



**Ivan Vale de Sousa
(Organizador)**

**A Produção do Conhecimento
nas Letras, Linguísticas e Artes**

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

A Produção do Conhecimento nas Letras, Linguísticas e Artes

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P964 A produção do conhecimento nas letras, linguísticas e artes [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-228-9

DOI 10.22533/at.ed.289190204

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes.
3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de.

CDD 407

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Como o conhecimento é produzido? Onde se produzem conhecimentos? Qual a necessidade de produzi-los? Por que produzir conhecimentos na sociedade contemporânea? Quem são os autores que produzem os mais variados conhecimentos? Quais áreas do conhecimento são as responsáveis pela construção do próprio conhecimento? Responder todas essas questões significa propor uma reflexão discursiva e ampla.

O conhecimento é construído como propostas capazes de transformar as experiências dos sujeitos na sociedade. Produz-se conhecimentos nas academias, nas escolas e nos espaços não formais de ensino, porque a constituição do conhecimento estabelece-se com as propostas de letramento. A justificativa de produzir conhecimentos na sociedade contemporânea parte da necessidade de comunicação dos sujeitos com seus semelhantes.

Os falantes de Língua Materna são os responsáveis, autores e protagonistas na produção de conhecimentos, por isso não existe uma única área específica em que a formulação da ciência é estruturada, problematizada e proposta como ação reflexiva.

Esta Coleção traz ao leitor diferentes trabalhos das mais diversas áreas e estéticas. São trinta trabalhos que têm a finalidade de inserir os leitores nos mundos revelados por cada texto, porque cada textualidade é única, mas, ao mesmo tempo, plural por tornarem habitados os espaços comunicativos e interativos do texto como eventos de comunicação entre produtores, leitores e interlocutores.

A finalidade do primeiro capítulo enfoca um estudo do neologismo, demonstrando os neologismos criados como empréstimos linguísticos em diversas áreas. No segundo capítulo, as autoras discutem a organização das práticas de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás à luz das propostas da Base Nacional Comum Curricular. No terceiro capítulo, a autora apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada em 2014 sobre a consciência fonológica e os possíveis benefícios para o ensino-aprendizagem de língua espanhola.

A discussão do quarto capítulo traz à tona as contribuições de Mikhail Bakhtin no ensino da linguagem, fazendo um breve passeio pelo Círculo de Bakhtin, demonstrando as fronteiras discursivas no trabalho com a linguagem. No quinto capítulo um estudo lexical de uma temática instigante é discutido. No sexto capítulo, a autora propõe um estudo investigativo a partir do gênero textual *charge* como proposta discursiva na rede social *facebook*.

No sétimo capítulo, as autoras discutem a leitura e a produção de inferências nas provas de Língua Portuguesa do Processo Seletivo de Avaliação Seriada de uma instituição federal mineira, analisando, sobretudo, a desenvoltura dos candidatos. No oitavo capítulo o ensino de língua, literatura e cultura parte da utilização do gênero textual *crônica* como instrumento de ensino e aprendizagem. O nono capítulo traz os resultados sobre a intertextualidade explícita a partir da utilização e discussão dos

verbos *dicendi*.

No décimo capítulo, a autora examina alguns casos em que a transmídia fora utilizada por editoras brasileiras como ferramenta de criação de mídias suplementares aos livros produzidos. No décimo primeiro capítulo analisa-se o modo como a leitura é realizada pelo leitor, observando quais são os fatores determinantes para a interpretação e a compreensão de tirinhas na concepção pragmática. No décimo segundo capítulo é apresentada uma pesquisa em andamento que enfoca o estudo do léxico empregado nos livros didáticos de Português como Língua Adicional.

No décimo terceiro capítulo, as autoras ocupam-se em analisar a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, mais precisamente do estudo do componente de Língua Portuguesa e de como a Literatura integra a referida versão do documento. No décimo quarto capítulo, os autores investigam as práticas situadas de letramento na elaboração do procedimento sequência didática por professores do ciclo de alfabetização, inseridos no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. No décimo quinto capítulo, dois motivos são apresentados pelo autor no que se refere às políticas linguísticas e na promoção do processo de ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos no Brasil.

No décimo sexto capítulo são relatados experiências e desafios da criação de um curso de Português – Língua Estrangeira, em Dar es Salaam, na Tanzânia. No décimo sétimo capítulo, as autoras trazem à discussão uma experiência de utilização de textos literários de autores brasileiros e latino-americanos, como Machado de Assis, Gabriel Garcia Márquez e outros no processo de ensino. O décimo oitavo capítulo discute a propriedade da literatura de relativizar muitos dos conhecimentos pragmáticos formadores dos indivíduos por meio do imaginário, o que possibilita ao leitor desenvolver, de maneira reflexiva, a subjetividade.

No décimo nono capítulo, a autora estuda textos literários multimodais como viés de contribuição e de compreensão das possibilidades interpretativas. No vigésimo capítulo, os autores apresentam esforços investigativos parciais no campo da filosofia da linguagem, na perspectiva de uma abordagem bakhtiniana. Já no vigésimo primeiro capítulo há a realização reflexiva acerca da literatura que trata das questões discutidas em toda a reflexão.

No vigésimo segundo capítulo, a autora analisa registros linguísticos em túmulos e lápides das línguas eslavas, polônês e ucraniano, faladas no interior do Paraná na relação com a identidade étnica dos descendentes de imigrantes eslavos. No vigésimo terceiro capítulo são averiguadas questões inseridas no âmbito da dublagem/legendagem que surgiram em consequência do processo de tradução audiovisual do objeto deste estudo. No vigésimo quarto capítulo, a autora discute algumas ideologias linguísticas presentes em comunidades de Prudentópolis sobre as línguas portuguesas e ucranianas.

No vigésimo quinto capítulo, as autoras debatem um texto de Jean Paul Bronckart, da Universidade de Genebra. No vigésimo sexto capítulo, a autora estuda a carta

rogatória como linha tênue na tradução entre o Português Brasileiro e o Italiano. No vigésimo sétimo capítulo, as autoras discorrem sobre a linguagem cinematográfica e as Línguas de Sinais promovendo um paralelo entre a Cultura Surda e o gênero *cinema* como artefato cultural.

No vigésimo oitavo capítulo, a autora discute os processos de criação e produção das imagens em processo de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica, considerando-se, com base na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano. No vigésimo nono capítulo são estudadas as estratégias de tratamento da afasia sob a perspectiva da neurolinguística discursiva e, no trigésimo e último capítulo da coletânea, os autores apresentam reflexões sobre o trabalho “Disponíveis”, ou seja, um conjunto de fotografias e vídeos em que se nota uma sequência de *outdoors* obsoletos presente ao longo de uma rodovia que liga as três cidades: Brasília – Distrito Federal, Alexânia e Anápolis – Goiás.

Todas as reflexões propostas no primeiro volume desta coletânea cumprem a finalidade de ensinar, comunicar e propor a interação dos sujeitos, na função de leitores e interlocutores dos textos. Assim, os votos direcionados aos investigadores desta Coleção são de que consigam ampliar os saberes e a partir deles estabeleçam as conexões comunicativas necessárias no exercício cidadão e linguístico das ciências da linguagem.

Ivan Vale de Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A FORMAÇÃO DE NOVAS UNIDADES LEXICAIS: NEOLOGISMOS	
Hendy Barbosa Santos	
Francisca Jacyara Matos de Alencar	
Elayne Sared da Silva Morais	
DOI 10.22533/at.ed.2891902041	
CAPÍTULO 2	9
ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA	
Aline Rezende Belo Alves	
Jane Faquinelli	
DOI 10.22533/at.ed.2891902042	
CAPÍTULO 3	18
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Fabiana Soares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2891902043	
CAPÍTULO 4	34
BAKHTIN NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO ENSINO DA LINGUAGEM	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.2891902044	
CAPÍTULO 5	47
ESTUDO LEXICAL DE UM PROCESSO CRIME DE ESTUPRO DO INÍCIO DO SÉCULO XX – 1911	
Claudice Ferreira Santos	
Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.2891902045	
CAPÍTULO 6	54
LEITURA DE CHARGES E DISCURSOS JUVENIS: UMA ABORDAGEM SOBRE CIDADANIA NO FACEBOOK	
Edilaine Gonçalves Ferreira de Toledo	
DOI 10.22533/at.ed.2891902046	
CAPÍTULO 7	66
LEITURA E PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS EM PROCESSOS SELETIVOS DE AVALIAÇÃO SERIADA	
Claudia Alves Pereira Braga	
Mauriceia Silva de Paula Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.2891902047	
CAPÍTULO 8	76
LITERATURA BRASILEIRA COMO INTERAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Maria José Nélo	
DOI 10.22533/at.ed.2891902048	

CAPÍTULO 9	89
O PAPEL DOS VERBOS DICENDI NA CONSTRUÇÃO DA NOTÍCIA: PONTOS DE UM <i>CONTINUUM</i> ARGUMENTATIVO	
Alcione Tereza Corbari Quézia Cavalheiro M. Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.2891902049	
CAPÍTULO 10	101
O USO DA TRANSMÍDIA POR EDITORAS BRASILEIRAS: ALGUNS PROJETOS EDITORIAIS	
Camila Augusta Pires de Figueiredo	
DOI 10.22533/at.ed.28919020410	
CAPÍTULO 11	110
TIRINHAS: LEITURA, INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO, SEGUNDO O MODELO PRAGMÁTICO	
Onici Claro Flôres Silvana da Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.28919020411	
CAPÍTULO 12	124
VERIFICAÇÃO DE FREQUÊNCIA LEXICOLÓGICA PARA A CLASSIFICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL	
Maryelle Joelma Cordeiro Carlos Antônio de Souza Perini	
DOI 10.22533/at.ed.28919020412	
CAPÍTULO 13	136
O CURRÍCULO PROPOSTO NA BNCC E A FORMAÇÃO EM LETRAS	
Taíse Neves Possani Elisa Isabel Schäffel	
DOI 10.22533/at.ed.28919020413	
CAPÍTULO 14	145
O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ANÁLISE E DISCUSSÃO	
Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti Rosiene Omena Bispo	
DOI 10.22533/at.ed.28919020414	
CAPÍTULO 15	154
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS BRASILEIRAS E LÍNGUAS PARA FINS ACADÊMICOS: UMA BREVE ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE DOIS PROGRAMAS NACIONAIS	
Pedro Paulo Nunes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.28919020415	
CAPÍTULO 16	165
A FORMAÇÃO DE UM CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA TANZÂNIA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS	
Jean Antunes	
DOI 10.22533/at.ed.28919020416	

CAPÍTULO 17	174
A LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA DE ENSINO NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	
Maria Aparecida de Castro	
Maria Aparecida Rodrigues de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.28919020417	
CAPÍTULO 18	185
A LEITURA LITERÁRIA NA AFIRMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE	
Simone Aparecida Botega	
Andréa Portolomeos	
DOI 10.22533/at.ed.28919020418	
CAPÍTULO 19	192
A LITERATURA INFANTIL EM DIFERENTES SUPORTES: POSICIONANDO LEITORES E ESPECTADORES E GERANDO POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS	
Verônica Coitinho Constanty	
DOI 10.22533/at.ed.28919020419	
CAPÍTULO 20	210
A PALAVRA E A RELAÇÃO EU/OUTRO NA PRODUÇÃO DO SABER	
Antônio Matosinho de Sousa Júnior	
Alessandra Pereira Carneiro Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.28919020420	
CAPÍTULO 21	218
A MEMÓRIA DE TRABALHO E SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM, EM ESPECIAL, DA LEITURA	
Lidiomar José Mascarello	
DOI 10.22533/at.ed.28919020421	
CAPÍTULO 22	230
A VOZ DO SILÊNCIO: REGISTRO DE LÍNGUAS ESLAVAS EM CEMITÉRIOS NO INTERIOR DO PARANÁ	
Luciane Trennephol Da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.28919020422	
CAPÍTULO 23	244
A TRADUÇÃO DAS ONOMATOPEIAS EM <i>SANZOKU NO MUSUME</i> , <i>RONJA</i> : MUITO ALÉM DO TIC-TAC	
Gisele Tyba Mayrink Redondo Orgado	
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão	
DOI 10.22533/at.ed.28919020423	
CAPÍTULO 24	257
AS IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS PRESENTES NOS USOS DA LÍNGUA UCRANIANA NA CIDADE DE PRUDENTÓPOLIS - PR	
Vanessa Makohin Costa Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.28919020424	

CAPÍTULO 25	267
BREVE DEBATE ACERCA DO QUADRO EPISTEMOLÓGICO SOBRE A ATIVIDADE DE LINGUAGEM DE BRONCKART	
Érika Christina Kohle	
Stela Miller	
DOI 10.22533/at.ed.28919020425	
CAPÍTULO 26	280
CARTA ROGATÓRIA: A TÊNUE LINHA TRADUTÓRIA ENTRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO E O ITALIANO	
Karla Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.28919020426	
CAPÍTULO 27	291
CINEMA SURDO COMO ARTEFATO CULTURAL: LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E LÍNGUA DE SINAIS	
Halyne Czmola	
Kelly Priscilla Cezar Lóddo	
DOI 10.22533/at.ed.28919020427	
CAPÍTULO 28	305
CRIAÇÃO E PRODUÇÃO DE IMAGENS NOS CONTEXTOS ESCOLARES DO SÉCULO XXI	
Rosana de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.28919020428	
CAPÍTULO 29	315
DE QUE MODO A NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA PODE CONTRIBUIR PARA O TRATAMENTO DA AFASIA	
Maristela Schleicher Silveira	
Maíra da Silva Gomes	
Maica Frielink Immich	
DOI 10.22533/at.ed.28919020429	
CAPÍTULO 30	324
DESLOCAMENTO, ENTROPIA E FOTOGRAFIA: REFLEXÕES A CERCA DE “DISPONÍVEIS”	
Pedro Emmanuel Assis Lara Lacerda	
Vicente Martínez Barrios	
DOI 10.22533/at.ed.28919020430	
SOBRE O ORGANIZADOR	335

CRIAÇÃO E PRODUÇÃO DE IMAGENS NOS CONTEXTOS ESCOLARES DO SÉCULO XXI

Rosana de Castro

Universidade de Brasília, Departamento de Artes
Visuais
Brasília - Distrito Federal

RESUMO: O objetivo do artigo é discutir sobre criação e produção das imagens em processos de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica, considerando-se, com base na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, que criar e produzir tem papel relevante na constituição da subjetividade (VYGOTSKY, 2001). Na discussão, imagens, desde as ideias de Dias e Fernández (2014), são fluídas e passíveis de tomarem formas, ao serem fixadas em suportes são concretizada por desenhos, pinturas, fotografias, entre outras mídias. Considera-se, ainda, que imagem é fundamento do ensino da arte na escola; e que arte, aqui, é o componente curricular obrigatório na educação básica. Na primeira parte, que trata das referências históricas, são estabelecidos os marcos clássico e plástico. Em um segundo momento, busca-se arguir sobre a relação entre criar, produzir e desenvolvimento humano. Por fim, apresentam-se algumas ideias para a criação e a produção de imagens em aulas de arte na escola atual, admitindo-se que essas ações podem favorecer a constituição das subjetividades dos sujeitos,

que vivem e viverão imersos em meio cultural, a cada vez mais, distante da natureza. Propõe-se que tais processos de ensino-aprendizagem sejam orientados por referenciais teórico-epistemológicos endereçados ao estudo das imagens em diálogo com as questões socioculturais e as tecnologias digitais dos contextos urbanos. Estabelecendo-se conexões que, possivelmente, ainda não conquistaram o seu lugar na realidade sociocultural amplamente impactada pelos dispositivos digitais, por enquanto, discretamente utilizados nas escolas, nas quais continua a se pensar sobre a produção de imagens, prioritariamente, pelas técnicas das artes plásticas.

PALAVRAS-CHAVE: Imagem, Educação, Visualidade, Subjetividade.

ABSTRACT: This paper discusses about the creation and the production of images in the processes of teaching and learning in the actual basic education considering, based on the historical-cultural human development approach, that creation and consumption of images play a relevant role in the constitution of the subject's subjectivity (VYGOTSKY, 2001). Within this discussion, we understand image, according to the ideas of Dias and Fernández (2014), as fluid, and fixed on a support in the form of drawings, paintings, films, photographs, among other media. It is also considered

that the image is the foundation of the teaching of art in the school, standing, in this discussion, art as curricular component of the basic education curriculum. In the first part of the text, which aims to signal the historical references, the classic and plastic frames of the discussion about the images are established. In a second moment, we try to argue about the relation between create, produce and human development. Finally, we presented some ideas about the creation and production of images in the teaching and learning processes in art in the present school, admitting that these actions can promote the constitution of the subjectivities of the subjects that live and will live immersed in a cultural environment more and more distant from nature. It is proposed that the processes of teaching-learning in the visual arts previously mentioned can be researched, experimented by theoretical-epistemological references and incremented allowing the creation and production of images in dialogue with the socio-cultural issues and the digital technologies present at the urban centers, establishing connections that, possibly, have not yet conquered their space in a reality widely diffused by the digital devices, which are, for the time being, discreetly used in school contexts that still thinks about the production of images in the classes mainly by the techniques of the plastic arts.

KEYWORDS: Image, Education, Visuality, Subjectivity.

1 | INTRODUÇÃO

A criação e a produção de imagens pode ser discutida sob diferentes perspectivas quando as consideramos em relação histórico-cultural. Como marcos desde os quais se propõe iniciar tal discussão, estabeleceram-se dois: o clássico e o plástico.

O marco clássico da criação e da produção de imagens é entendido aqui pelos usos dos cânones, dos instrumentos e das técnicas clássicas de pintura e de desenho necessários à execução das formas rígidas demandas pela exigência de resultados aferidos pela perfeição. No âmbito do marco clássico, ressalta-se que a instrução pictórica, cujo objetivo é o de comunicar por imagens (GOMBRICH, 2012), recebeu da Igreja Católica a atribuição de comunicar as escrituras sagradas aos que não sabiam ler os seus textos. E as belas artes, compreendidas como sinônimo da arte acadêmica (DIAS, 2011), assumiram a responsabilidade por essa atribuição.

Desde essa perspectiva, pode-se dizer que a produção de imagens a serviço da instrução pictórica encomendada pelo catolicismo, de algum modo, afastava os sujeitos da realidade. Tanto os produtores quanto os leitores instruídos pelas imagens religiosas eram desfavorecidos da possibilidade de percepção particular da realidade, e, ainda de criar alguma expressão sobre essa realidade. Neste sentido, pode ser dito que a criação e a produção no marco clássico normatizava o ver pela instrução pictórica, entre outros aspectos, orientando-o para os dogmas religiosos importantes à submissão da consciência de ser e estar, aos princípios da religião.

O marco plástico, por sua vez, é caracterizado, nesta discussão, pelos seus contornos românticos e pelo seu confronto com a criação e a produção de imagens

pelos padrões técnicos clássicos. No que diz respeito a tal confronto, remete-se às artes plásticas, que introduziram as técnicas e os materiais na formação dos artistas, os quais foram de encontro à rigidez dos cânones, à fidelidade da cópia da natureza em busca da perfeição composicional, bem como, às formas clássicas e aos conteúdos religiosos prioritariamente expressados pelas pinturas, desenhos, esculturas, entre outros.

No âmbito do marco plástico, ressalta-se a emancipação do artista da função de copista, que favoreceu a ele espaço para criar inspirado na natureza e contrapor ao clássico que o obrigava à cópia perfeita em busca de formas harmônicas. Ainda sobre esse âmbito, é possível também verificar que a consciência sobre a realidade, antes pautada pelos dogmas religiosos, deslocou-se para as visões particularidades dos artistas plásticos que criavam e produziam imagens tomando como referências as próprias subjetividades para reinterpretar o que viam.

Tais visões particulares contribuíram para a análise das paisagens artificiais que começaram a se formar desde a urbanização impulsionada pela industrialização. Os artistas plásticos produziram à margem da sociedade, que foi o lugar de onde foram autorizados pelo *status quo* à questionar o contexto sociocultural, político e econômico, que se estabelecia naquelas paisagens artificiais.

Ao considerar-se esse dois marcos, argumenta-se que, no ensino da arte na escola atual, a presença da criação e da produção de imagens pelo viés clássico quase não influencia as práticas promovidas nos processos de ensino e aprendizagem. Talvez, a exceção seja algum interesse, por parte de estudantes e professores, pelo desenho artístico ainda atrelado aos cânones.

Por outro lado, considera-se que as ideias românticas ainda reverberam na criação e na produção de imagens nas aulas de arte das escolas atuais. Em especial, pelas noções de inspiração e de genialidade que comumente intervêm na construção dos planejamentos das atividades das aulas do citado componente curricular.

Desde de tal consideração, surgiu a necessidade de arguir-se sobre o estudo, a produção e a criação das imagens orientadas para a relação entre o sujeito e a natureza como fonte de inspiração e expressão do ensino da arte, em um momento histórico alicerçado, a cada vez mais, sobre a configuração populacional concentrada em espaços urbanos com maior frequência, do que em espaços rurais. Essa configuração implica o importante distanciamento dos seres humanos do seu vínculo biológico e a sua robusta aproximação do ambiente cultural, que se delinea, a cada dia, pela relação dos sujeitos com os dispositivos digitais.

Em que a produção de imagens inserida nos processos de ensino e aprendizagem atual, pode contribuir com a constituição das subjetividades dos sujeitos que vivem e viverão imersos em contexto cultural alargado e, a cada vez mais, distante da natureza? Em busca de algumas pistas, propõe-se que os processos de ensino-aprendizagem nas aulas de arte, possam ser pesquisados e experimentados por referenciais teórico-epistemológico incrementados de maneira que possibilitem o estudo das imagens em

diálogo com as questões socioculturais e as tecnologias digitais presentes nos contextos urbanos, estabelecendo-se conexões que, possivelmente, ainda não conquistaram o seu lugar. Mesmo que se esteja diante de realidade sociocultural amplamente difundida pelos dispositivos digitais, por enquanto, esses são discretamente utilizados nas escolas, nas quais a produção de imagens continua a se pensar, prioritariamente, pelas técnicas das artes plásticas.

2 | AUTONOMIA, CRIAÇÃO E PRODUÇÃO

No âmbito filogenético, a espécie humana estruturou-se pelo desenvolvimento da capacidade de comunicação entre os seus membros. A construção de linguagem singular possibilitou o agrupamento social do *homo sapiens*. Esse agrupamento veio acompanhado da inclinação do ser humano para agir, capacidade tão importante quanto a de comunicar, para o alcance de patamar cognitivo desse ser, distinto daquele das demais espécies.

A habilidade para agir contribuiu significativamente com o desenvolvimento desde o tronco neural até a mente (ou consciência). Ao tempo em que elaborava ferramentas com as quais intervia na natureza para transformá-la em utensílios, alimentos, vestimentas e abrigo; o ser humano transformava a si por intermédio dos saltos qualitativos que os auxiliaram a migrar da ação apenas baseada na sensação (ou instintos) para aquela orientada à percepção, posteriormente para o impulso (VYGOTSKY, 1996). E do impulso para a emoção que o conduziu até a imagem, a qual o levou à consciência de si, do outro e da realidade que o cercava. A ação externa sobre a natureza, dialeticamente, desencadeou ações internas de desenvolvimento cognitivo responsável pela constituição das funções psicológicas superiores tais como: atenção voluntária, a percepção, a memória e o pensamento (VYGOTSKY, 1996; 2000). A cultura também surgiu de tal relação entre ações em dialética, favorecendo a constituição do sujeito pela subjetividade resultante tanto do desenvolvimento biológico quanto da aculturação.

Um dos aspectos fundamentais, nesse processo de desenvolvimento humano, do instinto à consciência, foi a aquisição da capacidade de abstração definida como a capacidade de nomear e identificar os componentes da realidade por intermédio de signos e símbolos substitutos das materialidades. A abstração favoreceu a autonomia necessária para alicerçar a criação mental por imagens, útil ao planejamento antecipado da produção e da execução (ou materialização) dos objetos e das edificações, bem como dos textos e das expressões artísticas, entre outras possibilidades. Ressalta-se, ainda, que tal autonomia pode ser debatida como fundamento da constituição do sujeito no âmbito da espécie humana, considerando-se que os processos de desenvolvimento mencionados anteriormente, são singulares, portanto, autônomos porque também estão em conexão direta com as particularidades dos contextos histórico-culturais nos

quais estão imersos cada grupo social, e, ainda, cada indivíduo em particular.

Sob tais perspectiva, pondera-se que criar e produzir não são ações específicas do campo da arte, porque são ações inerentes a constituição do sujeito como membro singular da sua espécie (VYGOTSKY, 1996). Por outro lado, argumenta-se que os processos de ensino e aprendizagem da arte na escola têm potencial para contribuir com o desenvolvimento humano por conter em seu escopo o constante exercício de criar e produzir, que é relevante para promoção de espaços de volição na educação dos sujeito, de modo que haja incentivo para que eles interferiram e modifiquem a realidade, tanto no que diz respeito aos seus componentes materiais quando no que diz respeito às suas estruturas e relações socioculturais, em um importante exercício de constituição da própria autonomia.

O ensino da arte na escola pode fomentar o conhecimento dos estudantes sobre si, o outro e o próprio contexto sociocultural, incentivando-os a ser mais que perceptores desse contexto, atribuindo-lhes papel de atores com autonomia para compreender que não basta perceber, é necessário também propor transformações. Desde a ação da criação e da produção é que o sujeito adquire autonomia para tornar-se consciente da realidade, constituir-se em sua singularidade, capacita-se para construir a sua visão particular do real, ressaltando-se que tal constituição não o destituído da sua condição de hólón.

Neste sentido, parece evidente a impossibilidade de propor o ensino da arte nas escolas atuais pelo viés da instrução pictórica clássica de cunho religioso. Por outro lado, naquele ensino, não está tão evidente que a criação e a produção de imagens não são ações específicas do fazer dos artistas. Possivelmente, as ideias de genialidade típicas das artes plásticas com contornos românticos, ainda permeiam o senso comum sobre o ensino da arte na escola, contribuindo para que o planejamento do professor seja traçado com ênfase nas práticas de ateliê (ensinos infantil e fundamental) e na história da arte (ensino médio).

Cabe aqui o esclarecimento endereçado ao componente arte, sinalizando-se que esse está situado no âmbito da educação básica, composto das artes plásticas e visuais, bem como do teatro e da música. Na presente discussão, trata-se do ensino das artes plásticas e visuais, ao tempo em que se propõe arguir sobre alternativas que contribuam com o estabelecimento da relação de complementaridade entre essas e as outras artes citadas como constituintes daquele único componente.

Frente ao exposto, ressalta-se que a mesma importância que se propôs anteriormente, a ser dedicada pelos processos de ensino e aprendizagem da arte na escola à aquisição da autonomia para a constituição de subjetividade pelo sujeito que aprende; deve ser reivindicada em favor do deslocamento da imagem do seu aprisionamento no suporte, para a sua condição de efemeridade e fluidez, a qual possibilita o diálogo com as outras expressões artísticas.

3 | CRIAÇÃO E PRODUÇÃO NA ESCOLA DO SÉCULO XXI: PROPOSTAS

Sob a perspectiva de Fernández e Dias (2014), é possível que se defenda os usos das imagens em processos de ensino e aprendizagem em arte não pela ideia de que estão fixadas nas diferentes mídias (pinturas, desenhos, vídeos, anúncios publicitários) para apreciação ou para a percepção imediata. Os autores argumentam que “tanto as imagens quanto os discursos, as palavras, os objetos, as instituições, os corpos, os meios”, em geral, presentes de maneira subliminar e fora do alcance da percepção imediata dos sujeitos, também precisam ser problematizados (p. 31).

Desde esse ponto de vista, não se trata de encerrar o ensino da arte no objetivo de praticar técnicas das artes plásticas em ateliê e/ou no estudo exaustivo das biografias dos artistas, trata-se de ampliá-lo, para abrigar a ideia de que a imagem favorece a tomada de consciência do sujeito sobre a sua relação com o outro e com o contexto sociocultural no qual está inserido. Ampliar, aqui, também implica propor processos de ensino e aprendizagem que coloquem as artes plásticas e visuais em diálogo direto com o teatro, a música, a dança (DIAS et al., 2011).

Para fundamentar essas propostas, ressaltam-se as ideias de Duncum (2011), pelas quais não se pode desconsiderar os efeitos sociais da produção e da propagação das imagens quer sejam institucionalizadas, ou não. Segundo o autor, hoje se vive de uma maneira diferente, especialmente os estudantes imersos em ambientes digitais virtuais, «é [um mundo] muito diferente do mundo retratado pela prática educacional artística convencional, que continua a focar elementos e princípios modernistas» (p. 15).

Neste sentido, destaca-se a ideia de que o sujeito em processos de ensino e aprendizagem da arte na escola atual deve ser incentivado à postura ativa frente ao que vê, sendo orientado a relacionar-se com a imagem pelos seus conhecimentos em artes visuais e nas outras manifestações artísticas anteriormente sinalizada, levando-se em conta, também, as suas experiências particulares. E no processo de envolvimento com o que está sendo visto, o estudante deve ser alertado para o uso “de filtros produzidos pela cultura e pelas (...) trajetórias/histórias pessoais” (TOURINHO e MARTINS, 2011, p. 53), que lhe possibilita constituir ideias próprias sobre aquilo que se desdobra a partir das imagens disponibilizadas em sala de aula.

No âmbito da presente discussão, compreende-se que as propostas de ensino e aprendizagem orientadas para a cultura visual e a visualidade, favorecem possibilidades para aproximar a arte na escola atual das questões socioculturais, políticas, econômicas e educacionais recentes. E, ainda, das criações e produções de imagens pelos dispositivos digitais. Essa aproximação pode ser viabilizada tanto pela atualização na formação de professores, quanto por mudanças teórico-epistemológicas na base dos planejamentos dos processos de ensino e aprendizagem da arte na escola (DIAS, 2011; DUNCUM, 2011; FERNÁNDEZ et al. 2014; FERNÁNDEZ, 2016, MARTINS et al., 2010, 2011). De acordo com Dias (2008),

a cultura visual enfatiza as experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das Belas Artes, ou da cultura de elite, para a valorização do cotidiano. Além disso, ao negar limites entre a arte de elite e as formas populares, a cultura visual faz do seu objeto de interesse todos os artefatos, tecnologias e instituições da representação visual [...] concebida, aqui, como um local onde a produção e a circulação dos sentidos ocorrem e são constitutivas de eventos sociais e históricos, não simplesmente um reflexo deles. (p. 61)

Para debater-se apropriadamente acerca dessas ideias da cultura visual para o ensino da arte na escola, desde Fernández e Dias (2014), em consonância com Mirzoeff (2006), explica-se que visualidade é o que extrapola a mercantilização da visão, exige romper com a familiaridade que, em geral, favorece a ocultação de alguns aspectos relevantes da experiência do ver. Ainda segundo Fernández e Dias (2014), ao mesmo tempo em que busca romper e denunciar a familiaridade e a mercantilização da visão, a noção de visualidade conserva a ideia de passividade do espectador. Mirzoeff (2006) explica que tal paradoxo está presente no conceito de visualidade desde o seu significado de origem, e é crucial para o entendimento de que a visualidade se caracteriza pela dialética (atividade e passividade do espectador) constituída tanto pela visão naturalizada porque acordada desde os significados e sentidos compartilhados por determinado grupo; quanto pela problematização dessa naturalização para romper com a visão mercantilizada, que exige envolver o sujeito ativamente com aquilo que está sendo percebido, visto e estudado em uma imagem.

Em conformidade com Dias (2012), argumenta-se que as propostas anunciadas para o ensino da arte na escola pelas ideias da cultura visual e das visualidades não implicam “em nenhum instante que a arte/educação deva abandonar as artes visuais, mas significa que deveríamos considerar as necessidades da grande maioria dos estudantes que ensinamos, nas licenciaturas e bacharelados, e que não se tornarão artistas” e, por suposto, carecem de formação que se amplie para outras bases teórico-epistemológicas do que aquelas que têm sido ofertada para a Licenciatura em Artes Visuais (p. 63).

Sob essa perspectiva, ao optar-se, na presente discussão, pela filiação das propostas apresentadas às ideias da cultura visual e das visualidades para a formação de professores nos cursos de graduação em arte, não significa que se desconsidere o que já foi, e ainda é, produzido pelas belas artes, artes plásticas e artes visuais, reconhecendo-as como marcos para o ensino da arte na escola. Por outro lado, a opção declarada ergue-se sobre o argumento de que a base teórico-epistemológica, os conceitos e as práticas no âmbito do ensino da arte na escola atual possivelmente já não são suficientes para atender à formação de professores de arte, pois têm perspectivas distintas daquelas que sustentavam os processo de ensino e aprendizagem no século passado (Figura 1).

Moderno	Pós-moderno
Ênfase na cultura oral e escrita	Ênfase na cultura visual

Pensamento Racional	Pensamento complexo / múltiplo
Arte Moderna	Arte Contemporânea/Pós-Moderna
Individualidade	Interatividade
Autoria	Produção coletiva
Massificação	Identidade
Disciplina	Transdisciplinaridade
Capacidade de repetir e reproduzir	Capacidade de criar e inovar
Centrado no professor	Centrado naquele que aprende
Formação pontual	Aprendizagem contínua
Conteúdo concentrado (Poder)	Democratização da informação
Cultura linear	Diversidade e multiculturalidade

Fig. 1: Quadro Comparativo. Fonte: Castro (2008)

4 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ARTE NA ESCOLA DO SÉCULO XXI

Segundo Tavin (2011), para que o ensino na escola favoreça o engajamento em defesa de sociedade justa, esse deve ter por princípio “um projeto político que envolva representações visuais, locais culturais e esferas públicas através de linguagem crítica . . . “ (p. 153). O autor reivindica que a formação de professores deverá promover o preparo para atuação que auxilie aos estudantes, em formação nas escolas de educação básica, a identificarem, compreenderem e enfrentarem os diferentes lugares de poder, que podem ser ocupados pelos sujeitos, pelas instituições e práticas sociais. Ainda sob a perspectiva de Tavin (2011), a proposta do ensino orientado por tal ideia pode favorecer a formação de cidadãos críticos autorreflexivos, ao mesmo tempo engajados com as questões sociais do grupo ao qual pertencem.

No que diz respeito à atuação, também é importante que o licenciado perceba que atua com referência em pontos de vista particulares (BOLIN e HOSKINGS, 2013). Essa autonomia se reflete nas escolhas dos conteúdos para a aula, principalmente, na escolha das imagens, afirmam Bolin e Hoskings (2013). De acordo com os autores, tal autonomia outorga a liberdade ao professor de arte para definir qual representação da realidade será apresentada aos estudantes pelas imagens escolhidas; a decisão sobre essas escolhas deverá ser norteadada pelo seu posicionamento sócio político frente ao que compreende como ensino, alunos e sociedade.

Em suma, acredita-se ser possível discutirem-se proposições para a formação de professores de artes visuais orientados para a cultura visual e para as visualidades pelas seguintes ideias: (i) não ruptura entre os materiais e técnicas das práticas de ateliê e de produção de imagens (das belas artes para as artes plásticas, dessas para as artes visuais e para as tecnologias digitais); (ii) foco nas experiências diárias do visual pela superação da dicotomia entre a arte erudita e a arte popular; (iii) objeto de estudo no ensino da arte reconhecido como todos os artefatos e as instituições envolvidas nas representações visuais; (iv) compreensão de que o objeto de arte é portador de significados consolidados, pelo que esse objeto precisa ser problematizado; (v) o espectador deve ser compreendido como crítico que vê a imagem

por aspectos socioculturais que lhe constituem, bem como ao grupo que ele pertence; (vi) compreensão da crítica como estratégia de esclarecimento ao sujeito sobre as relações de poder as quais se organizam nas políticas, econômicas e sociedades. No que diz respeito à atuação dos professores, acredita-se ser razoável propor uma atuação comprometida com a justiça social, a heteronormatividade e as relações de poder na sociedade, bem como orientada pelo entendimento da imagem como ponto de vista particular escolhido por eles para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito do que foi discutido, ressalta-se a importância da imagem como componente principal das atividades do professor de arte. Ao destacá-la, foi possível evidenciar tanto o seu papel fundacional na constituição da consciência e, por consequência, na subjetividade; quanto, atualmente, na manutenção da autonomia que implica a liberdade do sujeito para reinterpretar a realidade de modo crítico. Criar e produzir imagens são ações inerentes aos sujeitos humanos, e o papel do ensino das visualidades nas escolas de educação básica torna-se condição para o fomento dessas ações no sentido de que auxiliem em educação que culmine na formação de cidadãos responsáveis por si, pelos outros e pelos contextos socioculturais nos quais estão imersos.

REFERÊNCIAS

- BOLIN, Paul, HOSKINGS, Kaela. We do what we believe: a contemporary and historical look at personal and programmatic purposes of art education. **The Journal of the Texas Art Education Association**, vol. 1, p. 62-68, 2013.
- DIAS, Belidson. Arrastão: O cotidiano espetacular e práticas e pedagógicas críticas. In: TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo (Orgs.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para educação**, p. 55-73. Santa Maria: UFSM, 2012.
- DIAS, Belidson. **O mundo da cultura visual**. Brasília: PPG-Arte/UnB, 2011.
- DIAS, Belidson. Pré-acoitamentos: Os locais da arte/educação na cultura visual. In: MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidades e educação**, p. 39-53, Goiânia: FUNAPE, 2008.
- DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos** (pp. 15-30). Santa Maria: EdUFSM, 2011.
- FERNÁNDEZ, Tatiana, DIAS, Belidson. *Pedagogias culturais nas entre viradas: eventos visuais & artísticos*. In R. Martins & I. Tourinho. (Orgs.). **Pedagogias culturais**, p. 101-137). Santa Maria: Editora UFSM, 2014.
- FERNÁNDEZ, Tatiana. 2016. **O evento artístico como pedagogia**. 354. f. Tese (Doutorado em Arte) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GOMBRICH, Ernst. **Os usos das imagens**: estudos sobre a função social da arte e da comunicação visual. tradução: Ana Carolina Freire de Azevedo e Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2012, 304 p.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Cultura Visual e infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: EdUFSM, 2010.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

MIRZOEFF, Nicholas. On visibility. **Journal of Visual Culture**, vol. 5, fascículo 1, p. 53-79, 2006.

Tavin, Kevin (2011). Fundamentos da cultura visual e pedagogia pública na/como arte-educação. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO; Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**, p. 153-174, Santa Maria: EdUFSM, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, S. A, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyovich. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SOBRE O ORGANIZADOR

IVAN VALE DE SOUSA Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Professor de Língua Portuguesa em Parauapebas, Pará.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-228-9



9 788572 472289