha contato com as novas descobertas na eletrônica e fazia questão de nos contar além de nos levar aparatos da oficina, ou que comprava dos seus clientes mais barato, para, ao menos, conhecermos.

Brincávamos de gravar novelas e programas de entrevistas de rádio, fazíamos entre nós, vizinhos, primos e irmãos, concursos de desenhos, grupos de dança e apresentações teatrais. Ouvíamos discos de história, maquiávamos os nossos tios quando esses iam nos visitar e interpretávamos com eles.

Acredito que esses contatos fizeram-me direcionar a minha vida para as artes e a comunicação. Na adolescência, os professores motivavam a minha paixão por criar histórias em quadrinhos e, em todos os trabalhos, essa modalidade era sugerida. Eles faziam exposições das minhas historinhas no mural e sempre incentivavam a minha busca profissional nesse sentido. Foi quando decidi direcionar a minha vida para as artes. Comecei estrategicamente pelo desenho. Fiz cursos de desenho a carvão e, no nível médio, desenho técnico de construção civil. Trabalhei por dois anos na área de esgotamento sanitário em Salvador - BA, desenhando plantas de localização e encanamentos. Depois

entrei na faculdade de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para cursar Licenciatura em Desenho e Plástica. E foi nesse contato que começaram a surgir inquietações acerca do papel das artes em nossas vidas. Contraditoriamente, foi na Escola de Belas Artes que me senti reprimida quanto à expressão. O excesso de técnicas, a rigidez do requinte dos materiais sugeridos pelos professores, a reverência ao academicismo e um direcionamento mercadológico do processo artístico afetaram a concepção de arte que eu tinha, que era natural e intrínseca a minha vida.

Na tentativa de dar um sentido ao meu curso, entender e contribuir com a reflexão sobre a arte na formação pessoal do sujeito, comecei a minha jornada na Faculdade de Educação da UFBA (FACED) que me acolhera, dando-me espaço, uma formação, mesmo que informal, e o reconhecimento do meu trabalho. Na FACED, prestei serviços na área de programação visual e fazia parte, como bolsista, do Grupo de Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC). Lá, encontrei subsídios para manter a minha concepção de arte que estava ligada à liberdade, à expressão e ao prazer. Foi a partir da vivência na FACED que pude estabelecer vínculos entre a arte, a tecnologia, a educação e inclusão digital, tendo o aprofundamento no ingresso ao Mestrado em Educação, na Universidade de Passo Fundo (UPF), em 2006, através das orientações e da participação nas disciplinas do curso do Mestrado em Educação e da graduação em ciências da computação, nas disciplinas *Informática e Sociedade*, no *Estágio de Docência II*, e na disciplina *Inclusão Digital*, como ouvinte, bem como, na vivência com o Grupo de Pesquisa em Inclusão Digital e no envolvimento com o Projeto Mutirão Digital, que acontece na UPF em parceria com a rede municipal de ensino de Passo Fundo, além da experiência como professora de arte, atualmente, da primeira a quarta série no município de Marau-RS, pude constatar a conexão de tais elementos.

A vivência cotidiana tanto na Escola de Belas Artes como na FACED/UFBA, fez-me atentar sobre a falta da abordagem de temas artísticos contemporâneos, sobretudo, a inexistência de uma discussão e uma reflexão sobre os meios digitais e suas potencialidades para fazer arte em sala de aula; daí surge o tema: “A arte na cibercultura mediando processos educativos no ensino fundamental”. Senti essa deficiência no currículo do meu curso que não dispunha, na época, de nenhuma disciplina que abordasse, especialmente, o assunto, além dos professores direcionarem o trabalho apenas para os desenhos à mão, pinturas e outros trabalhos manuais, enfatizando, somente, o processo feito dessa forma e não levando em consideração novas técnicas de expressão, o que fomenta a resistência aos aparatos tecnológicos atuais.

As disciplinas ditas teóricas também ignoraram a existência das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no nosso cotidiano, como é o caso, por exemplo, da disciplina *História da Arte Contemporânea*, que faz um recorte da história de 1910 a 1990, ignorando os tempos atuais e a arte produzida no Brasil contemporâneo, limitando-se, apenas, a refletir sobre as obras da Europa e dos Estados Unidos.

A disciplina *História da Arte Brasileira* iniciou analisando obras pré-históricas e finalizou na Semana de 22, sempre estabelecendo, porém, uma relação direta entre nossa arte local com os “mestres” da pintura européia e norte-americana.

Em 2002, buscando refletir sobre o assunto, criei e publiquei o *site* Ecomarte¹ – Educação, Comunicação e Arte, um espaço que se propunha, através de textos, de *chats*, de lista de discussão e de *blogs*, congregar uma comunidade de educadores para a discussão e o debate sobre o poder comunicacional da arte e suas potencialidades para a educação. Porém, as visitas foram poucas e a interação com as ferramentas foi praticamente nula em relação ao potencial da rede.

É notável que há ainda um grande distanciamento do profissional de artes visuais em relação às TICs por consequência, em alguns casos, de uma formação deficiente e, noutros, por falta de interesse pessoal, ou condições financeiras próprias ou de trabalho, e, também, por falta de políticas públicas que priorizem espaços de reflexão e produção com essas tecnologias através de uma educação continuada.

Em 2004, com o advento da política de *Software Livre* na UFBA, criei o *site* ArteLivre², hospedado no Twiki³ e diferente do Ecomarte, possibilitando ao usuário publicar seus trabalhos artísticos de forma autônoma, sem a necessidade de um *webmaster*⁴, pois se utiliza de uma ferramenta livre de produção colaborativa na *web*, o Twiki.

Porém, mesmo com uma divulgação massiva em listas de discussões voltadas para a arte e a educação no Brasil inteiro e em manuais passo a passo explicando como publicar, a participação desses profissionais não existe, sendo que as produções artísticas ficam

¹ <http://www.faced.ufba.br/~ecomarte/>

² O Site ArteLivre, hospedado numa plataforma wiki, nasceu no ano de 2004. Foi criado pelo Grupo de Trabalho de Produção de Arte e Cultura Livres do Projeto Software Livre Bahia, o PSL-BA², do qual eu fazia parte. O intuito do *site*, inicialmente, era de abrigar obras artísticas livres, além de se promover como um espaço estruturante para vivências artísticas colaborativas. O ArteLivre preocupava-se, primordialmente, em se estabelecer como um ambiente que se colocava à disposição do usuário para acolher obras de arte livres, ou seja, que pudessem ser copiadas, modificadas, distribuídas e devolvidas ao grupo. O endereço para interação é <http://twiki.softwarelivre.org/bin/view/Arte>

³ O Twiki, criado por Peter Thoeny, é uma ferramenta de produção livre e colaborativa na *web*.

⁴ Profissional que trabalha com páginas web, atualizando e gerenciando conteúdos.

limitadas ao público de graduandos de ciências da computação e pessoas de áreas afins. Com uma formação acadêmica que negligencie ou desvalorize essas tecnologias, conseqüentemente haverá uma problemática nos ensinos médio e fundamental, quando o sujeito receberá desses professores, com “carência” tecnológica, a sua formação básica para a vida.

Dentro desse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem, de forma instigante, a importância da arte contemporânea e de meios tecnológicos digitais para a formação básica do aluno em artes visuais:

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e expressões relacionados aos materiais, às técnicas e as formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. (BRASIL, 1997, p.61)

Parece que a observação fora colocada depois do texto pronto, como se tivesse que lembrar que os processos artísticos contemporâneos são também processos artísticos. Porém, é preciso perceber que esse texto fora escrito dentro do nosso contexto nacional, ainda conservador no ensino das artes, quando parece que as formas acadêmicas e tradicionais de manifestação e expressão ainda tinham um valor estético e pedagógico superior, mesmo numa sociedade permeada de informação e dentro de uma cultura tecnológica e visual como a nossa.

Entretanto, os processos educacionais obedecem a uma lógica de mercado global que demonstra não estar preocupada em oferecer aos cidadãos processos educativos críticos e emancipadores. Segundo Valois e Bertrand (1994, p. 88), dentro do paradigma dominante, “a pessoa é, então, um elemento na cadeia de produção econômica. Longe de ser livre e autônoma, a pessoa deve conformar-se com as premissas do paradigma dominante”.

A partir desse contexto, um dos objetivos deste trabalho é trazer à tona questões que permeiam o universo educacional, no que diz respeito às tecnologias de rede (TR), às tecnologias da informação e comunicação (TIC) e à arte. Também propõe, através do potencial investigativo dessas áreas, ações e reflexões que indiquem práticas de inclusão social libertadora que tenham como fio condutor autoria, autonomia, senso crítico e estético.

Vive-se um período contratatório, onde, ironicamente, as relações de poder intensificam-se, apressam-se e desenrolam-se com mais eficácia, devido à massificação dos aparatos tecnológicos. Em contrapartida, o avanço desses mesmos aparatos mudam de forma decisiva a própria lógica de dominação. A rede é democrática em sua essência, e isso traz à sociedade contemporânea uma característica peculiar diante dos meios de comunicação e informação: a cultura de rede que é essencialmente comunicativa, interativa e dinâmica.

A cultura de rede inaugura na história da técnica uma infinidade de possibilidades diante da informação e do conhecimento. Dessa forma, também apressa relações que indicam um modo de lidar mais autônomo e participativo, que sinaliza para uma postura menos emissora e transmissora, visto que a lógica de emissão de informação, como fazem os meios de comunicação tradicionais (como a tv, o rádio, o jornal impresso), é aniquilada quando, ao conectar-se à rede, qualquer indivíduo passa a ter poder de criação, emissão e transmissão de informação e, também, em grande escala.

Nesse contexto, as manifestações artísticas também se direcionam para uma nova concepção estética, formal, ideológica e prática. Determinantemente interativa, a arte da rede vai, no seu simples existir, trazer à tona diversas questões sobre antigas reflexões acerca da arte, da autoria, da legitimidade e da originalidade.

No primeiro capítulo, será tratado sobre as tecnologias de rede e o seu papel nos processos educativos, focando a importância da reflexão sobre essas tecnologias na sociedade contemporânea, uma vez que elas agilizam as relações transnacionais, mobilizam o mercado e potencializam relações comunicacionais no globo. Assim, se fazem importantes na dinâmica social, não podendo ser omitidas, esquecidas ou utilizadas apenas como ferramentas, porque modificam e potencializam as relações de dominação e de poder econômico.

No contexto global, nasce a necessidade de o sujeito estar conectado e incluído digitalmente; entretanto, os processos de inclusão digital, podem ter papel educativo e sociabilizador, quando tiram o foco da idéia meramente mercadológica de uso desses equipamentos. A inclusão digital tem duas faces demarcadas no mundo globalizado, podendo estar somente atrelada às necessidades do mercado e também possibilitar uma mudança social significativa. Nesse sentido, surgem infinitos questionamentos: como a inclusão digital pode proporcionar ao sujeito a sua inserção na cibercultura desvinculada do consumismo? Será possível incluir digitalmente tomando como ponto de partida críticas e questionamentos acerca do fenômeno tecnológico? Quando inclusão pode ser

educativa ou apenas modismo? Qual a importância dessa inclusão para comunidades que nunca viram um computador? E quanto à formação do sujeito nos anos iniciais, quais são os benefícios dessas tecnologias mesmo para crianças que não tem acesso?

No segundo capítulo, a arte-digital será abordada como mediadora de processos educativos de inclusão digital nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse capítulo busca tratar sobre questões relacionadas à arte e educação, às manifestações artísticas enquanto bem cultural, objeto de dominação política e econômica, e que, ao mesmo tempo, pode promover ações críticas e contra-hegemônicas, por ser uma manifestação que exige criatividade, construção do conhecimento, autoria e co-autoria, características primordiais da cultura de rede e de uma educação que tenha o ser humano como foco.

No terceiro capítulo, será abordado o tema quanto a sua aplicação prática e metodológica, que se direcionou a partir do paradigma humanista, tendo o sujeito como o principal agente do processo. Para a avaliação da convivência, utilizou-se a fenomenologia para guiar a análise dos dados.

Inicialmente, o campo não seria feito numa escola, mas sim, em algum ambiente externo a ela, equipado com computadores e internet veloz. A princípio, havia uma preocupação de os problemas e as faltas de recursos da escola pública tradicional contaminassem o processo de coleta de dados, que se propunha, até então, a focar no potencial desses processos e não nos problemas.

Entretanto, em março de 2007, no segundo semestre do curso de mestrado, comecei a trabalhar como professora de arte do município de Marau. Assim, se fazia mais que pertinente refletir sobre a minha prática como professora, concretizando as concepções teóricas acerca do uso e reflexões sobre as tecnologias contemporâneas no ensino das artes.

Entre executar o campo dentro ou fora da escola, ficaram as perguntas: só é possível trabalhar sobre a tecnologia usando tecnologia de ponta? E aos que não têm acesso à arte digital por meio das tecnologias de rede, nunca poderão refletir sistematicamente sobre seu processo? Como a arte digital pode contribuir ao processo de formação daqueles que não tem acesso à rede? Como pode proporcionar ao sujeito senso crítico e estético sem domínio técnico? E para as crianças, que mudança significativa pode trazer na sua formação enquanto pessoa? E do ponto de vista coletivo, será que pode contribuir substancialmente para relações menos competitivas e mais solidárias e tolerantes? Que atividades de arte digital podem ser desenvolvidas com crianças de forma que estimule autonomia, criticidade e respeito a si e aos outros?

Nesse sentido, o campo da pesquisa mudou radicalmente e foi desenvolvido na Escola Municipal 28 de Fevereiro que fica localizada no município de Marau - RS, onde estou atuando como professora de Artes desde o final do ano de 2007. Algumas das atividades propostas no campo eu já havia vivenciado com os alunos da Escola Darwin Marosin, onde atuei no primeiro ano, no município. E esta é a minha primeira experiência como professora de educação formal. A minha carreira na educação foi mais centrada em projetos educativos, não formais; em organizações não governamentais e educação de rua.

O processo prático da pesquisa buscou encontrar soluções para se trabalhar produções artísticas mediadas pelas tecnologias, dando ênfase no entendimento da sua lógica e não no domínio técnico. Também buscou promover uma lógica de produção artística na escola que não estivesse preocupada apenas com as datas comemorativas e objetos de decoração, além de artesanatos e pinturas de desenhos prontos. O campo da pesquisa desenvolveu-se buscando refletir sobre a questão: Qual o significado dos processos artísticos vividos por crianças do 5º ano tendo em vista a mediação de processos educativos na cibercultura?

Dentro desse problema, caracterizou-se como principais objetivos, refletir sobre o significado dos processos educativos artísticos vivenciados por meninos e meninas dos primeiros anos do ensino para analisar a pertinência de tais conteúdos específicos de arte e tecnologia dentro do contexto escolar.

Nesse sentido, buscou-se entender alguns processos sociais das tecnologias e suas possibilidades de mediação sensível através da arte e da educação.

1 AS TECNOLOGIAS DE REDE E O SEU PAPEL NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Neste capítulo será feita uma breve reflexão sobre o advento dos aparatos tecnológicos na vida social do sujeito contemporâneo, bem como sua relação com os processos de dominação, advindos da cultura de consumo, e os processos de globalização, estes, excessivamente marcado pelas tecnologias da informação e comunicação e pelas tecnologias de rede, buscando estabelecer uma relação direta com os processos educativos da sociedade atual.

1.1 As tecnologias de rede, comunicação e informação

Nas últimas três décadas, com o advento da informática e a popularização dos microcomputadores domésticos, o termo “tecnologia” vem sendo usado massivamente em todas as áreas, inclusive na Educação, mas como se a cultura tecnológica fosse algo novo, proveniente da informatização do mundo. Ao contrário, os instrumentos tecnológicos estão presentes na vida humana desde as primeiras civilizações. Com o passar dos tempos, o que ocorre, inevitavelmente, é o desenvolvimento desses meios, intimamente ligados à ciência, à política e ao sistema econômico dominante.

As TIC – tecnologias da informação e comunicação, possuem, na sua essência, o poder de transmissão em grande escala ou em massa. Entre elas estão o rádio, a televisão e a imprensa, exemplos de tais tecnologias, que mediam, informam e comunicam. A expressão TR – tecnologias de rede, ao contrário, indica uma outra cultura comunicativa, onde o receptor na rede é relativo, livre e imprevisível, bem como o emissor. A cultura da transmissão na rede é substituída pela possibilidade de diálogo. Porém, isso não significa que a rede é perfeita e sem limitações ideológicas e políticas. A rede, apesar de ter sua estrutura aberta, apenas potencializa relações já existentes.

O que supõe uma gama de novas posturas sociais através da rede, mesmo num mundo competitivo e impregnado de desigualdades sociais, são características como a virtualidade, que, embora não seja proveniente da comunicação digitalizada do mundo,

como afirma Lemos (2004), traz um infinito de possibilidades diante das relações. Serpa (2002) diz que:

Todo ser originária e virtualmente é igual a cada outro no âmbito do universo infinito das diferenças, e cada um ser ou grupo de seres é diferente, em face de seus acontecimentos, seu próprio contexto e sua própria linguagem (SERPA, 2002).

O mundo virtual apresenta-se para o mesmo autor como um labirinto cheio de possibilidades. Para ele, “o labirinto virtual, imanente, infinito apresenta-se nos acontecimentos, na vivência dos inter-contextos e inter-textos e na convivência dos seres nos entre-lugares, horizontal e em rede” (Serpa, 2002). Assim, independente de estar conectado ou não, a virtualidade apresenta-se nessa amplitude de relações entre tudo e todos. Nesse sentido, as TR têm o papel determinante em mediar o processo de virtualização e também em potencializar as relações sociais na dinâmica de atualizações de acontecimentos numa dimensão infinita.

A rede, pela sua própria definição, tem diversos “nós”, que podem ser entendidos, metaforicamente, por diversos pontos de emissão e recepção, contrária a lógica *broadcast*⁵, a qual há um emissor e inúmeros receptores, como é o caso das TIC. Um outro aspecto da rede, citado por Serpa (2002), é quanto à sua horizontalidade; não há hierarquia de importância, todos são simplesmente nós da rede com a mesma dimensão, espessura, peso e valor, “iguais apenas em potência, mas diferentes em acontecimentos”, ou diferentes em vivências.

Outro diferencial das TR para as TICs está nesse potencial democrático de comunicação. Assim, entendem-se as necessidades de acesso à rede telemática de computadores não pelo domínio do aparato em si, mas para possibilitar aos sujeitos uma relação participativa e dinâmica nos processos sociais. Santos (2005, p. 26) diz que as técnicas só se realizam e tornam-se história com a intermediação política de empresas ou do estado, juntas ou separadas. E Silveira (2003, p. 22) nos remete à história da humanidade e nos faz perceber que será difícil encontrar exemplos de países ricos e com qualidade de vida que não dominem as principais tecnologias do seu período.

É nesse sentido que as TR poderiam ter um papel de destaque no contexto atual,

⁵ Broadcast significa transmitir e pode ser entendido por radiodifusão. É o ato de transmitir informação, tendo a certeza que todos receberão a mesma informação.

sobretudo, no âmbito educacional, pois agilizam as relações e permitem que as diversas técnicas existentes passem a comunicar-se entre si, como afirma Santos (2005, p.26). Além disso fortalece as dinâmicas já estabelecidas devido ao seu poder de processamento de dados e informação, ou seja, nesse sentido fica difícil distinguir a influência de tais aparatos sobre o processo de desigualdade social que não nasceu com a revolução tecnológica da informática, mas tal revolução apressa e fortalece dinâmicas desiguais e desumanas, pois “seu rápido espraio pelo planeta trouxe mais desigualdade, aliada à dificuldade em superá-la” (SILVEIRA, 2003, p.22).

As TR, no entanto, apesar de merecerem destaque proporcional ao seu papel nessa dinâmica social global, precisam ser entendidas, principalmente, como produto do próprio avanço científico e tecnológico que já se direcionava desde então, para relações globais e de interdependência local. Em outras palavras, tais aparatos tecnológicos fazem parte de uma demanda política, social e ideológica que já indicava a necessidade dessas ferramentas num mundo decisivamente marcado pela ascensão do capitalismo.

1.2 A cibercultura

A complexidade do papel da técnica – conjunto de atividades práticas - na atual sociedade e suas implicações sociais nascem desde a metade do século XVII com a primeira revolução científica e tecnológica - conjunto de atividades científicas aplicadas -, mais conhecida como Revolução Industrial, tendo a produção artesanal sido substituída pelas produções em série nas indústrias. Nesse sentido, dentro do contexto de avanços científicos em prol da economia e da indústria, a escola firma-se como potencializadora de processos educativos pautados nas demandas industriais, não nos valores humanos. Busca adaptar os sujeitos às injustiças sociais, conformando-o, acomodando-o e preparando-o para o mercado. Sendo assim, “a escola surge para produzir mão-de-obra para o mundo moderno” (DUARTE JÚNIOR, 1996, p.35).

Após a revolução industrial ocorre a segunda revolução científica e tecnológica que se inicia na segunda metade do século XIX e dá continuidade à primeira revolução, tendo como características principais descobertas como o aço, a energia elétrica, o petróleo e a indústria química. Essas descobertas geraram, assim, a evolução e o desenvolvimento dos

meios de comunicação e de transporte, criando possibilidades para sistemas de produção em massa. Logo em seguida, a terceira revolução científica e tecnológica surge na segunda metade do século XX e pode ser chamada de revolução da microeletrônica, tendo como protagonista o computador.

Tais processos de modernização, ocorridos durante as revoluções científicas, trazem consigo descobertas que promovem o avanço dos meios de comunicação e de transporte, dando a sensação de diminuição do espaço global. Aliadas ao capitalismo, as revoluções científicas incitam o sujeito a novos moldes de vida pautados no mercado e na indústria, inserindo-o num processo de vida mecanizado industrializado e em sintonia com cada descoberta científica, porém, não como produtor de ciência e conhecimento, mas como um mero consumidor.

É nesse processo de (sub)imersão tecnológica do sujeito que ganha força o conceito de cibercultura definido por que Lemos (2002, p.17) como a associação da cultura contemporânea às tecnologias digitais, aliando a técnica à vida social. Assim, a cultura digital caracteriza-se pela infinidade de aparatos tecnológicos desde celulares, cartões de créditos, *Internet*, Mp3, Mp4, Mp5, agendas eletrônicas, entre outros. Apesar de tais aparatos representarem também o auge do consumismo, a cibercultura diz respeito, sobretudo, a um novo modo de relacionar-se com a informação, com o conhecimento, implicando num novo lidar, com o espaço e com o tempo. Para Lemos (2003, p.12), a cibercultura é a "forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias".

Entretanto, a essência da cibercultura, no entanto, está na comunicação em rede, e esta descentraliza o poder de difusão de informação e conhecimento. Porém, mesmo sendo revolucionária nesse sentido, a cultura digital, por si só, não configura ações sociais mais humanas e sem objetivos meramente mercadológicos, pois, somos historicamente direcionados a não nos sentirmos nó de rede alguma. Por isso, o computador em rede, sem dúvida é imprescindível nesse processo; entretanto, não é necessário o acesso aos aparatos tecnológicos para estar inserido na cibercultura.

As tecnologias que deram origem à cibercultura são essencialmente comunicativas. A cibercultura, tem sobretudo, uma outra lógica de comunicação diferente da analógica e pautada na rede, libera os pólos de emissão e recepção de informação.

O potencial democrático e, talvez, educativo das relações sociais na cibercultura está justamente nas possibilidades das novas tecnologias informacionais, que agora competem com a dinâmica comunicacional *broadcast*, em dar a todos o poder de emitir

informação, antes, privilégio apenas da grande imprensa. Essa nova lógica de emissão e recepção materializa a idéia de rede.

Os aparatos tecnológicos que permeiam a cibercultura reinventam os conceitos de tempo e espaço, que agora não têm fronteira e nem limites; mesclam-se. O tempo real é o tempo do planeta em qualquer lugar que se esteja. Assim, aceleram-se as transações econômicas, por exemplo, em menos de um segundo e sem se deslocar geograficamente pelo espaço. Santos nos diz que as tecnologias da informação

[...] têm um papel determinante sobre o uso do tempo, permitindo, em todos os lugares, a convergência dos momentos, assegurando a simultaneidade das ações e, por conseguinte, acelerando o processo histórico (2001, p. 25).

Para o autor, há uma mudança histórica no que diz respeito a inserção dessas tecnologias no mundo, tornando possível, de qualquer parte, "ter conhecimento do que e o acontecer do outro" (SANTOS, 2001, p.28), ou seja, tais tecnologias, através das possibilidades de emissão em tempo real, encurtam o espaço e redefinem o tempo. A rapidez com que são processadas as informações refaz a dinâmica dos acontecimentos, no que diz respeito às tecnologias de rede. Essa dinâmica refaz-se de forma interativa e participativa.

1.3 As tecnologias da globalização – um zoom rápido

É sempre com grande destaque que as TR e as TICS aparecem em produções teóricas sobre globalização como protagonistas, como vilãs, como potencializadoras de processos globais, apenas como mediadoras, como consequência, como causa e até como essência da própria globalização que está intimamente ligada aos avanços tecnológicos em parceria com políticas neoliberais no mundo, políticas estas que geram posturas e valores contraditórios à idéia de uma educação libertadora, como postulava Freire. Para o autor,

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante, quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a Educação ser só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p.110-111).

Porém, Freire nos diz também que "do ponto de vista das classes dominantes não há dúvida de que a educação deva ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades" (1996, p.110-111). Pensando nesse sentido, essas novas tecnologias são poderosas e potencializam ações políticas e sociais excludentes, quando, justamente quem tem acesso e poder de manipulação, são as chamadas classes dominantes. Para Ferreira, Libaneo e Toschi, a globalização só se tornou possível graças exatamente a um sistema global, altamente integrado pelas telecomunicações instantâneas (2006, p.70). Vale ressaltar que o gerenciamento desses sistemas integrados são feitos por uma parcela insignificante em números do globo, o que nos leva a crer que a "tecnologia da informação está sendo usada efetivamente para acelerar o distanciamento entre segmentos sociais na apropriação da riqueza socialmente produzida" (SILVEIRA, 2003, p.23). Assim, os problemas da globalização residem principalmente na dominação cultural e econômica a que são submetidas as nações menos desenvolvidas.

Entretanto, é bom ressaltar que essa dominação cultural está intimamente ligada às demandas que o sistema capitalista sugere aos indivíduos através dos meios de comunicação de massa e da escola tradicional que os reproduz. Porém, em acordo com Santaella,

[...] embora a ideologia da classe dominante funcione, sem dúvida como sustentáculo do poder de uma classe, os processos ideológicos em sociedades historicamente determinadas são intensamente mais complexos do que o simples reflexo das idéias dominantes, visto que colocam em defrontamento visões de mundo divergentes e contraditórias" (1995, p.20).

É determinista pensar que todo o globo está afundado num processo de dominação cultural advindo de um poder pautado no mercado. Esse direcionamento implica em dar força e sustentar ideologicamente esse processo de mecanização do mundo. O processo de

produção de cultura local é autônomo e dinâmico, e para a mesma autora,

[...] ler a dependência econômica e política como sendo idêntica a dependência cultural significa deixar de pensar a autonomia relativa da dimensão da cultura. E o pensamento dessa autonomia é uma boca que deve ser alimentada, visto que a descrença derrotista já funciona como uma arma que lançamos a nós mesmos e uma vitória que ofertamos aos opressores. (SANTAELLA, 1995, p.20).

Assim, essas classes dominantes tem poder de atuação mas, nem tanto. Nesse sentido, Santos (2005, p.25) prefere não remeter o processo de globalização simplesmente às demandas das classes dominantes e considera tal definição uma “(in) verdade”. Para o autor, o que torna a globalização dominante é o consenso das classes dominantes (2005, p.27), o que não é muito diferente. O problema maior da globalização econômica neoliberal, segundo o autor, está na concentração de poder econômico por parte das empresas multinacionais, que possuem grande poder econômico e político sobre as Nações mais pobres do ponto de vista financeiro. O capitalismo, liderado pelos Estados Unidos da América, faz com que “o conceito de consumidor substitua o de cidadão” (2005, p.34), fazendo com que a nossa dinâmica social atual esteja pautada no dinheiro, na acumulação, na exploração e não na qualidade de vida da maioria das pessoas.

As empresas multinacionais têm papel decisivo principalmente nas decisões políticas dos Estados mais fragilizados economicamente, antes ameaçadas pelos Estados mais fortes. Hoje, são as “agências financeiras internacionais e outros atores transnacionais privados, tais como as empresas multinacionais” (SANTOS, 2005, p.37), que afetam a soberania das Nações mais pobres economicamente.

Esses acertos políticos e econômicos afetam diretamente o nosso sistema educacional, que se pauta numa pedagogia capitalista e entra em choque com os valores, sobretudo morais, de uma educação de qualidade que prime pela formação de pessoas em busca de condições de uma vida digna e humana. A nossa educação, que vem buscando adaptar-se a exigências do Banco Mundial, UNESCO, entre outros órgãos, apresenta-se desmoralizada, pois, o poder político do Estado reduz-se a um papel de coadjuvante, quando se trata de decisões. Santos (2005, p.41) diz que “o Estado tem de intervir para deixar de intervir, ou seja, tem de regular sua própria desregulação”. A sua função nesse contexto global, então, é de calar-se e submeter-se a interesses externos. Assim, como diz o mesmo autor, “só um Estado forte pode produzir com eficácia a sua fraqueza” (2005,

p.41).

Nesse contexto, a escola comporta-se como uma multinacional, produzindo objetos em série. No caso, os produtos ou objetos são os sujeitos em formação. E esses produtos servem como peças no mercado. É nesse sentido que as TR, com um direcionamento ideológico contrário ao imposto, possibilitam uma nova proposta de educação; que respeite as diferenças através do diálogo e da comunicação horizontal; que possibilite a intervenção nos fatos através de uma postura interativa e investigativa; que produza solidariedade com ações colaborativas e atualizações constantes, devido ao processo de virtualização e que estimule a produção de conhecimento local onde todos, potencialmente, podem ser atores principais de múltiplos filmes reais interativos e interconectados.

Tais tecnologias, nesse sentido, deveriam promover vivências coletivas que potencializem características singulares dos grupos, segundo Santos (2005, p.72-73), contraditoriamente, aos efeitos da globalização, há também o fortalecimento da cultura local, pois, para o mesmo autor, a produção de globalização implica a produção de localização. Entretanto, parceiro à dominação ideológica e política está o monopólio informacional dos meios de comunicação e das tecnologias de ponta. Assim, os sujeitos sentem-se obrigados a se enquadrar no mercado e atender as demandas do mundo capitalista, que, para Freire (1996, p. 112), é uma "imoralidade" que "se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do mercado".

Tendo em vista o tamanho do globo terrestre, fica desproporcional tanta diversidade cultural sendo administrada por poucos grupos e com interesses tão individualistas. Entretanto, o grande marco do capitalismo está justamente na concentração de bens materiais e simbólicos nas mãos de poucos, este segundo gerenciado essencialmente pela cultura imagética advinda dos meios de comunicação de massa. Percebe-se, então, que se o poderio dos recursos tecnológicos estão ideologicamente direcionados dessa forma, o que esperar do uso desses aparatos?

Como afirma Santos (2006), de fato, os instrumentos hegemônicos podem ter um uso contra-hegemônico, e que não há a separação: de um lado hegemônicos e do outro contra-hegemônicos. Para o mesmo autor, "temos que usar contra-hegemonicamente instrumentos hegemônicos – entre eles, obviamente, os meios de comunicação e a revolução da informação."

Entretanto, Freire (1996, p.147-148) ressalta que o progresso científico e tecnológico, mesmo que venha acompanhado de discursos sociais mas "que não responde fundamentalmente aos interesses humanos e às necessidades de nossa existência, perdem a

sua significação" (1996, p.147-148). É nesse sentido que se torna urgente práticas de formação com objetivos que fomentem a apropriação e autonomia de todos, em relação a esses aparatos, visto que, inevitavelmente, farão parte de nossas vidas. Assim, justifica-se a importância de políticas públicas de inclusão digital, mas numa lógica interna contrária a do sistema proposto que presta, com eficácia, serviço ao mercado.

Por isso, estar incluído digitalmente requer muito mais que acesso aos computadores e à *internet*. Entende-se que estar incluído significa ser ativo, ter potencial crítico e de transformação. Para Silveira:

A luta pela inclusão digital pode ser uma luta pela globalização contra-hegemônica se dela resultar apropriação pelas comunidades e pelos grupos socialmente excluídos da tecnologia da informação (2003, p.29).

É nesse sentido que Santos nos diz que:

[...] quando um determinado ator não tem condições para mobilizar as técnicas consideradas mais avançadas, torna-se por isso mesmo um ator de menor importância no período atual (2001, p.25)

Assim, torna-se pertinente não só políticas de inserção de computadores e *internet* para o acesso de todos. Em acordo com Silveira e Santos, é preciso o domínio e a apropriação de tais técnicas. Porém, para pressupor mudanças, faz-se necessária uma lógica de subversão desses aparatos, que, até então, servem para o mercado e para amplificar os processos de pobreza, visto que tais tecnologias estão nas mãos de poucos. Nesse sentido, Freire nos diz que:

[...] toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga a ideologia da comunicação, ocultando verdades, mas também a própria ideologização no processo comunicativo. (1996, p.157)

A lógica das tecnologias de rede, no entanto, irão potencialmente permitir a democratização dos processos comunicacionais não dissolvendo por completo tais ideologias, mas criando novas, transformando as velhas.

1.4 Políticas de Inclusão Digital

Embora o computador conectado à *internet* represente com louvor a cultura digital, ele, por si só, não dá conta das necessidades de formação que complementem as políticas públicas de inclusão sócio-digital. Como afirma Pretto (2006), “inclusão digital é o exercício da cidadania na interação com o mundo da informação e da comunicação. As máquinas e a conexão são condições necessárias, claro, mas não são suficientes”.

A questão é que as políticas públicas, nesse âmbito, também seguem diretrizes externas, vindas de demandas do capitalismo e de políticas transnacionais que não estão visando a criação de cidadãos críticos, conscientes, mas de consumidores e mão de obra um pouco mais qualificada para atuarem no mercado tecnológico.

Esses acertos internacionais não apenas ditam as regras do jogo, mas direcionam ideologicamente as nossas necessidades, desejos e vontades. Manipulam o nosso imaginário cultural e nos impulsiona a criar formas de vitória, num mundo extremamente competitivo.

É nessa perspectiva que os projetos de inclusão digital devem pautar-se e não oferecer e nem tornar obrigatório o uso de tecnologias de rede, mas é preciso criar mecanismos de apropriação dessas tecnologias, isso quer dizer, entender o seu papel na nossa sociedade e utilizá-las de forma libertadora, autônoma e não mecânica. E é nesse sentido que as políticas públicas de inclusão digital devem direcionar-se, pois não há mais a escolha de ser ou não mediado por tais aparatos. É inevitável a inserção no nosso cotidiano, tendo ou não essas tecnologias em casa, ou seja, somos rodeados por estímulos audio-visuais o tempo todo, estamos imersos num imaginário construído, manipulado, editado pelos que têm o domínio técnico, controle e poder econômico político e recursos de comunicação. Nesse sentido, Santos diz que:

[...] é através da imaginação que os cidadãos são disciplinados e controlados pelo Estado, mercados e outros interesses dominantes, mas é também da imaginação que os cidadãos desenvolvem sistemas coletivos de dissidência e novos grafismos da vida coletiva (SANTOS, 2005 p.46).

Podemos entender, assim, que mesmo com a atuação incisiva do poder dos que têm acesso e domínio desses aparatos, há uma recriação de moldes de vida e concepção através de novas práticas sociais que surge da subjetividade da imaginação coletiva, permitindo outras posturas mesmo imersas num processo de dominação.

Assim, uma inclusão digital plena não se preocupa apenas com o acesso à *internet*, mas com reflexões que perpassam por outras áreas do conhecimento. Contraditória a essa afirmação, Silveira (2003, p.30) enfatiza a importância de políticas públicas sistematizadas de inclusão digital. Para ele, o Estado deveria ser o responsável pela inclusão digital do seu povo, tal como é responsável por práticas sistemáticas da Educação. Não discutindo aqui o seu mérito, o direito à educação no País só se tornou obrigatório quando houve a implantação de políticas públicas.

Quanto às iniciativas privadas e públicas em inclusão digital, o mesmo autor menciona que “a eficácia das várias iniciativas ainda não é visível exatamente pela sua dispersão, pela ausência de indicadores consolidados, pela inexistência de uma coordenação pública unificada da implementação dos projetos de inclusão” (SILVEIRA, 2003, p. 31). Entretanto, mesmo assim, o Governo Federal é considerado por mudanças na área tecnológica e de inclusão digital. É importante salientar o apoio do Governo Federal em adotar *softwares* livres nos setores administrativos, começando, assim, a cultura de migração de programas proprietários para os de licença livre.

Os *softwares* livres possuem sua licença em *copyleft*, que pode ser entendido como “deixe copiar”. Essa mudança de concepção da propriedade intelectual é um modelo de sociedade nova, que vê as tecnologias como potencializadoras de processos sociais significativos localmente e, por isso, significativos globalmente.

No modelo tradicional de licenciamento, toda e qualquer obra está protegida e ninguém pode fazer uso da mesma sem a prévia autorização do autor. Com o *copyleft* acontece o contrário. Deixa-se demarcado na obra as permissões de uso, de manipulação, intervenção, etc.

Porém, a importância dos *softwares* livres não está meramente no seu uso e difusão para a utilização por mais usuários, mas na sua filosofia que entra em direta consonância com a cultura de rede. Entretanto, o movimento dos *Softwares Livres* tem tido um

direcionamento monopolizador quando busca doutrinar os usuários a apenas usar *software* nesse tipo de licenciamento.

Porém, mesmo com o movimento às vezes com posturas contraditórias à liberdade de escolha, a mudança para *softwares* livres do Governo não apenas sinaliza questões econômicas mais viáveis para o País, como indica rumos de uma nova sociedade que enxerga a propriedade intelectual como um bem da humanidade e não como um produto que apenas gera lucros para poucos cidadãos.

Os *softwares* livres adotados e incentivados pelo Governo Federal fazem nascer diversos movimentos em prol da liberdade de informação e contra o monopólio comercial e ideológico de outras empresas de tecnologias. O rompimento de laços com essas grandes empresas, sobretudo, internacionais gera trabalho e autoria dentro do próprio País e gera, sobretudo, uma nova visão de mercado, desatrelada do uso de patentes e voltada para o serviço.

O Ministério da Cultura também tem promovido ações significativas de inclusão digital, como os Telecentros espalhados por todo o País e parcerias com Ongs e empresas privadas em prol da inclusão social tecnológica. Além do Projeto Pontos de Cultura que visa pontos estratégicos no Brasil inteiro com acesso a internet, programas multimídia, áudios, vídeos e em parceria com instituições educacionais.

Pensando na escola temos⁶ o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), que visa informatizar as escolas através da compra de computadores .

Porém, para pressupor mudanças, faz-se necessária uma lógica de subversão de valores desses aparatos, por exemplo, um grande equívoco são as metas do governo para a informatização das escolas até 2010 no País. Há uma previsão que todas as escolas terão pelo menos um laboratório de informática, incluindo as rurais. Para o gerente do Proinfo, José Guilherme Ribeiro, essas metas são essenciais, pois,

Hoje, quando você sai da escola e vai para o mercado de trabalho, um dos requisitos é ser incluído digitalmente, ou seja, saber mexer com uma planilha eletrônica, saber mexer com computador, saber mexer com uma internet, são requisitos básicos se você for trabalhar no comércio, nos escritórios de administração, ou coisa desse gênero (RIBEIRO, 2007).

⁶

<http://www.proinfo.mec.gov.br/>

Nesse sentido, é perigosa a atuação das esferas públicas no que diz respeito ao assunto, pois a inclusão digital requer mais que domínio técnico dos programas, mesmo porque, isso é muito fácil. Acaba-se, mais uma vez, usando-se uma tecnologia poderosa para os mesmos objetivos de produção para o consumo. Assim, as tecnologias como um todo, não estariam promovendo de fato um desenvolvimento e sim mediando ou, quem sabe, determinando processos de dominação.

Dentro desse contexto, está o Fundo de Fiscalização das Telecomunicações - FUST, criado em 2000, com o objetivo de democratizar e tornar universal os serviços de Telecomunicações no País. Porém, ainda não está atendendo tais demandas, deixando a desejar no que diz respeito às políticas de inclusão digital.

A formação de consumidor e/ou cidadão, visto que os conceitos hoje se confundem, está atrelada a essas políticas e não às máquinas e às técnicas que, por si só, não criam necessidades, desejos e anseios. As máquinas nascem das necessidades sociais e políticas e não são autônomas nem neutras. São dirigidas e manipuladas. Para Santos (2005, p.182), são a artificialidade e a racionalidade dos objetos técnicos que os definem como não neutros e, ao mesmo tempo, possíveis de servir a outras funções, devido à subjetividade da razão humana.

Hoje, as máquinas também manipulam, devido ao imenso universo imaginário que trazem consigo. Dominar esse universo, faz-se urgente no mundo atual, enquanto consumidor e, principalmente, enquanto cidadão e autor da sua própria história.

Nesse sentido, o potencial de criação faz-se urgente na sociedade atual permeada pelas tecnologias. O potencial criativo reconfigura-se diante das novas técnicas de expressão e a arte ganha novo sentido na educação ou, talvez, torne-se mais urgente buscar o sentido real da arte na escola.

2 A CIBERARTE COMO MEDIADORA DE PROCESSOS EDUCATIVOS DE INCLUSÃO DIGITAL

Esse capítulo trata da arte tecnológica e suas possibilidades dentro do processo de formação do sujeito. O seu potencial dialógico, proporciona uma produção artística que perpassa as questões ligadas a sensibilidade para possibilidades de interação, interatividade e manipulação estética virtual e em rede. É tratado também, sobre o potencial educativo da arte digital, e a sua inserção dentro do processo educativo como propulsora de ações mais humanas.

2.1 A arte e a inclusão digital: dificuldades e possibilidades

A cultura digital nasce das demandas sociais ao mesmo tempo que cria novas demandas para a sociedade. O conceito de cidadão na cibercultura perpassa, sobretudo, além do poder de consumo, pela necessidade de criticidade e de habilidades de discernimento em relação ao conhecimento e à informação que nos rodeia, incessantemente, a cada segundo. É como se estivéssemos num campo de batalha e tivéssemos o tempo todo que nos adaptar a esse campo, nos defender e atacar.

É pensando nessa dinâmica que iniciativas com a arte aliada à educação e às tecnologias podem ser pertinentes. Contudo, mesmo com possibilidades infinitas, a arte e as TR precisam estar afinadas com a estrutura de uma rede humana, com diversos nós em posição horizontal tendendo ao infinito de possibilidades. É bom sempre lembrar que tanto as manifestações artísticas quanto o acesso à internet podem sustentar as injustiças, as desigualdades, motivar o consumo e a alienação. Por isso, a defesa da Inclusão digital através da arte requer um entender de que inclusão é essa: para a cidadania ou apenas para o consumo?

A inclusão digital, então, entende-se com a participação da arte que sai da mera alfabetização digital para intencionar processos de autoria e co-autoria, estruturados por um fazer sensível que busque a expressão singular e coletiva do sujeito em formação.

A alfabetização digital, geralmente prevê aos novos usuários a mesma atuação passiva com o conhecimento que tinha antes, só que, agora, instrumentalizado por outros

aparatos. A inclusão digital prevê o contrário. É participar da vida social permeada pelas tecnologias contemporâneas de forma plena que é muito mais que se habituar com as regras da informática básica. Além de prever uma participação integral do indivíduo no que diz respeito a produção e à difusão de informação democrática. Como afirma Silveira, “a cidadania na era da informação impõe o direito de se comunicar, de armazenar e processar informações velozmente” (2003, p.44).

No entanto, sabemos da dificuldade de implementar projetos que consigam bons resultados nessa área. Tanto o acesso às artes como as TR possuem potenciais libertários da comunicação: ambas aguçam a sensibilidade, promovem momentos lúdicos com o conhecimento e provocam processos criativos autônomos em grupo.

2.2 Educação, cibercultura e arte ou ciberarte

A arte na cibercultura, no entanto, configura-se muito mais do que uma tendência, um estilo ou um movimento e tem o seu início na década de 60, com o advento dos meios de comunicação de massa. Seu processo de inserção na rede tem muito mais a ver com a coerência de a arte andar sempre lado a lado com a ciência. Para Couchot (2007a),

[...] antes da era digital, a arte sempre se inspirou na ciência, que exercia sobre ela uma influência metafórica. Com o digital, a ciência passou a penetrar diretamente no âmago da arte por meio de técnicas de simulação. A relação deixa de ser metafórica e se torna operacional (2007a).

Assim, a relação entre arte e tecnologia sempre foi natural, pois são os meios tecnológicos que permitem a construção da arte. Porém, como afirma Machado (1993, p.24), “as novas tecnologias introduzem diferentes problemas de representação, abalam antigas certezas no plano epistemológico e exigem reformulação de conceitos estéticos”.

O público interativo e participativo nas obras de artes, por exemplo, existe desde a década de 60, como afirma Couchot (2007a); porém, o termo “interatividade” nasce com os avanços científicos na informática na década de 70, quando “surgiram ferramentas que tornaram muito mais simples fazer o público reagir à obra”. Para o mesmo autor:

As tecnologias mudam apenas as condições da criação artística. Mas as mudam em profundidade, mudando concomitantemente, as condições do trabalho do imaginário, das relações entre subjetividade e automatismos mecânicos, bem como da produção de circulação do sentido (COUCHOT, 2002).

No caso dos meios de comunicação tradicionais, Silva (2001, p.13) diz que o espectador começa a mudar a sua postura diante da informação desde que "vem manipulando controle remoto e *joystick*⁷". Nesse sentido, o formato linear dos programas televisivos ganha novo direcionamento estético, a partir dos cliques incessantes de um canal para o outro. A possibilidade de mudança rápida e dinâmica do público para outro canal fez com que as emissoras repensassem a sua forma de transmissão e, desde então, tentam fazer com que o espectador sinta-se parte da programação como peça fundamental, não mais como um agente passivo. Entretanto, os meios de comunicação tradicionais, apesar do esforço, não conseguem de fato, oferecer uma interatividade plena para o espectador.

O conceito de interatividade caracteriza-se pela resposta imediata do receptor ao emissor, de forma que ambos se confundem na comunicação e deixam de existir, mesclando-se. Quando há possibilidade de comunicação direta e dinâmica, esta é interativa. No caso da arte digital, a dinamicidade é determinada pelo artista através da técnica usada ou do sentido que quer dar para a obra. Entretanto, este, que a princípio a cria e a projeta para a interação do público, perde completamente o papel de único emissor, e, junto com público, na dinâmica da rede, ora é autor, ora é co-autor, ora é crítico e espectador. Essa dinâmica social nova é fruto de fatores diversos, como econômicos, políticos e culturais. No entanto, a arte digital não está preocupada em atingir grandes públicos e doutrinar as massas ou ensinar a pensar. O grande potencial educativo da arte na rede é justamente aniquilar uma posição passiva do público, o que proporciona uma outra modalidade de interação social.

Ser espectador implicará não mais em um processo determinante social, mas em uma escolha. Para Couchot, "as noções de autor, de obra e de espectador se tornam, em suas acepções clássicas, obsoletas; suas fronteiras se dissolvem; sofrem mutações, ficam híbridas" (2002, p.105). Nesse sentido, a produção artística na rede tem um potencial educativo por si só, pois, segundo Duarte Junior. (1996, p. 69), "o processo do conhecimento articula-se entre aquilo que é vivido (sentido) e o que é simbolizado (pensado). Para o mesmo autor, a possibilidade de acesso a situações diversas pela via do

⁷ Controle de vídeo-games.

sentimento “constrói em nós as bases para a compreensão maior de tais situações”; essa construção, no caso, é feita pela arte.

Para Duarte Junior. (1996, p. 60), a arte não é uma linguagem ou um meio de comunicação, pois ambos necessitam de códigos lógicos para um entendimento preciso. Já na expressão artística “as ambigüidades e as múltiplas possibilidades de sentido são desejadas”. Nesse sentido a arte é emancipadora quando, através dela, permite-se uma vivência concreta dos sentimentos. Para Duarte Junior. (1996, p.69), a arte é capaz de “abrir o processo da aprendizagem como um todo, e não apenas na sua dimensão simbólica, verbosa, palavresca, como insiste em fazer a escola tradicional.”

O sentimento no processo de aprendizagem é primordial para a sua eficácia. Através dele nos damos conta de nós e de tudo que nos rodeia. Assim, a possibilidade de intervenção em obras artísticas, bem como o potencial de autoria e co-autoria da arte na rede, configuram-se como um processo de aprendizagem autônomo e informal, onde a manipulação estética entra em contato direto com o eu, com o outro e com o mundo.

A proposta metodológica sugerida por Read (1943, p.32), “é educação através da arte”, sugere justamente que o ser humano se manifeste de forma pessoal e particular perante o mundo. Para ele, “una sociedad demo crática la finalidad de la educación debería consistir en alentar la moral individual”. Ele propõe uma vivência rica em estímulos através das artes plásticas, poesias, músicas e teatro, pois a expressão do sujeito é única e só por meio da arte se mantém assim, autêntica. Nesse sentido, a integração da pessoa na sociedade dá-se quando, enquanto único, consegue conciliar a sua singularidade individual com a unidade social.

Já a disciplina de arte da escola, por obedecer aos moldes metodológicos da estrutura curricular do nosso sistema educacional, encontra dificuldades em ações que permitam que a criança vivencie, de forma plena, processos artísticos que primem pela expressão pessoal e plural. O processo artístico dentro da escola, bem como todos os outros processos, inclusive os disciplinares, pouco educam, entendendo a educação como um processo muito mais amplo que a mera transmissão de conhecimento e cumprimento das atividades burocrático-pedagógicas num curto espaço de tempo.

Nesse sentido, a arte no currículo, que deveria ter um papel diferenciado dentro da escola, comporta-se com resultados fechados e previsíveis. Ao contrário,

O que importa não é o produto final obtido; não é a produção de boas obras de arte. Antes, a atenção deve recair sobre o processo de criação. O processo pelo

qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo a sua volta. A finalidade da arte-educação deve ser, sempre, o desenvolvimento de uma consciência estética (DUARTE JUNIOR.,1996 p.73).

Segundo o autor, essa consciência estética no caso vai além da apreciação da arte. Para ele,

[...] ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram; em que os sentidos e valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano (DUARTE JUNIOR., 1996, p.73).

Assim, o processo artístico está além dos resultados e está muito mais coerente com o vivenciar, com a descoberta e com o diálogo. O processo artístico é um processo investigativo e científico. O mesmo acontece em relação ao trato com as tecnologias.

Enquanto a escola usar o computador como um quadro negro e a rede como uma enciclopédia escolar, de nada servirá o uso das tecnologias na educação. Aliás, só atrapalhará a relação das pessoas com a máquina, criando preconceito: para que usar esses aparatos para fazer as mesmas coisas e do mesmo jeito?

Embora pareça que a escola não tenha se dado conta, as transformações técnico-científicas mudam como um todo o fazer pedagógico em sala de aula. Nesse sentido, Levy (1999, p.172) nos diz que “o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber.” Entretanto, o comum é a inserção dos aparatos tecnológicos na educação, com o intuito de pedagogizar o acesso dos sujeitos com a máquina, ou a invasão espontaneísta das máquinas no ambiente escolar sem a reflexão sobre o que fazer a nível de educação. Para Levy,

[...] não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e aluno (1999, p.172).

O mesmo acontece com a arte: enquanto for tratada de forma disciplinar, nada terá de libertadora e de nada contribuirá para aguçar a sensibilidade das pessoas. Não terá nada de humanizadora. Sendo assim, a escola tem objetivos condizentes com o sistema: formar as pessoas não para serem cidadãs, mas para consumirem e fazerem a dinâmica do mercado acontecer de forma plena, muito embora não explicitem isso durante o processo educativo, mesmo porque a própria escola, às vezes, nem se percebe tão importante na manutenção desse poder ideológico.

Então, se a inclusão digital e a arte digital propõem-se a trazer o sujeito ao seu direito pleno de cidadania, prevê-se um ser questionador, humano, solidário, ativo, criativo e crítico. É normal que esses processos tenham dificuldade de acontecer na escola, que, politicamente, se direciona para o contrário, porque seria difícil propor tais mudanças dentro de uma estrutura que historicamente, trabalha na manutenção do poder hegemônico. Mas, a escola só trabalha nessa manutenção da hegemonia? Será mesmo impossível propor uma nova dinâmica dentro do estabelecido?

Enfim, não há como negar que, de fato, a força e o potencial de mudar a realidade da escola, estão em atitudes assistemáticas tomando como referência essa lógica de sistema social vigente. O movimento pode ser contrário a esse que nos leva.

2.3 O potencial educativo da arte digital

A arte da cibercultura, aqui nesse texto chamada de ciberarte, caracteriza-se por ser uma arte feita utilizando as tecnologias digitais e a rede insere-se muitas vezes, como estruturante da obra. Lemos (2004) diz que “com a digitalização do mundo, a imagem age como um modelo dinâmico de construção do conhecimento sobre o real - e de construção de um novo "real". Entretanto, com a popularização da informática e suas potencialidades, percebe-se que a tecnologia digital traz consigo características essenciais que permitem outra postura com o conhecimento, como a interatividade, a virtualidade, a interação e a participação, como fundantes da relação do ser humano com a máquina e através das máquinas. Assim, a ciberarte não só apresenta o mundo, mas o simula, através de códigos numéricos, o recria em ambientes criativos e interativos e o veicula na rede. Por isso, a ciberarte possibilita outra percepção que se diferencia de uma pintura estática ou um

desenho digitalizado, por exemplo. Assim, esse conceito ampliou-se e busca pautar-se no potencial que a tecnologia digital proporciona a processos de criação: na interação, na interatividade, na cooperação, na colaboração, na intervenção, gerando autoria e co-autoria.

A digitalização e a disponibilização das dinâmicas artísticas na rede pressupõem caminhos labirínticos hipertextuais e uma percepção multimidiática do espaço. O hipertexto caracteriza-se como “uma teia de conexões com diversos textos” (Silva, 2001 p.14) e a multimídia é a mistura de diversas mídias: áudio, vídeo, texto, imagem. Para Silva (2001, p.15), o hipertexto apresenta-se como novo paradigma tecnológico que liberta o usuário da lógica unívoca, da lógica de distribuição, própria dos meios de comunicação de massa.

Da união do hipertexto com a multimídia surge o termo hipermídia, que se configura como uma dinâmica caótica, imprevisível e instável na rede. A distinção entre o hipertexto, a multimídia e a hipermídia na rede dissolve-se, bem como a noção de mídia, sendo o visual muitas vezes apresentando-se sonoro, o sonoro de forma textual e visual e assim por diante. Uma outra característica da hipermídia é em relação ao processo de interatividade que o hipertexto não dá conta apenas com as conexões textuais. A hipermídia apresenta-se em jogos, obras de artes e, inclusive, para a construção de projetos científicos–tecnológicos, simulando a realidade. Assim, a hipermídia é uma característica essencial no processo de aprendizagem, pois reproduz a singularidade dos sentidos do ser humano numa dinâmica dialógica e disponível ao mundo. Nesse sentido, a obra, na sua dimensão digital, é completamente diferente da analógica, no que diz respeito a conceitos, objetivos e interação com o público, pois tais tecnologias mudam drasticamente nossa relação com o conhecimento.

Para Lemos (2004), a digitalização do mundo vai afetar as relações entre a imagem e o objeto, entre o objeto e o sujeito, entre o sujeito e a natureza. Ele diz que essa digitalização vai atingir não só o campo imagético, mas também toda a cultura contemporânea, passando pela economia à publicidade, pela comunicação e o corpo. É tomando como referência o potencial comunicativo, sensível e dialógico da arte digital que podemos, a partir da sua associação ao processo de formação do indivíduo, torná-lo mais rico, onde a criatividade e a sensibilidade andem lado a lado com a autonomia e com a solidariedade.

O potencial dialógico da arte, de um modo geral, é analisado por Eco (1976), em *Obra Aberta*, onde sugere possibilidades de intervenção do público em obras de artes, no

que diz respeito à interpretação e à colaboração. Para Eco, uma obra de artes é aberta quando possibilita ao público diversas interpretações. Eco nos diz que o intérprete, no caso o público, ao entrar em contato com uma obra aberta, é oportunizado a ser “centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura a sua própria forma (1976, p.41)”. Esse mesmo processo de abertura, na *internet*, gera não só uma interpretação individual, mas torna o público parte da obra.

Esse aspecto de abertura da obra gera uma outra característica essencial na arte digital, que é a sua virtualidade. Aliás, se pensarmos de forma mais abrangente, concluiremos que toda a arte é virtual, uma vez que ela sempre é potencialmente algo novo. Para Levy (1995, p.15), o virtual não se opõe ao real, mas ao atual. O autor diz também que "virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes”.

Nesse sentido, independente de ser caráter digital ou analógico, a arte por si só convida o indivíduo a se retirar, nem que seja por segundos, do “mundo real” e inserir -se no mundo virtual que ela proporciona.

É quanto ao poder criativo da arte que Levy (1995, p.79) nos diz que “a arte virtualiza o virtual”. Nesses termos, a ciberarte constitui-se como auge das possibilidades criativas, pois é potencialmente atual a cada intervenção e interação. Assim, o universo artístico na cibercultura, configura-se como um mundo regido pela criatividade que nos leva pelo imaginário viver esse “entre lugar” (SERPA, 2002) entre a realidade e a virtualidade. Assim, Lemos (2004) afirma que "a virtualização é um processo de fundo, muito mais extenso que a simples ‘humeralização’ – digitalização - do mundo”.

Em rede, o potencial de virtualidade nas relações aumenta, pois aumenta o acesso, e possibilitam outras vivências virtuais e reais em acontecimento, através da hipertextualidade e da interatividade. A *internet*, então, possibilita a relação virtual e as atualiza visivelmente. Para Ascott,

[...] assim como a realidade virtual em rede transporta a nossa telepresença, e nos dá as ferramentas para reconfigurarmos nossas próprias identidades, a vida social está se tornando não apenas mais complexa, mas também mais imaginativa. Como já insisti muito, há amor no abraço telemático. (2003, p. 34).

A interatividade na ciberarte também é imprescindível no processo educativo, que Couchot (2002, p.101) chama de acoplamento entre ser humano e máquina. Para ele, a resposta instantânea desse acoplamento dá-se quando ele acontece em tempo real. A

interatividade na arte, entretanto, não a qualifica como melhor ou pior que uma obra estática, mas ressalta,

Que as tecnologias mudam apenas as condições da criação artística. Mas as mudam em profundidade, mudando concomitantemente, as condições do trabalho do imaginário, das relações entre subjetividade e automatismos mecânicos, bem como da produção e circulação do sentido (COUCHOT, 2002, p.105).

Com essa descentralização do criador com a obra e com a permissão e a liberdade de interação do público, este assume outro papel no processo, um papel determinante para a obra acontecer: o papel de co-autor. Ela pode ser interativa, estática, dinâmica, digital ou analógica. O que muda são as permissões que o autor dá para o seu público, se este possui liberdade de intervir simultaneamente na obra.

Nesse sentido, essa arte sempre é inevitavelmente colaborativa e cooperativa. Nasce com pretensões mais ambiciosas para o seu público que deixa de ser receptor e se torna parte integrante da obra ou passa a ser autor e/ou co-autor.

A rede materializa relações colaborativas quando nos mostra as possibilidades de interpretação do público não mais só nas suas mentes, agora, em intervenções disponíveis ao mundo. Um exemplo são os wikis, ferramentas livres e colaborativas na *web* e abertas à intervenções, incluindo artísticas: desenhos, animações, textos, charges, cartuns, instalações, entre outros.

Essa postura de colaboração, perante a produção de conhecimento é própria de uma sociedade que, devido ao seu contexto científico-tecnológico, não quer mais ser só consumidora, receptora, espectadora.

Por esse motivo, vivências artísticas dentro da cibercultura podem ajudar a dissolver, inclusive, concepções tradicionais dentro do ensino da arte, pois padrões artísticos, cultuados pelo academicismo, advindos da cultura clássica norte-americana e européia, podem ser repensados, uma vez que na rede se pode copiar, colar, modificar, interagir, distribuir, refazer, desfazer. A ciberarte, nesse sentido, tem o processo como parte da obra. Assim, a ciberarte, prima pela participação e pela construção de novos sentidos. Nesse sentido, Prado (2002, p. 117) diz que "o artista é mais um potencializador de ações do que um produtor de artefatos".

Aliar uma visão de arte (digital) libertadora e colaborativa a uma cultura (digital) descentralizadora pode nos levar, de fato, à uma vivência social mais digna e menos

competitiva, quando intencionadas a isso. Afinal, "a criação em rede é um lugar de experimentação, um espaço de intenções, parte sensível de um novo dispositivo tanto na sua elaboração e na sua realização como na sua percepção pelo outro" (PRADO, 2002, p.123). A inclusão digital através da arte, dessa forma, pressupõe e proporciona uma quebra de concepções preconceituosas, elitistas e conservadoras sobre a arte. A *hibridação* entre autor e público/espectador permite outra relação com a obra. Assim, o papel do produtor de arte na cibercultura muda.

Assim, a cada inovação tecnológica existe o potencial de infinitas inovações artísticas, pois o poder comunicativo e criativo da arte na cibercultura é determinante para tais criações. Nesse contexto, o senso investigativo é característica primordial para a arte desse século, bem como, para os processos educativos que visem senso crítico e autonomia.

Entretanto, os processos educativos a que estamos acostumados têm a mesma lógica de uma produção artística tradicional e analógica, onde o professor é o ditador de verdades (o artista), e os alunos são receptores de suas idéias geniais (público/espectador), não se dando conta do seu próprio inacabamento enquanto artista ou professor. Para Freire, "o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital" (1996, p.50). Para o autor, "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado" (1996, p. 23) e essa premissa entra em acordo com uma visão de rede que entende todos como sujeitos em formação num processo horizontal, diversificado e simultâneo com o saber.

A arte na cibercultura tem como pilar o seu inacabamento e todos são insubstituíveis nesse processo infinito de busca, bem como, na sociedade. Ser cidadão implica num processo ativo, único e pessoal perante ao grupo, pois a subjetividade intrínseca nos processos artísticos multiplica-se em processos artísticos em rede. Para Levy (1995, p. 78), "a arte está na confluência das três grandes correntes de virtualização e de hominização que são as linguagens, as técnicas e as éticas (ou religiões)". Para o autor, a arte fascina porque coloca em prática "a mais virtualizante das atividades".

A arte na rede, para Dyens (2003, p.270), "é uma arte na qual verdades, realidades e sensibilidades se desvelam, mas sempre diferentes, sempre discretas, e principalmente, sempre latentes". Nesse sentido, reafirma seu poder de instrumento de inclusão social, pois se sustenta pela diversidade, pela diferença, horizontalidade e igualdade de potencial criativo. Já Domingues (1997, p.17) afirma que "a arte tecnológica também assume uma relação direta com a vida, gerando produções que levam o homem a repensar sua própria

condição humana.” Ao contrário do que muitos dizem, as tecnologias não fazem desaparecer algumas práticas da sensibilidade humana, mas potencializam as já existentes. Porém, tratando-se da incerteza dos caminhos da imaginação, essas tecnologias têm sim o poder de criar novos processos sociais, e quem sabe, ainda mais humanas.

3 VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS NA CIBERCULTURA

O processo de experimentação na cibercultura ocorre mesmo que inconscientemente, mesmo no trato com técnicas tradicionais ou analógicas de arte. A arte da cibercultura não se configura como um estilo ou modalidade artística, mas como um momento histórico em que a arte converte-se para a informação e a comunicação mediada por aparatos tecnológicos.

3.1 Fases da investigação

A investigação deu-se inicialmente a partir da pesquisa bibliográfica sobre as tecnologias, a educação e a arte digital. Após esse processo, elaborou-se uma proposta de campo que teve como meta inicial o Projeto Mutirão pela Inclusão Digital, que acontece na UPF em parceria com a Prefeitura do Município de Passo Fundo. Entretanto, fez-se mais coerente a investigação ocorrer junto à escola, na qual atuo como professora de arte. A terceira etapa foi a elaboração de um projeto para a escola que explicitava as atividades propostas naquele trimestre. A quarta fase esteve em torno das oficinas em sala de aula com o grupo, tendo na quinta fase, a final, a análise de dados.

3.2 A Instituição e o contexto

A Escola Municipal de Ensino Fundamental 28 de Fevereiro, onde foi realizado o trabalho de campo, conta com o número de 360 alunos e atende do pré a oitava série. Fica localizada no Bairro Santa Lúcia, considerado periferia do município de Marau. Nessa escola, em que atuo como professora de arte, tenho turmas de primeira a sexta série. Escolhi os dois quintos anos, ainda chamado na Escola como quartas séries, para a realização do trabalho, por serem compostas por crianças entrando na pré-adolescência e numa fase final do segundo ciclo, pois, no ano de 2009, estarão no sexto ano, e precisarão de uma outra lógica para se adaptarem aos colegas maiores e à estrutura curricular, sem uma professora regente fixa. É notável que os atuais alunos da quinta e sexta série têm dificuldades quanto à tomada de decisões em relação aos trabalhos artísticos, quando

perguntam, incessantemente, sobre as cores que devem pintar o seu próprio desenho e outras decisões de ordem individual que demandam autonomia.

As vivências em torno da convivência com um grupo de crianças de 9 a 13 anos do quinto ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da periferia do Município de Marau, onde atuo como professora de Arte há um ano, oportunizou-me perceber os fundamentos educativos e estéticos do local.

Acho importante lembrar que no início desse trabalho, primava-se por uma experiência que constituiu-se fora da escola formal, onde a falta de recursos aliada a concepções tradicionais pedagógicas, inevitavelmente, influenciaria na análise da pertinência da ciberarte no contexto educativo. Entretanto, seria ilógico, também, pensar em processos educativos que não possam se adequar à realidade da maioria das pessoas. Como sabemos, o acesso às tecnologias digitais ainda é reduzido no nosso País, apesar de tais tecnologias permearem o nosso cotidiano, contagiando o nosso imaginário, influenciando a cultura, costumes e valores. Assim, talvez seja mais significativo que o acesso e o domínio técnico, a reflexão sobre essas tecnologias e o seu papel em nossas vidas.

Sabe-se que o ambiente exerce uma grande influência nas pessoas. Na interação ser humano-sociedade-cultura, há pontos de conflitos que possibilitam a ampliação do processo criador e transformador da realidade. A fenomenologia manifesta a consciência humana valorizando o ser humano, que torna possível o ser no mundo vivido e a compreensão das essências dos fenômenos.

Nesse sentido, a proposta de campo deste trabalho tem o intuito também de pensar a inclusão digital como um processo que a escola poderia ter como objetivo das suas práticas independente dos aparatos que possui.

3.3 Instrumentos metodológicos

A pesquisa tem caráter etnográfico, onde eu, enquanto professora das turmas, sou também sujeito da pesquisa. Para André (2004, p. 41), a pesquisa do tipo etnográfico “se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência

escolar diária”. Assim, pode-se entender que, numa pesquisa etnográfica, a observação confunde-se com a ação e a pesquisa insere-se como uma ferramenta dentro do processo pedagógico. Para a mesma autora,

[...] esse tipo de pesquisa, permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade do mundo (ANDRÉ, 2004 p. 41).

Nesse sentido, o questionamento acerca da própria prática faz-se importante na pesquisa de caráter etnográfico. Esse questionamento, também, engloba as referências teóricas que sustentam as indagações; entretanto, este é aberto. Para André,

[...] o que acontece, geralmente no estudo etnográfico é uma discussão e um questionamento constante desse referencial teórico e uma maior ou menor explicitação do mesmo, ao longo do trabalho, dependendo do grau de conhecimento já existente a respeito das questões pesquisadas e do que vai sendo “descoberto” durante o estudo (2004, p.42).

As descobertas foram feitas no grupo, onde eu, a pesquisadora, sendo participante junto com os alunos, proponho aulas de arte, que tenham o conceito de oficina como parte da metodologia do meu trabalho. Para Ormezzano (2001, p.82), numa oficina não se faz distinção entre trabalho manual e intelectual. As oficinas de artes plásticas e cênicas, transformam o trabalho em prazer, porque, nas artes, corpo e alma se encontram essencialmente integrados”.

Sendo assim, um dos pontos relevantes a se observar nos encontros do projeto educativo com o grupo foi estudar o potencial da ciberarte para processos de vivências artísticas e inclusão social e, sobretudo, propor às turmas uma visão de arte que se desatrela do consumismo com produções de presentes em datas festivas e foque no senso crítico, no sentido do porquê se fazer arte, no processo e no prazer de expressar-se criativamente com diversas técnicas, tendo a cibercultura como fio condutor.

3.4 Oficina de arte e inclusão digital

Para a realização do trabalho de campo, foi apresentada à equipe de direção uma proposta que atendia ao pedido de rotina da escola aos professores.

A escola, todo ano, define um tema e os professores entregam projetos que são trabalhados com as turmas dentro desse tema. Além das outras turmas, entreguei uma proposta que contemplava as artes contemporâneas participacionistas, como performance e instalações e artes digitais com a construção de sites, filmes e arte interativa e colaborativa.

Dentro da proposta, foi excluída a fonte de registro através de áudio e das atividades sugeridas, foi modificada a dinâmica, devido ao interesse dos grupos em relação à técnica de desenho animado. Então, as atividades aconteceram em torno dessa técnica.

As professoras das turmas também foram contactadas para acompanharem o trabalho. Ambas mostraram-se interessadas a, inclusive, aproveitar essas atividades para a produção de textos.

Entre as modalidades, foi sugerido no plano de atividades:

- ♣ Oficina de desenho animado artesanal;
- ♣ Oficina de animação com massinhas de modelar – criação de pequeno roteiro, personagens, cenário. Após, feito isso, fotografia das cenas, visualização da cena, interação entre os grupos e finalização;
- ♣ Oficina de vídeo arte – transmissão de imagens escaneadas com trilha sonora que possam gerar significado e em seqüência. Atividade: criação de cenas em papel A4, projetando um vídeo. E escolha de música para compor o filme;
- ♣ Oficina de *webdesign* – montagem de *lay out* de uma página, estrutura, publicidade e conteúdo;
- ♣ Instalação – criação de projetos artísticos multimídia no espaço real e virtual. Construção de ambientes criativos interativos.

Os objetivos de tais atividades estavam em torno de:

- ♣ Produzir arte utilizando a lógica das mídias contemporâneas, visando uma postura ativa e crítica diante dos meios de comunicação;
- ♣ Produzir e refletir sobre a arte na cibercultura, objetivando senso crítico e questionador sobre técnicas artísticas;

- ♣ Produzir arte participacionista e interacionista, visando autonomia e respeito ao outro;
- ♣ Produzir arte colaborativa, visando senso estético e senso de grupo.

3.5 Método fenomenológico

O trabalho de campo foi executado e analisado a partir do método fenomenológico, tendo como base o conceito de Merleau Ponty (1971, p. 01), que diz que “a fenomenologia é o estudo das essências”. Esse método foi escolhido tendo em vista uma abordagem humanista na educação. Tendo uma visão fenomenológica do processo de estudo, o ser humano é entendido como único, singular, em que a sua história de vida, sua visão de mundo são fatores determinantes para o seu processo de aprendizado.

A intenção desse trabalho não perpassa por encontrar soluções universais para o uso das tecnologias e da arte na educação. Mas, busca entender a essência de tais tecnologias inseridas nos diversos contextos; os significados que cada sujeito envolvido deu para tais instrumentos.

Para estruturar os passos metodológicos foi usado o método fenomenológico de Giorgi (1985), que possui 04 passos, sendo mais um acrescentado por Comiotto (1992). A unificação desses passos é referida por Ormezzano e Torres (2003, p. 16):

1. O sentido do todo, onde o pesquisador registra os dados e faz uma leitura detalhada dos mesmos, para possuir discernimento entre os dados colhidos;

2. As unidades de significado, essa fase se chama redução fenomenológica e o texto é numerado em ordem crescente. Nessa etapa a percepção exerce um importante papel;

3. Transformação das unidades educativas em linguagem psicoeducativa, essa fase consiste em reescrever todo o texto numa linguagem formal, olhando novamente o fenômeno como algo novo, buscando afastar-se do processo;

4. Síntese das estruturas de significado, nesse momento, sintetizamos o texto com palavras chaves percebidas, marcantes para o texto e a vivência. Os momentos são nomeados e o objetivo é “achar os aspectos realmente significativos dentro de uma visão

totalizadora” (ORMEZZANO, TORRES, 2003, p.17);

5. Dimensões fenomenológicas, nessa etapa, encontram-se dimensões do texto vivido, num processo de extrair as situações mais significativas. Para as autoras, “as dimensões vem da intuição e não da fragmentação do fenômeno, colaborando desta forma a impregnar-se no todo” (p.17, 2003).

3.6 Essências e dimensões

Dentro das vivências com o grupo, foram encontradas 03 dimensões, sendo elas com as suas respectivas essências:

Aspectos Educacionais:

- ♣ O espaço e o tempo no processo educativo;
- ♣ Oficina de arte como metodologia pedagógica;
- ♣ A busca por autonomia do processo de produção de conhecimento;
- ♣ As técnicas e modalidades artísticas significantes para o grupo;
- ♣ Os festejos, a expressão de alegria versus a competitividade;
- ♣ A curiosidade, o desejo, a ansiedade e o novo;
- ♣ A criatividade e o medo de errar.

Realidade Escolar:

- ♣ A interação da escola diante do processo;
 - ♣ Os aspectos regionais, a subjetividade da relação dos sujeitos envolvidos;
 - ♣ Os grupos estudados: as turmas
 - ♣ A professora de arte: presa entre as grades do currículo;
- A comunhão da Arte e da Tecnologia na escola:
- ♣ A ludicidade dentro do processo de aprendizagem;
 - ♣ A arte digital como meio e não como um fim;
 - ♣ O riso, o brilho nos olhos diante das possibilidades dos instrumentos tecnológicos;
 - ♣ A improvisação de instrumentos tecnológicos;
 - ♣ A flexibilidade, a liberdade e o amor como pilares do processo educativo mediado pelas tecnologias;
 - ♣ A criança crítica e produtora de informação;

- ♣ A reflexão sobre a importância das tecnologias no ensino das artes.

3.6.1 Aspectos Educacionais

Essa essência fora demarcada tendo em vista a necessidade de relacionar itens relevantes dentro do processo educacional que foram emergindo durante a convivência com os grupos.

Tais aspectos educacionais têm relação direta com o processo vivido, e as indagações e reflexões da professora/pesquisadora acerca do trabalho teórico aplicado à prática.

A preocupação primária estava em torno da importância das tecnologias digitais no ensino das artes. Entretanto, a preocupação tomou novos rumos, e as tecnologias deixaram de ser imprescindíveis e apenas se avaliou a sua pertinência como mediadora de processos educacionais.

As três essências, bem como as dimensões, têm obviamente uma relação intrínseca entre si, sendo todas mescladas da mesma intencionalidade geradora de reflexão.

Os aspectos educacionais perpassam por todas as essências, mas, estando nessa posição específica, demarcam os caminhos intimamente ligados ao processo de aprendizagem e à formação dos sujeitos envolvidos.

Tem também ligação direta com os sentidos construídos pelos sujeitos envolvidos no processo entendendo o processo educacional como algo muito mais rico e significativo que os procedimentos formais e burocráticos da prática pedagógica.

3.6.1.1 O espaço e o tempo no processo educativo

Durante toda a convivência, ficou evidente a preocupação com o tempo; com a hora. Com a sirene que toca insuportavelmente entre as trocas de períodos. Queríamos mais tempo para experimentar, para conviver.

Em todos os momentos vividos com a turma, o desconforto com o tempo e com a finalização marcou as atividades. A maior parte das atividades sugeridas usou diversas técnicas e abrangeu mais de uma modalidade artística. O que, segundo Lowenfeld (1954, p.46-47.), não é aconselhável. Para o autor, é necessário que as crianças experimentem um material e uma técnica por diversas vezes. Que explore ao máximo suas possibilidades.

Entretanto, a escola formal, de um modo geral, não compartilha dessa premissa. E, implicitamente, direciona todo o processo para a obtenção de um resultado, que, de preferência, possa ser mostrado. E que esse resultado seja alcançado no tempo dos períodos da disciplina.

Na Escola 28 de Fevereiro houve cooperação e flexibilidade quanto a isso. Quando, por diversas vezes, foi preciso solicitar mais minutos à professora regente para finalizarmos as atividades sem tanta euforia. O que nunca houve. A euforia dava-se devido à rotina que as crianças já haviam criado a partir dos horários da escola. E, mesmo com muitos ainda não tendo noção de tempo, sentiam o a batida do relógio nos seus corações acelerados.

Eu tinha receio também de tirá-los totalmente da sua rotina, pois a escola dispõe de profissionais que possuem diferentes paradigmas educacionais, com diferentes vertentes ideológicas de atuação, sendo a sua maioria assumida preocupada com preparação para o mercado de trabalho.

Era evidente a minha insatisfação com as diversas interrupções na sala de aula, com as reduções de horários para o cumprimento de atividades cívicas e celebrações. A minha insatisfação estava de acordo com a preocupação com o produto final, pois eu sabia que eles experimentaríamos, só não havia certeza da sua finalização.

O tempo da escola é abstrato e, às vezes, irreal. É um tempo que não existe nem nela mesma. Não faz sentido. Não entra em acordo nem com a lógica de mercado.

Os processos de aprendizagem são muito mais ricos se desatrelados do relógio e voltaram-se mais para as pessoas envolvidas, cada uma no seu tempo, onde, juntas, constroem um tempo comum. Isso, se, de fato, as instituições escolares tivessem só o interesse em viver processos educativos e não só transmitir informação.

No momento em que foi feita a experiência no laboratório de informática com o uso da internet, o tempo mostrou-se imprevisível também. Tínhamos menos de um hora, 37 crianças sendo que a maioria não sabia usar o computador e, tivemos tempo para seguir o roteiro sugerido e ainda para brincarmos com jogos, para fazerem desenhos. Os primeiros 10 minutos perdidos foi um tempo de decepção e pressa. Nos seguintes 15 minutos, após

entrarmos no laboratório, foi tempo de correria. Tínhamos que dar conta de mexer naquela máquina para podermos participar da aula. Esses 15 minutos foram caóticos, onde não havia ordem, nem disciplina. Todos queriam perguntar de vez. Todos queriam aprender rapidamente. O que parecia impossível de contornar foi demonstrado nos últimos 15 minutos com todos experimentando as máquinas, a internet e outras possibilidades.

Só a pesquisadora/professora não ficou satisfeita com o tempo, pois havia feito arte colaborativa no twiki e queria que, em menos de uma hora, eles conhecessem as máquinas e experimentassem também uma ferramenta que nunca ouviram falar na vida. Tempo de professor não é abstrato. É surreal mesmo.

No momento em que houve a redução de horários por conta da celebração da Páscoa, o tempo também ganhou evidência. A turma 41 tinha um tempo diferente da turma 42, embora ambas possuíssem igualmente 45 minutos por período.

Na primeira turma, a 41, o grupo possuía alunos mais velhos entrando na pré-adolescência - entre 11 e 13 anos - sendo a maioria do sexo masculino. Esse grupo precisava de mais tempo para o debate, para a sensibilização e para a motivação, pois se mostrava mais envergonhado, preconceituoso em relação ao que parecia infantil na concepção dele, se mostrava mais machista e crítico nesse sentido e menos estimulado para criar senso de grupo. Estava mais motivado a competir, a brigar entre si e a resistir ao novo, por medo da exposição. Havia outro inconveniente, na turma 41, as aulas aconteciam após o recreio, quando eles voltavam cheio de energia, ainda afoitos das brincadeiras e correrias no pátio.

O espaço escolar depende desse tempo. Que, às vezes, é transcendental. O espaço escolar transcende o pátio e as salas de aula, o refeitório e a biblioteca. É um espaço múltiplo de vivências e contextos diferentes. É um espaço construído para, artificialmente, criar interesses comuns. Entretanto, os interesses do espaço escolar são historicamente elaborados sem levar em consideração as prioridades dos que habitam e frequentam tal espaço.

No momento da atividade das massinhas de modelar o tempo também foi destaque e motivador de atitudes. Devido a ele, as crianças não conseguiam relaxar e esperar a sua vez de animar as suas massinhas diante da *webcam*. Não sentaram nos colchonetes e eles, toda hora, me diziam: “Prof., depois dele sou eu” ou, “depois de tal pessoa...sou eu!”, ou “depois de tal pe ssoa, tal pessoa, etc. sou eu!”.

Por um lado, isso demonstrava o interesse e o desejo deles de experimentar e fazer a atividade. Entretanto, a pressa e o medo de não fazer, ou “nunca chegar a vez”, como disse

um aluno, atrapalhava a ludicidade, que impulsionava a aprendizagem deles. A tensão e a pressão atrapalham o processo educativo que visa uma postura humanista dos envolvidos. O medo de não chegar a sua vez, ao contrário, impulsionava atitudes agressivas e competitivas. Por outro ângulo, esses conflitos geravam a reflexão sobre essas atitudes com o grupo. Atitudes deles que são vistas em diversos momentos não só das oficinas.

As atitudes deles que prejudicavam todo o grupo eram discutidas e a pausa gerava desespero diante do tempo. Aos poucos, era percebido que colaborar com o grupo gerava mais tempo ou, pelo menos, não o desperdiçava.

3.6.1.2 Oficina de arte como metodologia pedagógica

Diante da proposta de campo, foi necessário escolher um modelo de espaço pedagógico que pudesse sair da tradicional abordagem espacial de sala de aula. Por isso, foi escolhida a oficina como proposta metodológica de trabalho.

Numa oficina, as posições não são fixas, e o professor deixa de professor e apenas participa junto com o grupo das atividades sugeridas. O professor discute com os alunos todas as sugestões e avalia junto à turma a pertinência das experiências para o grupo. Todos estão livres para decidirem durante o seu processo o que mais lhe importa, “criando um espaço de trabalho e discussão, no qual todos os participantes se sintam mestres e aprendizes, construindo o conhecimento em sucessivas etapas coletivas e autônomas” (ORMEZZANO, 2001, p. 83).

A rede tem uma estrutura que se assemelha a uma oficina. Os nós, sujeitos envolvidos, tem igual participação e atuação. São autônomos e têm livre poder de decisão.

Mas é importante ressaltar, que é preciso coerência na aplicação de modelos e propostas pedagógicas dentro de uma escola. Essa coerência está em acordo com o respeito aos moldes pré-estabelecidos e a própria rotina escolar. É preciso respeito ao imposto, ao se propor o novo. Acredito que aos poucos podem ir se estabelecendo novas abordagens práticas e teóricas. No nosso caso, tivemos pouco tempo para analisar mudanças significativas. Entretanto, como sou professora da turma até o final do ano letivo, ficarei atenta a tais mudanças.

A sala geralmente ficava arrumada em círculo para a melhor visualização entre todos ou em grandes mesas para os trabalhos em equipes. Os materiais eram dispostos de

maneira acessível, sem uma ordem de entrega, ou sem a rigurosidade de quantidade para cada um. Era deixado explícito que cada um sabia de suas necessidades para escolher determinado material. E, assim, eles se mostravam mais calmos na hora de manusearem os papéis, massinhas de modelar, etc. Normalmente, eles brigam pelo material, ou demonstram medo de “ficar sem”, além de terem sempre a necessidade de serem os primeiros.

O trabalho seguia uma ordem prevista: os cumprimentos formais de ‘bom dia’; as dúvidas ou reflexões da aula passada; a proposta de atividade; a exposição teórica sobre a proposta aliada à reflexão sobre os objetivos e possíveis abordagens; a demonstração prática e a prática de todos. Durante todos esses passos, era visível a ansiedade deles para o trabalho prático. Antes da prática, eles participavam com perguntas e exemplos de suas experiências. Nesse sentido, Ferraz e Fusari conceituam a metodologia no ensino de artes como,

[...] encaminhamentos educativos das práticas de aulas artísticas e estéticas. Em outras palavras, esses encaminhamentos metodológicos constituem-se em um conjunto de idéias e teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas de Artes (1997, p. 98).

Dessa forma, o professor tem o papel de fazer esses encaminhamentos, que para as mesmas autoras, “indicam as características dos encaminhamentos pedagógicos escolhidos pelo professor [...]” (FERRAZ e FUSARI, 1997, p. 100). Através desses encaminhamentos, a aula seguia no sentido de manifestação deles e dependia dos seus estímulos para acontecer. Eles também davam idéias e sugestões para as próximas aulas. Na primeira aula sobre animação, na turma 41, uma aluna de nove anos sugeriu que fizéssemos uma atividade em que toda a turma faria um filme colaborativo, em que todos pudessem acrescentar desenhos e idéias juntos. Ela sugeriu como tema de fundo uma praia. Essa atividade foi a última da oficina e acatada por todo o grupo.

Devido à falta de recursos na escola, as obras feitas pelas crianças eram digitalizadas e finalizadas por mim e em casa. Entretanto, era de primordial importância que eles pudessem sentir os efeitos e entendê-los sem a ajuda desses aparatos tecnológicos. Na atividade em que usamos o áudio, isso não foi possível.

Outro aspecto metodológico era quanto à preocupação da não manutenção de padrões de beleza estereotipados. Eram proibidas as cópias e o uso de matriz mimeografada, aliás, comum no convívio das crianças desde a pré-escola.

Era comum durante as atividades, às vezes, eu precisar ilustrar algo e desenhar no quadro. Imediatamente, algumas crianças copiavam alegando não saber como fazer tal desenho. Além do padrão estético de desenho que estão acostumados, as crianças são levadas a não perceberem a sua forma de expressão como válida ou interessante, visto que o que se mostra não se parece com o que ele faz. Para Duarte Junior,

[...] é importante notar-se também que tais “padrões de beleza”, hoje, tem muito a ver com a massificação produzida pela televisão entre nós. Porque, de repente, o País viu-se invadido pelos padrões estéticos veiculados através da televisão, que partem quase que exclusivamente de centros economicamente mais desenvolvidos (1996, p. 82).

Era comum algumas crianças me dizerem que não sabiam desenhar determinado objeto e queriam que eu o fizesse no quadro para todos copiarem ou no próprio papel. Fazia parte da rotina a corrida para apagar o quadro depois da aula expositiva, pois se eu deixasse algum desenho lá, ele, inevitavelmente, seria entendido como o modelo certo de se fazer.

Uma vez, num debate acerca desse assunto, desenhei diversas cabeças no quadro. Sendo que cada uma era de um formato diferente: uma quadrada; outra triangular; outra em que tinha o corpo bem pequenino; outra com o corpo imenso. Uma mais estranha do que a outra. Eles riam e comentavam o quanto achavam “legal”. Perguntei a todos o que eram aqueles desenhos e eles me responderam que eram “cabeças”. Entretanto, sentiam -se reprimidos a inovar na sua forma de expressão.

É preciso sempre, antes de se fazer uma crítica a alguma prática, entender quais objetivos se queria alcançar com determinada expressão. E mesmo assim, ao saber os objetivos, é preciso levar em conta que cada um sente e que se expressa de um modo diferente. Ditar regras nesse momento raro de exprimir-se livremente, é uma tremenda agressão ao ser humano.

Um outro aspecto é que a criança de hoje entende o mundo de outra forma. Ela ingressa numa sociedade permeada de aparatos tecnológicos, mesmo que não os tenha dentro de casa. Ela não sabe manusear, não tem acesso, mas tem certeza que, hoje, dá para

se comunicar com diversas pessoas em diferentes pontos do planeta de uma vez só. Ela não tem dúvidas que dá para manipular imagens com facilidade; ela sabe que é fácil manipular vídeos, áudios e enviá-los em grande escala. Ela não tem acesso a nada disso, mas entende esses processos como naturais e não os questiona nem resiste, porque isso é do seu tempo. Óbvio que a sua expressão também sofrerá mutações diante do fenômeno tecnológico e toda a reconfiguração social a que estamos passando a cada segundo. É preciso, ao menos, respeitar esse cidadão que compartilha o seu tempo histórico com o nosso quando, nos mesclamos entre o atual, o virtual, o presente e o passado.

Nesse sentido, era também imprescindível o respeito. Esperar o outro terminar de falar era um grande sacrifício. A criança de hoje, que nasce mediada por instrumentos de comunicação eficazes e velozes, entende o mundo num outro ritmo. A criança, que tem a possibilidade de manipular vídeo games e usar controle remoto, desligando o que não quer ver imediatamente, tem outra percepção da comunicação e tende a achar que pode selecionar como quer a informação que lhe convém. Essa criança, mesmo sem acesso à *internet*, sabe que todo mundo pode emitir e manipular informação. Ela sabe que o professor não sabe tudo e não questiona isso. Ela é ativa, é caótica, não entende ordem e, muitas vezes, o conceito de respeito ao pré-estabelecido. Para Barbosa (2003, p.111), “a tecnologia é assimilada pelo indivíduo de modo a reforçar sua autoridade, mas pode também mascarar estratégias de dominação exercidas de fora. O fator dessas duas hipóteses é a consciência crítica.”

Há uma preocupação de inserção de instrumentos tecnológicos e sua urgência na educação, de um modo geral, que diz respeito, sobretudo, a uma questão consumista do uso desses instrumentos. Barbosa também diz que,

[...] arte criada em ambiente tecnológico precisa ser discutida, tendo em vista ideologias e teorias da arte por ela geradas para ser melhor avaliada humanisticamente. O que se impõe hoje, não é somente o entendimento da obra de arte, mas do campo de sentido da arte que não deixa resíduos permantes. (2005, p. 112)

Embora as oficinas tenham acontecido do ponto de vista metodológico, similar a tradicional sala de aula, haviam os fatores que diferenciavam esse processo como a convivência da turma comigo e com as tecnologias, objetivando fazer arte com as mesmas. É nesse âmbito que a convivência ganha caráter absoluto como dado de si própria. Para

Triviños (1987, p. 44), o conhecimento adquirido na vivência é imanente e inquestionável. A convivência intencional era a principal ferramenta metodológica.

3.6.1.3 A busca por autonomia do processo de produção de conhecimento

A atitude criadora constitui-se como um ato de rebeldia. A criança e o adolescente têm vantajosamente, em sua essência, o impulso criador e desvinculado de preconceitos mais enraizados como os adultos, que tiveram mais tempo e vivência para alimentar limitações e resistências. Entretanto, a escola tem um papel social demarcado que é o de podar a rebeldia, a independência e a autonomia, visto que a mesma não consegue competir com os fenômenos da sociedade emergente. Na busca de cumprimento de tarefas, não tem tempo para o diálogo e opta por imposições. Não se predispõe a negociações e prima pelo pré-estabelecido quando, muitas vezes, nem ela mesma concorde. Nesse sentido, quanto à postura criadora, Duarte Junior. diz:

Constitui-se num ato de rebeldia na medida em que o criador deve *negar* o estabelecido, o existente, para propor um outro caminho, uma outra forma, enfim, para propor o novo. O novo surge a partir de um descontentamento com relação ao estabelecido. Nesses termos qualquer ato criativo é sempre *subversivo*, pois visa a *alteração, a modificação* do existente (1996, p. 54).

Os grupos estudados, apesar de serem crianças e pré-adolescentes, não conseguiam manifestar autonomamente sua rebeldia no processo de criação. Era observado o prazer, a curiosidade, o desejo e a ansiedade, aliado ao medo de ousar. Sempre perguntavam: ‘prof. posso pintar dessa cor?’, ou ‘prof. posso desenhar tal objeto?’ Eles demonstravam estar bem disciplinados e possuírem um bom nível de organização diante do novo, de forma equilibrada. Entretanto, tinham medo de serem independentes no ato criador.

Entretanto, o medo no ato criador, no caso da faixa etária do grupo, também pode constituir-se como um processo natural, onde a criança começa a gostar dos trabalhos artísticos e, por isso, tende a repeti-los formalmente e, conseqüentemente, tem medo de arriscar novas possibilidades. Para Lowenfeld (1954, p.134), as mudanças nessa fase tem primordial importância para as crianças e ‘não devem ser ‘corrigidas ’ de modo algum’. O

autor enfatiza o respeito a cada fase da criança e ao seu amadurecimento individual, não comparado a padrões. Uma sugestão do mesmo autor para essa faixa etária são os trabalhos em grupo.

Nas oficinas, foram enfatizados os trabalhos em grupos, além de o tempo todo debatermos sobre a importância da cooperação entre todos. Era enfatizado, também, a importância de cada um no grupo. E apesar dos atritos rotineiros, a turma apresentava maturidade para se relacionar entre si, trabalhando sozinhos ou coletivamente. A dinâmica da oficina não tem espaço para a solidão.

Outro aspecto relevante, é que nessa faixa etária as crianças compreendem melhor o trabalho cooperativo e colaborativo. É nesse momento também que a palavra “amizade” ganha mais importância. Para Lowenfeld (1954, p.164), “nesse importante período as crianças preparam o terreno que as capacitarão a trabalharem em grupo e cooperarem com os outros” (1954, p.164). Tendo o apoio do grupo, também se ganha mais força para arriscar novas experiências artísticas.

A autonomia é um requisito extremamente importante nos processos educativos que buscam uma lógica contrária ao processo tradicional pautado num paradigma industrial da educação. No modelo tradicional e dominante, o professor é o único responsável pelo aprendizado do aluno. E esses papéis são rigidamente demarcados no processo. A educação humanista, que tem o sujeito como o centro e o objetivo da formação educativa, tem na sua concepção a importância da pessoa ser livre e capaz de tomar atitudes e decisões que tenham um sentido pessoal e não ditado pelo sistema. Segundo Bertrand e Valois (1994, p.88), no paradigma industrial e dominante “a pessoa é, então, um elemento na cadeia de produção econômica. Longe de ser livre e autônoma a pessoa deve conformar-se com as premissas do paradigma dominante”. Nesse sentido, fica evidente porque é tão difícil implementar modificações na essência no modelo educacional. Em se tratando do ato criador, a autonomia se faz imprescindível, pois ela impulsiona o ato de questionar ou divergir do imposto. No paradigma industrial, a conformidade é valorizada no lugar da divergência, para Bertrand e Valois,

[...] a divergência define-se pela capacidade de escolher os seus próprios valores ou de inventar outros novos. Ela não tem lugar no paradigma industrial que valoriza o tradicional, o conformismo e a objetividade. Além disso, a pessoa divergente entra em conflito com a valorização das relações de autoridade e as estruturas hierárquicas inerentes ao paradigma industrial (Bertrand e Valois, 1994, p.89).

Assim, a arte vive uma eterna crise dentro da escola, no que tange sua função conciliadora de acalmar os atritos e promover consensos.

No momento com a turma 41, onde trabalhamos modalidades artísticas como performances e projetos de instalações, ficou notória a preferência pelo estabelecido. Quando foi sugerido às crianças que decidissem, que escolhessem a sua forma de apresentação do trabalho, apenas uma equipe optou em apresentar cenicamente o seu projeto de instalação, fazendo uma performance, interpretando personagens, mesclando entre a fala e o desenho. O restante da turma, que apresentou os projetos de forma tradicional, vaiou a equipe que propôs algo novo. Alegaram não entender nada com um tom de desprezo, sugerindo implicitamente que as meninas dessa equipe só queriam complicar as coisas. Após a apresentação, elogiei o trabalho das alunas e comentei a negatividade das vairs, antes mesmo delas fazerem o desfecho do trabalho. Disse que idéias diferentes eram bem vindas nas aulas de artes e que só elas haviam captado isso naquele momento. A turma ficou em silêncio, sem questionar minha atitude. O receio é que elas nem mais ninguém na turma ousasse. De fato, não foi fácil entender qual era a proposta delas. Mas será que entenderemos todas as manifestações artísticas a qual assistiremos? Será que podemos vaiar tudo o que não entendemos? E é preciso entender?

Há uma contradição quanto às posturas de autonomia na escola, por meio das crianças e adolescentes. Por um lado, vivemos num mundo onde potencialmente podemos manifestar nossas impressões, decisões, opiniões. Por outro lado, não sabemos fazer isso, e caímos num poder invasivo e desrespeitoso com o outro. É preciso equilibrar esse poder. Durante essa aula, foi levada em consideração a diferença entre o programa televisivo e o teatro. No teatro não dá para manipular a situação automaticamente. Não dá para ficar passivo e decidir que a apresentação tome novo ritmo ou que se desligue quando não se gosta. Uma questão levantada: quem gostaria de ser desligado? O mundo tecnológico impõe regras de convivência mais rígidas, tendo em vista que todo mundo pode tudo. As regras ficam mais rígidas quando buscamos ter autonomia através desses instrumentos tecnológicos que, historicamente, potencializam a dominação cultural e econômica. Para Duarte Junior. (2003, p.07), o excesso de poder de emissão de informação democrática, mediado pelas tecnologias, gera uma necessidade de se “falar”, de “dizer”, que mal sobra tempo para o silêncio. Para o autor, se faz necessário uma análise da cultura contemporânea que nos envolve,

[...] uma cultura “midiática” que não reprime a expressão, mas a estimula; porém, de uma maneira estereotipada e dentro de moldes pré-fabricados, que impedem o verdadeiro contato com os nossos sentimentos, imagens, vozes interiores (DUARTE JUNIOR., 2003, p. 07).

Nesse sentido, conseqüentemente, não sobra tempo para ouvir o outro, para perceber o mundo de acordo com os sentidos de cada um. Há uma globalização de sentidos que nos impulsiona a sentirmos iguais. Há uma necessidade de generalização de sentidos que nos motiva a sermos intolerantes e impacientes a tudo que nos parece ser mais diferente. É como se fosse errado sentir e manifestar-se de forma diferente. É como se fosse inapropriado ficar calado, ou dizer o que os outros não entendem.

Entretanto, nessa atividade foi também observado, através dos projetos de instalação e performance das turmas, pouca timidez na hora de propor novidade. E, também, percebi a tolerância da turma ao me escutar e tentar entender a minha proposta de aula que fugia da nossa rotina. Eu tentei explicar de diversas formas, e a turma, de maneira atenta, buscava captar o que era compreensível. Isso me chamou a atenção. O rosto paciente deles, ao serem desafiados a uma proposta nova, por uma pessoa com o sotaque e a linguagem, muitas vezes, estranhos a eles. O respeito da turma ao meu tempo de explicação, que era maior do que eles estavam acostumados. A receptividade deles a mim, de fato, foi algo impressionante durante todo o processo e contradiz completamente a resistência ao novo, mencionada acima.

Na atividade feita no laboratório, a autonomia foi decisiva, também, quando não tinham muito tempo para experimentarem os equipamentos. Mas eles auto-organizaram-se de forma caótica, afim de aproveitarem mais pelo pouco tempo que tínhamos. A autonomia dava-se mediante as decisões que cada um tomou para poder minimizar a ansiedade de mexer com as máquinas. A maioria optou por perguntar como era, por pedir ajuda a quem estivesse por lá. Toda a turma optou em não esperar a exposição tradicional no quadro, e de forma não linear, a organização implantou-se, de uma maneira não muito convencional, mas que satisfiz a turma. Após essa experiência, conversei com os alunos em tom de frustração e justificando-me pelo fato de eu ter achado que eles não aproveitaram bem o laboratório e as máquinas. Quando eu perguntei o que eles haviam achado da aula passada, nas duas turmas, ouvi em massa: ‘boa!’, ‘legal!’ ou ‘eu gostei!’ Eu disse que eles podiam

criticar se não tivessem gostado, mas ouvi novamente “eu gostei!”, e “quando iremos lá de novo?”.

A autonomia faz-se importante no processo educativo de inclusão digital, não só pelo poder de produção e emissão de informação proveniente da cultura digital, mas para o discernimento e a visão crítica diante da quantidade de informação a que temos acesso. As decisões provenientes de desejos e não de imposições, são também posturas autônomas. O senso de grupo, o respeito ao outro dão-se em atitudes seguras, independentes. O medo está vinculado à dependência, a imposições. Onde há medo, não há autonomia. A autonomia gerou também o direcionamento das atividades quanto às experiências da turma nas modalidades sugeridas.

3.6.1.4 As técnicas e modalidades artísticas significantes para o grupo

A proposta inicial dessa pesquisa estava em torno da oficina que se preocupava em vivências que tivessem a arte digital como fio condutor das atividades. Embora o termo “arte digital” tenha ganhado diversas conotações e significados, a arte digital está intimamente ligada ao computador conectado à internet, que seria a sua principal ferramenta de produção e veiculação.

O conceito de arte digital que trabalhamos durante a primeira parte do texto, diz respeito à *web* arte, que é uma modalidade artística que tem a *web* como parte integrante da obra. Hoje, chama-se de arte digital toda a obra produzida ou veiculada digitalmente ou, até mesmo, uma obra digitalizada. Entretanto, alguns autores como Couchot (2007a) prefere entender a arte digital como algo além, algo que tenha o potencial da tecnologia digital como a interatividade, a manipulação de dados dinâmicos e *on line*, incluindo outras manifestações como o teatro e a dança. O autor diz que,

[...]com base nas minhas observações, constato que a arte digital está abrindo um caminho bastante promissor em direção a várias formas de arte - teatro, dança, circo, ópera. Trata-se de uma área em que a presença enigmática dos corpos devolve à interatividade toda sua riqueza e sua potência. O corpo humano, suas emoções e sua inteligência constituem o novo terreno de exploração da arte digital de amanhã (COUCHOT, 2007a).

A proposta de trabalho de campo estava em torno de diversas modalidades artísticas dentro da arte contemporânea e sugeria também trabalhos de arte digital. Buscava-se extrair o que há de sociabilizador e libertário das tecnologias digitais para construir propostas educativas através das artes.

Entretanto, dentro de todas as propostas de atividades, ficou evidente o interesse das crianças em experimentar produções que lembrassem o desenho animado e a TV. A visualização dos trabalhos finalizados, através do aparelho de DVD, causava êxtase em todo o grupo, incluindo na professora/pesquisadora. A *Internet* não tinha lugar de destaque na vida dessas crianças. Ao contrário da televisão, dos desenhos animados, da história em quadrinhos e dos filmes. Sem contar que a escola não dispunha de equipamentos sofisticados para a realização de trabalhos usando tecnologias digitais com frequência.

Diante do interesse das crianças e da necessidade de repetir as propostas para eles aproveitarem melhor, devido ao tempo curto, as atividades ficaram distribuídas da seguinte forma:

Data	Turma	Atividades Realizadas
13-03	42	Técnica artesanal de desenho animado
20-03	41	
27-03	41 e 42	Produção de desenho colaborativo e jogos dramáticos
03-04	41 e 42	Instalação e jogos dramáticos
10-04	41 e 42	Técnica artesanal de animação com massinha de modelar
17-04	41 e 42	- Mostra de Animação -Conhecendo o Twiki e vendo seus trabalhos publicados na rede;
24-04	41 e 42	Produção de animação de forma coletiva.
08-05	41 e 42	Mostra de animação

A técnica artesanal de desenho animado serviu como base para as atividades posteriores. Consistia em desenhar em dois papéis do mesmo tamanho, um desenho igual ao outro, e modificando algo em um dos desenhos, seja o movimento, a forma, o tamanho, etc. No nosso caso, fizemos inicialmente um esboço usando o papel A4 dividido ao meio. Deixávamos ele inteiro, apenas dobrado, lembrando uma capa de livro. Sugerimos que desenhassem na parte interna e depois decalcassem na parte externa, na folha que fica em cima. Assim, o movimento seria mais nítido. Nessas atividades de desenho, surgiram

diversos questionamentos quanto a padrões, modelos certo e errado. As crianças buscavam perfeição e mal conseguiam experimentar de forma livre.

Trabalhamos essa técnica por três vezes, sendo que, em uma eles fizeram, individualmente, desenhos figurativos. Em uma das turmas fizemos em grupo, onde cada um modificava algo no desenho. E na terceira vez, com ambas as turmas, foi dado enfoque no movimento na cor e na forma abstrata. Só na primeira foi confortável o processo. Estava mais próximo do que eles sabiam fazer. Foi sugerido, também, que usassem outros materiais além do lápis de cor, como o giz de cera e a tinta. Eles resistem ao lápis de cor. Alguns só queriam fazer o desenho e não pintar.

Nessas atividades, o foco das discussões, além de valores, estava no desenho abstrato e figurativo; *stop motion* - a técnica de desenho animado que usamos, que consiste na construção de desenho animado quadro a quadro - desenho estilizado, estilos pessoais e padrões.

As atividades de instalação e jogos dramáticos tinham o objetivo de, a princípio, trabalhar também performances. Mas, devido ao tempo, não tivemos a possibilidade de sensibilizar o grupo e fazer uma aula expositiva sobre a modalidade. A falta de recursos visuais também ajudou, além de encontrar pouco material impresso para a demonstração. A performance também tem uma ligação muito forte com a dança e o teatro, além das artes visuais. Percebi que não tinha subsídios teóricos e práticos para trabalharmos a expressão corporal com qualidade. Já o teatro engloba a voz, o corpo, o texto, está mais próximo do universo do grupo todo – incluindo a professora/pesquisadora. Sendo assim, fez-se mais pertinente trabalhá-lo, até mesmo, para complementar, ilustrar e exemplificar situações do desenho animado, que era o nosso foco. A atividade de instalação com jogos teatrais só foi feita com a turma 42, devido a sua receptividade a atividades ligadas ao corpo, brincadeiras, etc. Na turma 41, devido à resistência do grupo inicial, trabalhamos só instalações, sendo que, com eles, usamos tinta guache na finalização.

A instalação tinha ligação direta com o espaço. Nessa atividade, eles precisavam criar um projeto de arte que envolvesse o espaço. Sugeri o espaço da sala de aula, com ou sem os objetos que há nele. Nesse momento, trabalhamos percepção espacial, e foi um desafio exercitar a criatividade, tendo um ambiente tão pouco cheio de estímulos, como a sala de aula tradicional, como fonte inspiradora. Saíram projetos interessantíssimos, sendo que, depois, eles apresentaram para todo o grupo a sua intenção, a justificativa e o objetivo. Duas alunas apresentaram de forma cênica seu projeto. O trabalho foi feito em equipe e

eles demonstraram envolvimento e preocupação em entender a proposta para melhor atender.

Ambas as atividades de instalação e jogos dramáticos, apesar de não terem uma relação direta uma com a outra, prepararam terreno para a próxima atividade de animação com massinhas de modelar, onde trabalharíamos o movimento, a expressão corporal das personagens dentro de um espaço reduzido que precisava ser composto, objetivando o cuidado na arrumação do cenário, no foco do que se quer mostrar ao público e o porquê. Nesse processo, é enfatizado, também, que quem produz filmes, programas televisivos, objetiva algo com cada detalhe captado pela câmera.

Essa foi a atividade mais esperada, a técnica artesanal de animação com massinha de modelar, onde eles representariam os objetos e personagens, tridimensionalmente, e não apenas com desenhos, como estão acostumados. E o mais importante, eles fariam esses personagens ganhar vida, movimento, sentimento, emoção, mesmo que por segundos. Essa atividade tem um caráter mágico, que impressiona até adultos. Eles estavam ansiosos e demonstravam alegria desde a fila na entrada para a sala, na construção dos bonecos e cenários - alguns levaram prontos.

O estúdio foi a sala da diretora, único lugar que possuía computador na escola. O palco era uma mesa igual a que eles usavam na sala de aula. A máquina filmadora, era uma *webcam* com uma resolução de pouca qualidade, que ficava em outra mesa e em cima de caixas de sapato, grudada com fita crepe, para não perder o foco. Cada grupo tinha direito a dez fotos, ou dez quadros da sua cena. Eles entenderam rápido e, após as fotografias, mostrava-se o resultado final. Todos se envolveram com tudo. Alguns incrementaram o cenário com papel colorido. Outros trouxeram brinquedos. Outros usaram barbante amarrado num avião, para dizer que o mesmo voava. Carrinhos, bonequinhos, papelão, linha, massinhas, etc. conviveram em harmonia, tudo em nome da experiência, da vivência, da convivência entre o real e o imaginário, do brincar e do aprender.

A atividade Conhecendo o Twiki e vendo seus trabalhos publicados na rede, tinha como idéia inicial que o grupo conhecesse o Twiki - ferramenta colaborativa na *web* - e interagisse com as ferramentas, colaborando com obras de arte digital na *web*. Entretanto, o tempo curto que tinham reservado para nós no laboratório de informática do município não foi suficiente para tal empreendimento, reduzindo a experiência no desafio de encontrar os trabalhos deles publicados dentro do mesmo *site*. Os trabalhos estavam publicados no

*youtube*⁸. Nesse dia, eles souberam que, em qualquer parte do mundo, é possível acessar as animações que eles fizeram. Depois eles experimentaram o *Paint*⁹, jogaram e visitaram algumas páginas de personagens que eles gostam. Nesse dia, foi falado também sobre arte colaborativa, e sobre a possibilidade de intervenção em conteúdos da *internet*. A diferença da *web* para a Tv e o rádio, nesse aspecto, foi também lembrada.

Nesse mesmo dia, houve a exposição no refeitório da escola com as animações dos grupos estudados, mais as turmas da quinta e da sexta série. Quando passavam seus desenhos, um gritava: “esse é meu!”. Foi repetido durante todo o recreio, a pedido de todos que lanchavam naquela hora.

A última atividade foi a síntese de tudo que havíamos feito: uma animação coletiva em equipes pequenas e depois por toda a turma, onde fizeram cenários com colagens, construíram barcos e gravaram sons estranhos para serem a trilha sonora. Essa atividade dispôs de um cenário coletivo, onde cada grupo criou uma parte. Disponha também de sons que ao passar pelo cenário do grupo tocava e de barcos, personagens principais da cena. O tema era o descobrimento do Brasil. A turma 41 optou em trabalhar em um cenário que lembrasse uma floresta, e a 42 optou pelo cenário de uma praia, sugerida desde a primeira atividade por A.A. A idéia central era trabalhar o senso de grupo através da arte colaborativa. A mostra desse filme causou surpresa, com os áudios, visto que eles só gravaram e não haviam ouvido.

As modalidades artísticas sugeridas e trabalhadas sofreram modificações devido ao posicionamento do grupo e da professora/pesquisadora. Foi observado, todo o tempo, o que fazer, como fazer e se fazer determinada atividade. Entretanto, buscou-se oferecer aos grupos diversificada experiência com materiais e técnicas, para, posteriormente, criarem um senso crítico, decidirem o que gostam a partir de experiências e não de preconceitos.

3.6.1.5 Os festejos, a expressão de alegria versus a competitividade

A alegria era algo marcante nos encontros. Antes da entrada na escola, eu sempre era abordada com um sorriso, um olhar de expectativa acompanhado de perguntas: “Profe, você trouxe o nosso desenho no DVD?”, ou “ó que terá hoje mesmo?”, ou “Profe! Eu

⁸ Ambiente gratuito para a publicação de vídeos na *Internet*.

⁹ Programa infantil de desenho e pintura da Microsoft

trouxe as massinhas!”, “Profe, a senhora passou os nossos desenhos para o computador?” Ouvi também eles comentando entre eles “êba, vamos assistir os nossos desenhos!”, ou um simples e alto “êêêêêêêêêêêê!!!!!!” ao me avistar. Embora eu não pudesse retribuir o “êêêê!!!” com um “êêêê!!!”, eu sentia as vibrações positivas e a receptividade. Ao mesmo tempo, sentia medo, porque quanto maior a expectativa, maior era a minha obrigação de suprir. Embora eu tenha consciência que não é bem assim.

As crianças tinham algo de contagioso. Sempre queriam trabalhar, estavam sempre dispostas, alegres, curiosas, ansiosas. Às vezes, eu tinha a sensação que eles passavam a semana esperando por aquele dia.

Algumas atitudes, que não eram rotineiras, em momentos em que eles não tinham envolvimento com a atividade, diferenciavam-se quando acontecia o contrário, quando eles sentiam-se envolvidos e parte do processo. Por exemplo, impressionou-me no dia em que levei o primeiro DVD com os desenhos deles animados. Eles vibraram já na fila, quando eu confirmei que assistiríamos os desenhos naquele dia. Uns, nem esperaram a resposta, em ambas as turmas, ao perceberem que eu carregava na mão a chave da sala de vídeo, tinham a certeza disso e festejavam.

Quando entraram na sala e encontraram a TV e o aparelho de DVD lá dentro, organizaram-se rapidamente, sem barulho, sem briga de lugares – o que é rotineiro – e, em silêncio total, aguardaram enquanto eu manipulava os equipamentos. Na turma 41, alguns alunos descontraidamente, deitaram-se no chão, como se estivessem em casa, assistindo a um desenho animado exibido pela Rede Globo. Riam, comentavam e os olhos brilhavam. Eles assistiam à TV e eu assistia a eles. Assistiam aos meus filmes com a mesma satisfação de visualizar o deles. Convidaram a professora regente da 42 para assistir também. E quando passavam os seus, eles diziam: “esse aí é o meu!”, e pediram para que eu mostrasse as minhas animações também: “profe, passa aquela do atropelamento!”, essa animação mostrava uma rua com carrinhos e o semáforo, até que uma roda gigante de plástico atropela todos. E pediram que eu passasse aquela que eu disse que mais gosto, chamada O Nascimento, onde um bonequinho azul feito de massa cria outro, extraindo massa da sua própria barriga. A professora demonstra contentamento, vendo-os envolvidos com a atividade.

A afetividade fez-se presente como um fator importante no processo educativo. Ambas as professoras regentes demonstravam essa afetividade para com eles e comigo e não tinham um comportamento agressivo com as crianças, o que, infelizmente, é normal. Imagino que isso influenciou a receptividade deles comigo também. Eles tinham

confiança, embora tivessem medo de experimentar. Eles ouviam o que eu dizia, opinavam, exteriorizavam os medos e incertezas, enfim, eles confiavam que tudo proposto tinha o intuito de contribuir para a sua formação. Eles não menosprezavam as propostas e acolhiam o diferente, mesmo resistindo. Para isso, também era fortalecida, todo o tempo, a idéia de que os processos de criação eram pessoais, que a beleza é relativa e o que importa na criação são os sentimentos vividos no ato criador, e os sentimentos que se quer passar com determinada obra.

A afetividade tem ligação direta para o ato criativo. Para Duarte Júnior. (1996, p.52), os sentimentos têm primordial importância na atitude criadora. Para ele, “mesmo nos atos de criação filosófica e científica estão envolvidos sentimentos humanos – os valores e as emoções”. Para o mesmo autor

o ato criativo, inclusive dá-se muito mais a nível do “sentir” do que do “simbolizar”. Melhor dizendo: ao se criar, ocorre uma movimentação dos nossos sentimentos que vão sendo confrontados, aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados, transformados em formas que se ofereça, à razão, ao pensamento (DUARTE JUNIOR., 1996, p.53).

Os sentimentos também dizem respeito ao significado especial que cada um dá ao objeto de aprendizagem, ao sentido que cada um dá a sua experiência estética, que deve ser pessoal. Por isso, não tem coerência a distribuição de moldes, a exigência de padrões formais e conceituais quando se trata de arte. A arte é, também, um encontro consigo mesmo, a expressão desse encontro através dos sentidos do nosso corpo, através das extensões desses sentidos.

A competitividade foi destaque no momento em que o desejo de participar era muito grande e as possibilidades de tempo e recurso não permitiam. Quando houve a aula com a *webcam*, havia uma máquina só, um computador, e as equipes tinham que esperar a sua vez, não podendo interagir num clima livre e aberto de uma oficina. Quando fomos ao laboratório, haviam muitas máquinas, mas nem todas funcionaram, e o tempo era curto, gerando desespero e competitividade. A vontade de participar era tolhida pela falta de recursos, o que causou alguns transtornos em alguns momentos.

No dia da animação com *webcam* e massinhas, houveram momentos tensos, devido ao desejo que se chegasse logo a vez de manipular os bonecos.

No dia da animação coletiva com o barco, houve uma briga, porque uma aluna queria ver o colega manipulando as imagens e o mesmo não queria que ela o assistisse. Ele a agrediu. Houve também conflitos na hora da gravação do áudio, trilha sonora do filme do barco, onde as equipes demonstraram dificuldade, embora pouca, na hora de decidir o que e quem gravar. Entretanto, os conflitos, eram fruto de um querer participar. Do envolvimento com as propostas e com o medo de não vivenciar isso. Eu tinha medo que um aluno deixasse de experimentar o proposto. Ficava com o relógio no bolso, controlando os segundos. Se um ficasse de fora, significaria caos total na próxima aula. Eu tentava lhe passar a segurança de que nunca, jamais isso poderia acontecer. Todos experimentariam, todos usufruiriam, igualmente, dos materiais disponíveis.

Eles tinham uma capacidade de auto-organização impressionante, e, uma vez o trabalho sendo em grupo, entre eles, era definido o que fazer. Quem manipulava o quê. A liberdade de decisão sobre a atuação do grupo dava a sensação de que estávamos brincando. E, nada melhor que a ludicidade para a introdução de valores, a reflexão de posturas, a criação de condutas, o estímulo ao senso investigativo.

3.6.1.6 A curiosidade, o desejo, a ansiedade e o novo

As intervenções da turma durante as aulas eram marcantes. Na primeira mostra de desenhos animados deles, levei também uma animação que fiz na disciplina Estágio Docência II. A animação tinha cinco minutos e tratava especificamente das Leis da Cibercultura. O tema era novo e distante da realidade das crianças. Cibercultura. Uma palavra pouco usada e ouvida por eles. Deixei claro que a apresentação daquela animação era apenas de caráter observatório. No entanto, eles prestavam atenção como se estivessem entendendo tudo o que estava sendo dito. Eu acho que entendiam mesmo. Porém, o que mais me surpreendeu foi que, no passar do filme, eles se manifestavam quando não conseguiam entender o processo de construção de uma determinada cena. Essa aula, antecedeu outra em que eles manipulariam massinhas com a *webcam*. E todos queriam entender bem o processo. As turmas demonstraram uma maturidade incrível. Analisavam as cenas tecnicamente, cientificamente. Queriam entender os porquês e como se fez aquilo.

Havia uma cena em que era mostrado um pequeno vídeo dentro de uma tela preta de massinha de modelar. Todo o cenário era de massinha e, dentro, estava o vídeo. Eles já

estavam entendendo como as massinhas se mexiam, mas, e agora com aquele vídeo no meio? Eles ficaram impressionados, a maioria da turma e no momento da cena questionou o processo de construção daquele efeito: “como você fez isso????!!” e “como colocou aquele filme ali dentro????!!”. Eu tentei explicar que tudo se tratava de uma montagem de cenas feita através de um programa. Que era muito fácil fazer, embora parecesse difícil. Falei a eles do *Flash*, o programa que costumo utilizar para fazer animações, e eles prestavam atenção. Disse que no *Flash* desenhamos em dois pontos, e ele automaticamente anima a cena.

Durante o filme, havia outra cena que causou espanto nos dois grupos: a cena da impressora de massinha que sai dinheiro. Como sai muito dinheiro, eles ficaram curiosos em entender como sai tanto da máquina e perguntaram: “como você fez isso???” Uma aluna não se conteve e precisava que eu parasse o filme para explicar, porque, de repente, todos estavam com a mesma curiosidade dela e precisavam supri-la para dar continuidade a lógica deles no decorrer do filme. Eu reproduzi o cenário de maneira improvisada e reproduzi, também, os movimentos que eu fazia para cada dinheiro aparecer. No final, a aluna diz: “puxa! Mas aparece tanto dinheirinho!!!”

O processo artístico dentro da escola é também um processo científico, onde o saber, o entender fazem parte da manipulação estética. A experiência é de primordial importância, pois, através dela, constrói-se o conhecimento. O conhecimento, por sua vez, não é um dado estático. O conhecimento é dinâmico e diferencia-se da informação que é oferecida passivamente como se fosse um pacote pronto e imutável. As tecnologias digitais mudam a relação do público com a informação, pois a passividade é uma opção. Infelizmente, a postura do professor, hoje, ainda é similar a dos meios de comunicação de massa, que baseia-se na lógica de distribuição de conhecimento de um para todos. Ao contrário, o conhecimento não deve ser recebido, mas construído.

A construção desse conhecimento faz parte também de uma cadeia de interesses do grupo. É preciso fazer sentido para o sujeito em formação para que ele se mobilize a construir, criar, elaborar. É mais fácil a postura tradicional e mecanicista que entende o processo de formação, como um processo de adequação à sociedade, com seus padrões e leis voltadas para o mercado de trabalho. A adequação ao mercado de trabalho tem imensa importância. Mas é preciso mudar os moldes de adequação para interação, colaboração, cooperação.

Quando tratamos de instalação e outras obras contemporâneas mostradas através de um catálogo, foi evidente a curiosidade e a contemplação do novo. A novidade, faz-se um

forte instrumento de inspiração para a arte. Eles observavam os catálogos da Bienal de Artes Visuais do Mercosul e ficavam intrigados com algumas formas, alguns objetos criados, alguns espaços projetados de maneira inusitada. Entretanto, não questionaram a sua validade enquanto arte. Ao perguntar às turmas se era possível fazer arte com o computador, das trinta e sete crianças que responderam ao questionário, apenas sete disseram que não. Dessas sete crianças, cinco são extremamente tímidas. Perguntam pouco, têm medo de se expor e uma delas costuma usar a mesma cor em todos os trabalhos. Entretanto, é significativo que as demais, mesmo distante dos computadores, imaginam que dá pra fazer arte com tudo.

3.6.1.7 A criatividade e o medo de errar

Aliada à capacidade criadora dos sujeitos envolvidos, era notável também o medo do erro. O processo livre e desvinculado de resistências era conseguido alguns minutos depois de dado início as atividades práticas. Primeiro, havia uma pequena resistência acompanhada do pavor da autonomia, de extrair de si um significado e dar vida ao nada, até que ele se transforme em tudo. A criatividade, porém, era notória, nos jogos teatrais, nos desenhos, nas animações, na mistura de materiais, no traço, nos efeitos, nas buscas, nos formatos, nas formas. Nos desenhos animados, por exemplo, tivemos uma gama de soluções encontradas e propostas por eles, uma com o foco diferente da outra. Isso era extremamente estimulado: o diferente. O respeitar o seu próprio estilo, o estilo do colega e o de todos. A criatividade, porém, entra em acordo com esse respeito a singularidade do outro. Para Duarte Junior. (1981, p.100), a criatividade constitui-se na “capacidade para produzir novas idéias e objetos”. O mesmo autor sinaliza também que “sob o conceito criatividade abrigam-se uma série de processos e fatores psicológicos que são interatuantes e interdependentes”.

O momento criativo mais parecia um jogo, onde todos queriam encontrar soluções diferentes e úteis, bonitas, engraçadas e interessantes para os trabalhos. Às vezes, surgia um conflito comum entre eles que era o medo que copiassem o desenho ou a idéia deles. Entretanto, todas as atitudes e posturas perante a atividade criadora, tinha um porque de ser. Segundo Lowenfeld,

[...] a expressão artística da criança é apenas uma documentação da sua personalidade. Se sua personalidade for [...] livre, flexível e desinibida, sua expressão artística será também, livre, flexível e desinibida. Se for [...] tensa, limitada e inibida, sua expressão artística mostrará também essas mesmas características. (1954, p. 39).

Essa mesma premissa, serve também para avaliar quando as crianças tendem a copiar o desenho do professor. Nesse caso, há uma outra questão: o posicionamento da educação tradicional que impulsiona o aluno a copiar seja lá o que for que estiver no quadro, como um dado certo e inquestionável. Que impulsiona o aluno a reproduzir no seu caderno o que tem no quadro, mesmo quando não tem lógica. Copia-se sem ler. Copia-se sem entender. Copia-se sem perguntar ou avaliar. Por outro lado, é comum também a cultura dos moldes e matrizes, ou de cadernos de colorir que o mesmo autor salienta que é “arrasadora” a sujeição que esse tipo de trabalho produz nas crianças. Segundo o autor, “a experimentação e a pesquisa tem provado que mais da metade das crianças expostas a cadernos de colorir, perdeu sua criatividade e sua autonomia de expressão. Tornaram-se rígidas e dependentes de modelos” (LOWENFELD, 1954, p. 26).

Assim, percebe-se que qualquer material pré-fabricado e pré-moldado não deve fazer parte do conjunto de instrumentos didáticos para a formação de uma consciência estética. Essa consciência é adquirida, também, através de vivências e experiências, por isso não adequa-se a moldes. Lowenfeld diz também que:

Está portanto, provado, além de qualquer dúvida, que os cadernos de figuras para colorir transformam a criança num ser cujo o pensamento é dirigido (não lhe deixam liberdade pra criar o que deseja); a criança torna-se inflexível, porque tem de seguir o modelo que lhe foi dado; este não lhe proporciona alívio emocional, pois não lhe dá oportunidade de expressar sua própria experiência, com a qual daria vazão as suas emoções; [...] (1954, p.26)

Por isso, fez-se pertinente sempre a discussão sobre esses aspectos durante todo o tempo. E sobre a importância da arte. Experimentar o que não fazia parte do seu cotidiano, como a *webcam*, máquina digital, o computador e refletir sobre outras experiências estéticas como as da arte contemporânea, foi, do ponto de vista educativo, significativo. Pois, sem entrar no mérito de tais experiências, a criatividade floresce em qualquer ambiente desde que se plante tais sementes. O medo é uma emoção normal do ser humano,

entretanto, na arte é dispensável. Ao errarem as crianças me diziam com ar de frustração: “errei, profe...” Eu perguntava: “é?”. Daí eles encontravam uma solução, pediam mais papel, ou pediam opinião sobre o seu trabalho. O erro na arte é só uma oportunidade de mais uma criação.

3.6.2 Realidade escolar

Essa essência tem a ver especificamente com a convivência na Escola 28 de Fevereiro, escola municipal que atende da pré-escola a oitava série. Entretanto, faz-se conveniente dispensar uma análise estrutural da Escola, embora todo o processo de pesquisa deva ter influência da dinâmica que acontece em toda a instituição. Para André (2004, p. 43), “a dimensão institucional age, assim, como um elo de ligação entre a *práxis* social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola”. A instituição é essencialmente influenciada pela prática pedagógica e vice-versa. Uma não existe sem a outra. Nesse sentido, o estudo da prática escolar, e suas dimensões, segundo André, vão exigir:

[...] um contato direto com a direção da escola, com o pessoal técnico-administrativo e com os docentes, por meio de entrevistas individuais, coletivas ou mesmo de conversas informais, um estudo das representações dos atores escolares, além de um acompanhamento das reuniões e atividades escolares. Vai exigir também uma análise da documentação que afeta direta ou indiretamente o funcionamento da escola (2004, p. 43).

Como a pesquisa direcionou-se para a investigação nas vivências de aulas de Arte permeadas por meios tecnológicos contemporâneos, a proposta tinha o intuito de possibilitar vivências da arte da cibercultura numa escola de ensino fundamental, independente do seu direcionamento ideológico, do seu paradigma, da sua prática político-pedagógica, do perfil do seu público, se dispunha de recursos ou não.

O Plano Político Pedagógico – PPP (2001, p.03) da Escola afirma que na instituição há diferentes vertentes de trabalho perante os professores. Alguns optam por uma prática mecanicista, outros por uma abordagem libertadora, e outros também sugerem

uma prática humanista. Assim, pode-se tomar uma postura mais autônoma e livre dentro da pesquisa.

Embora não seja intenção neste trabalho fazer juízo de valores, foi perceptível, durante o tempo de trabalho, que a equipe da direção tem um posicionamento humanista e busca conciliar a sua prática tradicional a uma abordagem voltada ao sujeito em formação. A escola também oportuniza horas cívicas, onde todos da instituição compartilham de um momento juntos, no canto do Hino Nacional, Hino da Cidade de Marau ou apresentações artísticas periódicas, como a declamação de poesias, apresentações cênicas, música e dança. Embora alguns desses momentos tenham um caráter disciplinador, mesmo assim, são oportunidades em que a escola se reconhece como um grupo e essa visão aliada a outras práticas podem possibilitar uma formação equilibrada.

A Escola também compartilha de uma conduta respeitosa com os alunos, suas necessidades, e mostra-se apta para contribuir na resolução de problemas, mesmo de cunho pessoal. Faz parte das atividades a organização de eventos, feiras para arrecadar fundos, como um Brechó com roupas a preços muito baratos doadas por toda a instituição, para atender a comunidade.

É notório também o envolvimento dos professores com os alunos, a preocupação com as suas notas, o rendimento e o aprendizado. Há que se destacar que, além da preocupação formal e burocrática, há também um envolvimento afetivo. O professor de matemática do turno da tarde, por exemplo, toca violão nas suas aulas e canta com os alunos. Além das aulas de religião e filosofia em que são discutidos valores, a escola tem forte participação na comunidade, junto à Igreja e à Associação de Pais e alunos.

Embora não seja a intenção destrinchar as práticas cotidianas da Escola 28 de Fevereiro, essa essência traz dimensões que se destacaram pela presença e importância de citar a postura da instituição durante o processo, uma vez que “a configuração que vai assumir o contexto escolar é decisiva, pois ela afeta diretamente a forma de organização do ensino na sala de aula” (ANDRÉ, 2004, p. 42). Isso inclui os alunos, a professora pesquisadora, os recursos e tudo o que influenciou diretamente a oficina.

3.6.2.1 A interação da escola diante do processo

Apesar da proposta de campo ter se constituído enquanto autônoma e desvinculada da realidade da escola, a sua contribuição foi decisiva para a concretização. A independência da proposta dava-se no momento em que se queria tornar válida a convivência em torno de produções artísticas permeadas pelas tecnologias digitais, mesmo sabendo que a escola não dispunha de tais equipamentos. O foco estava na reflexão sobre tais produções, sobre tais técnicas, sobre os métodos e sobre os instrumentos tecnológicos. Daí entraram também discussões voltadas para os meios de comunicação e para a arte contemporânea. Era preciso deixar claro que dá sim para trabalhar sobre a cibercultura mesmo em ambientes que não dispõem de ferramentas que insiram o sujeito de forma crítica na mesma. Entretanto, fica a dúvida: Para quê?

Por cuidado à cultura e o cotidiano da escola, as ações foram sempre colocadas como sugestões antes. Inicialmente, num projeto e, no decorrer do trabalho, estrategicamente era explicitado, informalmente, para as professoras regentes e para a direção, o andamento do processo. Todas mostravam-se interessadas a participar e a ajudar.

Para as professoras regentes, pedi ajuda nos roteiros dos filmes. Seria mais proveitoso pra nós que chegássemos com as idéias prontas para apenas manipularmos os bonecos e modificarmos apenas alguns detalhes. Elas mostraram-se interessadas, mas faltou maior interação entre nós três nesse sentido. Percebi que era preciso também sensibilizá-las, estimulá-las a participar conosco. E isso não era possível fazer apenas no horário do recreio, que era o tempo que eu tinha pra conversar com as mesmas. Nunca tínhamos período vago em comum, pois eu estava em sala quando elas estavam em horário vago e vice-versa. O horário vago é para o planejamento das atividades, entretanto, faz-se difícil em qualquer instituição escolar elaborar um planejamento personalizado e em equipe. O máximo que eu podia fazer era contar o que houve, dizer das nossas idéias, comentar as atividades, o comportamento dos alunos e só.

Foi muito interessante a atividade das massinhas com a *webcam*, em que a diretora, chamada por toda a escola de “Dire”, havia deixado sem nenhuma objeção que usássemos a sua sala, o computador da escola. Ela passou toda a manhã, sem a sua mesa, sua cadeira e seu espaço. A sala ao lado, da coordenadora e da vice-direção, também compartilhou da movimentação em torno daquela atividade. Crianças saindo e entrando, conflitos, barulho, conversas. Toda a movimentação girou em torno do pequeno palco com as massinhas. Os outros professores apareceram na porta para ver o que e como estávamos fazendo o trabalho. A vice-diretora tirava fotos e até as funcionárias da Secretaria da Educação

apareceram para ver o trabalho. Já as crianças não tiravam os olhos das massinhas, do computador e da *webcam*.

Embora o trabalho não tivesse a pretensão de contaminar toda a escola, foi impossível isso não acontecer. A escola não está sozinha no espaço, desvinculada da vida das pessoas. A escola não é uma turma e sua professora. Ela é tudo o que está convivendo dentro e fora daquele espaço e tempo.

A mostra de animações no refeitório também foi uma tentativa de convite para a escola conhecer os trabalhos e as possibilidades de expressão através das tecnologias e massinhas de modelar e desenho. O refeitório estava lotado e todos que lanchavam continuaram ali por quase todo o recreio, vendo e revendo o filme.

3.6.2.2 Os aspectos regionais, a intersubjetividade da relação dos sujeitos envolvidos

Essa essência divide-se em duas partes: sobre os envolvidos no processo e a singularidade dos aspectos regionais que influenciaram a vivência sendo separadas entre as turmas estudadas e a professora pesquisadora. Dentro da pesquisa etnográfica, esses aspectos são extremamente relevantes, pois, como sugere André,

[...]o estudo da dinâmica de sala de aula precisa levar em conta pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isso significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua interrelação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extra - escolar) (2004, p.44).

Não se fez pertinente ser título de toda a dimensão, pois os aspectos ligados a estrutura da escola não sofreram modificações significativas diante dessa subjetividade, ligada às diferentes culturas das crianças e da professora pesquisadora. Embora esses aspectos subjetivos tenham primordial importância na convivência com todo o grupo, ele fora maior destaque em sala de aula, no que tangia os anseios da pesquisa diante dos sujeitos envolvidos.

Apesar de não terem sido feito muitos registros, foi marcante o interesse das crianças de toda a escola sobre os modos de vida da Bahia, do Nordeste e comentários sobre o resto do Brasil. Eram feitas perguntas sobre as diferenças do Rio Grande do Sul para a Bahia, sobre o São João, sobre se havia gaúcho pilchado, chimarrão, polenta, cuca, no nordeste. Nenhuma criança fez pergunta sobre a “preguiça” do povo baiano, se de fato as pessoas do Nordeste não trabalham, ou qualquer observação preconceituosa. Embora os adultos tenham feito com frequência, as crianças deteram-se voluntariamente ao que falam de bom da terra e não aos estereótipos propagados pela mídia.

Eles, de fato, demonstraram interesse em saber da vida da professora, seus modos de vida na Bahia, onde morava no Rio Grande do Sul, se tinha filhos ou era casada, mas nunca perguntavam o que eu fui fazer ali, pergunta rotineira entre os adultos. Eles aceitavam a presença da professora baiana, como aceitavam as professoras da cidade deles. E, se eu mencionasse que talvez fosse embora, surgia um grande suspiro de lamentação geral, aliado a “por quês”.

O que se percebe é que essa nova geração tem um senso de percepção global. Talvez pelo advento dos meios de comunicação, em que possibilitam a sensação de diminuição de distâncias, espaço-tempo. O mais importante disso é que talvez se promova sujeitos mais abertos ao novo, mais flexíveis e menos preconceituosos. Buscando o aproveitamento dessa abertura, foi possível vivenciarmos um processo intercultural na sala, quando podíamos, todo o tempo, pensar nas diferentes formas de expressão, próprias de cada lugar. Eles me perguntavam vez por outra: “Profe, lá na Bahia se faz assim?”, ou “como é na Bahia?”. Segundo Blauth:

O que buscamos numa sociedade multicultural são as aproximações e as semelhanças, pois as diferenças são mais fáceis de detectar, e talvez seja por meio da arte que possamos encontrar possibilidades de um diálogo comum. Indagamos: como podemos nos aproximar e conhecer a cultura do outro? (2007).

Nesse processo, estabelecemos uma posição de eterna busca. Eles buscavam saber das especificidades do Nordeste e eu, por outro lado, interessava-me por saber as tradições do Sul, com o objetivo, também, de estimular a percepção do grupo para a singularidade de cada local. Para o mesmo autor:

As proposições do ensino da arte, na perspectiva da diversidade cultural, deveria buscar o desenvolvimento de uma educação estética com o intuito de aproximar os alunos das realizações e das experiências multiculturais, oportunizando a construção de uma visão abrangente dos seus códigos culturais, ampliando os seus posicionamentos de forma que possam construir uma análise crítica diante das produções consideradas eruditas e populares (BLAUTH, 2007).

3.6.2.3 Os grupos estudados: As turmas

As crianças que participaram diretamente do trabalho são alunos das quartas séries e têm idades entre nove e treze anos. As turmas têm vinte e um e vinte e dois alunos em cada, sendo sua maioria oriundos da classe popular, morando nas periferias do município, na redondeza da escola.

Todas as crianças do grupo iam e voltavam sozinhos da escola para casa e vice-versa. Aqueles que moravam um pouco longe eram transportados pelo ônibus escolar, oferecido gratuitamente pela Prefeitura. O ônibus tem um papel interessante na vida deles, sempre esperado com euforia, eles corriam para pegar os melhores lugares, ou para não serem esquecidos. Raramente, ou quase nunca, alguém é esquecido.

As turmas são nomeadas de 41 e 42. Na turma 41, há mais meninos e 4 possuem faixa etária entre onze e treze anos. Eles também estão num processo mais avançado da puberdade. Nessa turma, também foram detectadas algumas atitudes machistas, especialmente, porque a maioria é do sexo masculino e um pouco mais velho. As meninas também são mais tímidas, são mais envergonhadas, talvez pela pressão dos meninos que sempre as ridicularizam quando elas ousam algo diferente na aula. Segundo Lowenfeld (1954, p.178), essa atitude agressiva entre meninos e meninas faz parte do desenvolvimento. Isso acontece após que “eles tomam consciência das diferenças de interesses entre meninos e meninas”. Nesse momento, segundo o mesmo autor, cria-se o sentimento de hostilidade, quando não se proporcionam oportunidades para o estabelecimento de relações naturais. Para o autor, “os sentimentos de animosidade são perfeitamente naturais e fazem parte da consciência de grupo que se desenvolve nesse período. Contudo é importante que tais sentimentos não deixem raízes profundas” (LOWENFELD, 1954, p. 178).

Entretanto, vale lembrar que o momento em que o autor escreveu sobre as crianças, tratava-se de outro contexto, quando as crianças viviam a sua infância por maior tempo. Com o advento dos meios de comunicação, as crianças têm tido comportamentos

prematuros. Desde muito cedo têm a sua sexualidade a florada, com atitudes precoces no que diz respeito ao sexo oposto. Hoje, graças especialmente à televisão, há uma necessidade de homogeneizar as faixas etárias, visando um telespectador único, desprovido de especificidades, ou seja, a moda adulta e infantil confundem-se. A criança virou adulto, e o adulto, por sua vez, infantilizou-se. Um exemplo é que a adolescência também sofreu modificação e, hoje em dia, tarda a acabar. Segundo Ormezzano et al. (2006, p.28), “os meios de comunicação de massa, em destaque a televisão aberta, oferecem poucas possibilidades educativas ao público infantil [...] a participação das crianças em muitos dos programas de TV é minimizada a um elenco de apoio ou como parte do cenário.”

Entretanto, vale lembrar do contexto do município de Marau, colonizado por italianos, tendo uma cultura tradicional e forte, permeada pelos valores católicos. Foi observado que se preserva o hábito de produzirem seus pães e massas, doces, bolos e outros produtos típicos da culinária. A maioria das famílias possuem no seu quintal os temperos e legumes que consomem no almoço. Muitos têm acesso à carne advinda do gado da família ou de algum amigo próximo. As mulheres produzem suas roupas tricotando mantas, blusões de lã, casacos etc., ou seja, é forte a cultura do campo, embora o município esteja crescendo economicamente de maneira veloz, devido ao número de indústrias instaladas. O tradicionalismo do município leva-me a crer que, aliado ao desenvolvimento industrial, promove uma infância equilibrada, quando as crianças ainda podem brincar nas ruas nos horários vagos, sem o medo da violência urbana e sem a afetação que as crianças dos grandes centros têm, quando tendem a associar diversão e alegria ao consumismo.

A simplicidade é marcante entre os grupos. Apesar dos conflitos normais, é mais forte visualizar a tendência humanista que consumista nas atitudes das crianças. Na turma 42 isso fica mais evidente, devido ao fato de serem mais homogêneos quanto à idade e o gênero e são mais novos, tendo muitas crianças com nove e dez anos. Nessa turma, as aulas acontecem no primeiro período, ainda antes das 8h. Eles estão mais dispostos a brincar, perguntar e experimentar. Estão mais calmos e, muitos, ainda com sono. Na outra turma, os encontros acontecem após o recreio, quando voltam eufóricos e agitados e mais desconcentrados.

De um modo geral, não houve dificuldades de trabalho com os grupos. Todos apresentaram, para mim, um comportamento alegre, gentil, acolhedor, afetuoso – mesmo que alguns, timidamente – apresentando-se dispostos, curiosos, atenciosos.

Todo o grupo que viveu esse processo apresentou, com o passar das oficinas significativas, mudanças quanto à postura em relação à expressão artística, incluindo a

professora pesquisadora, que pôde rever conceitos, práticas e vivenciar junto com os alunos um processo de amadurecimento pessoal diante da arte.

♣ Turma 41

C.E é uma menina alegre que sempre se posicionava nas aulas dando idéias, opiniões, fazendo auto-avaliações da turma sobre a bagunça. Sempre disposta, retribuía as provocações dos meninos em dobro. Mas nunca vi a mesma abatida, triste e desestimulada. No início das oficinas, ela sempre tinha medo de errar a forma como desenhar. Por diversas vezes pediu-me que eu desenhasse. Apesar da insegurança, C.E. expressa-se muito bem através das linguagens artísticas trabalhadas, e tornou-se destaque pela sua presença e participação incisiva.

Ao contrário de C.E., K.N. não mostrou-se muito. Faltou muitas aulas da oficina por motivos que desconheço. Nunca se envolveu em conflitos. Sempre estava calada, porém atenta. Atendia a todas as solicitações de atividades com requinte e finalização cuidadosa. Levava todos os materiais solicitados e, em silêncio participava de tudo. O seu olhar me parecia triste, mas ela mantinha um relacionamento normal com as meninas da turma em trabalhos em equipe, etc.

G.A é uma menina extrovertida, solta e com desenvoltura. Costumava incomodar os meninos e parecia ser muito vaidosa. Sempre estava presente nas aulas, participando de tudo. Mostrava-se preocupada em atender as solicitações e acrescentar mais elementos ao sugerido. Ela e P.A, são amigas na sala de aula e ambas são extremamente criativas. Apenas sentiam-se reprimidas quanto à pressão da turma.

P.A, sempre séria, não apresentava tanta vaidade quanto G.A. Os cabelos sempre livres e soltos, sem enfeites, brincos, pulseiras ou chiquinhas, P.A era discriminada pelos meninos. Eles a chamavam de gorda e feia. Em contrapartida, P.A discriminava B.A e A.P, ambas possuem idade avançada, são tímidas e apresentam dificuldades de aprendizado.

B.A e A.P sempre ficavam juntas, lá no fundo. Ambas são muito altas. B.A já entrou na puberdade e está acima do peso. Ela mostra desinteresse pelas aulas, não gostava muito de participar e era preciso eu insistir para a sua participação. A.P é uma adolescente típica e desenha coisas românticas. Tem desenvoltura com o desenho e, nos primeiros encontros, tinha medo de se expressar. Hoje em dia, ela é a desenhista oficial da turma. Todos querem que ela faça desenhos.

I.D, ao contrário de B.A e A.P, é uma criança. Leva boneca para a escola. Também é muito tímida. Nunca fala em grupo e qualquer coisa solicita diretamente a mim. Não tinha dificuldades de relacionamento apesar da timidez. O seu olhar apresentava medo. I.D nunca falta, leva os materiais e temas propostos. Na atividade de massinhas com a *webcam*, ela teve dificuldade de entender a lógica, e, em vez de posicionar os bonequinhos para a fotografia, brincou com os mesmos movimentando com as mãos de um lado para o outro. Óbvio que a turma percebeu e a criticou.

T.A, assim como I.D, também está mais preocupada em brincar. T.A demonstrava medo de se expressar, mas sempre estava ativa participando de tudo. Ela também sofre o preconceito dos meninos, pois a mesma ainda não é vaidosa e está sempre à vontade quanto às vestimentas e penteados. Entretanto, T.A é muito afetuosa e meiga e assumiu gostar de algum menino da turma que não retribuía, e todos sabiam e riam.

A.A, amiga de T.A, é muito tímida também. Nunca falou em grupo, só conversa e envolve-se com as meninas. Tem um bom relacionamento. Demonstra insegurança e medo em relação às atividades. Busca atender às solicitações. A.A foi minha aluna no ano passado, junto com T.A. A.A apesar de tímida, é afetuosa comigo tal qual as outras meninas, me recebe com beijos, abraços quando me encontra nos corredores.

P.O, de todos os meninos, é o mais carinhoso. Ele fala bastante, quer ser prestativo em tudo, ajudar, cuidar, sugerir. Ele não apresenta um relacionamento igual ao dos outros meninos. Não anda muito com eles e critica-os quando eles incomodam ou são indisciplinados. P.O, também, no início das oficinas, apresentava medo de expressar-se livremente. Sempre quer fazer os trabalhos em equipe, sozinho. Mas é uma pessoa que tem desenvoltura de comunicação e atuação. P.O também foi meu aluno desde o ano passado.

A.N é muito criativo, tem habilidade técnica com o desenho e pintura. É tímido, não conversa muito e sempre mostra seus trabalhos aos pais, que sugerem e o ajudam. Ele evita também falar em público, mas mostra-se presente, solicitando a minha aprovação nas suas produções. A.N é amigo de D.L.1 que tem a expressão gráfica ainda tímida.

D.L.1 está sempre disposto a aprender. Parece ser inseguro e ter medo de errar, entretanto, impressiona-me a sua vontade de participar em tudo. D.L1 e A.N não andam com o grupo maior de meninos. É como se eles fizessem parte de uma equipe rival do sexo masculino.

Além dos dois, tem R.O, irmão de B.A, que também tem dificuldades de aprendizado. R.O, muito carinhoso, tem dificuldades de expressão com o desenho, às vezes não entende a lógica das atividades sugeridas e nem sempre participa. Demonstra precisar

mais de atenção. Entretanto, sempre vibra e seus olhos brilham quando consegue fazer algo que lhe agrada.

No outro grupo de meninos da turma 41 tem T.O, que é muito sério e adora tirar fotos. Demora a entregar as atividades pela necessidade de rigor em tudo que faz.

R.N é amigo de T.O. Ambos são pequenos ainda. R.N é tímido, mas sorri bastante, ambos ficaram no fundo da sala no período das oficinas. Inicialmente, demonstraram dificuldade de relacionamento comigo. T.O, uma vez arremedou meu sotaque de maneira pejorativa, corrigindo-me.

I.E me parece o líder do grupo de meninos. Ele ainda é pequeno também em tamanho, aparentando ter menos idade. Usa gel no cabelo de maneira arrojada, num topete, e age como adolescente. Seus desenhos são todos inspirados em temas radicais. Inicialmente I.E não queria desenhar à mão livre, precisando sempre de uma fonte de inspiração. I.E gosta da figura do *bad boy*, um personagem de marca de roupa ligada a esportes radicais, que é representada por um rosto com cara de bravo. I.E simplesmente amava a máquina fotográfica, o computador, ver seus desenhos no DVD e tudo que fosse ligado à tecnologia. I.E é amigo de J.L, de C.N de D.L2. Todos maiores e mais velhos que ele.

J.L pensa que já é adolescente. Anda, fala e age como tal. Entretanto, é só lhe apresentar algumas brincadeiras e tudo muda. Ele é muito criativo, foi meu aluno no ano passado e sempre foi avesso ao tradicional na sua expressão.

D.L.2 é mais velho que eles e parece não estar mais tão interessado em brincadeiras nem em arte. Ele demonstra falta de estímulo em fazer as atividades e só na atividade com massinhas e *webcam* demonstrou interesse.

Já C.N demonstra um interesse fora do normal pelas atividades. Ele regula a turma quando há bagunça e sempre fica insatisfeito se não dá tempo de terminarmos. Ele é educado e sempre recebe todas as propostas com entusiasmo. Está sempre disposto também a opinar e negociar. Nunca faltou as aulas de artes.

E.L, que também foi meu aluno no ano passado, fica dividido entre incomodar as meninas e o interesse pelo trabalho. Ele interessou-se de modo especial pelo trabalho com tecnologias. E não demonstra o mesmo interesse com os desenhos e pinturas, ficando disperso e indisciplinado.

A turma 42 é marcada pela presença de A.A. Uma menina esperta, inteligente e incomodativa para a turma. A.A é ainda muito criança diante de todos. Entrou com 08 anos na turma e é a mais nova. Também foi minha aluna no ano passado e sempre foi criativa; entretanto, tem dificuldade de se concentrar. Ela tem idéias boas, é extrovertida, carinhosa e ao mesmo tempo agressiva com os colegas. Ela é extremamente comunicativa e, às vezes, passava dos limites. Só que o seu perfil apimentava as aulas e deixava muito mais saborosas. A.A apesar da personalidade forte, consegue um ótimo relacionamento com as outras meninas.

G.A1 é uma menina extremamente envolvida pelas aulas. Sempre presente, tal qual A.A, e foi minha aluna no ano passado. G.A1 é muito curiosa, tem necessidade de entender o que está fazendo, porém tem também a necessidade de saber se está fazendo as coisas de forma certa, pois parece não querer errar. G.A1 também, inicialmente, demonstrava uma forte insegurança quanto a sua expressão. Sempre queria que eu desenhasse para ela ou queria copiar.

Nessa turma, a maior parte das meninas foram minhas alunas e quase todas apresentam esse medo de expressão. M.E, caracteriza-se além de tudo, pela meiguice e refinamento nos seus trabalhos. Mesmo assim, M.E tinha medo de errar, de ter errado, ou de não acertar, o que dá no mesmo. Nutriu, junto com G.A1, a mania de mostrar a sua produção a cada traço que faz, para garantir que está acertando. Elas sempre estão dispostas a desenhar, pintar, fotografar, encenar, ou seja lá o que for. M.E na aula de informática, chamava-me com insegurança e dizia: “profe...eu nunca mexi em computador...” entretanto, a desistência ou revolta com essa limitação nunca existiu.

W.E é amiga de A.A, de G.A1 e M.E. É extremamente extrovertida, adora dançar, colocar brincos grandes, acessórios exagerados. Tem uma comunicação clara, expressa-se bem e no início pedia, também, para eu desenhar coisas que pensava que não sabia. Rapidamente, ela entendeu o meu posicionamento e, desde então, não pediu mais. Apesar da idade, W.E demonstra uma maturidade interessante diante dos colegas.

Já J.A, eu conheci esse ano e faz parte desse grupo de meninas também. É uma menina inteligente, curiosa e segura. Participa, opina e é muito extrovertida. Esse é um dos grupos de meninas. Há outro, e esse mistura alunas que foram minhas do ano passado e novas, como G.A2, C.E e M.Z Há também J.E e B.A, essas conhecidas desde o ano passado.

G.A2 e C.E, parecem ter mais dificuldade de infiltrar-se nos grupos. G.A2, é curiosa, e sempre quer ver o que os colegas fizeram. Sempre queria acompanhar as equipes

produzindo no trabalho da máquina digital e do barco. Está sempre disposta a fazer as atividades e parece estar brincando. Ela sempre trabalha com C.E.

C.E é tímida e faltou algumas vezes. Sempre está calada, tem um olhar preocupado, mas faz suas atividades sem o medo de acertar ou errar. A professora regente uma vez disse que essa aluna é discriminada por conta das suas questões financeiras. Mas nunca percebi isso. C.E é muito prestativa e sempre quer ajudar. C.E também relaciona-se com J.E.

J.E foi minha aluna do ano passado, mas parece não se dar muito bem com as outras colegas. Ela está um pouco acima do peso, entretanto, isso não a atrapalha. J.E, sempre é muito criativa, desinibida e atenta à aula, participando de forma incisiva, mesmo muito calada.

B.A também é tachada como “gorda”, entretanto, esta já está entrando na puberdade; seu corpo já não é mais de criança. B.A é tímida, não a vi se relacionando com as outras meninas. Fica meio isolada e sempre quer ajudar com os materiais. Quando há trabalhos em dupla, B.A senta com M.Z que também está no mesmo nível de amadurecimento de B.A.

M.Z adora tirar fotos, ajudar e fazer teatro. Não foi minha aluna do ano passado, mas demonstra um nível de afetividade comigo muito alto.

Entre os meninos, L.O, que conheço desde o ano passado, me surpreendeu com a sua capacidade criadora. Ele desenha e pinta de um jeito diferente. Tem um traço forte e demonstra uma satisfação imensa quando encontra uma solução estética inovadora. L.O é muito carinhoso e tem um estilo próprio. Sempre está atento e disposto a tudo. Ele é amigo de R.L.

R.L eu não conheço do ano passado. Ele tem fama de indisciplinado e incomodativo. Entretanto, ele não demonstrou esse traço nas aulas de artes. Desenha coisas lindas, numa dimensão pequena. É criativo e foge do padrão de desenhos dessa idade.

Entre esses, encontramos A.N, um menino meigo, que inicialmente tinha medo de se expressar com os desenhos, sempre perguntando se estava certo ou não o que ele ia ainda criar. Ele sempre me conta da sua idéia antes de concretizá-la. E sempre a fala com entusiasmo. Ele e seu amigo E.N foram meus alunos no ano passado também.

E.N é tímido e incrivelmente afetuoso. Busca solicitar minha ajuda apenas quando necessário e costuma produzir com autonomia. Perante a turma, ele não fala muito, mas não tem dificuldades de relacionamento ou de expressão.

Já J.O demonstra desinteresse pela atividade artística. Sempre coloca empecilhos para não participar e só com as massinhas não se opôs. Ele sempre pinta tudo com marcador amarelo limão. Usa sempre poucas cores, e não demonstrou entusiasmo com as atividades propostas. É um menino educado, atencioso e só fala quando necessário. Conheci o J.O esse ano.

B.O também não foi meu aluno. Ele participa das aulas com o entusiasmo de uma brincadeira. Entretanto, quer sempre que sua vez seja a primeira. Não tem dificuldades de expressão e tinha bastante interesse nas aulas, sempre fazendo perguntas e participando.

Já J.L, que conheci esse ano, apesar de participar sempre, buscava terminar logo suas atividades. Tinha o interesse maior em cumprir as tarefas e depois olhar os trabalhos dos outros.

Por último L.S, que sempre estava disposto a participar. Nas atividades do desenho animado, levou em seguida um CD. Queria tudo gravado. Ele levou diversos brinquedos nas atividades das massinhas. Demonstra também desenvoltura com a expressão, não apresentando medo nem receio com o novo. Fazia mais de um trabalho; parecia ter prazer em fazê-los para depois visualizar.

3.6.2.4 A professora de arte: presa entre as grades do currículo

A vivência com os grupos estudados foi um grande desafio. Havia diversos medos. O primeiro, e maior de todos, estava em torno do meu deslocamento regional. Infelizmente, ser de outro lugar sempre pesa e influencia nas nossas atitudes.

Como as oficinas aconteceram no início do ano letivo, isso me preocupou mais, devido ao fato de alguns alunos não me conhecerem e, de repente, rejeitarem as propostas de arte com tecnologia, pois estavam acostumados com as práticas artísticas tradicionais e ligadas primordialmente às artes plásticas.

Embora o País tenha uma cultura diversa e consiga ter uma postura homogênea diante dos fatos educacionais, o Município de Marau – bem como em outros cantos do País - sinaliza escolas com diferentes vertentes pedagógicas, mesmo que nas instituições isso não esteja claro. Por exemplo, na Escola 28 de Fevereiro, a postura da equipe da direção é sempre voltada ao bem estar dos alunos e professores. Isso não é dito. Mas é perceptível, quando solicitamos ou reivindicamos algo. O tom de voz, a entonação usada com as

crianças, a liberdade de configuração da sala de aula, a liberdade de planejamento, o incentivo ao trabalho de grupo, a nossa participação nas decisões da escola, na construção do PPP, a nossa possibilidade de ocupação em todos os espaços da escola, a possibilidade de intervenção e diálogo fazem o trabalho ter um direcionamento humano, voltado às singularidades de cada um, e no coletivo. Vale lembrar que alguns professores não compactuam desses valores e possuem vertentes pedagógicas diferentes; entretanto, faz-se essencial a diferença de pensamentos e posturas dentro de uma instituição, e que isso possa ser manifestado. O padrão não é bem vindo nas práticas voltadas aos sujeitos, que são seres únicos com necessidades personalizadas.

Nesse sentido, as minhas posturas buscavam o equilíbrio entre o tradicional e o anárquico, sendo o tradicional mais forte. Aprendi no meu convívio, na minha adaptação aos costumes do Sul, que é preciso calma e cautela para propor novidades num lugar em que você, por si só, é a novidade. É preciso dissolver as duas idéias de novidade, ter calma para que se dissolvam naturalmente. Acredito que, assim, se respeite os envolvidos no processo. Não é humano passar por cima das práticas estabelecidas há anos, em dias. O ser humano precisa de tempo para se acostumar, para fazer associações com a sua própria vida. E assim aceitar ou não, o proposto.

Felizmente, as questões culturais não foram empecilhos. O empecilho maior era a minha confusão de ser pesquisadora e professora da turma. Dos breves lapsos de loucura, em pensar que tudo tinha que dar certo para eu poder registrar como uma boa pesquisa; de achar que os meus posicionamentos iniciais em relação aos benefícios das tecnologias na educação deveriam ser imutáveis e que eu não podia mudar de idéia, senão não funcionaria.

Tentei, todo o tempo, ter uma postura aberta. Mas foi uma tentativa a toda hora. O que eu mais me incomodei em mim mesma foi o meu controle de tempo nas atividades. A proposta das atividades na oficina evidenciaram isso. A quantidade de modalidades para uma turma de crianças que nunca ouvira falar em arte contemporânea. Essa angústia de que não dê tempo, é típica de uma educação que não está preocupada com o processo, mas apenas com os resultados finais. Entretanto, a utilização da arte para educar tem em vista o processo, o vivenciar, o experimentar, como essencial para a experiência artística, a construção de significados, o despertar da sensibilidade. O resultado faz-se mais importante numa abordagem mais tradicional do ensino, que se pauta em exposições e mostras, mesmo que o processo não tenha tido nenhum significado para o sujeito, mesmo que o processo tenha sido pobre, mediado por chantagens, ameaças com notas e avaliações.

Apesar de teoricamente eu não concordar com esse rigor das mostras artísticas, de ter que mostrar o que fizemos, na prática, tive atitudes que demarcaram um medo de não ter o que mostrar. As crianças, embora estivessem desprovidas dessa preocupação, tinham o interesse de ver finalizado o seu trabalho. Mesmo que demorassem todo o tempo do mundo no processo, estão condicionadas a fechar o trabalho e a se frustrar quando isso não ocorre.

Quanto à proposta de oficina, pude ficar livre, embora o currículo fosse um fator que influenciava as minhas atitudes. Eu buscava sempre justificar as atividades mediadas pelas tecnologias, tendo subsídios de uma prática que envolvesse outras técnicas como modelagem, desenhos, colagens, pinturas e apresentações orais. Tentava, com isso, evitar o estranhamento, o questionamento deles em relação às aulas de artes.

Um outro comportamento típico era na fila na minha chegada. Eles esperavam e quando me avistavam diziam: ‘Êêêêêêêêêê!!!’ em tom de festa. Segundo as professoras regentes no conselho de classe, eu era um “ídolo” para eles, e que meu nome era sempre citado de forma positiva nas aulas por eles, sendo que eles também comentavam que eu falo muito rápido e, às vezes, não entendem o que eu digo.

Durante o processo, eu tinha medo que a afetividade deles pudessem atrapalhar o seu processo individual. Que fizessem os trabalhos apenas para me agradar. Eu sempre pedia que fossem sinceros quando eu perguntava algo e que fossem sinceros com eles mesmos. Que se respeitassem. Respeitassem a sua expressão e que não tentassem agradar ao meu gosto, porque isso era o que menos importava. Quanto a isso, sinto que avançamos não pelos produtos que obtivemos, mas sobretudo pela convivência que perdeu o caráter burocrático e voltou-se para o lúdico. A avaliação desse processo deu-se no perceber da maior descontração das crianças e da despreocupação em acertar. Diminuíram-se, também, as perguntas: ‘Profe, está certo dessa cor?’, ou ‘Pro fe, posso pintar dessa cor?’ e ‘Profe, se eu desenhar desse jeito está certo?’, ‘Profe a senhora desenha pra mim?’. Era importante que eles comesçassem a adquirir segurança e apreço pelo fazer artístico, desvinculado do racionalismo. Nesse sentido, Ferraz e Fusari (1997, p.121) sinalizam a polêmica em torno da avaliação das atividades artísticas, postulando que:

A avaliação das atividades artísticas tem sido muito polemizada, pelas complexidades que envolve, principalmente quando se refere, ao estabelecimento de critérios, à expressão de julgamentos sobre a produção estética expressiva (visual, dramática, musical, poética). Por outro lado, preocupa-nos uma possível descaracterização do verdadeiro sentido da ação avaliativa. (1997, p. 121).

Assim, faz-se pertinente transparecer o processo metodológico, tendo a avaliação como uma das ferramentas de aprendizado e não de julgamento dos comportamentos da turma. A auto-avaliação também tem destaque nessa convivência que não se limita às crianças. Elas agem, reagem e interagem com o professor. E na arte, a subjetividade deve ser levada em conta para estabelecer critérios avaliativos. Para Ferraz e Fusari,

[...] com referência ao ensino e aprendizagem de arte, o ato avaliativo não pode ser uma simples mensuração de produtos finalizados. Isso porque nem sempre o resultado de um trabalho de arte reflete os procedimentos e as motivações presentes em seu surgimento (1997, p. 121).

É comum, assistirmos a belas apresentações artísticas de crianças na escola. Entretanto, não sabemos do martírio que as mesmas possam ter passado para tais mostras, quando todas devem agir igual, limitar a sua expressão pessoal em prol do objetivo do professor. O processo é colocado em segundo plano e a avaliação dá-se apenas na finalização do trabalho, que deveria ser personalizado e não mecanizado. Assim, faz-se coerente estabelecer critérios de avaliação que estejam em acordo com os paradigmas educacionais assumidos.

3.6.3 A comunhão da arte e da tecnologia na escola

Essa essência diz respeito às observações e reflexões sobre a mediação das tecnologias digitais na sala de aula. Trata também de considerações feitas durante o processo e revisão de posturas diante dos aparatos tecnológicos e sua inserção na escola.

A arte e a tecnologia estão naturalmente em comunhão. Devido ao fato de, após a invenção da fotografia, a arte estar concretizada por meio das mesmas. As tecnologias, junto com o contexto histórico, promovem a arte de um determinado período. A arte, por

sua vez, ressignifica as tecnologias e promove um diálogo entre a subjetividade e a objetividade, a lógica e a intuição, a racionalidade e a emoção.

Entretanto, a arte da cibercultura tem outra lógica e é constituída num outro tipo de produção que não se pauta no individual, mas no coletivo. A necessidade de interação, interatividade, colaboração, promovida por ferramentas *on line* e *softwares*, é uma tendência do mundo que, mesmo os que não têm acesso a tais tecnologias, vivem em rede. Sendo assim, a arte da cibercultura promove um outro tipo de criação artística. Para Domingues (1997, p.21), através da rede, “o artista coloca-se a favor de uma criação distribuída. Não é mais o único autor de uma ‘obra’ e sua proposta assume intensamente uma função comunicacional em fronteiras compartilhadas pelo autor e pelos participantes.” É nesse sentido que a mesma autora (p. 21, 1997) afirma que “[...] a história da arte é substancialmente uma história de meios e linguagens e que as tecnologias eletrônicas deste final de século XX acrescentam outras qualidades e circunstâncias para o pensamento artístico.”

Pautada nessa premissa, nas modificações formais e conceituais da arte da cibercultura, que os encontros aconteceram. Mesmo numa realidade em que não havia computadores e rede. Mesmo com os grupos longe dessas possibilidades tecnológicas.

3.6.3.1 A improvisação de instrumentos tecnológicos

A improvisação para o acontecimento das aulas foi imprescindível no processo. Além de todas as questões que permeavam o processo pedagógico, o improvisar dava a idéia de poder, ou seja, é possível fazer muito com pouco. Ou fazer algo mesmo que seja pouco. Ou, pelo menos, pudemos experimentar outras possibilidades de expressão.

A improvisação dos aparatos e ambientes, cenários e materiais fazia dos encontros uma brincadeira divertida onde valia tudo, desde que fosse criativo. Eles não tinham a menor resistência quanto ao simples, ao improvisado, ao rudimentar. O que importava para o grupo era brincar.

Na primeira aula sobre animação com massinhas, levei uma máquina fotográfica antiga, analógica, com um filme de 24 poses, e simulei o processo de animação quadro a quadro. Na aula prática das animações das massinhas, levei uma *webcam*, pois a escola não

tinha máquina digital e precisávamos ter arquivado as imagens de forma digital e salvas em seqüência. Enquanto eu fazia isso, eles ouviam sobre o porquê disso. Nesse dia, levei minha CPU, pois o computador da escola talvez não conseguisse ter o *Flash* instalado, pois o programa tem muitas funcionalidades e precisa de memória para funcionar bem. Enquanto fazíamos o trabalho com a *webcam*, os registros de nossa atividade ficaram na máquina analógica.

Nesse período, a UPF havia doado 03 computadores para a realização de um projeto similar de minha autoria, na outra escola que eu lecionava no município. Tentamos negociar com a Secretaria que repassassem as máquinas para a Escola 28 de Fevereiro, devido ao fato, da outra escola não acreditar nas possibilidades educativas através de tais tecnologias, mas não foi possível. Após feito outro pedido de doação, agora no nome da Escola 28 de Fevereiro, a UPF doou mais 03 computadores e as turmas estavam presentes no momento do recebimento das máquinas. Entretanto, as nossas oficinas tecnológicas para registro desse trabalho, já haviam acabado.

Tentamos usar os computadores do Município no laboratório do Projeto Educativo que há em parceria com as escolas. As máquinas eram boas e tinham acesso à *internet*.

A Escola dispunha também de aparelho de DVD, vídeo cassete e TV, além de uma caixa de som, diversos aparelhos de som e microfones. Para a visualização dos desenhos eu salvava como arquivo de DVD e eles assistiam aos trabalhos na TV. No laboratório, eles viram os trabalhos publicados no *Youtube*. Esses momentos foram importantes para o vivenciar da arte mediada pelas tecnologias, através dos instrumentos que estavam ao alcance do grupo. Serviu também para a ampliação das possibilidades de produção de arte, com as diferentes técnicas existentes, desde as artesanais, mesclando com as tecnológicas. Nesse sentido, Nunes diz que:

As transformações que ocorrem na base técnica têm possibilitado o surgimento de novos tipos de produção artística e influenciando, mesmo que de forma tímida, os campos tradicionais. As inovações tecnológicas abrangem as interfaces da arte desde o cinema até a pintura com a descoberta de novos métodos, novos materiais e novas formas de energia, permitindo a emergência de novos ramos do conhecimento e a necessidade de integração dos já existentes (2003, p. 222).

Assim, a técnica tem papel estruturante da obra artística, mediando os sentidos, dando sentidos. Para a mesma autora (2003, p.225), a técnica é “à mediação entre o significante e o significado, entre a forma e o conteúdo, entre o sentido e a razão ou entre a imaginação mental e a idéia materializada – a obra de arte”. Entretanto, tratando-se ainda da técnica, para a mesma autora (2003, p.224), faz-se necessária a compreensão e apropriação de suas características internas e recursos materiais adequados.

Na última aula, eu estava com a máquina digital, que tem um visor grande, e eles se encantaram. Não tínhamos tripé. E este se fazia importante nas atividades, que precisam que a máquina fique imóvel, para que o efeito de movimento seja perfeito. Para substituir o tripé, usamos fita crepe, o apagador, a caixa de giz, uma outra mesa. Tudo para poder dar o foco que eles desejavam. Nessa aula, que gravamos também um som, improvisado também para ser a trilha sonora do filme, e usaram o barulho da descarga do banheiro, além de fazerem composições através de ruídos. Usamos o meu mp3.

Hoje a escola tem uma máquina fotográfica digital e começa a arrumar os computadores na biblioteca. Instalou um alarme, que deixou as crianças eufóricas com a possibilidade remota de tocar. De vez em quando eles me perguntam: “Profe nós poderemos jogar naqueles computadores?” Acho que eles sonham com essa possibilidade. E, pelo visto, imaginam-se jogando *vídeo games* nas aulas de arte.

3.6.3.2 A ludicidade dentro do processo de aprendizagem

A aula de arte na escola ganhou essa característica, da brincadeira. Felizmente, a arte aos poucos, ficou sendo entendida por eles como um momento de encontro, consigo, com o grupo, com descobertas e prazer. O lúdico está intimamente ligado ao prazer; ao fazer despreocupado, sem obrigação; ao fazer porque gosta, porque quer. O processo lúdico não tem hora, início, meio e fim. É espontâneo e move-se de desejo, de vontade de simplesmente estar, ser e não só de fazer. Por isso, a brincadeira, faz-se pertinente no processo de aprendizagem. Ela transforma o conhecimento, que não deveria ser chato, em algo mais atrativo.

Na verdade, o conhecimento deveria causar esse prazer, só que numa outra instância. Deveria causar desejo, vontade e curiosidade. Mas, ele ainda é tomado como algo chato, porque vem acompanhado de modelos, de notas, avaliações, comparações,

competições, frustrações e obrigações. O processo científico tinha tudo para ser lúdico e artístico. E a arte, é por si só, lúdica e científica, pode ser entendida como um jogo criativo, interativo entre pessoas e pessoas, entre pessoas e materiais e máquinas. Sobre a importância do lúdico, do jogo no processo de aprendizagem, Melchiorre diz que:

Todos los actos creativos tales como la improvisación, la composición o la escritura, son formas de juego; este marca el comienzo de la creatividad en la primera infancia y es una de las funciones primarias de la vida, sin ella, el aprendizaje y la evolución son imposibles (2004, p.164-165).

Assim, a relação da arte com a ludicidade é intrínseca. Para a mesma autora:

La palabra misma es un símbolo; el color y las formas también son símbolos ligados estrechamente a las imágenes que los acompañan. A través del símbolo se expresa el ser humano y el universo, y a través de él las personas aprenden a ver lo expresado por otros. Los símbolos-imágenes, que son el producto de la sedimentación de las conquistas y de los conocimientos aportados por la humanidad entera; entran en juego en la vida de cada sujeto, a partir de que el niño comienza a moverse en dos direcciones: largo y ancho. Estas son las dos primeras manifestaciones direccionales de las que sirve el ser humano, refiriendo el si mismo al mundo objetivo en que se halla, en el cual están los objetos que debe conocer (MELCHIORE, 2004, p. 166-167).

O símbolo, nesse sentido, adquire caráter de jogo, ao ser percebido por cada individuo de forma singular. A expressão é um jogo quando é livre, espontânea e sem medos. Quando o fazer, resume-se nela mesma.

No início, era complicado mostrar pra eles a possibilidade de fazer uma atividade em aula desprovida do medo da reprovação e do erro. Era evidente pela quantidade de vezes em que me perguntavam a mesma coisa. Pela quantidade de vezes em que me mostravam o mesmo desenho, por dezenas de vezes, até ficar pronto. Por mais que se quisesse transformar a sala em uma oficina livre, isso era barrado pelo tradicionalismo pedagógico que pretende a atividade escolar como algo sério, sem graça, sem prazer e que estimula o sujeito a uma atuação passiva diante do seu próprio conhecimento.

Para romper a tensão, eu desenhava coisas engraçadas e exageradas no quadro. Eles riam muito. Sempre pediam isso. Fazia a aula ilustrando cenicamente, pulando, fazendo gestos exagerados, vozes esquisitas, sons estranhos. Fazia a aula ilustrada no quadro, em

vez de escrever. E tudo que era de expositivo, eu usava o máximo de possibilidades não convencionais, do convívio deles. Os conflitos que ocorriam deviam-se ao fato do medo de não dar tempo de manusear os equipamentos. Nesse sentido, se não bem administradas as tecnologias na escola podem não causar resultados satisfatórios dentro de uma abordagem humanista.

3.6.3.3 A arte digital como meio e não como um fim

Dentro das possibilidades de recursos da escola não foi possível implementar práticas de arte digital, que se caracteriza pelo uso de tecnologias digitais em rede. Entretanto, a sua base filosófica fez-se de primordial importância para mediar os processos educativos do grupo diante das tecnologias que eles não tem acesso.

É importante, no processo de formação, ter-se contato com possibilidades diversas, pois quanto mais se oferecer subsídios, mais há chances de um sujeito criativo e flexível, aberto e ativo. Para Ostrower (1978, p.11) “a criatividade, como a entendemos, implica uma força crescente; ela se reabastece nos próprios processos através dos quais se realiza”, ou seja, é necessário estar todo o tempo num processo de nutrição da criatividade, que, para o mesmo autor, constitui-se como uma “tensão psíquica, uma noção de renovação constante do potencial criador.” O que significa dizer que o nosso intelecto está em eterna tensão em busca de elementos que sustentem a atividade criadora.

Assim, a proposta de arte digital, além do seu caráter libertário, possuía o simples intuito de se fazer presente na vida dos sujeitos envolvidos. Presente, nem que fosse por segundos, só para deixar registrada a existência de uma outra forma de expressão, que se diga de passagem, refere-se ao nosso tempo de agora, que possibilita intervenções que saia da mera representação, que se apresenta ludicamente no ciberespaço, e propõe diálogos estéticos através da interatividade.

Nessas premissas, as aulas foram encaminhadas, mesmo que a modalidade de arte digital não tivesse sido a mais significativa para o grupo. O interesse pelas animações, dava-se por ser uma forma de expressão comum a vida das crianças, que assistem filmes, desenhos animados na TV, DVD. Significava poder ser produtor de roteiros, mesmo curtos, personagens, histórias. Significava desmistificar toda a elitização dos processos de produção de filmes, mesmo que de maneira rudimentar e humilde. No final das contas, eles

tinham noção como as coisas acontecem na TV. Que nada acontece por um acaso, tudo tem um porquê de ser mostrado. Eles puderam vivenciar a manipulação de informação, através dos seus brinquedos. Visualizar num DVD essa produção. Experimentar o público da escola assistindo. Imaginar que no Japão alguém pode ver o seu filme na *internet*.

A arte digital, proposta no início como modalidade artística, perdeu seu significado, pois não fazia sentido enquanto forma de expressão de um grupo que não tem acesso a computador e à *internet*. A arte da cibercultura, que envolve a arte digital também, compartilha o potencial comunicativo e investigativo. Compartilha da manipulação do público através de imagens em movimento ou dispositivos dinâmicos. Essa arte digital que se propõe aberta, permeou o trabalho, indicando que a arte não é só individual. Que a arte pode ser modificada pelo mundo em tempo real e que a arte é muito mais que um objeto bonito e decorativo. A arte da cibercultura é, sobretudo, dialógica. E o diálogo deveria ser base da educação.

Tomando como base uma postura dialógica, a arte digital apenas permeou o imaginário deles, sem a prática. No diálogo subjetivo, ficou evidente que essa modalidade artística não fazia sentido para o grupo, e que ia ser muito difícil conseguir um comportamento espontâneo se os mesmos não demonstraram interesse em trabalhar nessa perspectiva.

3.6.3.4 O riso, o brilho nos olhos diante das possibilidades dos instrumentos tecnológicos

A possibilidade de trabalhar e vivenciar momentos que se adequam a sua realidade e interesse promove reações espontâneas e não mecanizadas. E as tecnologias, apesar de terem um caráter voltado ao paradigma industrial, se criativamente forem utilizadas, provocam situações de êxtase diante das possibilidades que parecem mágicas ou inalcançáveis.

No dia em que levei minha máquina digital, foi muito interessante. Todos estavam sentados, até eu pegar a máquina para fazer os primeiros ajustes ao primeiro cenário que ia ser fotografado. Liguei a máquina e, de repente, silêncio total na sala. Abaixei-me para adaptar a máquina ao cenário. Olhei devagar para trás. De repente, eu não tinha mais espaço. Toda a turma estava atrás de mim, olhando, de forma curiosa, o visor da máquina.

Tive vontade de virá-la e fotografar eles. Mas achei melhor não fazer isso e vivenciar a espontaneidade daquele momento com eles.

No laboratório, vivenciamos também situações de encantamento com as máquinas, quando eles conseguiam avançar em algo que não sabiam. O medo misturado com curiosidade era marcante pela maioria.

Com o mp3 e as gravações de áudio, após eu terminar de propor a atividade, eu ouvia, ‘profe! Já sei o que eu vou gravar!’, ou ‘êba! Já tenho um som pra fazer!’. Infelizmente, alguns não conseguiram gravar o som e ficaram chateados com isso. Combinamos de fazer uma aula só com som, para suprir essa experiência que não deu certo para todos.

Apesar da expectativa em torno dos objetos tecnológicos, os mesmos causavam brigas e conflitos, devido ao fato de não termos uma quantidade satisfatória para os grupos. Só que não havia o intuito de habilitar as crianças no manuseio dos equipamentos, mas possibilitar a reflexão sobre a arte tecnológica a partir da prática, mesmo sendo essa limitada. Eles sempre se manifestavam com ‘êba!’, ‘êêêê’, ou manifestações afins, diante das propostas que envolviam as máquinas. Assim, ficava evidente que eles sentiam-se bem com aquelas experiências, mesmo sendo restritas.

3.6.3.5 A flexibilidade, a liberdade e o amor como pilares do processo educativo mediado pelas tecnologias

O uso das tecnologias na educação precisa estar contextualizado e de acordo com as necessidades do grupo e da instituição. É comum os escritos na área de informática educativa, que buscam tornar obrigatória a inserção de computadores e rede na escola com o intuito de tornar a educação mais condizente com as demandas do mundo atual. Mas, as demandas do mundo atual estão atreladas a um mundo mecanizado que se pauta na cultura do consumo, inclusive da informação. Esse posicionamento que busca introduzir todas as escolas no ciberespaço, se descontextualizado, adapta-se a uma abordagem industrial e racional da educação. Esta abordagem visa, justamente, que os sujeitos tenham, todos, acesso igual às tecnologias de ponta. Com isso, visam sujeitos mais aptos ao mercado de trabalho. Nessa abordagem, segundo Bertramde e Valois,

O aluno entra para a escola para se submeter a um processo de mudança segundo um modelo único de transformação idêntica para todos, cujos elementos não variam e são os mesmos de uma escola para a outra. Transmitimos-lhes determinados conhecimentos, determinadas atitudes e determinados valores e o aluno abandona a escola conforme ao modelo sugerido. Em suma, a pedagogia é do tipo mecanicista ou industrial (1994, p. 99).

Os paradigmas industrial e mecanicista assemelham-se ao paradigma tecnológico e são os paradigmas dominantes da nossa educação. No paradigma tecnológico, há também a preocupação com o mercado de trabalho, com os avanços científicos e para Bertrand e Valois (1994, p.108), esse paradigma “caracteriza-se por um interesse evidente pela tecnologia e por um certo esquecimento as questões educativas”. Para os mesmos autores, “o paradigma tecnológico transforma os comportamentos dos alunos com o auxílio de tecnologias e pressupõe que a eficácia e a organização racional são características importantes do funcionamento da pessoa” (1994, p.109).

É nesse sentido, que se tornou pertinente humanizar o trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias, para que não haja uma confusão metodológica e ideológica. Apesar de estarmos inseridos num paradigma que prima por ações individuais e mecanicistas, não significa que estamos condenados aos moldes da sociedade industrial. Para Bertrand e Valois (1994, p. 40), o paradigma sócio cultural existencial e humanista “recusa os valores da sociedade industrial e propõem à organização educativa, paradigmas educacionais que tenham como objetivos o crescimento e a formação afetiva das pessoas.”

Com o intuito de rever o estabelecido, e usando os instrumentos tecnológicos que mediam as relações mecanicistas, buscamos ludicamente perceber o mundo permeado pela mídia não para a simples aquisição de poder de manipulação de informação, mas para, especialmente, entender os mecanismos de dominação intrínsecos na sociedade midiática.

Uma das estratégias utilizadas foi o equilíbrio entre as técnicas usadas, bem como, as modalidades artísticas, intercalando a manipulação técnica com a plástica e a visual. Outra estratégia foi a busca de um ambiente harmonioso, permeado pelo diálogo e não por imposições. A afetividade foi, espontaneamente, uma estratégia que permitiu que as crianças adquirissem segurança – afinal, eram eles quem manipulavam os instrumentos; confiança em si mesmos, porque eram eles quem decidiam como ia ser a sua produção; e o senso de grupo. Mesmo em trabalhos individuais, eles precisavam saber que as suas ações influenciavam o todo. Se não levassem os materiais, se incomodassem e se desrespeitassem. Tudo influenciava tudo.

O amor, embora não seja muito citado em publicações científicas sobre educação, faz-se uma estratégia de dissolução para interesses dominantes da educação. O amor não se planeja, simplesmente acontece. Esse posicionamento está em consonância com a “Pedagogia Nova”, proveniente do movimento da Escola Nova, acontecido no Brasil em 1930, tendo originado-se nos Estados Unidos no século XIX. Segundo Ferraz e Fusari,

[...] sua ênfase é a expressão, como um dado subjetivo e individual em todas as atividades, que passam dos aspectos intelectuais para os afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo de trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada na Psicologia e na Biologia (1997, p. 31).

O pensamento racionalista tende a desprezar a afetividade, e a introdução dos meios tecnológicos estão ligados à rapidez, à qualidade total, à habilidade técnica desprovida de reflexões e sentimentos. Só que o ser humano não é só racional, é também afetivo. E tende a aprender mais quando a afetividade faz-se mediadora dos processos. Por isso, o sistema educacional a menospreza. Ela não condiz com os interesses dominantes, que buscam a acomodação do sujeito em formação perante os moldes sociais. Na abordagem tecnicista e dominante, “o aluno aprende a dominar as suas emoções e seu comportamento, assim como a reprimir as suas tendências (BERTRAND e VALOIS, 1994, p.102)”.

Por isso, a arte faz-se importante dentro dos processos educativos, e deve permear os contatos com as tecnologias, com a comunicação, com a informação. A arte recria conceitos e possibilita interpretações novas da realidade e reutiliza instrumentos tornando-os neutros. Entretanto, sobre a abordagem tecnicista ainda presente nas escolas, Ferraz e Fusari dizem que:

Nas aulas de arte, os professores enfatizam um “saber construir” reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas por exemplo), e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas (1997, p. 32).

Dentro do processo artístico, além da afetividade, a imaginação, o poder de criação e a manipulação da auto-expressão, através das diversas linguagens artísticas, fazem-se práticas humanas dentro do processo pedagógico. Entretanto, segundo Duarte Júnior,

[...] o ato da criação é então, um ato proibido no mundo civilizado e tecnocrático. Apenas a criação de novas formas de ampliar os seus domínios é bem aceita; somente a produção que se possa converter em lucro é assimilada. Estes são limites impostos a criatividade (1981, p.101).

Assim, faz-se preciso reverter essas tendências que também permeiam o meio artístico, a educação da arte na escola. Faz-se comum a exigência de que os professores de artes habilitem alunos para o mercado de trabalho, que o treinem para terem bom domínio técnico e ainda o instrumentalizem para a elaboração de artefatos para vendas. Longe de desmerecer outras práticas educacionais dentro do ensino das artes, faz-se urgente uma reflexão sobre qual o papel da arte, e qual seria sua atuação que se diferenciasse das demais disciplinas. Para Duarte Júnior,

[...] o homem utiliza a linguagem para ordenar e significar o mundo, mas ela condiciona sua percepção e seu pensamento. E ainda, construindo a cultura, o homem é por ela constituído. Tal fato ocorre também no mundo artístico: através da arte chegamos a conhecer nossos sentimentos, mas ela amolda-os (educa-os) segundo determinados padrões e códigos Simbólicos (1981, p. 106-107).

Assim, a arte da cibercultura, permite o contato com os sentimentos pessoais e coletivos. Faz-se diferente, pois se pauta numa outra lógica de criação e difusão. A educação para a arte, então, precisa promover, através da prática, reflexões sobre a estética e direcionamentos éticos e ideológicos no processo de produção artística.

3.6.3.6 A criança crítica e produtora de informação

A criança e o adolescente da geração permeada pela *internet* e pela informática não se diferem muito da geração em que só a televisão monopolizava o envio de informações.

É bem verdade que a televisão não tem metade dos atributos que o computador conectado à *internet* tem. Através dele, pode-se praticamente tudo, comunicar-se, obter informação, ouvir rádio, CD, ir ao banco, e até assistir, dentro dele mesmo, a própria televisão.

A questão que se coloca aqui, é que, mesmo com o potencial da *internet* de poder livre de difusão da informação, da reconstituição de padrões de relacionamento, de poder democrático, e reconfiguração de moldes sociais, não se vê significativas mudanças de posturas, diante do conhecimento e da mídia. Mesmo com vastas possibilidades de acesso ao mundo. Com infinitas possibilidades de diálogo, o jovem, a criança e o adolescente têm potencializado atitudes que sustentam os modismos, a futilidade e o desgosto pela cultura. Um exemplo clássico é o “Orkut”, *site* de relacionamentos na *internet*, onde as pessoas, incluindo adultos, passam a maior parte do tempo, expondo sua vida, e visualizando a vida alheia. Apesar dos elogios crescentes pela ferramenta por diversos estudiosos no assunto, o “Orkut” tem potencializado, sobretudo, a chamada “sociedade do espetáculo”. Hoje, não há que se negar que essas tecnologias promovem um sujeito com poder de difusão de suas próprias informações, e não precisa mais submeter-se apenas aos de modelos. Hoje, todos criam seus próprios anúncios, tiram suas próprias fotografias, fazem seus próprios vídeos, e difundem, sem a autorização de nenhum órgão regulador. Mas a *Internet* promove mais que essa avalanche de posturas narcisistas e voyeurismo. Sendo a segunda praticada com mais requinte pela TV.

Sem atribuir juízo de valor, faz-se importante refletir sobre a influência imagética que os meios de comunicação têm sobre a cultura contemporânea. Segundo Balogh,

[...] com o advento dos meios de comunicação de massas e novas próteses do olhar oferecidas pelo avanço tecnológico, as conseqüências dos diferentes pelos diferentes modos de ver são levadas ao extremo. Nunca houve um questionamento tão profundo, entre as fronteiras do público e do privado, do permitido e do interdito, do campo e fora do campo da visão e tantas categorias. A ficção entre tantas dicotomias favorece o nascer de questionamentos, ainda que o eterno fluir das artes do movimento, em princípio, não os facilite (2004, p. 26).

Nesse contexto, de subversão de valores humanos, numa época em que o que vale é aparecer ou parecer algo, é que se faz pertinente a escola encontrar o seu lugar de atuação. Vale lembrar que os meios de comunicação de massa assumem um papel perante a sociedade que deve ter a educação como fio condutor independente de sua vertente

ideológica. As emissoras televisas devem fazer valer o seu compromisso social e avaliar melhor o que dispõe para o público. Entretanto, como diz Balogh (2004, p. 27), “a TV parece brincar com a intimidade de modo bem irresponsável e oportunista em formatos como *Big Brother*.” Lembrando que o referido Programa se trata de uma pequena porcentagem de formatos de entretenimento que desrespeitam a moral e a inteligência do povo brasileiro.

Muitos dizem que a culpa da escola não ter uma boa atuação social está nos meios de comunicação e nas tecnologias da comunicação e informação, ou seja, será que se eliminássemos os satélites e todas as emissoras de rádio e tv, conseguiríamos fazer um trabalho pedagógico satisfatório?

Pelo contrário, faz-se coerente levar esses temas para a sala de aula. Sem preconceitos e sem deslumbramento. Nada é tão perfeito e nada é tão inútil. O que acontece é que esses aparatos estão em nossas vidas, com ou sem a nossa autorização. Para Ormezzano,

[...] é obrigação da escola, como instituição que se pretende detentora e construtora do conhecimento, possibilitar experiências artísticas e estéticas que conduzam a pessoa, em processo de educação formal, a vivências que lhe permitam ter acesso a esses conteúdos. Ou será que a mídia, mais pautada por interesses comerciais do que educacionais, continuará abarcando esse espaço? (2007)

Às vezes, havia um questionamento interno sobre a escolha dos grupos a trabalhar as oficinas sobre arte na cibercultura. Eu pensava: será que eles não são pequenos demais? Mas depois concluía que esse era o momento. Que na pré-adolescência, eles já possam refletir sobre a mídia. Que desde já eles entendam o processo de construção de imagens que irão para a tv. O trabalho deles não tinha cunho profissional, mas experimental. Sobretudo faz-se importante desmistificar a idéia que apenas alguns podem produzir determinados tipos de arte. Todos podem tudo. Mas apenas se isso for de interesse do grupo. Se fizer sentido para o local. É preciso fugir da idéia que todos “tem que”. Até o senso crítico é uma escolha. Nada garante que essas crianças que viveram a oficina serão adultos críticos. Mas eles terão um diferencial dos outros. Tiveram a oportunidade de vivenciar essa escolha.

3.6.3.7 A reflexão sobre a importância das tecnologias no ensino das artes

As crianças que viveram as oficinas propostas tinham, no seu repertório artístico, vivências com desenhos, pinturas, artesanatos, *origami*, ensaios de teatro e dança, desenhos mimeografados para pintarem, colagens. Segundo Pimentel (2003, p.116), “a preocupação com a aprendizagem em arte, portanto, deve estar presente todo o tempo, quer quando trabalha com meios tradicionais quanto quando se trabalha com recursos tecnológicos contemporâneos”. Para a autora, quando se escolhe usar os meios tecnológicos, deve-se justificar a escolha “pela melhor adequação da expressão artística possibilitada por esses meios (2003, p.116)”. Entretanto, faz-se importante acrescentar que essas justificativas pelo uso de técnica ou modalidade artística deva perpassar, também, pela arte tradicional. Por que trabalhos manuais, plásticos, pinturas e dobraduras não garantem que a criança terá uma experiência satisfatória com a arte, tomando como ponto de partida uma abordagem humanista. Para mesma a autora (2003, p.116), é de fato importante o contato das crianças com materiais diversos. Isso possibilita à criança uma quebra de limitação da atitude criadora.

Assim, o uso das tecnologias no ensino das artes tem diversas vertentes. Sendo a primeira, oferecer aos sujeitos em formação uma gama de possibilidades dentro do campo artístico, em se tratando da arte tecnológica, ligada à *internet*, à arte, contribui para o processo de inclusão digital.

É nesse sentido que Portella (2003, p.124) diz que “a internet é um instrumento poderoso de ação artístico-cultural, por sua inédita capacidade de levar imagens, textos e documentos hipermídia, possibilitando assim, gerar novos paradigmas no âmbito das propostas do ensino da arte”.

Esses novos paradigmas são o que tornam a arte tecnológica singular perante as outras formas de expressão. Nas oficinas, essas diferenças foram evidenciadas: a máquina digital para a analógica; a visualização do filme em DVD e no *youtube*; o desenho animado manualmente e animado através do computador; o áudio criado e um som industrializado. Quais diferenças possuem entre si? O cenário de papel, o cenário desenhado, personagens de massinhas, personagens de brinquedo. A imagem analógica e a imagem digitalizada. Todos esses detalhes foram de grande importância na construção das

aulas. Eram momentos breves, apenas para a percepção dos instrumentos tecnológicos, e que mudanças significativas eles trariam para a nossa produção.

No laboratório, com o acesso à *internet* as crianças puderam perceber na rede tais modificações formais das artes. Apresentei o *site* ArteLivre, local onde se pode criar arte colaborativa através de poucos recursos visuais. Nesse dia, eles puderam ver na prática que há a possibilidade de intervenção no que é posto na rede. E, nesse instante, também perceberam que a arte transcende o desenho mimeografado, e o papel A4 para pinturas. Que a arte pode ser tudo e em qualquer lugar. E que todo mundo pode estar nesse lugar comum da arte. Entretanto, toda prática artística e educacional não pode desatrear-se de que cada grupo possui suas singularidades, especificidades e necessidades.

Sendo assim, só se faz pertinente trabalhos que tenham significado para o grupo. Para Barbosa (2003, p.99), “à arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e desenvolvimento individual”, ou seja, a arte é o retrato de um determinado período, contexto, mediado pelos sentidos de um sujeito que se expressou. Por isso, todo cuidado é pouco para a não desvalorização dos modos de vida de cada um.

Embora esse trabalho tivesse a intenção de expressividade por meio das crianças, ficou evidente, sobretudo, um caráter didático em relação aos meios de expressão contemporâneos, como se as crianças precisassem saber que existiam outras formas de expressão para, daí, também produzir. Era preciso uma exposição sobre o que e como fazer, e, sobretudo, dar sentido ao uso daquelas ferramentas. Para Barbosa (2003, p.110), “à consciência da tecnologia e das artes tecnologizadas é o que deveríamos procurar desenvolver para ter um público crítico e informado”. Para a mesma autora (2003, p. 10), “à participação que a máquina propõe é limitada, enquanto a participação proposta pelo indivíduo não se conforma apenas a lógica da tecnologia, podendo conceitualizar seu uso”. Barbosa (2003, p.111) diz também que a participação, o desejo, a criação e a expressão são conceitos transformados pela ação da tecnologia. Nesse sentido, uma reflexão de cunho educacional entre arte e tecnologia deve abranger-se, no sentido de integrar-se nas produções sobre arte e educação, mas não como uma novidade ou opção curricular.

A arte tecnológica, mesmo sendo a maior parte da população sem acesso à *internet*, constitui-se como a arte do nosso tempo. Para Couchot (2003, p.286), “não se trata de saber se uma arte tecnológica é possível, mas como a tecnologia é capaz de mudar a arte.” Não é mais avançada, nem melhor nem pior que as outras formas de expressão. A questão é que traz elementos na sua estrutura que não condizem com a prática tradicional de arte e

nem de escola. Segundo o mesmo autor “a obra de arte não é mais singular somente como produto; ela o é também enquanto percepção no seu devir incessante sob o olhar do outro. Pertence ao artista fazer deste poder inscrito na técnica, a liberdade” (COUCHOT, 2003, p.292).

A concepção de arte contemporânea é comparada ao professor da cibercultura por Silva (2001, p.191), em que o autor propõe inicialmente sua obra e, mais tarde, é deixada para que o público livremente a modifique. Ele diz que “o professor propõe o conhecimento aos estudantes, como o artista propõe sua obra potencial ao público (2001, p.191)”. Essa seria uma concepção de educação que não está em coerência com os moldes dominantes. É uma concepção de educar, que tem o diálogo como fundante do processo pedagógico. A arte da cibercultura baseia-se numa lógica aberta, tal qual Eco (1976) sugere sobre a arte contemporânea. Para o mesmo autor (1976, p. 50) “a obra é ‘aberta’ como é ‘aberto’ um debate: a solução é esperada e auspiciada, mas deve brotar da ajuda consciente do público. A abertura faz-se instrumento de pedagogia revolucionária”. Nesse sentido, é preciso apropriar-se de linguagens e técnicas contemporâneas dentro da arte na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais. Como finalizar as considerações diante de um texto, um trabalho que não quer se concluir? Que não quer se finalizar? Tenho essa sensação, ao voltar no texto e perceber que tinha muito mais a dizer e a calar-me diante do exposto. Me refiro à experiência. A esse sentimento de inconclusão do vivido. A esse sentimento de medo do mostrado, do publicado. As considerações finais não precisariam existir. Poderiam ser parciais, eternamente. Poderiam ser infinitamente mutáveis, dinâmicas, refeitas. Assim penso nesse trabalho que se refez todo o tempo. Que foi novo a cada etapa; que foi vivido como um corpo caótico e sem um direcionamento fixo, embora com um ideal demarcado. Assim, ele se transformou dos primeiros capítulos para o trabalho prático. Assim, se refez, diante das convicções, pois, ironicamente, ao ingressar no mestrado temos certezas e, ao sair, muito mais dúvidas.

Nesse sentido, esperam as perguntas, feitas no início do trabalho, por respostas. E, confusamente, as respostas que agora temos esperam por mais perguntas. O problema que deu origem à pesquisa aguarda, sobretudo, por encaminhamentos. Por outro lado, tais encaminhamentos são guiados por problemas que, ao final, não querem ser resolvidos.

A pesquisa, que tem como fio condutor, as questões ligadas à arte e à cibercultura e à atuação autônoma do sujeito diante ao mundo permeado por tecnologias, tornou pertinente a análise e a proposta de mecanismos de inclusão digital que desse ao sujeito poder de produção e emissão de conhecimento e informação. Entretanto, verificou-se que essa abordagem só tem um significado não dominante, a partir do momento em que não se enfatiza as tecnologias, mas o ser humano. A abordagem humanista poderia perpassar por propostas que tenham a tecnologia como mediadoras de processos dialógicos, humanos, autônomos, talvez assim, a inclusão digital terá um caráter voltado às necessidades das pessoas e não da sociedade industrial e de consumo. Nesse caminho, a inclusão digital precisa estar atrelada com outras áreas, porque ela, por si só, não faz sentido. Assim, a arte tecnológica, promove processos educativos e inclusão digital, sendo a arte promotora de experiências sensíveis e de auto-expressão, entendendo a arte como muito mais que a produção do belo, mas como a elaboração estética de sentidos através de uma determinada técnica. Nessa elaboração e concretização de sentidos, pressupõe o senso crítico e

investigativo e neste inclui a reflexão sobre o que é pertinente ou não na produção artística, ou como as tecnologias contemporâneas promovem e mediam a arte.

Um aspecto que parece relevante destacar é o modismo acerca do fenômeno tecnológico. Esse modismo tem origem na falta de importância que algumas comunidades têm perante os aparatos tecnológicos, que, sem sentido, são desnecessários. É preciso fazer sentido para o grupo e não para quem propõe. A moda, de um modo geral, tem uma função de consumo, e, na maioria das vezes, desrespeita as particularidades de cada um, inserindo-se como verdade. Faz-se importante viver a moda, se munidos da capacidade de questioná-la. Por isso, a inclusão digital tem um papel educativo, quando ela propõe o questionamento dela mesma.

Dentro da cibercultura, torna-se importante que as crianças que nascem dentro desse contexto perguntem, questionem, produzam, critiquem sobre a inserção dos aparatos tecnológicos em suas vidas. O poder de produção faz-se essencial diante da formação inicial. A criança compreende que ela é capaz de produzir também. Pode compreender os mecanismos de manipulação, saindo da postura de público para produtor de cultura. Assim, faz-se pertinente, mesmo em comunidades em que não tem acesso a computadores e *internet*, que se tenha uma visão crítica diante do propagado pela mídia. A mídia, de um modo geral, quer cobrir todo o planeta, sem perguntar quem tem acesso ou não a outros bens de consumo. Visualizá-la ou senti-la independe de condições financeiras e de direcionamentos culturais.

Nesse sentido, a arte produzida por esses aparatos tecnológicos, mesmo que rudimentares, pode indicar um sujeito mais criativo, que sai das técnicas tradicionais de expressão para a capacidade de perceber que se pode fazer arte com tudo. Por outro lado, a arte da cibercultura promove mais que a simples possibilidade de diversificação de materiais e técnicas. Essa arte, viabilizada pela tecnologia digital tem em sua essência, o potencial dialógico. Tem sua significação pautada em conceitos e não apenas em técnicas. A criança produtora de ciberarte vai manipular não só cores, formas e texturas. Vai manipular situações. Vai elaborar simulações. Vai manusear, prever reações.

Assim, a criança terá segurança e poderá perder a sensação de inatingível que a mídia insere através de situações projetadas para a manipulação do espectador. A criança entenderá que a sua posição de espectador é só uma questão de tempo ou escolha.

Para isso, é preciso que as atividades artísticas dentro da escola tenham um caráter educativo, desvinculado de burocracia. Que as aulas de artes possam ser eternas oficinas, laboratórios livres e permanentes. É nesse sentido que a arte digital pode ter um papel

pedagógico significativo. Ela é o próprio espaço que promove diálogos abertos e criativos. A concepção de arte digital por si só promove situações dialógicas em que os sujeitos envolvidos na teia têm autonomia e poder de decisão sobre o elemento estético, este, intimamente, ligado aos sentimentos e sentidos que o grupo dá dinamicamente.

Vale lembrar a necessidade de a escola promover projetos interdisciplinares e que se leve tempo para a experimentação da arte, independente da técnica; que a sensação de investigação do novo sobreponha-se à rotina escolar.

Diante de tais considerações, os objetivos buscados ganharam nova força a partir das vivências. Ora guiavam o processo, ora eram guiados pelo processo, sabendo que os objetivos de uma pesquisa devem ir além da proposta. Não no ato da sua construção, mas após ganhar vida na vivência, os objetivos crescem e tomam novos rumos. Amadurecem e geram frutos. Dos frutos colhidos, foi experimentada a possibilidade de refletir sobre tais questões no universo educacional, além da possibilidade de vivenciar junto com a comunidade escolar, breves e significativos momentos com as tecnologias e a arte como fio condutor do processo educativo.

Foi possível romper com a idéia enraizada sobre a arte na escola, que gira em torno do analógico, do clássico, do tradicional e do decorativo. Foi possível perceber que a beleza da arte, constitui-se do seu nível de criatividade, do envolvimento do sujeito no processo, do prazer e da ludicidade. Que a seriedade da disciplina de arte na escola dispensa a burocracia e os níveis de aprovação. Que a sua importância, não perpassa pela sua obrigatoriedade do currículo, mas como ela se posiciona no mesmo. Foi possível entender e vivenciar os processos permeados pelas tecnologias, sem o intuito instrumental e técnico, mas em prol do sujeito criativo em formação. Nesse sentido, a investigação sobre os processos educativos no ensino fundamental mediados pela arte da cibercultura, conclui-se ao possibilitar a formulação de mais perguntas. Fecha-se ao permitir mais lacunas em aberto, tendo em vista a complexidade do papel sensível da arte e técnico da tecnologia, dentro do universo fértil da educação.

REFERÊNCIAS

ASCOTT, Roy. *Arquitetura da Cibercepção*. In: LEÃO, Lúcia. Interlab: Labirintos do Pensamento Contemporâneo. São Paulo: Iluminuras, 2002. p.31-37.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BALOGH, Anna Maria. Artes, olhares, espelhos e re-flexões. ORMEZZANO, Graciela (Org.) *Questões de artes visuais*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2004. p. 23 – 36.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos *arte/educação contemporânea – consonâncias internacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 98 – 112.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

BLAUTH, 2007. *Arte e ensino: uma possível educação estética*. 2007. Disponível em: > <http://www.publicacoes.inep.gov.br/> < Acesso em: 01 Jun. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COUCHOT, Edmond. *O tempo real nos dispositivos artísticos*. In: LEÃO, Lúcia. **Interlab**: Labirintos do Pensamento Contemporâneo. São Paulo: Iluminuras, 2002. p.101-106.

_____. *A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. *A era da simulação*. 2007a. Disponível em: < http://www.cibercultura.org.br/tikiwiki/tiki-read_article.php?articleId=22 > Acesso em: 20 out. 2007a.

_____. *Mercado de arte não está pronto para era digital*. 2007b. Disponível em:< <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u62541.shtml>> Acesso em: 20 out. 2007b.

DOMINGUES, Diana. *A humanização das tecnologias pela arte*. In: DOMINGUES, Diana. *Arte e Vida no século XXI: Tecnologia, ciência e criatividade*. São Paulo: Unesp, 2003. p. 15-30.

DUARTE, JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. *Por que arte-educação*. São Paulo: Papirus, 1996.

_____. Apresentação. In: MEIRA, Marly. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 5 – 8.

DYENS, Olliver. Arte na rede In: DOMINGUES, Diana. *Arte e Vida no século XXI: Tecnologia, ciência e criatividade*. São Paulo: Unesp, 2003. p. 265-270.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1976

ESCOLA MUNICIPAL VINTE E OITO DE FEVEREIRO. *Projeto Político Pedagógico*. Marau – RS. 2003.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática Educativa*: São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. *II Bienal de Artes Visuais do Mercosul*: Julio Le Parc: Arte e Tecnologia. Porto Alegre: FBAVM. 1999.

LEMOS, André. Cibercultura: Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

_____. *A arte Eletrônica na Cibercultura*. Disponível em: <
http://www.universia.com.br/html/materia/materia_fgej.htm > Acesso em: 09 jun.2007.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. São.Paulo: Editora 34, 1995.

_____. *A Cibercultura*. São. Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *As transformações técnico-científicas, econômicas e políticas*. In: LIBÂNEO, José Carlos;

OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59 – 106.

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte: um guia para os pais*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. 2.ed. São Paulo: EDIUSP, 1996.

MELCHIORE, María Cristina. Los procesos de reflexión plástico visual en educación artística. In: ORMEZZANO, Graciela (Org.) *Questões de artes visuais*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2004. p. 153 - 169

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

NUNES, Ana Luíza R. *Trabalho, arte e educação: formação humana e prática pedagógica*. Santa Maria: Editoraufsm, 2003.

ORMEZZANO, Graciela Rene. *Imaginário e educação: entre o Homo symbolicum e o Homo estheticus*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

_____. TORRES, Maria Cecília A.. *Máscaras e melodias: duas visões em arte e educação*. São Miguel do Oeste: UNOESC, 2002.

_____. et. al. Cultura, consumo e estereótipos: significações de estudantes do curso de educação artística. In: ORMEZZANO, Graciela; FRIDERICHS, Bibiana de Paula. *A pesquisa em diálogo: comunicação + arte + educação*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006. p. 13 – 30.

_____. *Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética 2007*. Disponível em: < <http://www.publicacoes.inep.gov.br/> > Acesso em: 10 jun. 2008.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 113 – 121.

POINSANT, Louise. Ser e fazer sobre a tela. In: DOMINGUES, Diana. *Arte e Vida no século XXI: Tecnologia, ciência e criatividade*. São Paulo: Unesp, 2003.p. 115-124.

PORTELLA, Adriana. A aprendizagem da arte e o museu virtual do Projeto Portinari. In: Ana Mae Tavares Bastos. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 123 – 137.

PRADO, Gilberto. *Experimentações Artísticas em Redes Telemáticas e Web*. In: LEÃO, Lúcia. Interlab: Labirintos do Pensamento Contemporâneo. São Paulo: Iluminuras, 2002. p.115-123.

PRETTO, Nelson De Lucca. *Inclusão Digital*. 2002. Disponível em: < http://www.anoticia-to.com.br/edicoes/ed_173_pg_2.pdf > Acesso em: 20 out. 2007.

READ, Herbert. *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós, 1977.

RIBEIRO, José Guilherme. *Governo pretende informatizar todas as escolas públicas até 2010*. 2007. Disponível em: < <http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao/noticia/governo-pretende-informatizar-todas-as-escolas-publicas-ate-2010/> > Acesso em: jun. 08 2008.

SANTAELLA, Lucia. *Arte e Cultura: Equívocos. do elitismo*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6a ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Coord.) *A globalização e as ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005; p. 25-102.

_____. *A justiça social vai obrigar que se comprometa com a justiça cognitiva*. 2005. Disponível em: < <http://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm> > Acesso em: Fev. 2007.

SERPA, Felipe. *O Mal estar da contemporaneidade*. 2002. Disponível em: < http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/177.htm > Acesso em: 20 out. 2007.

SILVA, Marcos. *Sala de Aula Interativa*. 2.ed Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Inclusão Digital, Software Livre e Globalização Contra - hegemônica. In: AMADEU, Sérgio.; CASSINO, João. *Software Livre e Inclusão Digital*. São Paulo: Conrad Livros, 2003. p.17- 45.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXO A – SÍNTESES DOS ENCONTROS

Introdução aos encontros

Quanto ao projeto desenvolvido no campo de pesquisa, foi necessário considerar a singularidade das turmas com as quais foi realizado o trabalho e foram utilizadas as os mesmos conteúdos, as mesmas técnicas, objetivos e recursos, mas foi necessário empregar metodologias diferentes.

Observamos que há uma diferença de idade e gênero nas turmas, além de as aulas serem feitas em horários diferentes. Alguns fatores são importantes destacar quanto ao diferente trato com as turmas. Na turma 41 há mais meninos e 04 possuem faixa etária entre aos 11 e 12 anos. Eles também estão num processo mais avançado da puberdade. A outra turma, a 42 é mais homogênea quanto a idade e gênero e são mais novos, tendo muitas crianças com 09 e 10 anos. Nessa turma, as aulas acontecem no primeiro período, ainda antes das 8h. Eles estão mais dispostos, a brincar, perguntar e experimentar. Na outra, acontece após o recreio, quando ainda estão eufóricos e agitados e mais desconcentrados.

As professoras regentes das turmas fazem os seus planos de trabalho juntas e ambas demonstraram interesse em participar, acompanhar esse processo, ajudando sempre que necessário.

A escola já começou a modificar as séries para anos. Sendo assim, a quarta-série equivale ao quinto ano. Entretanto nesse trabalho utilizaremos ainda o termo quarta-série pois a essas turmas ainda são conhecidas por esse termo na instituição.

As aulas acontecem nas quintas-feiras e definimos os encontros como momentos e estes não acontecem obrigatoriamente no mesmo dia.

O primeiro momento refere-se a atividade inicial de compreensão da lógica de desenho animado artesanal.

Na turma 41 teve 90 minutos equivalentes a dois períodos e na 42 tivemos o período reduzido devido a celebração da Páscoa ocorrida na escola.

O objetivo desse primeiro momento, foi o despertar deles para o entendimento de como os desenhos se movimentam.

Momento 01

Com a turma 41, esse foi segundo dia de aula desde o início do ano letivo, devido a ajustes de horários na escola. Alguns dos alunos (05) já são conhecidos do ano passado. Como ainda está no início do ano letivo, fora solicitado a eles que comecem a guardar sucatas para a realização de atividades no decorrer do ano.

Começamos a atividade com uma breve retrospectiva sobre como era feito desenho animado antigamente. Dois alunos já haviam visto esse processo através da TV. E os 05 alunos que trabalharam junto comigo no ano passado também haviam feito um esboço dessa atividade.

A explicação de como seria isso foi igual nas duas turmas, usando diversos recursos: o giz, como um personagem que se move, o quadro com desenhos sequenciais, o corpo com movimentos exagerados e por fim um esboço de um grande desenho para eles visualizarem como ficará. A turma se mostra curiosa e ansiosa pra ver os resultados e fazerem os seus desenhos, além de perguntarem e questionarem quando não entendem o processo. Na 41 o encontro foi interrompido pela diretora que precisava chamar atenção da turma para as agressões morais e verbais durante o recreio. Depois da conversa com a diretora, um aluno mostra a mesma o seu desenho feito pela professora no quadro, quando ilustrava a atividade, causando risos e descontração. Depois fora reforçado o pedido de respeito na hora do recreio. Rapidamente passa-se para atividade sendo feito o exemplo em dimensão maior no quadro de uma menina que move o braço e fica triste. Vendo o efeito as crianças comentam e riem. Passa-se de classe em classe pra ver o resultado e logo após eles fazem o desenho animado deles com a folha A4 dobrada ao meio desenhando-se na parte interna e decalcando na parte externa modificando algo. Após a explicação promete-se levar os desenhos digitalizados e em movimento num DVD.

Algumas crianças (04) tentam imitar os desenhos da professora feitos no quadro e no papel além de pedirem pra copiar desenhos prontos. Enfaticamente apaga-se o desenho do quadro evidenciando que é melhor que a turma crie seus próprios desenhos. Mesmo assim, duas crianças copiam e outras duas pedem-na que desenhe para elas.

Essa questão da criação é largamente abordada nesse momento, desenha-se no quadro diversas formas de fazer um rosto, enfatizando que a escolha de como se cria é do autor, a turma afirma junta que de fato apesar das formas estranhas, os rostos são rostos. Algumas crianças depois disso, mudam seus desenhos.

A atividade é feita com empolgação, onde eles verificam os resultados seus e dos colegas. Poucos encontram dificuldades, demonstrando medo de errar e perfeccionismo.

É enfatizada também a importância de pintar, mas alguns alunos demonstram falta de vontade pintando apenas para agradar. Seis alunos não finalizam entregam no outro dia através da professora regente dessa turma. E ambas olham os desenhos e é explicado também o objetivo da atividade, ela se mostra curiosa. As crianças nessa hora, perguntam se já foram passados para o DVD.

Imaginamos ter instigado a turma a curiosidade acerca desse processo. O que possibilita uma mudança na postura de espectador para produtor de desenhos animados.

Na turma 42, a atividade fora realizada em menor tempo por conta da celebração da páscoa, tendo o foco especialmente nas questões técnica e o histórico do tema reduzido. A aula fora reproduzida igual na turma 41, modificando o exemplo de uma menina para uma flor animada, mostrando de um em um o resultado. As crianças se alegram vendo o resultado expressando através de sorrisos e comentários.

Faltam 04 alunos, e a turma aparenta entender o processo mais rápido, mostrando ansiedade para realizarem o desenho. Alguns sabiam o processo dessa atividade pois haviam visto no ano passado. Eles descrevem corretamente como farão demonstrando ansiedade. Entretanto é dito que essa atividade compõe uma outra maior e que eles a visualizarão num DVD, os movimentos de forma automática sem o auxílio da mão. Eles se mostram mais empolgados.

É sugerido também por uma aluna que façamos uma atividade coletiva de animação, onde todos num mesmo cenário modifique as pessoas, ela deu uma praia como exemplo. Essa é uma proposta de atividade próxima com as turmas. E isso é dito a aluna, certificando a ela da sua boa idéia e que será realizada num outro dia.

Nessa turma também 02 alunas querem fazer cópia e novamente é colocado da importância de criar, utilizando a mesma linguagem com a outra turma.

Conclui-se assim, que a autonomia é uma das bases do processo de aprendizagem que visa senso crítico e perpassa pelo discernimento e segurança, investigação e criatividade. Atribuímos o medo do erro, a cultura da passividade do espectador que pensam não ter autorização a criar livremente. Nesse sentido se faz importante mudar a lógica de cópia e de distribuição e estimular a pesquisa e o questionamento. Desmotivar a acomodação, a cópia e o medo.

SÍNTESE DO ENCONTRO 02

O segundo momento fora especificado por três encontros sendo dois com a turma 41 e um com a turma 42 devido a celebração da Páscoa e imprevistos com os períodos. O conteúdo sugerido era a experimentação com animação investigando outras possibilidades em grupo e com desenhos abstratos.

A primeira atividade com a turma 41 deu-se no momento em que os horários reduzidos da celebração da Páscoa interferiram no processo. Além da professora regente ter pedido mais minutos para a finalização da outra atividade que eles faziam, e da pesquisadora ter que interromper também para levarem eles para o lanche. Nesse contexto a diretora entra na sala e entrega bilhetes desejando feliz páscoa aos pais das crianças.

Três alunos entregam o desenho da outra atividade e é justificado perante a turma que os desenhos ainda não serão vistos no DVD devido aos preparativos da Páscoa na escola. Esses imprevistos causam frustração e insatisfação para a realização do trabalho que consiste em dar movimentos a um desenho existente. A atividade não surtiu o efeito desejado pois todos estavam ansiosos nesse dia com as mudanças de horário e a celebração. A atividade requeria calma e paciência por parte de todos e girava em torno de um molde desenhando em que eles decalcariam e fariam um movimento diferente. A turma não demonstrou satisfação ao fazer o trabalho e queriam cumprir o solicitado o mais depressa possível. Para atender as expectativas foram feitos mais 06 moldes e mesmo assim não foi suficiente. Pois esperar o outro parecia ser impossível naquele contexto.

Embora todos tenham entregado seus trabalhos fora sentido que a atividade não surtiu bons resultados e trouxe mais estresse, pois faltou senso de grupo e coerência quando se trata de exigir que eles criem a partir de um modelo pronto. Objetivo era a integração e talvez fosse melhor continuar com um molde só ou que todos criassem moldes e fossem passando de forma dinâmica pela roda.

A turma 42 demonstrou ansiedade quanto aos desenhos a serem exibidos através do DVD e na entrada e na fila perguntam, vibram ao confirmar e se alegram quando vêem a Tv dentro da sala. Eles se organizam sozinhos para assistirem aos desenhos, sentando e fazendo silêncio total com expectativa. Assistem sorrindo aos seus desenhos e se empolgam com os desenhos da pesquisadora, fazendo perguntas de como alguns trechos foram feitos. Um dos trechos impressionou uma aluna, que era uma impressora saindo dinheiro. Foi necessário

simular um cenário e mostrar como seria feito na prática isso para que ela pudesse entender o processo. Todos demonstram curiosidade também.

Mesmo com a demonstração ela evidencia admiração do trabalho para obter o resultado. Há o questionamento também de uma parte que tem um filme passando dentro das massinhas. Assim, todos são convidados a levar brinquedos e massinhas para produzirmos filmes.

A professora regente da turma é convidada para assistir os desenhos deles causando alegria. Eles mostram a ela quando os seus desenhos aparecem e pedem que passe também os filmes feitos pela pesquisadora.

Após a exibição parte-se para a atividade que focava nas cores e formas abstratas, entretanto a maioria quis repetir a atividade da aula passada. Embora fosse feita uma explicação sobre abstração, apenas 05 fizeram assim sendo que outros 04 faltaram na aula passada. Todos fizeram algo e entregaram ansiosos pelo resultado.

O segundo encontro na turma 41, equivalente a esse momento, foi similar ao da turma 42, tendo a organização inicial autônoma por parte deles e o silêncio a espera da mostra de desenhos. Um aluno se dispôs a ajudar e manusear o equipamento e seis deitaram no chão, buscando conforto e um ângulo bom. Ao passar os desenhos deles, se mostravam extremamente concentrados, hipnotizados sorrindo para a TV. Seguindo de duas reprises a pesquisadora passa seus trabalhos e causa vibração por parte deles.

É explicado também sobre a similaridade de ambos os trabalhos e é sugerida a atividade com movimentos com desenhos abstratos onde a cor tenha uma predominância na cena.

Nessa turma eles fazem em equipe o trabalho e podem usar tinta, devido a insistência da turma por não terem usado ainda desde o início do ano letivo.

A turma demonstra mais envolvimento com as tintas que com o lápis de cor, mas não finalizam antes do período terminar, causando pressa e euforia com a proximidade do sinal tocar.

SÍNTESE DO ENCONTRO 03

O terceiro momento foi marcado por conteúdos que trouxessem às turmas estudadas a pluralidade das manifestações artísticas contemporâneas como as modalidades de

performance e instalação com o objetivo de enfatizar tais modalidades na cibercultura sem o uso de computadores ou outras tecnologias digitais.

Dessa vez, a turma 42 foi a primeira a vivenciar o momento. Foi levado imagens de obras da bienal com instalações e outras obras contemporâneas.

A sala estava organizada em círculo e a turma se mostrou envolvida fazendo perguntas, demonstrando surpresa ao ver as obras e atendendo ao pedido de cuidado no manuseio das imagens, além de ouvir com bastante atenção sobre outras formas de expressão além da pintura e desenho.

Tendo alcançado a receptividade do grupo pelo assunto, se faz o convite de experimentar uma atividade que primasse pelo movimento expressado através do corpo na sala de aula com jogos dramáticos. Embora a turma apresente uma leve resistência, aceitam quando é enfatizado a importância da experimentação em artes para identificar gostos e criticar os resultados.

O roteiro seguido da aula consistia num aquecimento inicial com brincadeiras através da roda, músicas cantadas em vários tons e ritmos primando o cuidado com o colega que segurava a mão. Fora feito também, caminhadas criativas, exercícios de concentração, interpretação de sentimentos, criação de personagens estereotipados, exagerados e criação em grupo com esses personagens. A turma demonstrou se divertir bastante e durante o processo buscou-se estabelecer vínculos com as atividades de desenho animado fazendo paralelos com o corpo, as cenas, a expressão.

Na turma 41, é sentida uma resistência por parte dos alunos que em sua maioria são meninos e há uma cultura do machismo, percebendo-se ser mais pertinente ir gradativamente no trato com a expressão corporal.

A aula inicia-se como na outra turma, com a mostra de imagens impressas e com as mesmas observações quanto ao cuidado, e reflexão sobre outras formas de se expressar nas artes. A turma fazia questão de ver todas as imagens, entrando em disputa, devido a uma necessidade que tem de chamar mais atenção trazendo uma convivência mais competitiva.

Na turma 41 foi enfatizada a modalidade da instalação e sugerido pra eles que criem projetos artísticos que tenham a sala de aula como parte da obra, quando posteriormente eles apresentariam para toda turma suas idéias.

O trabalho era em equipe com 03 componentes onde cada um fazia um projeto tendo um elemento em comum. A turma demorou a entender os passos da atividade e se mostrou tolerante a ouvir as mesmas solicitações de várias formas.

Porém na apresentação, ao propor uma abordagem cênica uma dupla de meninas foi vaiada, tendo a turma se justificando que não entendera nada do que elas queriam passar.

Embora situações assim causem medo, fora enfaticamente colocado o quão desagradável foi a reação da turma com o desconhecido, e que é falta de educação a vaia a um artista, deixando mais uma vez explícito que toda idéia nova e criativa é bem vinda, além de ressaltar a coragem das meninas de propor o novo. Mesmo assim, as outras equipes se apresentam de forma tradicional, fazendo questão de apresentar.

Embora tenha acontecido um desfecho polemico as crianças de um modo geral apresentaram projetos criativos e maduros, tomando como referência a idade e vivencia nessa modalidade.

SÍNTESE DO ENCONTRO 04

O terceiro momento consiste na produção de filmes usando massinhas de modelar e brinquedos, com o objetivo de experimentar e entender outras possibilidades de animação.

Foi necessário levar equipamentos pessoais para a escola devido ao fato de não ter disponível para o uso por parte de professores e alunos. Fora levada a CPU e uma Webcam simples. A equipe da direção ao saber da atividade prontamente cedeu a sua sala, pois não foi possível a secretaria da educação instalar uma tomada tripolar na sala.

Foi levado massinhas de modelar também pois esperava-se por diversos motivos que alguns não levassem nem massinhas nem brinquedos. Apenas 02 não levaram nada, e um deles havia feito massinha caseira e trouxe na aula passada. Desde a fila dava pra notar que eles traziam caixinhas e brinquedinhos além dos cenários.

A preocupação com o tempo é um problema, necessitando ser pensados mecanismos para o seu aproveitamento e focar nos objetivos específicos de cada atividade. Como o processo já havia sido explicado em aulas anteriores essa parte foi pulada para o convívio prático da turma com as equipes e os materiais. As massinhas foram disponibilizadas de forma que cada um avaliou a sua necessidade na hora de pegarem emprestadas. Uns pegaram apenas para complementar o cenário com brinquedos.

Uma outra etapa, a arrumação do cenário, não foi vivenciada por todo o grupo, pois enquanto isso era resolvido, eles organizavam seus roteiros e personagens.

Ao aparecer na sala, era sempre convidada a ver as coisas que haviam criado, eles mostravam envolvimento com o trabalho e com as suas idéias. Depois de aproximadamente 20 minutos, todos foram para a sala da diretora, num misto de ansiedade com escravidão ao relógio.

Ficou estabelecido que cada um tinha direito a 10 quadros ou fotos. E uma ordem de equipes foi determinada anteriormente também.

Após a tirada de fotos, eles pediam para ver os resultados, como o movimento ficava e ficavam fascinados.

A atividade se constituiu de forma atípica na escola, chamando atenção da vice diretora, tirando fotos, da curiosidade de outros professores e até gente da secretaria da educação do município.

A turma não usou os colchonetes para sentar. Ficando todos em pé, lembrando a cada segundo a ordem das equipes. Mesmo assim, uma aluna não quis fazer a atividade não deixando claro os motivos.

A atividade totalizou três períodos, ultrapassando os períodos referentes a disciplina chegando a invadir a hora do lanche. Um aluno se aborreceu e agiu de maneira agressiva por nunca chegar a sua vez. A aula não obteve um desfecho formal sem conversas e reflexões, apenas com os pedidos de que se grave uma cópia pra eles.

Na turma 41 os procedimentos foram equivalentes ao da turma 42, entretanto a quantidade de quadros foi menor. Apenas 05 quadros para casa equipe, sendo negociável mais. Visto que a turma tem aula após o recreio e extrapolar os períodos podem trazer outras complicações. Bem como, correr o risco de alguém ficar sem experimentar.

Foi observado que nessa turma foi levado mais brinquedos, em sua maioria carrinhos. Duas meninas levaram massinhas mais um cenário de um campo de futebol. Foi deixado também disponível as massinhas extras. E, eles decidiam se precisava mais ou não.

Após tudo pronto, cenário, equipes e personagens a turma foi levada para a sala da direção, que dessa vez não contava com os colchonetes no chão, nem a obrigação de sentar. Eles ficaram de pé esperavam a sua vez de forma segura. Todos participaram e apenas um fez sozinho.

O sinal tocou dando tempo de todos fazerem e ainda assistirem aos trabalhos da outra turma, elogiando e fazendo comentários, embora 05 meninos não quisessem esperar todo o grupo terminar para voltar pra sala.

As interrupções externas também não foram identificadas, tendo apenas a vice-diretora tirando fotos do processo. Além dessa turma, ter organizado melhor as massinhas no momento da finalização.

SÍNTESE DO ENCONTRO 05

A vivencia desse encontro ficou em torno da visualização e acesso aos seus trabalhos publicados. Primeiramente no refeitório para toda a escola ver num DVD, e depois no acesso a internet através do site ArteLivre publicados anteriormente pelo *youtube*.

O objetivo desse encontro era refletir sobre o papel das mídias digitais na difusão de informação.

A I Mostra de trabalhos da Escola 28 de Fevereiro, como ficou intitulado o filme, continha animações de todas as turmas em desenho e em massinhas. Todos da escola que lanchavam no refeitório naquele momento, viraram-se para a Tv e concentrados, assistiam e identificavam os seus desenhos.

A ida ao laboratório dependeu de uma condução e fora programada logo após ao intervalo, com apenas 01 hora de visitação e acesso a internet. O laboratório, fica há uns 15 minutos da Escola e tem coordenação e concepção da Prefeitura de Marau. Porém, embora tivéssemos marcado com mais de 15 dias de antecedência, os funcionários do laboratório, disseram não estar programada a visita. Fazendo com que se perdesse mais que 10 minutos.

As turmas demonstravam ansiedade para acessarem as máquinas, e perguntavam nos encontros aos corredores na escola se de fato era naquele dia que iam. Embora tivesse tudo certo eles precisavam confirmar. Além de perguntarem também se podiam acessar o que quisessem e jogar.

Dos 37 alunos das turmas, apenas 02 não foram. Somente 11 alunos já tido contato com a internet, 08 tinham computador em casa e apenas 06 dizem usar com frequência. Entretanto apenas 01 aluno demonstrou familiaridade com a ferramenta. No laboratório haviam apenas 30 máquinas sendo que três não funcionaram, precisando que alguns sentassem com os outros. Não havia disponível também um projetor multimídia, precisando ser ilustrado no quadro os passos para o acesso. Foi distribuído também, um material impresso contendo os passos detalhados da atividade. Porém, os alunos não

entenderam e prefeririam acompanhar pelo quadro, e sendo necessário ir auxiliá-los individualmente.

O desafio era que ao acessarem obras na internet pudessem colaborar entrando com *login* e senha. Entretanto o trabalho girou em torno de acessar a internet, entrar no site artelivre e encontrar as obras. Vale lembrar que a conexão estava lenta. Ao conseguir assistir ao filme, as crianças festejavam. Alguns conseguiram visitar outras coisas, dentro e fora do site.

Foi perceptível a rapidez com que as crianças se familiarizam com as tecnologias, pois em menos de meia hora, após terem visto os filmes, eles jogavam, entravam em outros sites e desenhavam no *paint*.

Apesar da frustração inicial, ficou acertado com os funcionários do laboratório uma outra visita com mais horas e tudo disponível.

Foi enfatizado na atividade o olhar para que os trabalhos deles estão disponíveis para todo mundo e que aquele site permitia que todos visualizassem e colaborassem nas obras que estavam disponíveis. As crianças demonstram surpresa a essa possibilidade.

Para acrescentar, no dia seguinte a visita ao laboratório, a UPF atendeu ao pedido de doação de computadores, doando três máquinas para a realização desse projeto. As crianças presenciaram a entrega.

SÍNTESE DO ENCONTRO 06

Foi especificado o conteúdo que consistia em fazer uma animação coletiva por turma e com trilha sonora.

O objetivo se dava em construir um projeto coletivo de animação investigando possibilidades estéticas novas através de outros materiais e do áudio.

As professoras regentes das turmas pedem que a pesquisadora inverta a ordem dos encontros. A pesquisadora conhece um lado positivo pois suspeita que os horários influenciam diretamente no rendimento das turmas.

A aula foi iniciada com a reflexão sobre a aula no laboratório em que eles disseram achar boa. Foi enfatizado que é preciso ser sincero e não eram obrigados a gostar da aula.

É ressaltado que mesmo assim, só conhecer as máquinas e outro espaço e verem seus desenhos publicados já foi positivo. A turma concorda e demonstram ter ficado mesmo

satisfeitos com a aula. Há a promessa que irão novamente lá com mais tempo, e lembra que a escola possui maquinas em que poderão fazer diversas coisas.

É dito a turma qual o objetivo de tal atividade no laboratório, que se centrava em produções de desenhos colaborativos. A turma faz silencio.

Foi ressaltado por uma aluna que a turma estava comportada porque de fato no primeiro período eles ficam mais calmos. Todos concordam.

A professora pesquisadora informa os procedimentos dessa atividade que consiste numa colagem numa composição criada pela turma com papel crepom, cartolina, sobre o descobrimento do Brasil. A mesma, relembra breves fatos históricos que possam ser inspirados na criação.

A turma, junto com a professora pesquisadora, escolhe o barco como elemento comum na animação. É sugerido que o barco ande pelos cenários.

A turma demonstra gostar da idéia e construir o barco de papel transformou-se numa diversão à parte. Todos queriam construir, apesar de o barco ser um personagem único em todos os cenários. O barco era o vínculo entre as equipes.

Foi sugerido também a criação e gravação de sons para acompanharem o barco.

Depois de uns minutos eu ouvia: “ah! Já sei qual som irei criar!”. Enquanto a equipe fazia a colagem, saia de dois em dois das equipes para gravar o som no banheiro com o *mp3*. Uma das equipes apresentou dificuldade de se organizar. Era uma equipe com 04 meninas. Sendo que duas tem a idade mais avançada, 12 anos.

As outras duas disseram que elas não iriam gravar porque não sabiam. Eu disse que não falassem isso. Porque essa experiência era nova pra toda a turma. Então não havia isso de um saber mais ou menos. E foi pedido que não dissesse mais isso de ninguém. Que estamos sempre aprendendo, mesmo adultos.

Então não é legal dizer que alguém não sabe algo, porque sempre há a possibilidade de aprender. As quatro foram ao banheiro gravar.

Eles fizeram os cenários empolgados e concentrados nas equipes. Nessa turma 02 alunos não conseguiram se concentrar na atividade. Brincavam e brigavam entre eles, atrapalhando o outro membro da equipe que fez todo o trabalho sozinho.

Montaram-se as mesas para o cenário junto ao quadro negro. Colocamos uma fileira de cartolinas que continham os respectivos cenários. Colei com fita crepe a máquina digital em cima da caixa de giz e depois na mesa. A tela da máquina é grande, e enquanto eu ajustava a máquina ao cenário eles todos estavam atrás de mim em silencio olhando. Queria tirar uma foto dessa cena deles. Mas se fizesse isso ia perder de viver esse momento

de forma espontânea. Eles tiraram as suas fotos para o cenário, e como tínhamos mais tempo dessa vez, eles puderam decidir quando a cena acabava. A sala já estava arrumada do jeito tradicional e ainda fotografávamos. Terminamos a atividade 20 minutos depois dos períodos de arte ter encerrado.

Como dessa vez a turma 42 foi depois do recreio, eles estavam mais agitados.

E, justamente nesse dia, meninos da turma 41 – quase todos – mais 05 meninos da turma 42 haviam atirado pedras nas meninas na hora do recreio, e estavam na direção. As meninas me disseram que 02 dos meninos da 42 que estavam lá, estavam injustamente. Por isso, fui lá e conversei com a Vice-diretora pra eles irem para a sala.

Nesse dia faltou uma menina. Rapidamente foi explicitada a atividade. Nessa turma, ficou estabelecido o mesmo tema, o mesmo personagem – o barco – mas eles preferiram fazer uma praia.

Vale lembrar que A.A nessa turma, havia sugerido na primeira atividade que fizéssemos um desenho coletivo com uma praia.

Eu disse da possibilidade de fazermos o cenário de dois jeitos, desenhado e com colagens.

Entretanto, ressaltai que não tínhamos tanto tempo para poder fazer tanta coisa. Visto que já havíamos perdido uns 10 minutos.

Eles se dividiram em equipe. Alguns, ficaram sós, esperando o parceiro que estava na diretoria, voltar. A.A entrou em atrito com as meninas da sua equipe. Ela queria fazer o desenho do cenário e as meninas não concordaram.

A.A chorou e eu conversei com elas e sugeri que ela acatasse o que a equipe decidiu e desse contribuições no desenho, não precisando fazer sozinha. Ela não aceitou. Convidei A.A pra fazer o seu trabalho sozinha, visto que era tão importante pra ela fazer o desenho todo. Foi dito pra ela que havia tomado essa atitude para ela ter o prazer de colocar no desenho o que ela bem quisesse. Lembrei a ela que essa atividade da praia fora sugerida por ela. Assim, ela decidiu fazer o desenho, até que chegou um dos colegas que levavam sermão e fez com ela. A.A é a mais nova da turma, tem 09 anos e dificuldade de relacionar-se com as meninas da turma, além de ter a fama de ser indisciplinada. Ela é agitada, comunicativa, criativa, inteligente e também sem limites. A turma fazia o trabalho. Foi usada a mesma metodologia a parte dos sons. Eles se animaram e também diziam em voz alta: ‘Profeeee! Já criamos o nosso som!’ Igual a outra turma, eles que decidiram quantos da equipe iam lá fora gravar o som que seria de 05 segundos no máximo. As vezes ia um membro só. Outras, toda a equipe. Apesar de ser a primeira vez deles com aquele equipamento para aquele uso em especial, nenhum deles apresentou resistência ao

equipamento nem a atividade. A vice diretora chamou novamente os dois alunos que foram acusados de jogar pedra. E quando voltaram a sessão de fotos das cenas já havia começado. Nessa turma, eles apresentaram mais autonomia e montaram sem a minha ajuda o cenário. A máquina, eu só fixei e eles mesmos manusearam sem o meu auxílio. Nesse instante, enquanto as equipes se preparavam, dois alunos brincavam de espada com as tesouras, ameaçavam a tesoura na cara do outro e isso me fez passar um sermão nos dois. Poucos minutos depois um dos alunos que havia sido chamado e voltado novamente, L.S, empurrou G.A2 no chão.

Ela disse que porque ela queria ver o seu trabalho sendo fotografado e ele disse que não e ela insistiu encostando nele e ele reagiu. Ela chorou e eu conversei rigidamente com ele sobre o fato dele ser mais forte que ela. Ele não respondia. Sem saber o que fazer e objetivando terminar a atividade, pedi que a vice conversasse com ele, sem perceber ali que o mais importante no momento não era essa finalização mas o processo da atividade que não aparentava ser saudável com tantos atritos e agressões.

Deixei que eles guiassem todo o processo das fotografias e montagem das cenas. Pedi que eles arrumassem a sala e seus materiais a tempo de conversarmos antes deles irem embora. Foi feito um balanço rápido de pequenas coisas assim que aconteceu no processo.

Foi refletido também se o mais importante no processo, eram as pessoas e não a atividade em si. Porém, objetivando terminar o campo da pesquisa, será que me ative no processo de produção ou nas pessoas?

Apesar de ter buscado fazer esse equilíbrio o meu maior objetivo era concretizar idéias de atividades que usassem as tecnologias, mesmo quando a inserção desses aparatos não proporcionavam um ambiente solidário e saudável, trazendo até euforia e competitividade para o seu uso com limitado espaço de tempo para a sua investigação.

ANEXO B – IMAGENS DOS ENCONTROS

Figura 01 – As turmas no laboratório I



Figura 02 - Turma 41 trabalhando no cenário do barco

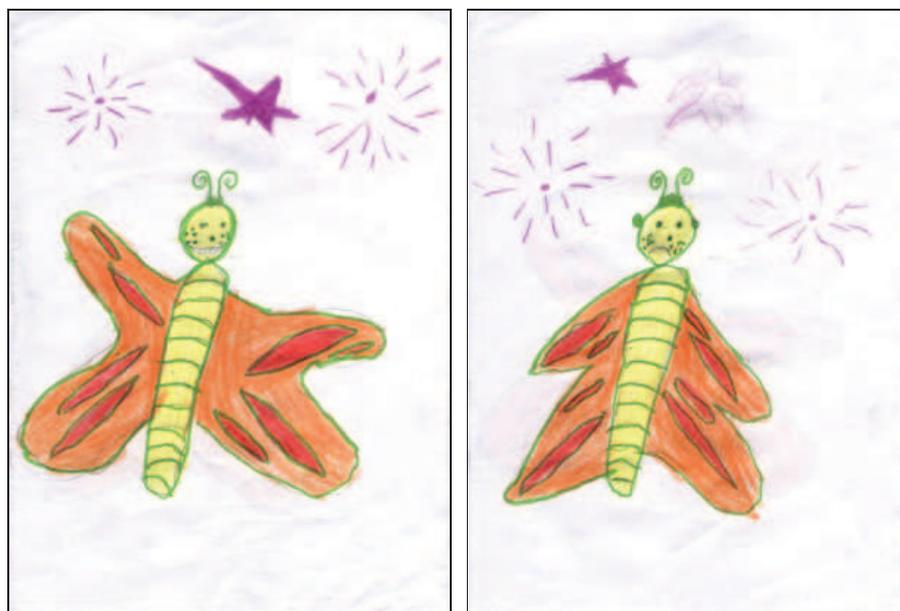
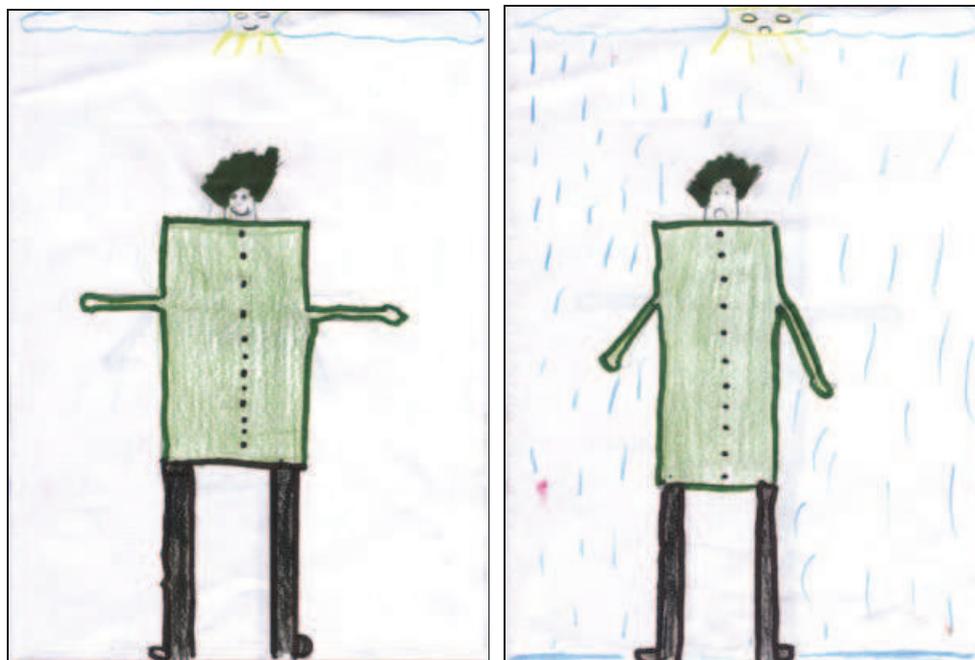


Figura 03 - Animação artesanal de dois quadros



Figura 05 - Equipe montando o cenário



Figura 06 - Cenário para filme com sucatas

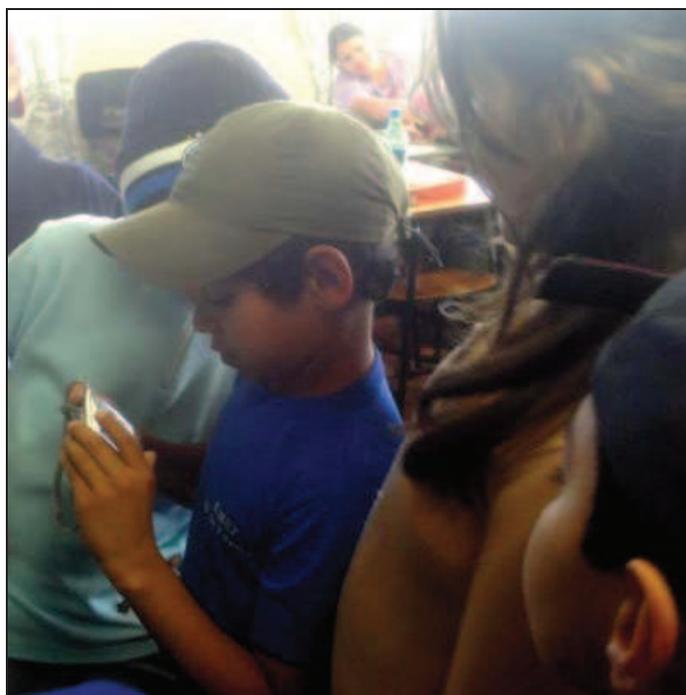


Figura 07 - aluno manuseando a máquina digital

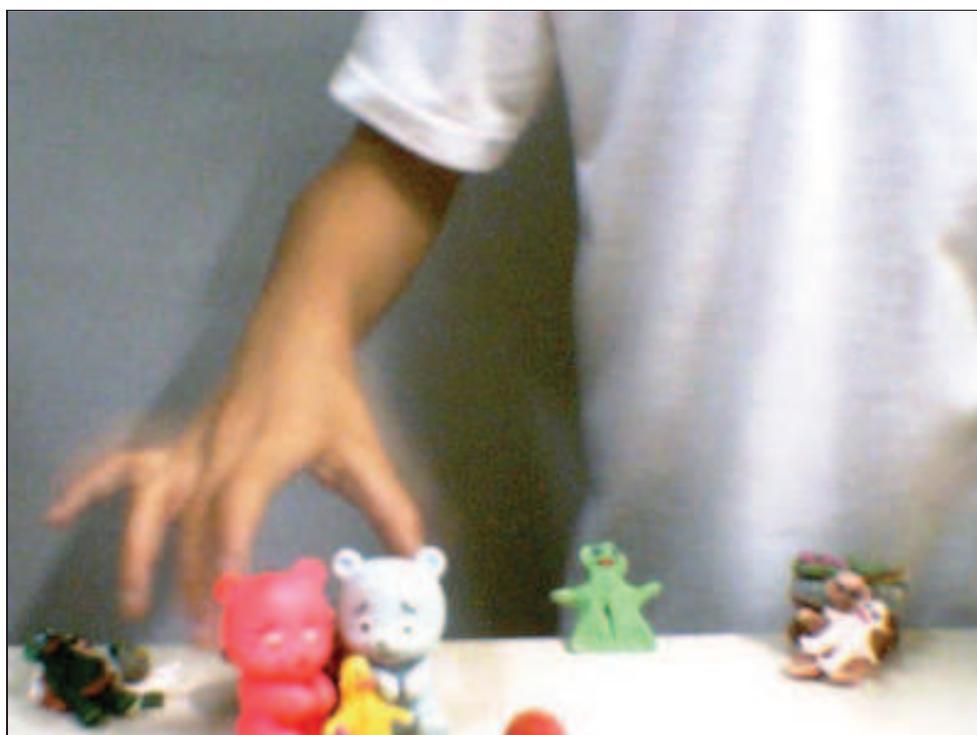


Figura 08 - Aluna arrumando os personagens para a cena com a *webcam*



Figura 09 - Cena da animação feita com webcam



Figura 13 – Equipe trabalhando



Figura 14 – Aluna arrumando um cenário



Figura 15 – Escola na hora do recreio assistindo animações

ANEXO C – CD COM FILMES E ALGUMAS PRODUÇÕES

CIP – Catalogação na Publicação

-
- G393a Gesteira, Rozane Suzart
A arte da cibercultura mediando processos educativos no ensino fundamental / Rozane Suzart Gesteira. – 2008.
125 f. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2008.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Graciela René Ormezzano
Co-orientação: Prof. Dr. Adriano Canabarro Teixeira
1. Tecnologia educacional. 2. Inovações educacionais. 3. Arte e tecnologia. 4. Prática pedagógica. I. Ormezzano, Graciela René, orientadora. II. Teixeira, Adriano Canabarro, orientador. III. Título
- CDU: 371.3:004