



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES / PROF-ARTES

**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes

**ADALGISA JESANE SILVA FERREIRA FARIAS**

**VIDEOPROCESSO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM HÍBRIDA NAS  
AULAS DE ARTES VISUAIS NO C.E JOAQUIM AROSO – RAPOSA-MA**

São Luís

2023

**ADALGISA JESANE SILVA FERREIRA FARIAS**

**VIDEOPROCESSO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM HÍBRIDA NAS  
AULAS DE ARTES VISUAIS NO C.E JOAQUIM AROSO – RAPOSA-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Reinaldo Portal Domingo

Linha de pesquisa: Abordagem Teórico Metodológicas das Práticas Docentes

São Luís

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pela autora.  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Farias, Adalgisa Jesane Silva Ferreira

Videoprocesso como estratégia de aprendizagem híbrida nas aulas de Artes Visuais no C.E Joaquim Aroso - Raposa-MA / Adalgisa Jesane Silva Ferreira Farias. - 2023.

149 f.: il.

Orientador: Reinaldo Portal Domingo

Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Artes /PROGF-ARTES, Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2023.

1. Videoprocesso. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Mediação audiovisual. 4. Aluno protagonista. I. Domingo, Reinaldo Portal. II. Título.

**ADALGISA JESANE SILVA FERREIRA FARIAS**

**VIDEOPROCESSO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM HÍBRIDA NAS  
AULAS DE ARTES VISUAIS NO C.E JOAQUIM AROSO – RAPOSA-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Aprovada em:        /        /

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Reinaldo Portal Domingo** (Orientador)  
Doutor em Tecnologia Educativa  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisene Castro Matos** (Examinadora Interna)  
Doutora em Ciências Sociais  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Lima Cruz** (Examinadora Externa)  
Doutora em Informática na Educação  
Universidade Federal do Maranhão

À Deus, por me conceder vida e saúde  
até o momento final desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Este momento é de olhar para trás e lembrar acontecimentos importantes nessa caminhada. Relembrar as etapas de seleção, do nervosismo na defesa do projeto, da alegria da aprovação e das dificuldades vivenciadas até a defesa da Dissertação. Foi um longo caminho percorrido. Nada foi fácil, tampouco tranquilo. Esta foi uma experiência muito rica, proporcionada por conhecimento construído com muita perseverança em meio à pandemia da Covid-19 que tantas vidas ceifaram.

Por tudo o que vencemos, quero agradecer primeiro à Deus, ser supremo, benfeitor, que em sua grandeza e glória preservou minha vida, cuidando da minha saúde, iluminando meus passos e oportunizando experiências que me ajudaram a evoluir, a mensurar minhas escolhas e ajustar minha postura pessoal nesse caminhar.

Agradeço ao meu orientador Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Reinaldo Portal Domingo pela atenção, sabedoria, apoio e incentivo para a realização desta pesquisa e também a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Maria Lima Cruz por ter me encorajado na etapa final dessa minha produção acadêmica.

Agradeço ao meu filho, Anthony Henrique F. Farias, que me ensina cotidianamente de forma pura com suas ações, a olhar para o outro com empatia, respeito, entusiasmo e amor, o que contribui para minha postura resiliente.

Ao meu esposo, Everaldo da P. F. Farias, companheiro fundamental na minha vida, sempre me apoiando de forma tolerante e madura.

A gestão da Escola-Campo e discentes que contribuíram com este estudo de campo participando das oficinas e das aulas ativamente, produzindo materiais e respondendo aos questionários e entrevistas encaminhadas.

E com todo carinho, sou grata pelas amizades construídas no Mestrado Prof-Artes 2021. Agradeço pelas trocas de experiências, pelas risadas e pela ajuda constante através das palavras de incentivo, carinho e pelo estímulo à curiosidade de aprender. Enfim, quero agradecer a todos e todas que sempre acreditaram em mim, e com toda essa positividade, me impulsionaram a seguir nesta caminhada mesmo com mente e pés cansados.

“Aprender é um fluxo contínuo, ao invés de um reservatório represado.”

George Siemens

## RESUMO

Esta dissertação trata do Videoprocesso como estratégia de aprendizagem híbrida nas aulas de Artes Visuais no C.E Joaquim Aroso – Raposa - MA vinculada ao Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES). Nesta pesquisa, o objeto é o protagonismo do discente subsidiado pelo uso da linguagem audiovisual através da técnica do Videoprocesso nas aulas de Artes Visuais. O domínio temático deste estudo é Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes. E o objetivo geral é desenvolver estratégia de aprendizagem com o uso da técnica do Videoprocesso. Esta técnica de produção audiovisual foi criada em 1988 pelo espanhol Joan Ferrés Prats. Esta técnica combina diversas características como: protagonismo, pesquisa autônoma, diálogo empático, criatividade, responsabilidade, inclusão digital e produção audiovisual. Esta investigação aconteceu no C. E Joaquim Aroso, com 70 discentes distribuídos entre duas turmas do 1º ano do Ensino Médio no formato do ensino remoto em 2021 e no ano de 2022 no formato do ensino híbrido, já ingressos no 2º ano. O problema científico desta pesquisa consiste em examinar de que forma a técnica do Videoprocesso como estratégia de aprendizagem híbrida pode ser praticada por discentes a fim de desenvolver seu protagonismo nas aulas de Artes Visuais? Nesse sentido, ratificamos que a presença da Tecnologia Digital da Informação e comunicação (TDIC) na escola modificarão as formas de ensino-aprendizagem, pois a linguagem interativa multimídia tornou-se indispensável na vida diária. Por isso é urgente alfabetizar digitalmente os discentes e instrumentalizar os docentes para essa realidade. Quanto ao método, utilizamos a pesquisa-ação com abordagem quali-quantitativa de caráter exploratório-descritivo. Os dados serão coletados por meio de consulta bibliográfica, questionários, entrevistas, filmagens, fotografias e registro de observações e produções dos discentes. Com esses dados realizaremos a análise e interpretação dos resultados. Assim, ampliaremos o uso pedagógico da técnica do Videoprocesso, impulsionando a reprodução desta pesquisa na forma integral ou parcial.

**Palavras-chaves:** videoprocesso; ensino-aprendizagem; audiovisual; aluno protagonista.



## RESUMEN

Esta disertación trata sobre el Videoproceso como estrategia híbrida de aprendizaje en las clases de Artes Visuales del C.E Joaquim Aroso – Raposa - MA vinculado a la Maestría Profesional en Artes (PROF-ARTES). En esta investigación el objeto es el protagonismo del estudiante subsidiado por el uso del lenguaje audiovisual a través de la técnica del Videoproceso en las clases de Artes Visuales. El dominio temático de este estudio es Aproximaciones Teórico-Metodológicas a las Prácticas Docentes. Y el objetivo general es desarrollar una estrategia de aprendizaje utilizando la técnica del Videoproceso. Esta técnica de producción audiovisual fue creada en 1988 por el español Joan Ferrés Prats. Esta técnica combina varias características como: protagonismo, investigación autónoma, diálogo empático, creatividad, responsabilidad, inclusión digital y producción audiovisual. Esta investigación se llevó a cabo en el C. E Joaquim Aroso, con 70 alumnos repartidos entre dos promociones de 1º de Bachillerato en modalidad de enseñanza a distancia en el año 2021 y en el año 2022 en modalidad de enseñanza híbrida, ya matriculados en 2º año. El problema científico de esta investigación es examinar cómo la técnica del Videoproceso como estrategia híbrida de aprendizaje puede ser practicada por los estudiantes para desarrollar su rol en las clases de Artes Visuales. En este sentido, ratificamos que la presencia de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) en la escuela modificará las formas de enseñanza-aprendizaje, pues el lenguaje interactivo multimedia se ha vuelto indispensable en la vida cotidiana. Por eso es urgente alfabetizar digitalmente a los estudiantes y equipar a los docentes para esta realidad. En cuanto al método, se utilizó la investigación acción con un enfoque cualitativo-cuantitativo de carácter exploratorio-descriptivo. Los datos serán recolectados a través de consulta bibliográfica, cuestionarios, entrevistas, filmaciones, fotografías y registro de observaciones y producciones de los estudiantes. Con estos datos realizaremos el análisis e interpretación de los resultados. Así, ampliaremos el uso pedagógico de la técnica del Videoproceso, promoviendo la reproducción de esta investigación en forma total o parcial.

**Palabras llave:** videoproceso; enseñanza-aprendizaje; audiovisual; estudiante protagonista.

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b> – Frente da escola C.E.Joaquim Aroso .....	75
<b>Foto 2</b> – (A) Oficina1 – Tipos de animação .....	76
<b>Foto 3</b> – Brinquedos ópticos – Lanterna Mágica.....	76
<b>Foto 4</b> – Brinquedos ópticos – Flip book .....	77
<b>Foto 5</b> – Brinquedos ópticos – Folioscópio.....	77
<b>Foto 6</b> – Oficina 2 – Stop Motion Studio.....	77
<b>Foto 7</b> – Oficina 3 – Técnica do Pixilation .....	78

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – P.2: Você possui algum dos aparelhos eletrônicos relacionados abaixo?.....	90
<b>Gráfico 2</b> – P 4: Você tem acesso à Internet em sua casa?.....	91
<b>Gráfico 3</b> – P 6: Você usa a Internet com qual frequência? .....	91
<b>Gráfico 4</b> – P 7: Pra quais atividades você usa mais a Internet? .....	92
<b>Gráfico 5</b> – P 10: Escreva o nome de uma ferramenta de compartilhamento de vídeo que tenha conhecimento.....	93
<b>Gráfico 6</b> – P 12: O vídeo que você fez com a câmera do celular teve qual finalidade?.....	93
<b>Gráfico 7</b> – P 4: Você já tinha conhecimento sobre o que era um objeto/brinquedo óptico? .....	94
<b>Gráfico 8</b> – P 7: Na sua opinião, é possível contar uma história com algum tipo de brinquedo óptico? .....	95
<b>Gráfico 9</b> – P 8: É possível usar algum conteúdo da disciplina de Arte pra ser uma história curta através de algum brinquedo óptico? .....	95
<b>Gráfico10</b> – P 2: Para produzir um vídeo autoral sobre um conteúdo específico de Artes Visuais, sua maior dificuldade foi?.....	96
<b>Gráfico 11</b> –P 3: Sobre a dificuldade de “Pesquisar o conteúdo de Artes Visuais pra organizar ideias pra produzir seu vídeo”, você: .....	97
<b>Gráfico 12</b> –P 4. Marque os aplicativos/ferramentas de produção e compartilhamento de vídeo que você usou pra produzir o vídeo sobre o conteúdo específico de Arte .....	98
<b>Gráfico 13</b> –P 6: Depois de produzir o vídeo com conteúdo de Artes Visuais, você buscou conhecer mais aplicativos/ferramentas de produção e compartilhamento de vídeos?.....	98
<b>Gráfico 14</b> –P 7. Produzir um vídeo sobre um conteúdo de Artes Visuais, permitiu a você:.....	99
<b>Gráfico 15</b> –P 9: O conceito de aluno/a protagonista significa que os estudantes têm um papel central e ativo no processo de aprendizagem. No lugar de ser aquele que simplesmente fica absorvendo os conteúdos, o aluno é estimulado a se agregar às aulas ativamente, pesquisando informações, expondo ideias,	

debatendo e criando. No aspecto de ser protagonista, durante a produção do vídeo de Arte, você conseguiu:.....100

**Gráfico 16 – P 11.** Em uma escala de 0 a 10 como você avalia hoje seus conhecimentos em Artes Visuais? .....101

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 19</i>
EaD	Educação à Distância
MEC	Ministério da Educação
PROF-ARTES	Programa de Mestrado Profissional (Stricto sensu) em Arte
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 ESTADO DA ARTE SOBRE O VIDEOPROCESSO, UMA FÓRMULA QUE PODE SER REINVENTADA</b> .....	23
1.1 A linguagem audiovisual como a terceira onda de transformação .....	25
1.2 Sistematização das modalidades de utilização didática do vídeo .....	28
1.3 Funções do vídeo no processo educativo .....	34
<b>2 TDIC NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS</b> .....	43
2.1 Olhar docente sobre o ensino de Artes Visuais antes, durante e após a pandemia do Covid-19 .....	46
2.2 Conceitos epistemológicos sobre a Teoria da Aprendizagem Conectivista e sua relação com o Videoprocessos .....	51
2.2.1 Conectivismo e a aprendizagem em rede nas aulas de Artes Visuais .....	56
<b>3 EXPERIENCIANDO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO VIDEOPROCESSO</b> .....	60
3.1 O Videoprocessos na trilha do ensino híbrido .....	63
3.2 Planejamento e prática com o Videoprocessos utilizando objetos ópticos e aplicativo Stop Motion Studio .....	70
<b>4 MÉTODOS E MATERIAIS</b> .....	80
4.1 Tipo de pesquisa .....	81
4.2 Sujeitos da pesquisa .....	84
4.3 Coleta de dados .....	85
<b>5 RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	88
5.1 Análise e interpretação dos dados .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	106
<b>APÊNDICE A – PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ELETIVA DE BASE</b> .....	116
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO I: SOBRE O USO DA INTERNET</b> .....	136
<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA SOBRE A OFICINA DE BRINQUEDOS ÓPTICOS E SEU USO PARA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL</b> .....	138

<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO II: PRODUÇÃO DE VÍDEOS COM CONTEÚDOS DE ARTES VISUAIS ATRAVÉS DO APLICATIVO STOP MOTION STUDIO .....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO B – PROPOSTA DE OFICINA COM BRINQUEDOS ÓPTICOS E EXPERIMENTAÇÃO DO APLICATIVO STOP MOTION STUDIO .....</b>	<b>147</b>

## INTRODUÇÃO

Vivemos em um cenário educacional dinâmico, cuja forma de ensino e meio de aprendizagem dos discentes, mudam vertiginosamente. O docente pode até distanciar-se da evolução digital, porém a prática pedagógica no contexto atual exige inovação, interatividade e conectividade. Saber que está inserido num mundo digital onde a tecnologia é consumida diariamente, em vários setores, impulsiona esse docente a buscar estratégias que viabilizem apropriar-se adequadamente desse mundo digital nas suas aulas.

A presença da Tecnologia Digital da Informação e comunicação (TDIC) no ambiente escolar modificaram as formas do trabalho docente, de se comunicar, de se relacionar e de ensinar. Especificamente nas aulas de Artes Visuais no ensino Médio, essa abordagem é um recorte temático de grande importância e que merece destaque.

Sons, imagens, interatividade, animações fazem parte da vida cotidiana dos nossos discentes e o ritmo acelerado de introdução dessas ferramentas digitais na sociedade precisa ser absorvido corretamente pela escola. O que implica apoiar docentes no uso de metodologias de ensino ativas, equiparando o processo de ensino-aprendizagem ao contexto dos estudantes. E o vídeo nessa abordagem, por combinar todos os elementos acima descritos, merece ser estudado como estratégia importante no processo de ensino-aprendizagem durante as aulas de Artes Visuais.

É frequente o uso de vídeos nas aulas de Artes Visuais quase sempre com a função informativa ou motivadora. Por isso, pensar concretamente o uso do vídeo na sala de aula focando o protagonismo do aluno durante o processo é necessário. Pois ao compreender as modalidades do uso didático do vídeo, haverá diversificação das práticas pedagógicas resultando no aprimoramento do ensino-aprendizagem nas aulas de Artes Visuais.

Nesse sentido, destacamos neste estudo a técnica de produção audiovisual conhecida como Videoprocesso criada em 1988 pelo pesquisador espanhol Joan Ferrés Parats. Para tanto, pesquisaremos a Estratégia de aprendizagem híbrida através do Videoprocesso nas aulas de Artes Visuais no C.E Joaquim Aroso – Raposa-MA, o que nos permitirá acompanhar o uso dessa técnica como estratégia de ensino para desenvolver a fruição estética audiovisual e protagonismo do aluno/a durante as aulas de Arte. Trata-se de uma pesquisa



aplicada que almeja ampliar o universo de estratégias metodológicas usadas por docentes através do protagonismo do aluno(a) ao fazer uso da linguagem audiovisual.

Promover o protagonismo do aluno(a), alfabetizá-los esteticamente, digitalmente e fazê-los experienciar a conexão entre conteúdos programáticos e contexto social através da produção de vídeos, são algumas ações que ampliam as possibilidades do desenvolvimento de práticas pedagógicas enriquecidas de conhecimentos transdisciplinar, indo além de exigir habilidades tecnológicas digitais.

Reforço que a prática do Videoprocesso aproxima os sujeitos do contexto cultural digital por meio de uma ampla educação dos sentidos: alfabetização visual, digital e fruição estética, revelando os símbolos presentes nas imagens, nos sons e nos movimentos. Dessa forma, é estabelecido um diálogo visual, tecnológico, sonoro e cênico entre quem aprende e o objeto de conhecimento. Ao mesmo tempo devolvem aos sujeitos valores que não fazem parte especificamente do mercantilismo econômico que só vê satisfação no consumo de aplicativos, softwares e demais ferramentas para compartilhamento de vídeos auto-expositivos.

Nesse contexto, a linguagem multimídia tem exercido expressiva influência cultural no mundo contemporâneo, devido os efeitos que ela engendra ao criar uma nova sensibilidade, novos valores, ideias e comportamentos. Estas mudanças sociais e culturais criaram a necessidade da Escola repensar a educação com base em novos valores e novas estratégias de ensino. E repensar significa mudar paradigmas.

Daí a relevância, na atualidade, deste tipo de pesquisa que pretende estudar o protagonismo do discente através da prática do Videoprocesso nas aulas de Artes Visuais, pois também enfatiza a importância deste recorte temático para os docentes da área de Arte e aluno(a)s. Sendo assim, consideramos necessário que este estudo seja aproveitado como fonte documental e/ou produto pedagógico, contribuindo para o aumento dos saberes no ensino de Artes Visuais nas escolas.

Esta pesquisa tem origem numa experiência pessoal, desenvolvida entre os anos de 2013 a 2018, na escola de ensino Médio Centro de Ensino (C.E) José França de Sousa da rede Estadual de Ensino do Maranhão, localizada no município da Raposa.

Nos primeiros anos, falar de tecnologia numa comunidade de pescadores e rendeiras cujos discentes usavam minimamente o telefone celular, quiçá Internet,

não era tarefa fácil. Aos poucos, após muitas comunicações, a comunidade escolar do município da Raposa<sup>1</sup> estreitou laços de aceitação e compreensão do projeto **Vídeo de bolso** (2015-2018) vivenciado nas aulas de Artes Visuais.

O Projeto **Vídeo de bolso**, produzido com a câmera do celular, permitiu compartilhar conhecimentos sobre a linguagem audiovisual e timidamente promover a alfabetização estético-visual dos discentes, unindo conteúdo programático de Artes Visuais, fruição estética e história de vida.

Ao longo da prática com o projeto, realizamos pesquisas sobre diversos temas sugeridos pelos alunos/as, sempre com interatividade e escuta da comunidade através de entrevistas, além disso, assistimos a filmes diversos, realizamos escrita de roteiros, participamos de oficinas de filmagens e utilização de ferramentas simples de compartilhamento e produção de vídeos. E foram tantos os talentos descobertos: atores, cenógrafos, roteiristas, maquiadores, editores e apoio logístico dentre outros. Descrevendo assim, tudo parece rápido e sem incertezas.

Iniciamos essa prática com alunos/as de uma turma do 3º ano do ensino Médio em 2013, depois com todos os aluno(a)s de duas turmas do 3º ano em 2014, além de aluno(a)s convidados de outras séries da mesma Escola e no ano de 2015, tínhamos alunos/as de todas as turmas do turno matutino envolvidos direto ou indiretamente com o projeto **Vídeo de Bolso**. Depois, os aluno(a)s pediram para incluir “convidados”. E nesse momento, familiares, amigos e comunidade local participaram do Projeto **Vídeo de bolso**.

As sessões de exposições das filmagens resultantes do Projeto não cabiam mais no espaço da sala de aula. Então era necessário patrocínio e envolvimento da prefeitura para encontrar um lugar adequado para as projeções. E foi nesse momento que a secretaria de Cultura do município de Raposa apoiou essa nossa prática. Assim, as escolas da rede Estadual do município foram convidadas para assistirem a I Mostra de **VÍDEO DE BOLSO** Estudantil da Raposa em 2018.

Durante a vivência do Projeto **Vídeo de bolso**, experimentamos algumas funções do vídeo no ensino e suas técnicas de produção. E o processo de produção autônoma do discente em especial com o Videoprocessos instigou-me reflexões. Essa narrativa evidencia recortes de práticas realizadas em sala de aula cujo estudo

---

<sup>1</sup> O artigo de Alex Nunes Silva intitulado de “*Toponímias e Questões Espaço-Culturais: Identidades em Raposa-MA/2021*”, explica a origem do município da Raposa dentre outras informações peculiares desse município, e para saber mais, Cf.: Silva (2021).

mais detalhado do Videoprocesso trará contribuições relevantes para a educação através do ensino de Artes Visuais.

Por acreditarmos nessa afirmação, ingressamos no Mestrado para investigar o uso do Videoprocesso em meio às TDICs. O Videoprocesso é um modo específico de fazer o vídeo, pois é a câmera que gera a dinâmica da aprendizagem através da intencionalidade de quem planeja. É durante a execução do roteiro que a aprendizagem intencional ocorre no próprio processo de produção, com destaque para: autonomia, procura de informações, elaboração do roteiro, seleção do conteúdo, dos enquadramentos das cenas, elaboração dos textos e da sonoplastia.

Sendo assim, ressalta-se que o Videoprocesso pode viabilizar o ensino-aprendizagem somado ao uso das metodologias ativas. Com essas considerações, pretende-se chamar a atenção para a necessidade do conhecimento das formulações teóricas relacionadas às estratégias metodológicas que potencializam o uso da linguagem audiovisual através do Videoprocesso enquanto meio condutor de experiências nas aulas de Artes Visuais.

Quanto mais avança a sociedade do conhecimento, mais perguntas precisam ser respondidas. E o **problema científico** desta pesquisa é uma delas: De que forma a técnica do Videoprocesso como estratégia de aprendizagem pode ser praticada por discentes a fim de desenvolver seu protagonismo nas aulas de Artes Visuais?

O **Objeto** deste estudo sendo o protagonismo do discente subsidiado pelo uso da linguagem audiovisual através da técnica do Videoprocesso nas aulas de Artes Visuais, está intrinsecamente ligado ao problema científico e pede relação de objetivos concisos para que seja investigado com propriedade. Tal **Objeto** pertence à linha de pesquisa “Abordagens Teórico Metodológicas das Práticas Docentes”.

Para que ocorra a solução desse problema científico, propomos como objetivo geral: Desenvolver estratégia de aprendizagem com o uso da técnica do Videoprocesso, promovendo experiências com a linguagem audiovisual através do ensino de Artes Visuais.

O objetivo geral será alcançado através dos seguintes objetivos específicos: Construir estratégia de ensino-aprendizagem com o uso do Videoprocesso durante as aulas de Artes Visuais; Definir etapas de ensino da linguagem audiovisual por meio de experiências contextualizadas e interdisciplinares na escola; Promover o protagonismo do discente nas aulas de Artes Visuais através

da prática do Videoprocesso ao manipular as TDICs; Disseminar o uso pedagógico consciente e significativo do Videoprocesso no Centro de Ensino Joaquim Aroso por meio de Proposta Pedagógica, contribuindo para uma melhoria do ensino-aprendizagem de Artes Visuais.

Seguindo a ordem deste estudo, elencamos as seguintes perguntas científicas que nortearão o desenvolvimento desta pesquisa:

- a) É possível sugerir o Videoprocesso como estratégia de ensino-aprendizagem de Artes Visuais a partir da revisão bibliográfica e outros instrumentos/recursos utilizados durante o desenvolvimento da pesquisa?
- b) Existe referencial teórico voltado para o uso do Videoprocesso como estratégia metodológica no ensino-aprendizagem de Artes Visuais?
- c) É provável que o discente desenvolva seu protagonismo ao manipular as TDICs durante a prática do Videoprocesso?
- d) É importante incentivar os docentes a usarem o Videoprocesso como estratégia de ensino-aprendizagem interdisciplinar durante as aulas de Artes Visuais?

A presente pesquisa foi desenvolvida na escola pública estadual Centro de Ensino Joaquim Aroso, localizada no município da Raposa-MA. Inicialmente com 70 discentes com idade entre 15 e 17 anos, mas por motivo de trancamento de matrícula, doença, transferências e interesse, esse número reduziu para 50 sujeitos participantes. Esse grupo de alunos foi assistido entre os anos de 2021 a 2022 durante a etapa regular de percurso do 1º para o 2º ano do ensino Médio. E ao longo desse período com a realização de diferentes meios de investigação e aplicação de métodos específicos, obtivemos os dados apresentados nesta pesquisa dos 50 participantes.

Esta pesquisa tem por fundamento a técnica de produção audiovisual do espanhol Joan Ferrés Parats<sup>2</sup> conhecida como Videoprocesso, criada em 1988 e ainda presente na segunda edição – *Vídeo e Educação*, que traz tentativas de respostas quanto à problemática da integração do vídeo na escola, tornando-o fonte

---

<sup>2</sup> Joan Ferrés Parats é Doutor em Ciências da Informação. Seu livro “Vídeo e educação foi lançado no mercado em 1988, publicado pela Editorial Laia integrando a coleção Cadernos de Psicologia. Quatro anos depois, extinta essa editora, a Paidós possibilitou uma segunda edição” (FERRÉS, 1996, p. 6). Essa segunda edição foi publicada em 1995 sob o título *Vídeo y Educación* e, em 1996, foi traduzida em língua portuguesa pela Editora Artes Médicas Sul Ltda.

de inspiração deste projeto de pesquisa (FERRÉS, 1996). A estes estudos são somadas as contribuições bibliográficas recentes que aprofundam o tema, a exemplo Ota e Hoffmann (2021), Bacich e Moran (2018), Pérez Gómez (2015), Andersen (2013), Rocha, Schwingel (2012), Bandeira (2009), Pfromm (2001), dentre outros que serão mencionados ao longo deste estudo.

O cenário desta pesquisa foi marcado pelo contexto pandêmico do *Corona Virus Disease 19* (COVID-19)<sup>3</sup> e apesar de termos superado os efeitos iniciais, o retorno às aulas presenciais foi um desafio para a educação, pois no ensino remoto emergencial vivenciamos um complexo de eventos metodológicos. E nessa transição para o ensino presencial, destacamos também nesta pesquisa o ensino híbrido. Por esse motivo é necessário fazer uma abordagem reflexiva sobre esse assunto, dessa forma, destacamos os autores Lacerda e Greco Junior (2021), Olegari (2021), Silva Neta (2022) e autores com publicação em 2020 como Bacich, Tanzi, Trevisani (2015), Eliezer, Ribeiro, Schütz (2020), Moran (2015b) e Palú, Schütz e Mayer (2020).

A literatura de José M. Moran<sup>4</sup>, contemporâneo de Ferrés (1996), teve início em 1995 e perdura até hoje, contribuindo imensamente com o diálogo sobre novas tecnologias, mediação pedagógica e metodologias ativas, permitindo incluir o Videoprocesso na contemporaneidade de forma dinâmica, interativa e com uma linguagem multimídia.

Terçariol, Ikeshoji e Gitahy (2021) são autores que aprofundam as contribuições sobre as metodologias ativas, propondo estratégias ativas de ensino-aprendizagem. Silva Neta (2022) discorre sobre a complexidade do ensino híbrido nas linguagens, códigos e suas tecnologias a partir de reflexões docentes e discentes como prática essencial dentro das metodologias ativas.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) explicam que o ensino híbrido é um tipo de abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e on-line por

---

<sup>3</sup> Ver Histórico da pandemia de COVID-19, em Organização Pan-Americana da Saúde (2021).

<sup>4</sup> José M. Moran é espanhol e naturalizado brasileiro. Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira (1971), mestrado (1982) e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1987). Foi professor de Novas Tecnologias na Universidade de São Paulo. Professor, Pesquisador, Conferencista e Orientador de Projetos de transformação da Educação com metodologias ativas e modelos híbridos. É detentor de uma vasta produção bibliográfica sobre educação e tecnologia. No seu blog (<https://moran10.blogspot.com/>), compartilha textos, entrevistas e vídeos sobre as transformações presentes na educação presencial e online nos vários níveis de ensino e como implementá-las efetivamente, redesenhando as metodologias, o currículo, a avaliação, os espaços, as tecnologias, a mentoria e a gestão educacional.

meio das TDICs e sendo assim, o discente tem autonomia para escolher o material a ser estudado em diferentes situações e ambientes, ocasionando uma mescla de estratégias ativas de ensino-aprendizagem.

Na construção desta pesquisa abordamos a sistematização da aprendizagem, seus conceitos e como promovê-las, por isso as reflexões sobre a aula de Artes Visuais e práticas pedagógicas diversas são importantes. Barbosa (2021), nossa grande referência sobre esse tema, desenvolve no livro “*John Dewey e o ensino da Arte no Brasil*” possui um apanhado histórico muito enriquecedor, pormenorizando assuntos importantes no ensino de Arte no Brasil. Nessa linha teórica temos autores como Batalha, Santos e Jardim (2019) e Goés e Boruchovitch (2020), que também discorrem sobre Educação e Artes. Acrescenta-se também o documento que regulamenta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares da educação básica que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Autores como Escosteguy e Corrêa (2017) e Lobo (2006) abordam respectivamente a Metodologia do ensino de Artes e como deve ser a prática efetiva na sala de aula. Nessa sequência, é imprescindível não falar sobre Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais, um estudo da autora Richter (2008).

Estamos assistindo a uma mudança de comportamento no que se refere a interação de linguagens com criatividade e dinâmica. A multimídia digital entra no espaço formal da escola e compreender esses elementos requer buscar informações precisas. João Mattar (2017) pontua assuntos relevantes para este estudo, dentre os quais destacamos a sociedade da informação, cujos fundamentos são essenciais para se compreender as contribuições da tecnologia para a educação. Nesse sentido, cabe citar Prensky (2001) para sustentar as pesquisas sobre “nativos digitais”, pois essa geração alterou os rumos da Comunicação, bem como da Educação.

O autor Andersen (2013) e Vilaça e Araújo (2013) tratam de temas sobre a tecnologia, sociedade e educação na era digital. Cotin e Pinto (2016) também contribuem nesse aspecto oportunizando reflexões sobre Educação e Tecnologia. Mas para fazer parte da educação na era digital é necessário está alfabetizado digitalmente. Os autores Coll e Monereo (2010) explicam que a não alfabetização digital interfere negativamente na sociedade letrada. E nesse contexto, Britto (2009)

e Lévy (2010) complementam essa abordagem com os estudos culturais através da Cibercultura.

Ao longo da pesquisa, a aprendizagem digital mostrou-se um tema de grande relevância, se estendendo até o capítulo III, por isso autores como Pérez Gómez (2015) e Rocha, Ota e Hoffmann (2021) são importantes na construção reflexiva desse tema no capítulo II. Siemens (2004) fortalece essa construção de conhecimentos com a apresentação do Conectivismo, uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital e autores como Palfrey e Gasser (2011) e Schwingel (2012) reforçam a importância de se trabalhar na escola os gêneros digitais emergentes na sociedade.

Bates (2017) traz informações construtivas sobre educar na era digital permeado de reflexões que relacionam o Conectivismo e a aprendizagem dentre muitas outras abordagens inerentes à era digital. E Sousa *et al.* (2016) são autores que reúnem teorias e práticas em tecnologias educacionais que se ajustam perfeitamente ao desenvolvimento das experiências de estratégias que serão descritas no final do capítulo III.

O método utilizado nesta pesquisa é a pesquisa-ação, desenvolvida através de uma abordagem qualitativa-quantitativa, com caráter exploratório-descritivo. Acreditamos que esse método possibilita momentos de reflexão durante a ação coletiva com planejamento e efetiva execução, descrevendo-se e avaliando-se constantemente para se alcançar uma possível mudança que melhore a prática na sala de aula. Sobre este tema aprofundaremos no quarto capítulo. E, no quinto capítulo faremos a análise dos resultados através dos dados coletados.

Dessa forma, a estrutura desta pesquisa está organizada com Introdução e cinco capítulos, além das Considerações finais, Referências, Apêndices e Anexos. No **primeiro capítulo** abordaremos o estado da Arte sobre o Videoprocessamento, uma técnica de produção pedagógica audiovisual desenvolvida pelo espanhol Ferrés (1996). Através de breves recortes, apresentaremos subtemas explicando a educação audiovisual na perspectiva desse autor, além de relacionar sua proposta de modalidades de utilização do vídeo e funções de uso no processo ensino-aprendizagem.

O enfoque dado no final do primeiro capítulo permitirá sequência ao **segundo capítulo**. Esse capítulo versará sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto educacional do Ensino Médio nas aulas de Artes

Visuais, cujo desenvolvimento permitirá apresentar o olhar docente sobre o ensino de Artes Visuais antes, durante e após a pandemia do Covid-19. Perpassaremos pelo ensino remoto emergencial e metodologias usadas pra esse momento e para além do ensino remoto, quando acontece o retorno presencial das aulas e vivência do ensino híbrido. Na sequência, explanaremos os conceitos epistemológicos sobre a Teoria da aprendizagem Conectivista e sua relação com o Videoprocesso. E de forma mais concisa, no último subtema, relacionaremos o Conectivismo com o conceito de aprendizagem em rede nas aulas de Artes visuais.

O **terceiro capítulo** será desenvolvido em torno de experiências com a estratégia de ensino-aprendizagem através da técnica do Videoprocesso durante as aulas de Artes Visuais que são: práticas com brinquedos ópticos e aplicativo Stop Motion Studio. A estratégia do Videoprocesso será diluída nas atividades de aprendizagens presentes no percurso da trilha de aprendizagem por meio do ensino híbrido. As trilhas de aprendizagens lineares e agrupadas permitiram planejar a prática com a técnica do Videoprocesso na intenção de criar um produto audiovisual utilizando o aplicativo Stop Motion Studio. E para melhor entendimento desse planejamento, as etapas serão descritas através das sequencias didáticas propostas durante as aulas de Artes Visuais.

A abordagem sobre métodos, materiais e procedimentos técnicos utilizados nesta pesquisa durante as aulas de Artes Visuais, local do estudo e características dos sujeitos participantes serão apresentados no **quarto capítulo**. E no **quinto capítulo**, faremos análises e discussões dos resultados alcançados na pesquisa. Nas Considerações finais, serão descritas as dificuldades e conquistas vivenciadas no percurso, relatando os resultados e expondo a relevância do estudo sobre o Videoprocesso como estratégia de aprendizagem híbrida nas aulas de Artes Visuais no C.E Joaquim Aroso – Raposa – MA.



## 1 ESTADO DA ARTE SOBRE O VIDEOPROCESSO, UMA FÓRMULA QUE PODE SER REINVENTADA

Quanto mais os professores/as tornam-se experientes na sala de aula, é comum repetirem e consolidarem padrões de escolha no processo de ensino. Para atualizarem sua dinâmica de ensino, o ideal seria procurarem alternativas e caminhos novos, mas frente ao desafio, tornam-se imóveis e acomodados na sua prática. O receio de errar, da falta de tempo para estudar e elaborar novos esquemas de aulas ajuda na construção da imobilidade docente. Por isso, temos a pretensão nesta pesquisa de expor o estudo específico da técnica do Videoprocessado do autor espanhol Ferrés (1996), construída com base na linguagem audiovisual e contemporaneamente a focaremos sob a luz da linguagem multimídia, para que se torne uma estratégia atual de ensino nas aulas de Artes Visuais.

Observa-se no livro *Vídeo e Educação* de Ferrés (1996), contribuições significativas sobre o uso do vídeo na sala de aula na pretensão de responder a três perguntas essenciais para o entendimento da problemática da integração do vídeo na escola e que até hoje suscita argumentações diversas entre docentes. As três perguntas são: O porquê do vídeo na educação? Qual a concepção de vídeo? Como incorporar o vídeo?

Ferrés (1996, p. 5) explica a primeira pergunta partindo do princípio que “Antes de mais nada deve haver uma tomada de consciência de quais são as causas determinantes de uma urgente integração do vídeo nos processos educativos.” Nesse trecho, o autor descarta a possibilidade da vaidade e do desejo simples de entretenimento para dar lugar ao motivo maior que é o sujeito adequar-se às radicais mudanças sociais construindo um novo tipo de pessoa. E para acompanhar esse ritmo de construção é preciso estar em sintonia, algo que é favorecido pela incorporação das tecnologias educativas e suas múltiplas formas interativas de linguagens.

A resposta da segunda pergunta é um desenrolar da primeira, de aparência objetiva, mas não simples, pois o foco não está no uso da tecnologia e sim na sua forma de expressão. E o audiovisual faz parte dessa forma de expressão. Segundo Ferrés (1996, p. 6), “O audiovisual deve ser compreendido como um diferencial no processamento de informações”. Nesse sentido, é

fundamental que se tenha uma concepção de vídeo coerente para então poder aproveitar toda essa forma de expressão significativa.

Nessa concepção, o autor exige que a sociedade da informação tenha atitude de aprendizagem contínua, pois a educação audiovisual pressupõe o conhecimento crítico das mensagens a serem emitidas. Assim inicia a resposta para sua terceira pergunta:

Uma educação audiovisual coerente e integral deve abranger as duas dimensões: a pedagogia da imagem e a pedagogia com imagem, ou seja, o audiovisual como objeto ou matéria de estudo e o audiovisual como recurso de ensino. A pedagogia da imagem (integrar na escola o audiovisual como matéria ou objeto de estudo) representa educar os alunos para aproximação crítica aos meios audiovisuais: a televisão, o cinema, a publicidade [...]. (FERRÉS, 1996, p. 145).

A linguagem audiovisual oferece um conjunto de mensagens e expressões que é explorada na maior parte do livro de Ferrés (1996). Nessa ocorrência de eventos surge resposta para a terceira pergunta “Como incorporar o vídeo?” Nesse contexto, temos a apresentação do nosso objeto de estudo, o Videoproceto. Sobre como incorporar o vídeo na educação, o autor sugere algumas propostas, a saber:

[...] propostas variadas, criativas e participativas, propostas de modalidades para o uso do vídeo, diversificada utilização didática desse meio, além das diferentes funções didáticas que pode oferecer e realizar, sugestões para uma adequada integração da câmara, indicações para o máximo proveito dos programas do vídeo didático, metodologia para a realização dos programas, propostas para a realização e uso de reportagens, entrevistas, pesquisas de opinião, mesas redondas e debates, pautas para avaliação de programas, propostas para a realização e uso de reportagens, entrevistas, pesquisas de opinião, mesas-redondas e debates, pautas para avaliação de programas [...]. (FERRÉS, 1996, p. 6).

Nessa citação, percebe-se a variedade de propostas de incorporação do vídeo na educação e dentre as muitas propostas relacionadas, destacamos as *modalidades* do uso do vídeo segundo Ferrés (1996). Neste estudo, com base em fundamentação teórica, essas modalidades serão chamadas de técnicas. E sendo específico, uma dessas técnicas é o Videoproceto, nosso objeto de estudo. A técnica do Videoproceto corrobora com a concepção de que o uso do vídeo na educação contribui para autonomia no processo de aprendizagem do docente. Nessa perspectiva, o presente estudo estabelece a ligação entre os conhecimentos acadêmicos sobre a técnica do Videoproceto e sua inserção na contemporaneidade pelo viés da linguagem multimídia.

O uso do Videoproceto no âmbito escolar amplia as práticas pedagógicas e possibilita a participação autônoma dos discentes na busca por uma

aprendizagem rica em possibilidades que sensibilizem o olhar e as percepções estéticas dos próprios aluno/as, tornando-os ativos no processo de aprendizagem durante as aulas de Artes Visuais. Desse modo, para esse autor, “Falar de Videoprocessos equivale a falar de participação, de criatividade, de compromisso, de dinamismo. É uma modalidade na qual os alunos se sentem protagonistas” (FERRÉS, 1996, p. 23).

Essa técnica permite ao discente por meio do processo de produção de vídeo e ferramentas atuais de compartilhamento possíveis na linguagem multimídia, uma experiência significativa de aprendizagem de conteúdo de Arte, permitindo-lhe reelaboração de seus processos internos de aprendizagens, autoconhecimento e interação com o mundo digital.

Fazemos parte de uma sociedade instável, cheia de tensões e contradições dominadas pela tecnologia da informação que na maioria das vezes esconde suas deficiências, destacando com persuasão suas vantagens. Nesse meio, o importante é comunicar-se interagindo digitalmente. E no conjunto do uso didático do vídeo há a modalidade do Videoprocessos, que “[...] é uma das fórmulas mais criativas no uso didático do vídeo. Uma fórmula que pode e deve ser reinventada a cada dia” (FERRÉS, 1996, p. 23).

### **1.1 A linguagem audiovisual como a terceira onda de transformação**

Desenvolver um olhar crítico, para nós, significa estudar a linguagem áudio-imagética/audiovisual ou resumidamente chamada de multimídia na contemporaneidade, nesse sentido os aspectos intrínsecos do estético, ganharam proporções para além do audiovisual. Sob a visão de Ferrés (1996), o audiovisual neste estudo, é a terceira onda de transformação no que se refere a expressão de mudança profunda quanto às invenções tecnológicas na atualidade.

Dessa forma, para nós, o Videoprocessos torna-se uma técnica que promove a linguagem audiovisual, facilitando o processo da interculturalidade. Quando as invenções tecnológicas provocam essas mudanças culturais, a estrutura social também muda consideravelmente.

Ferrés (1996) apoia-se na metáfora empregada por Alvin Toffler<sup>5</sup> no livro “*A Terceira onda*”, para explicar a tensão e os conflitos pertinentes a qualquer período de mudança.

Estamos na crista da onda, com a sensação de insegurança, de tensão e de conflito que isso provoca. Vivemos uma situação de acelerada mudança sem precedentes na história [...]. Falta-nos perspectiva histórica para compreender em profundidade o que estamos vivendo. Porém não há dúvida que nossa sociedade não se assemelha em quase nada àquela que a pouco passou. A mudança é além de vertiginosa, massiva. (FERRÉS, 1996, p. 8).

Nesse sentido, compreende-se que as invenções técnicas são como extensões do ser humano que modificam ambientes transformando os sujeitos envolvidos. Por isso essa profusão de experiências. E é na escola que esses prolongamentos devem ser equilibrados com conhecimentos, pois ao fazer a extensão de um sentido qualquer, estará incorrendo na maneira de pensar, perceber e agir sobre o mundo.

A sociedade viu surgir uma nova linguagem, o audiovisual que cresceu como forma de expressão específica através dos seus meios, mas que não pode ser reduzida a “meios” como afirma Ferrés (1996, p. 15), pois o “[...] audiovisual não é primordialmente uma questão de meios, mas de linguagem.” Desse modo, por se tratar de uma linguagem, o audiovisual tem identidade específica, pois a linguagem para se formar precisa reunir códigos próprios. Sobre o nascimento da linguagem audiovisual, Cruz (2010, p. 32) afirma que:

[...] a linguagem cinematográfica foi se formando aos poucos; com a evolução técnica, os experimentos dos pioneiros e a aceitação do público de uma nova maneira de contar histórias. Essa linguagem, que aqui chamamos de audiovisual, não se parece com o real, apesar de este ser sua referência. Na verdade, para alguns autores, ela está mais para o sonho do que para a experiência do cotidiano.

De acordo com Martiani (1998), utilizar produções na área audiovisual promove o “favorecimento de uma visão interdisciplinar”, e que é perceptível em qualquer nível de ensino, tornando o aprendizado mais leve e flexível, pois permite o passeio por diversos conteúdos trabalhados pelo docente na sala de aula.

Cabe frisar que estamos vivendo o sonho e ao mesmo tempo, a discrepância dessa experiência. Contemporaneamente, a linguagem audiovisual

---

<sup>5</sup> Alvin Toffler é um escritor americano futurista da Idade Moderna. O livro *Terceira onda*, escrito em 1980, explica que o trabalho do homem é substituído pelas inovações tecnológicas, possibilitando o aparecimento da sociedade da informação. Ainda de acordo com o autor, o analfabeto do século XXI não será aquele que não sabe ler nem escrever, mas aquele que não for capaz de aprender, desaprender e reaprender (TOFFLER, 1980).

está perdendo espaço para a linguagem multimídia na escola. Essa é a crista da onda atualmente. “A internet tem disponibilizado a tecnologia da informação a um grupo imenso de pessoas, que podem conectar a rede, passando a ser usuárias do universo de informações organizado no mundo inteiro” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p.106).

Por isso, é necessário lembrar que para o uso da linguagem audiovisual como estratégia de aprendizagem, é primordial que educadores/as e discentes saibam que estão lidando principalmente com tecnologias de informação e comunicação e que a linguagem multimídia requer além desse conhecimento básico, a interação com as diferentes mídias e compreensão dos seus símbolos, cujos elementos plásticos e características específicas de cada mídia, docentes e discentes precisam conhecer para que a mensagem seja recebida, compreendida e enviada.

Ora, se pesquisas demonstram que apenas o contato com as tecnologias não impede lacunas na capacidade dos alunos de aprofundar reflexões e de utilizar criativamente esses artefatos, as produções em multimídia, que exploram diferentes linguagens de forma integrada, demandam maior esforço cognitivo para a reflexão crítica e o uso da criatividade, processo que necessita ainda mais do auxílio do professor. (ANDERSEN, 2013, p. 25).

Nesse aspecto, é preciso que discentes e docentes alfabetizem-se digitalmente para poderem entender a plasticidade presente na linguagem multimídia, aproveitando ao máximo o seu potencial diverso, integrador e dinâmico. No que se refere ao potencial diverso da alfabetização digital, pontua-se a interferência no letramento convencional, que segundo os autores Coll e Monereo (2010, p. 310). “[...] cabe destacar: a capacidade pra manejar os textos escritos (alfabetização letrada) e os elementos audiovisuais normalmente presentes nos documentos multimídia; [...]”. Portanto, a alfabetização digital nos remete ao manejo das informações no sentido amplo.

E quanto a linguagem audiovisual, percebemos que não se trata de analisar apenas o conteúdo narrativo apresentado nos vídeos. “A linguagem audiovisual possui uma sintaxe bem definida que visa narrar histórias com precisão e coerência” (SCHWINGEL, 2012, p. 97). Portanto, a constituição da estética da linguagem audiovisual com símbolos, signos (movimento, fotografia, intensidade da cor, sonoridade, ângulos, poética, composição de campo, percepção visual e estética dentre outros) e sua relação com os conteúdos do currículo e contexto

social, introduzindo novas questões ao processo educacional é parte significativa pra abertura à linguagem multimídia.

Sobre essas novas questões, Hobsbawn (1995 apud VILAÇA; ARAÚJO, 2016, p. 20) destaca que a “tecnologia causou profundas mudanças em diversas áreas do conhecimento humano, o que perpassa a sala de aula”. Um dos aspectos marcantes desta pesquisa é o seu caráter de inclusão digital dos discentes, à medida que propusemos influenciar e incentivá-los a utilizarem a técnica do Videoprocesso para produzirem vídeos multimidiáticos autorais e autônomos.

“Na sociedade conectada, todos estamos reaprendendo a conhecer, a nos comunicar, a ensinar; reaprendendo a integrar o ser humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 68). Essa é uma aprendizagem diária que minimiza ações funcionais e a mecanização, o que resgata a relação humana no seu cotidiano. Nesse sentido, Pfromm (2001, p. 63) descreve que:

[...] a inserção de recursos tecnológicos, implica uma transformação de atitude no processo educacional, desde a captação de recursos financeiros como a capacitação de professores para o uso adequado e contínuo destes recursos.

Sabemos que o acesso às TDICs dinamizou a extensão aos meios audiovisuais, produzindo a linguagem multimídia. “Linguagem multimídia é [...] a combinação de sistemas semióticos verbais, sonoros e imagéticos em meios digitais. É uma combinação não justaposta [...]” (ANDERSEN, 2013, p. 25).

Essa combinação promove a integração e a dinâmica no ensino e ao mesmo tempo revela a escassez de recursos que ronda a educação pública, mesmo assim é perceptível que quando há inserção tecnológica na educação básica, a exclusão digital se afunila. E quando há profissionais capacitados, a alfabetização digital é promovida. Essas certezas são comprovadas nos diversos setores da sociedade e cabe à escola massificar essa constatação.

## **1.2 Sistematização das modalidades de utilização didática do vídeo**

Cada proposta de uso de material didático modifica padrões de como lidar com a realidade anterior e conseqüentemente provoca variações do uso na atualidade, principalmente quando envolve inovação tecnológica. “Assim, o material didático, conjunto de textos, imagens e de recursos, ao ser concebido com a

finalidade educativa, implica na escolha de um suporte impresso ou audiovisual” (BANDEIRA, 2009, p. 15). E ao acompanhar os períodos de transformação na educação, percebe-se o desenvolvimento de um conjunto de técnicas, variando o uso do vídeo como recurso didático.

No século passado, o autor Ferrés (1996, p. 20-23) anunciou os benefícios do uso didático do vídeo na educação, apontando a importância do emprego desse recurso tecnológico. O autor defende que os avanços resultam num aprimoramento dessas modalidades. “Sob o enfoque didático, apenas se tem começado a explorar e experimentar suas múltiplas possibilidades de aplicação em aula”. Nesse sentido, ter uma sistematização das modalidades do uso didático do vídeo torna-se importante para prática docente, porém devemos nos atentar para a ampliação dessas modalidades no que tange ao aspecto dinâmico da tecnologia. “Tal sistematização se impõe como base para uma utilização didática eficaz e como passo fundamental para a descoberta de novas formas de uso”.

Para melhor explicar as potencialidades do vídeo de acordo com a sistematização, o autor Ferrés (1996, p. 1) os separa em seis modalidades: Videolição, Videoapoio, Programa motivador, Programa monoconceitual, Vídeo interativo e Videoprocesso. Todos possuem conceitos e funções distintas. Podemos entender o Videolição como sendo uma “[...] exposição sistematizada de alguns conteúdos, tratados com uma determinada exaustividade” (FERRÉS, 1996, p. 21). Essa modalidade seria uma espécie de aula expositiva cujo programa de vídeo substituiria o professor/a na sala de aula.

Paralelo à modalidade da Videolição, O Videoapoio tem a peculiaridade de usar recortes de imagens em movimento de qualquer programa de vídeo. E essas imagens não subsidiam um tema específico a ser trabalhado na sala de aula. O conceito de “apoio” faz referência à dinâmica da fala do professor/a ou dos próprios alunos/as, pois podem passear pela diversidade de conhecimentos dentro de uma sequência didática. Sobre isso, Ferrés (1996) explica que:

Nessa modalidade de uso didático do vídeo se estabelece uma interação entre imagens e o discurso verbal do professor. O professor dá dinamismo às imagens, e estas por sua vez acompanham, ilustram, demonstram, matizam ou complementem o discurso verbal do professor. (FERRÉS, 1996, p. 22).

As imagens interligadas darão subsídios para a explicação do conteúdo abordado pelo professor/a na sala de aula, pois nessa modalidade não se trabalha

com um programa de vídeo específico para um conteúdo. O que se percebe é a exigência de criatividade por parte do professor/a

A modalidade do Programa motivador distingue-se do Videoapoio porque “O programa motivador pode ser definido como um programa audiovisual feito em vídeo, destinado fundamentalmente a suscitar um trabalho posterior ao objetivado” (FERRÉS, 1996, p. 23). Nessa modalidade o trabalho didático é o próprio programa audiovisual, algo elaborado na perspectiva educacional com qualidade técnica de imagem, som e efeitos sonoros. É surpreendente como cada modalidade consegue manter-se em um espaço com características e funções próprias.

A modalidade do Programa monoconceitual, traz uma inovação para época, pois utiliza filmes específicos utilizados há algumas décadas na América do Norte e na Europa. São vídeos na estrutura dos filmes-conceito ou filmes monoconceituais<sup>6</sup>. Eles são rápidos, simples e comumente mudos. Duram entre 4 e 5 minutos em média e no máximo até 10 minutos.

“É um ‘filme-tijolo’ que o professor coloca onde deseja em seu aperfeiçoamento pedagógico, para conseguir um ponto de apoio, complementar um vazio ou um ensinamento” (FERRÉS, 1996, p. 25). Por isso, até certo ponto, podemos afirmar que o Programa monoconceitual se aproxima do caminho entre o Programa motivador e o Videoapoio.

E atualmente, o “filme-tijolo” ainda é usado por grande parte de professores/as. E na contemporaneidade, o filme-tijolo pode ser qualificado como objeto de aprendizagem,<sup>7</sup> considerando que os objetos de aprendizagem são todo e qualquer recurso digital ou não digital utilizado para apoiar a aprendizagem do aluno.

Esse entrelaçamento entre pedagogia e tecnologia, dinamiza o caminho do ensino-aprendizagem. É nesse processo de interação e nas possibilidades de escolhas do aluno/a do “por onde começar e quando começar” que destacamos a originalidade desse tipo de modalidade do uso do vídeo.

O vídeo interativo nasce do encontro de duas tecnologias de ponta: o vídeo e a informática. Duas tecnologias autônomas que adquirem uma nova dimensão quando entram em contato. ‘Denomina-se vídeo interativo todo o programa de vídeo no qual as sequencias de imagens e a seleção das

---

<sup>6</sup> Os filmes-conceito ou filmes monoconceituais, que aparecem há algumas décadas na América do Norte e na Europa, permitem uma nova modalidade no uso didático do vídeo: os programas monoconceituais. Trata-se de programas muito breves, “comumente mudos, e que desenvolvem de uma maneira intuitiva um só conceito, um aspecto parcial e concreto de um tema, um fenômeno, uma noção ou um fato” (FERRÉS, 1996, p. 24).

<sup>7</sup> Saiba sobre Objetos de aprendizagem, Cf. Portal Educação (2022).



manipulações estão determinadas pelas respostas do usuário ao seu material'. (FERRÉS, 1996, p. 26).

A interatividade, no caso da modalidade do Vídeo interativo, aqui é entendida como a possibilidade de aluno/as e professores/as utilizarem um mesmo programa em vários momentos e de forma não linear, produzindo um diálogo entre máquina e ser humano, considerando que as informações são progressivas em função do nível de conhecimento e aprendizagem do aluno/a.

A enorme valorização das imagens nos meios de comunicação audiovisuais desencadeou uma sistematização de códigos e elementos próprios, se transformando em uma nova linguagem. Nesse sentido, o vídeo é um estímulo à criatividade como meio ou como fim. No que tange a modalidade do Videoprocesso, ganharam-se todos os estímulos possíveis do vídeo, o que o coloca na posição das modalidades mais completas. Ferrés (1996, p. 23) assim exemplifica:

Servem como exemplo desta modalidade de utilização todas àquelas situações nas quais se grava uma atividade para posterior análise: alguns saltos na aula do ginásio, alguns exercícios de dicção ou entonação na área de expressão verbal, alguns passos de dança na área de expressão corporal...Servem também como exemplos iniciativas que tendem à dinamização de grupos, da classe, da escola ou do bairro como pesquisas de opinião e entrevistas, debates e mesas redondas. Também deve ser incluída como exemplo desta modalidade de uso do vídeo, a elaboração pelos alunos de programas didáticos [...] por intermédio do processo de produção: busca de informação, elaboração do texto, gravação com a câmara, sonorização.

Nessa citação, percebe-se a contribuição ampla da modalidade do Videoprocesso para o ensino-aprendizagem, pois apresenta características como o protagonismo, a criatividade, a participação, a pesquisa, o debate, o compromisso e o desafio. Esses elementos dinamizam o processo de ensino-aprendizagem.

Morán (1995) soma aos estudos de Ferrés (1996) ao detalhar as potencialidades do vídeo reforçando a utilização positiva na prática pedagógica. Para isso, relaciona alguns tipos de uso do vídeo. E neste estudo, fizemos uma síntese.

Dessa forma, destacamos o uso do Vídeo Simples, o qual permite ao professor/a construir explicações a partir de vídeos simples e próximos à realidade dos aluno/as, e progressivamente passar para vídeos mais complexos, incluindo os artísticos. Em seguida, apresenta a utilização do Vídeo como Sensibilização em que o uso de vídeos adequadamente elaborados sirva para iniciar a construção de novos conteúdos durante as aulas.

Os vídeos quando mostram imagens, ilustram as aulas, ajudando o aluno/a se situar no tempo e espaço também recebem nome próprio de acordo com Morán (1995). A esse tipo de utilização do vídeo, chamou-se de Vídeo como ilustração. Já o Vídeo como Simulação tenta reproduzir cenas que não existem em um determinado ambiente pedagógico. É uma ilustração audiovisual que pode simular por exemplo, experimentos laboratoriais em química e física, fenômenos biológicos, e até acontecimentos históricos.

Quando o vídeo define suas características e objetivos de ensino próprios de um tema específico a ser trabalhado na sala de aula, possibilitando intervenções diretas ou indiretas com as disciplinas do currículo, teremos então a utilização do Vídeo como conteúdo de ensino.

Ao compararmos as utilizações didáticas do vídeo propostas por Moran (1995) com as modalidades do vídeo propostas por Ferrés (1996, p. 20) percebemos pontos em comum. No entanto “[...] o vídeo surpreende constantemente com novidades cada vez mais sofisticadas que lhe abrem novas perspectivas como meio de expressão audiovisual”. Sob esse enfoque didático, não se pode pensar no Videoprocessos como uma sistematização definitiva.

Tal afirmação nos faz entender que ao fazermos uso do vídeo em sala de aula, não devemos nos preocupar em classificá-los de acordo com as modalidades e uso dos audiovisuais aqui expostos e sim, focarmos nas suas potencialidades pedagógicas. Nesse sentido, o Videoprocessos incorpora no seu conceito um dos elementos que potencializa o ensino-aprendizagem, que é a autonomia do aluno. Ferrés assim o define como sendo:

“[...] a modalidade de uso na qual a câmara de vídeo possibilita uma dinâmica de aprendizagem em que os alunos se sentem como criadores ou, pelo menos, como sujeitos ativos. Falar de videoprocessos equivale a falar de participação, de criatividade, de compromisso, de dinamismo”. (FERRÉS, 1996, p. 22-23).

O conceito de Ferrés (1996) para a modalidade audiovisual do Videoprocessos confirma que o cenário educacional contemporâneo demonstra interesse progressivo pelas tecnologias educacionais, o que implica em constantes mudanças e inovações na produção do vídeo como material didático.

Diante dos fundamentos apresentados, essa modalidade do Videoprocessos neste estudo, será elevada à categoria de técnica. Podemos afirmar assim, que a técnica do Videoprocessos compreende o uso da linguagem audiovisual como recurso dinamizador do processo ensino-aprendizagem. E reforçamos que

contemporaneamente, essa técnica absorveu o uso da linguagem multimídia, ao trocar a câmera de vídeo pela câmera do celular junto com seus aplicativos e programas de software.

E nesse aspecto identificar qual a percepção dos docentes e discentes quanto a utilização da linguagem multimídia na sala de aula fará total diferença no ambiente escolar. O uso didático do vídeo proposto através de técnicas audiovisuais com destaque para o Videoprocessos, é uma fórmula apropriada para a sala de aula.

“A partir do ponto de vista da tecnologia, o vídeo surpreende constantemente com novidades cada vez mais sofisticadas que lhe abrem novas perspectivas como meio de expressão audiovisual” (FERRÉS,1996, p. 20). Concordamos que o Videoprocessos contribui para a educação, pois oferece grandes possibilidades pedagógicas, desenvolvendo a autonomia no processo de ensino-aprendizagem, oportunizando a socialização e a manifestação da auto avaliação.

Quando acontece o processo de avaliação por meio da técnica audiovisual do Videoprocessos, é possível identificarmos aspectos que podem melhorar ou dificultar o ensino-aprendizagem tais como: a interatividade, a criatividade, a confiança, a autonomia, as dificuldades, a reciprocidade, o respeito, a desinibição, a criticidade, domínio da linguagem multimídia, conhecimento de ferramentas de compartilhamento e produção de vídeos entre outros fatores.

Sobre essa gama de aspectos, Ferrés (1996, p. 9), alerta afirmando que é “Por intermédio dos meios de massa originados da nova tecnologia eletrônica, as imagens visuais e sonoras bombardeiam as novas gerações com uma contundência sem precedentes”. Daí a importância de pensar o quanto professores/as precisam conhecer e dominar a linguagem multimídia para então empregar de forma satisfatória no processo de ensino-aprendizagem.

Para fim de ampliação e investigação, no contexto atual, é preciso lembrar-se da necessidade de incorporar as tecnologias digitais na educação conforme é proposto na Base Nacional Comum Curricular. Mamede-Neves e Duarte (2008, p. 781) afirmam que “As novas gerações estão integradas a uma nova cultura em formação, uma cultura em que a convergência das mídias vem transformando seu modo de viver e de ver o mundo”. Nessa perspectiva, é possível considerar as TDICs como um importante recurso à disposição da educação, e que precisa ser trabalhada uniformemente.

### 1.3 Funções do vídeo no processo educativo

Usar vídeos em sala de aula oportunizam a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento de diversos conhecimentos e habilidades do aluno/a. Por isso é necessário traçar objetivos, metas e também associar processos educacionais a metodologias que permitam abrir caminhos que levem alunos/as a construírem um diálogo com a vida fora da escola.

Um dos grandes desafios na educação está em compreender que as Tecnologias da Informação e Comunicação já delimitaram seu espaço na escola e contemporaneamente, a tecnologia do vídeo teve ampliação das suas possibilidades de uso, exigindo uma mudança pedagógica. O audiovisual não deve ser visto nem como uma ameaça e tão pouco como um reforço na educação formal.

Quando empregamos no ensino, meios que verdadeiramente produzem conhecimento, a pedagogia tradicional é ameaçada, ocasionando confrontos entre aqueles que querem formar sujeitos críticos e inovadores e aqueles que massificam o ensino. Nesse sentido, Ferrés (1996, p. 32) afirma que a integração do vídeo no ensino gera um dilema.

Quando a escola, entendida como ecossistema, conscientizou-se da ameaça que representava para o professor a incorporação das modernas tecnologias audiovisuais, optou pela sujeição: os audiovisuais convertidos em **auxiliares**. Assim se revertia a situação. A ameaça se transforma em reforço. O audiovisual já não serve para questionar os procedimentos tradicionais, mas para os reforçar, tornando possível sua sobrevivência.

O recurso audiovisual é uma tecnologia multifuncional. Tanto pode reforçar a pedagogia tradicional com seus objetivos sociais como também pode transformar a longo prazo o contexto educacional, utilizando-se da produção de conhecimento autônomo, criativo e crítico, contribuindo para o desenvolvimento intelectual do aluno/a, além da compreensão e assimilação dos conteúdos do currículo. E sobre perspectiva do audiovisual como auxiliar, Ferrés explica:

A época do audiovisual como auxiliar está acabando. Começa a era da comunicação audiovisual e eletrônica, e se trata de um processo complexo que abrange a pedagogia, a psicologia e a sociologia, que por sua vez engloba o racional e o imaginário e formula problemas teóricos, abstratos, como também problemas de material, de técnica, de infraestrutura. (FERRÉS, 1996, p. 32).

Diante desse exposto, percebemos que o vídeo tem um poder muito forte de ilustração e prende a atenção, quando bem estruturado e elaborado, por isso a linguagem audiovisual acumulou recursos expressivos que a tornaram essencial no

processo de ensino-aprendizagem atual. Se utilizados de forma adequada, podem ser usados intencionalmente para fins didáticos.

Sobre essa questão, Ferrés (1996) faz definições importantes sobre as funções do vídeo na sala de aula, ressaltando que a ênfase será a parte didática do uso do vídeo e não simplesmente na tecnologia em uso. O vídeo como material didático-pedagógico é um meio expressivo que favorece o ato de ensinar, uma vez que este recurso envolve som, imagem e movimento e tais elementos podem provocar o interesse do aluno/a, a melhoria no ensino do docente, promovendo estratégia de aprendizagem significativa e cheia de autonomia por parte do discente. O entendimento desse meio expressivo na educação é descrito pelo autor da seguinte forma:

[...], cada meio expressivo tem um caminho e aplicações concretas, e o vídeo educativo luta para encontrar sua identidade específica como meio expressivo integrado no processo educativo. Nesta busca fazem falta boas doses de imaginação e de criatividade. (FERRÉS, 1996, p. 45).

O vídeo é um meio de expressão audiovisual que toca o sensorial, o intuitivo, o afetivo e o racional. Para nós o uso do vídeo no processo de ensino-aprendizagem, motiva e integram os aluno/as nas aulas de Artes Visuais. A linguagem audiovisual trabalhada de forma adequada facilita a aprendizagem desse tipo de conhecimento. Sua utilização pelo docente pode torná-la uma estratégia importante no processo de atribuição de significado e compreensão dos conteúdos curriculares específicos de Artes Visuais.

Com a pretensão de contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem de Artes Visuais, aumentando o uso eficiente do vídeo nessas aulas, é que apresentamos as sugestões de Ferrés (1996), sobre as variadas funções de utilização do vídeo em sala de aula que são: função Informativa (videodocumento); função Motivadora (videoanimação); função Expressiva (criatividade e videoarte); função Avaliadora (videoespelho); função Investigativa (pesquisa), função Lúdica (vídeo como brinquedo); função Metalingüística e Interação de funções.

A função Informativa/Videodocumento do vídeo permite veicular informações diversas, pois “[...] o interesse do ato comunicativo centra-se no objeto da realidade a que se faz referência, isto é, quando a mensagem tem por finalidade fundamental descrever uma realidade [...]” (FERRÉS, 1996, p. 46). A seleção dessas informações é para atender grupos específicos, desde aproximar situações reais de

lugares remotos, como também o simples fato de divulgar interesses particulares no coletivo.

Na escola, a função Informativa do vídeo possibilita ao aluno/a acesso a informações históricas, conhecimento geral e específico por área, como também conhecimento sobre a organização política-administrativa dos Estados, Municípios e manifestações culturais e artísticas por exemplo.

A imagem é um recurso visual com grande poder comunicativo, pois concretamente consegue alcançar um determinado público com temas específicos, unindo emoção e sensação diversas. Para Ferrés, a função Motivadora/ Videoanimação se apresenta como sendo:

[...] primordial na concepção moderna de educação, se é levada em conta a importância dos estímulos emotivos e de evolução no processo didático. Nela o vídeo pode desempenhar um importante papel levando em conta a capacidade dos meios audiovisuais para provocar emoções e sensações. (FERRÉS, 1996, p. 48).

Diante desse grande potencial do vídeo, nos causa admiração o fato do audiovisual não merecer destaque nas relações pedagógicas atuais, principalmente pela capacidade que o vídeo tem de estimular as interações sociais, provocar olhares diferenciados sobre temas comuns, desenvolvendo reflexões positivas sobre um determinado tema, colaborando para a sensibilização a respeito de problemas pouco conhecido dentro da escola e para além dos muros desse espaço.

A escola é um espaço que proporciona muitas possibilidades de expressão para o vídeo. Com frequência dramatizações ou expressões corporais, criação de roteiros autorais ou não, ajuda o aluno/a romper padrões, contrariando a indústria massiva de cultura.

A tecnologia do vídeo permite unir, expressão e criatividade. É assim que a imagem em movimento deixou de ser apenas “contação de histórias” e passou a ser Videoarte<sup>8</sup> uma produção que liberta as emoções do emissor. Ferrés, na sequência explica:

Fala-se de função expressiva quando no ato comunicativo o interesse primeiro centra-se no emissor, que manifesta na mensagem suas próprias emoções ou, simplesmente a si mesmo. Pode ser dito que mediante a função expressiva o emissor ‘coloca na linguagem alguns signos ou deixa indícios que indicam a primeira pessoa’. (FERRÉS, 1996, p. 50).

---

<sup>8</sup> Indicamos Tuoto (2022), que explica o conceito de Videoarte por Arthur Tuoto, cineasta e crítico de cinema. Membro da Associação Brasileira de Críticos de Cinema (ABRACCINE).

A Videoarte é um exemplo de uma forma de expressão do vídeo que não necessariamente precisa de uma continuidade narrativa e tão pouco da homogeneização do significante visual, mas que ajuda no processo da autonomia criativa do aluno/a. A não linearização, pelo modo como se vincula o movimento transforma esse ato comunicativo em pessoal e dinâmico.

Esse estímulo à criatividade na escola permite que o aluno/a expresse sua espontaneidade e improviso. A instituição escolar tem o desafio de educar esta nova geração usando o vídeo e suas diversas funções conforme já apresentamos. E a função avaliadora do vídeo revela a essência do emissor, fazendo com que aconteça a tomada de consciência de como os outros nos percebem. Sobre esse aspecto, Ferrés (1996, p. 52) destaca:

O fato de ver-me e de escutar-me leva a uma tomada de consciência de mim mesmo, de minha imagem, do som da minha voz, da qualidade e da quantidade de meus gestos, de minhas atitudes, de minha postura, de minha maneira de atuar e de ser.

Essas características da função avaliadora do vídeo permite uma autoanálise. Quando se fala de função avaliadora, faz-se referência àquele ato de comunicação no qual o que interessa fundamentalmente é a elaboração de valores, atitudes ou habilidades dos sujeitos (FERRÉS, 1996). A função avaliadora na sala de aula pode ser empregada em muitas áreas do conhecimento, ora em grupo ou individual, desde que seja possível analisar os comportamentos verbais, gestuais e emocionais do aluno/a.

A aprendizagem engloba questões como interesse, motivação, habilidades e interação social dentre outros. Para tanto, é preciso reorientar um conjunto de elementos para muitos professores que precisam aceitar e compreender o papel da tecnologia na sala de aula. A tecnologia do vídeo permite ampliar as possibilidades de pesquisa e investigação em qualquer área do conhecimento.

A função investigativa pode ser aplicada a todas as áreas do ensino, adquirindo uma relevância especial nas áreas de ciências da natureza e físico-químicas, e pode estudar o comportamento de determinados animais domésticos diante de situações preestabelecidas. Pode gravar experiências físicas ou químicas, realizadas em laboratório pelo professor ou por um grupo reduzido de alunos e que posteriormente serão analisadas em aula, além de favorecer medições na área da cinética [...]. (FERRÉS, 1996, p. 57).

No cotidiano é comum observamos situações fugazes que precisam de uma melhor observação. O registro em vídeo dessas situações facilita a coleta de

dados e posterior análise. O registro dessas experiências permite ao aluno/a investigar com riqueza o objeto da pesquisa.

O recurso do vídeo também é uma importante ferramenta lúdica. A tecnologia do vídeo permite ampliar as metodologias e possibilidades de aprendizagem e ensino, contribuindo para o desenvolvimento intelectual do aluno/a de forma divertida, gerando experiências inteligentes e emotivas ao mesmo tempo.

O deleite é um requisito indispensável à motivação, a qual, por sua vez, impõe-se como condição indispensável para a aprendizagem. Em definitivo, o caráter lúdico da tecnologia do vídeo pode otimizar o processo de aprendizagem. A máxima “ensinar divertindo” é conhecida desde a antiguidade. Hoje a tecnologia favorece sua aplicação em sala de aula. (FERRÉS, 1996, p. 58).

No meio educativo, é fundamental que o professor/a saiba utilizar e explorar o recurso do vídeo na função lúdica para que esse uso seja gratificante no processo de ensino-aprendizagem. O vídeo como brinquedo enriquece a aprendizagem, porém o professor/a precisa selecionar didaticamente as etapas desse uso para que ocorra uma participação ativa e não passiva. Ferrés (1996, p. 58) afirma que “Efetivamente, ainda que a atividade comece com a liberdade e a espontaneidade próprias da brincadeira, rapidamente o grupo descobrirá a necessidade de alguns objetivos [...], de um trabalho minimamente organizado”.

Pensando em atender as diversas necessidades educacionais faz-se necessário desenvolver diferentes habilidades tecnológicas. A tecnologia está intimamente relacionada às ações cotidianas da sala de aula. E a compreensão sobre essas ações ainda necessita superar desafios.

Não saber usar adequadamente o vídeo na sala de aula é um problema educacional, é um desafio a ser superado. Por isso é necessário que professores/as e alunos/as aprendam a fazer uso desse recurso partindo da compreensão do próprio código.

Fala-se da função metalinguística quando, no ato comunicativo, o interesse centra-se fundamentalmente no próprio código. No caso do vídeo, fala-se de função metalinguística quando se utiliza a imagem em movimento para fazer um discurso a respeito da linguagem audiovisual ou simplesmente, para facilitar a aprendizagem dessa forma de expressão. (FERRÉS, 1996, p. 59).

É notório que a tecnologia do vídeo admite uma aprendizagem prática da própria linguagem em movimento. Essa aprendizagem de duplo sentido permite ao aluno/a criar mensagem audiovisual com objetivo didático e



genuinamente pessoal. Criar mensagens audiovisuais é uma forma de aprendizagem muito mais criativa e participativa. O aluno aprende de uma forma intuitiva, ensaiando diferentes formas de resolução e avaliando posteriormente os resultados obtidos (FERRÉS, 1996).

Cada uma das funções do vídeo tem um grande valor didático e todos se complementam não necessariamente nessa ordem em que foram apresentados, mas sim durante o processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor/a conhecer as funções do vídeo para aplicá-las intencionalmente. Ferrés (1996, p. 61) assim explica essa Interação de funções com a tecnologia do vídeo citando um exemplo:

[...] a professora de inglês convida seus alunos a prepararem um pequeno espetáculo, em inglês, que será gravado em vídeo. Pode consistir na interpretação de algumas cenas nas quais são intercaladas canções e esquetes. Os alunos aceitam com gosto a proposta (função motivadora). Imediatamente se colocam a trabalhar, preparando os textos e as ações [...]. Interessam-se pelo projeto porque a liberdade de criação é total (função lúdica). Exibem repetidamente algumas imagens extraídas de um programa televisivo de variedades para analisar detalhadamente a pronúncia e a entonação de algumas canções e diálogos (função de pesquisa). Começa a ser utilizada a câmera para gravação de um ensaio. A câmera é manipulada pelos próprios alunos (função expressiva). A gravação é utilizada principalmente para analisar a correção linguística e o desenvolvimento do espetáculo (função avaliadora). Porém também para valorizar a eficácia expressiva do grupo encarregado da gravação (função metalinguística e avaliadora). [...] Finalmente, a gravação definitiva do espetáculo é apresentada aos pais em uma reunião de associação (função informativa).

No primeiro momento, esse exemplo pode ser complexo porque pontua grande parte das funções do vídeo através de uma sequência de ações didáticas muito bem organizadas. E se olharmos esse mesmo exemplo lembrando de todas as funções do vídeo apresentadas neste capítulo, perceberemos que o conhecimento tecnológico das funções do vídeo irá dirimir essa possível complexidade ora apresentada nesse exemplo. Todas essas funções de uso da tecnologia do vídeo na sala de aula reforçam a necessidade de aprender a melhor forma de utilizá-las para que se possa contribuir enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

A tecnologia do vídeo quando usada no processo educativo, necessita de estratégias, metodologias e atitudes com o objetivo de utilizar adequadamente tais funções, pois uma aula mal estruturada mesmo com o uso do mais moderno recurso passa a não fazer sentido pedagógico para o aluno.

Moran (2002) é inserido nesse diálogo contribuindo para maiores reflexões, ao discutir sobre as diversas formas *inadequadas* de uso do vídeo: a) vídeo-tapa buraco – fazer a exibição do vídeo quando surge um problema inesperado, a exemplo, a ausência do professor; b) vídeo-enrolação – o conteúdo do vídeo sem ligação com o conteúdo; c) vídeo-deslumbramento – fazer uso do vídeo em todas as aulas, esquecendo outras dinâmicas mais pertinentes; d) vídeo-perfeição – o professor que questiona todos os vídeos possíveis porque possuem defeitos de informação ou estéticos; e, e) só vídeo – não é satisfatório didaticamente, faz-se necessário um debate, uma integração com o conteúdo da aula.

Moran (2002) enfatiza as implicações relacionadas “a forma inadequada de utilização do vídeo na sala de aula”. Ao pontuar tais “usos inadequados”, consolidam-se as funções positivas e negativas do uso da tecnologia do vídeo na sala de aula. Em consonância, ratificamos que todas essas funções serão mediadas pelo professor/a, por isso torna-se urgente reconhecer que o vídeo é uma forma de expressão específica, autônoma e independente e sendo assim, também evolui.

A sociedade atual passa por constantes transformações e essas resultam na mudança do cotidiano de toda uma população e a tecnologia do vídeo é incluída nessas transformações. Nesse sentido, a escola tem o desafio de trazer, aceitar e utilizar no âmbito da escola, as novas ferramentas tecnológicas, articulando-as com conhecimentos do currículo, mas para tanto, é necessário investir na formação de professores/as, isto é, prepará-los para compreender os desafios e possibilidades em relação à utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula. Quanto mais tecnologias avançadas, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, éticas (MORAN, 2007).

O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão, a Internet e a um contexto de lazer, de entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013). Porém, é preciso romper essa visão de entretenimento do vídeo na sala, pois hoje, intensificam-se o uso de recursos tecnológicos nas diversas práticas pedagógicas com muita interatividade e produção de conhecimento.

Esse caminhar do uso do vídeo na educação tem uma abordagem histórica com Moran (1995, p. 1), que frisa em seu artigo: “Finalmente o vídeo

está chegando à sala de aula. E dele se esperam, como em tecnologias anteriores, soluções imediatas para os problemas crônicos do ensino-aprendizagem”. Essa colocação nos faz perceber que como outros recursos tecnológicos, espera-se que o vídeo resolva todas as mazelas da educação, porém sem manuseio satisfatório ou no mínimo eficiente, pouco serão os resultados positivos.

Autores internacionais e nacionais produzem grande literatura sobre a inserção do recurso das TDIC no processo educativo contemporâneo, inclui-se aqui o ensino híbrido, fruto de uma sociedade imperfeita na visão de Moran (2015). “É fundamental que as unidades escolares explorem este recurso da melhor maneira possível para auxiliar a formação do indivíduo” (MORAN, 2000, p. 162). A escola deve acompanhar o desenvolvimento da sociedade a qual pertence, e ao mesmo tempo cuidar para que o medo do social não seja alimentado, o que pode gerar uma sociedade de carentes e inseguros em vários aspectos.

Britto (2009, p. 109) faz considerações sobre essa falsa segurança que o real midiático oferece:

O comum social, que antes tinha seus espaços em comunidades reais, com temporalidades distintas entre si, mais sincronizadas internamente, foi sendo substituído pelo tempo da mídia, sobreposto ao tempo local. Um tempo autoritário, pois submete realidades completamente diferenciadas, inúmeras dinâmicas sociais que guardam qualidades tão díspares num mesmo ritmo, num mesmo tempo.

A mídia vem ocupando espaços antes dedicados ao convívio social, distanciando fisicamente as pessoas e ao mesmo tempo oferecendo um espaço de encontro virtual. É uma troca simbiótica, a escola forma o discente para viver em uma sociedade tecnológica, onde ele, como indivíduo, pode ressignificar esse comum social midiático.

O cenário educativo em que nos encontramos é constituído por um ambiente promissor de experiências, porém cheio de riscos. O vídeo sob o enfoque didático nos surpreende constantemente em cada contexto que se apresenta. Sendo assim, o educador pode utilizar-se das tecnologias como recursos educacionais para, de acordo com Moran (1995), transformar a informação em sabedoria. Este autor frisa que a sabedoria é o conhecimento vivenciado com ética, alcançada pela aprendizagem continuada e profunda. Com

esses aportes teóricos iniciais e demais autores atuais, abordaremos com especificidade o nosso objeto de estudo ao longo desta pesquisa.

## 2 TDIC NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS

De acordo com leituras já realizadas, compreendemos que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação referem-se ao conjunto de tecnologias digitais que permite a associação de ambientes virtuais diversos e pessoas em espaços também diversos. Dispositivos, equipamentos, programas e mídias são meios que possibilitam a comunicação entre seus integrantes, otimizando as possibilidades já existentes e ao mesmo tempo oportunizando a criação de novos meios digitais.

Na educação, a tecnologia pode ser uma fonte de estratégias, metodologias e de atitudes dinâmicas, desde que o professor/a desde que o professor a saiba utilizar, pois uma aula mal estruturada mesmo com o uso do mais moderno recurso passa a não fazer sentido pedagógico para o aluno/a. Segundo Moran (2009, p. 68):

As tecnologias nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso. Por isso é tão importante dominar ferramentas de busca de informação e saber interpretar o que se escolhe, adaptá-lo ao contexto pessoal e regional e situar cada informação dentro do universo de referências pessoais.

As TDICs nos ajudam nesse aspecto, pois são tecnologias que têm o computador e/ou similares e mais a Internet como recursos principais e se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença do digital, que transforma qualquer linguagem ou dados em números, e que por sua vez utilizam recursos de tecnologia para o processamento de informações, incluindo softwares, hardwares, tecnologias de comunicação e serviços relacionados, mas não de maneira digital exclusivamente.

Nas últimas décadas, as TDICs, modificaram a linguagem audiovisual, impactando as formas de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar e de aprender conseqüentemente. Dessa forma, na educação, e em especial na área de Artes Visuais, as TDICs têm sido incorporadas às práticas docentes como meio de promover ensino-aprendizagem mais significativo, o que implica mudança de comportamento didático-metodológico por parte dos educadores(as). Como exemplo, temos a utilização cada vez mais frequente de metodologias de ensino ativas, dinamizando o processo de ensino-aprendizagem, o que desperta maior interesse e participação dos alunos/as nas aulas.

Essas não são as únicas razões pelas quais as tecnologias e recursos digitais devem, cada vez mais, estarem presentes no cotidiano das escolas e especialmente no ensino de Artes Visuais. É necessário promover a alfabetização e o letramento digital, tornando acessíveis as TDICs e as informações que circulam nos variados meios digitais, oportunizando também a inclusão digital.

A tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, ou seja, as imagens, os sons e os textos que visualizamos na tela do computador, tablet ou celular são transformados em números que são lidos por dispositivos que os convertem naquilo que vemos ou ouvimos em nosso aparelho eletrônico. Isso permite descentralizar a informação, aumentar a segurança de uma série de dados fundamentais e criar muitas outras tecnologias, além de tornar mais prático seu uso.

A tecnologia adentrou a instituição escolar unindo espaços, gerações e propondo um ensino mais assertivo e dinâmico. A TDIC no ambiente escolar não é uma escolha, é uma necessidade. De acordo com Belloni e Gomes (2008, p. 719, apud ANDERSEN, 2013, p. 130):

No campo da educação, tem-se mesmo a necessidade de conhecer melhor nossos alunos. De repente, a escola já não compreende a criança que fala e escreve outra língua, que sabe coisas que a professora não entende muito bem e que os pais, muitas vezes ignoram por completo, subvertendo a relação tradicional entre adulto-que-sabe e criança-que-não-sabe. O chamado conflito de gerações se aprofunda e toma a forma de um abismo técnico e de divergências éticas, mais radicais do que nunca, podendo gerar incompreensões e uma incomunicabilidade maior do que as discontinuidades que separavam as gerações precedentes.

Fica claro nessa passagem que crianças e jovens nascem cercados de recursos tecnológicos como celulares, computadores, Ipods, I pads, Smartphones e uma variedade de aplicativos inteligentes que possibilitam conexão com a Internet. Para Marc Prensky<sup>9</sup> (2001), a geração Z ou millennials, ou apenas Nativos Digitais, estão acostumados a obterem informações de forma rápida em fontes digitais e na Web antes de procurarem em livros ou na mídia impressa.

Por causa desses comportamentos e atitudes e por entender a tecnologia

---

<sup>9</sup> O termo nativos digitais foi criado pelo professor especialista em educação, Marc Prensky, nos EUA. Ao redigir um artigo, ele escreveu essa expressão para falar das pessoas que nasceram a partir de 1980 e têm grande envolvimento com as tecnologias. Conhecidos também como Geração Z ou millennials, os nativos digitais têm características bem específicas e amplas. Desde que nasceram, convivem com as tecnologias. Por isso, não conseguem compreender como é a sua ausência, devido ao seu crescimento biológico e social ter acontecido em meio direto com a tecnologia. Para mais informações, Cf. Prensky (2001).

digital como uma linguagem, Prensky (2001) também afirma que eles “falam” a linguagem digital desde que nasceram, apresentando intimidade com os meios digitais demonstrando habilidade e competência pra realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo.

De modo semelhante, os autores Palfrey e Gasser (2011) os descrevem como pessoas que possuem uma persona online, possível graças a recursos tecnológicos como aparelhos Blackberry ou I-Phone e a redes de relacionamentos diversos que lhes permitem levar uma vida online e offline no cotidiano.

Dessa forma, temos um novo modo de vida e um mundo digital é realidade na sociedade da informação. Por isso, cabe à escola promover estratégias que considerem todo esse avanço tecnológico da sociedade, isso promoção de diferentes tipos de saberes. Para tanto, a BNCC (2018) incluiu em suas competências gerais a Cultura Digital com o intuito de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

A ideia é promover na escola os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais em todas as áreas do conhecimento para o uso e criação de TDICs em diversas práticas sociais. Considerando esses pressupostos, das competências gerais da Educação Básica, articulando com as da área de Linguagens e suas Tecnologias, reforça-se a garantia aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas relacionadas ao universo digital da seguinte forma:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 482).

Essa mobilização refere-se à utilização de recursos tecnológicos para fins pedagógicos, com o objetivo de trazer práticas inovadoras para a educação, para facilitar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem. O foco da tecnologia educacional não está sobre os dispositivos tecnológicos em si, mas sobre as dimensões de conhecimento que o seu uso possibilita através de formas diversificadas da estrutura do currículo.

Tais formas diversificadas de organização dos espaços e tempos escolares possibilitam uma flexibilização curricular tanto no que concerne às aprendizagens definidas na BNCC, já que escolhas são possíveis desde que contemplem os diferentes campos, como também às articulações da BNCC com os itinerários formativos. (BRASIL, 2018, p. 481).

Então, é na BNCC que o novo projeto de Ensino Médio se consolida, sendo sua regulamentação descrita na Lei 13.415/17. Essa Lei reestrutura o Ensino Médio, reorganizando os currículos e determinando sua nova composição\_ Formação Geral Básica, Itinerários Formativos, Eletivas de Base, Projeto de Vida, Aprofundamento, Corresponsabilidade social e Tutoria (BRASIL, 2017).

Nesse Novo Ensino Médio, os Itinerários Formativos<sup>10</sup> serão distribuídos entre as 04 grandes áreas de conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Todas essas áreas devem considerar os 4 Eixos Estruturantes definidos pela BNCC. No Eixo “Processos Criativos” enfatiza-se a realização de projetos criativos integrando dentre outros as artes, a cultura e principalmente as **mídias**.

## **2.1 Olhar docente sobre o ensino de Artes Visuais antes, durante e após a pandemia do Covid-19**

Antes da pandemia, o docente da área de Arte posicionava-se de forma relutante quanto ao uso da tecnologia nas aulas, pois estava habituado ao ensino presencial, com materiais físicos de pesquisa, produção e manipulação de objetos. O docente era o meio mais assertivo de garantia da aprendizagem. Com a pandemia, esse “docente” teve que se reinventar acumulando funções, pois não estava preparado e nem capacitado para um ensino através de ferramentas tecnológicas digitais.

Nesse período, eles foram obrigados a refazer todas as aulas, passar novos exercícios, escrever apostilas, gravar em vídeo os conteúdos das disciplinas, criar canais próprios em redes sociais, mudar avaliações, fazer busca ativa de alunos e se aproximar das famílias dos estudantes. (COSTA; TOKARNIA, 2020, não paginado).

No contexto pandêmico da *Corona Virus Disease 2019* (COVID-19), as aulas não presenciais foram desenvolvidas na modalidade de ensino denominado de Remoto, que surgiu ditando suas diretrizes emergenciais por causa da questão

---

<sup>10</sup> Para melhor entendimento sobre “Itinerários Formativos e Eixos Estruturantes”, Cf.: Brasil (2021a).



sanitária. O ensino das aulas Remotas se deu através de atividades impressas para aqueles lugares longínquos e concomitantemente por meio de recursos digitais. Todos aconteciam em tempo não assíncrono,<sup>11</sup> o que distanciava a percepção do processo de ensino-aprendizagem.

Na escola, a principal exigência foi a de usar conscientemente o recurso da internet para potencializar o formato do ensino Remoto e nessa junção de recursos temos o formato híbrido de ensino. E quanto aos alunos(as), esses tiveram que aprender em tempo recorde a usarem as tecnologias digitais ao mesmo tempo em que acontecia a exclusão daqueles que não tinham acesso a internet. Além disso, de acordo com os autores Eliezer, Ribeiro e Schutz (2020, p. 308), a pandemia da COVID-19 fragilizou o convívio familiar, pois:

[...] provocou um verdadeiro eclipse na família. Não são poucos os relatos e postagens nas redes de pais que não sabem mais o que fazer com os seus filhos, outros tantos, lembraram que possuem filhos que necessitam de cuidado, proteção e uma autoridade para se desenvolverem integralmente.

Esse é mais um exemplo do quanto o isolamento social imposto pelo período pandêmico provocou mudanças estruturais em diversas áreas da sociedade. Já na área da educação institucionalizada, o ensino precisou construir estratégias e mecanismos para manterem seu funcionamento durante o tempo em que durou o estado de pandemia no país.

Segundo Grandisoli, Jacobi e Marchini (2020), cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais nas mais de 180 mil escolas de ensino básico espalhadas pelo Brasil como forma de prevenção à propagação do Coronavírus, números de acordo com o censo escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2019).

E para Moran, Masetto e Behrens (2013), por muito tempo a tecnologia não foi valorizada adequadamente como ferramenta para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. O motivo dessa não valorização é a convicção de que o papel da escola é transmitir conhecimento aos alunos por meio dos livros e quadro negro e ainda os avaliar através de provas e testes, que requerem memorização e que, muitas vezes, podem gerar contraprodução.

---

<sup>11</sup> A aprendizagem assíncrona acontece quando o trabalho de aprendizagem ocorre em diferentes momentos e em diferentes lugares-digamos, quando os estudantes preenchem uma atividade que você publicou on-line e lhe enviam de volta por e-mail, ou quando você grava uma aula em vídeo para que eles assistam no seu próprio tempo (LEMOV, 2021).

Essas mudanças de padrões buscam a implementação de meios pedagógicos através do ambiente virtual no intuito de garantir o direito à educação e ao atendimento educacional dos alunos da mesma maneira como o era presencialmente. Nessa perspectiva, o Projeto de Lei nº 4.816/20 dispõe sobre normas que regulam a relação laboral entre estabelecimentos de educação básica e de Educação Superior e seus professores que atuem no ensino remoto realizado por meios digitais em substituição ao ensino presencial (MACRIS, 2020). Para ilustrar, Oliveira (2021, não paginado) faz o seguinte recorte dos artigos:

Art. 2º - os estabelecimentos particulares de educação básica e de educação superior que adotem, em substituição ao ensino presencial, nos termos da legislação pertinente, o ensino remoto, realizado por meios digitais, ou o ensino híbrido, isto é, em parte presencial e em parte remoto, deverão no que se refere à atuação dos docentes no ensino remoto.

I - regular a prestação de serviços por meio de plataformas virtuais, trabalho remoto e/ou em home office ou trabalho remoto, preferencialmente por meio de negociação coletiva, acordo coletivo, e por contrato de trabalho aditivo por escrito, tratando de forma específica sobre a responsabilidade pela aquisição, manutenção ou fornecimento dos equipamentos tecnológicos e da infra estrutura do trabalho remoto, bem como o reembolso de eventuais despesas a cargo da(o) empregada(o), nos termos do art. 75-D da CLT, e demais aspectos contratuais pertinentes à prestação de serviços por meio de plataformas virtuais, trabalho remoto e/ou em home office;

III – regular a conversão de aulas presenciais em aulas gravadas, por meio de aditivo contratual, com garantia de irredutibilidade salarial;

IV – regular a quantidade máxima de alunos por turma nos mesmos limites das turmas presenciais, não sendo permitido o acúmulo de turmas de campus ou unidades educacionais distintas; [...]

XX – adotar modelos de etiqueta digital em que se orientem alunas(os), responsáveis e supervisoras(es) sobre o respeito à liberdade de expressão e de cátedra, bem como a proibição de atos de intimidação sistemática (assédio moral, bullying), nos termos dos artigos 3º e 4º da Lei nº 13.185/15, que podem vir a caracterizar crimes e contravenções previstas no Código Penal (Lei nº 3.914, de 9 de dezembro de 1941).

E, Oliveira (2021) cita complementando, que o Ministério da Educação (MEC) emitiu a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19, esclarecendo mais um pouco respectivamente nos Art. 1º, parágrafos II, III, IV e VI, Art. 2º, parágrafos I e II:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. [...].

II - Será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

III - No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE.

[...]

IV - A aplicação da substituição de práticas profissionais ou de práticas que exijam laboratórios especializados, de que trata o § 3º, deve constar de planos de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e apensados ao projeto pedagógico do curso.

VI - As instituições deverão comunicar ao Ministério da Educação - MEC a opção pela substituição de atividades letivas, mediante ofício, em até quinze dias após o início destas.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

I - As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas, para fins de cumprimento da carga horária dos cursos, conforme estabelecido na legislação em vigor.

II - As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram a carga horária dos cursos, consoante estabelecido na legislação em vigor. (BRASIL, 2020, não paginado).

Sabe-se que esse novo ensino mostrou desafios aos educadores diante das aulas remotas devido à mudança repentina, pois ocorreu rapidamente uma adaptação de sala de aula presencial para os ambientes virtuais. Essa alternativa do ensino remoto disponibilizou ferramentas para o uso de tecnologia que facilita a interação entre alunos e professores para que assim contribua de forma significativa com o processo de ensino aprendizagem do sujeito aprendiz. Desse modo, a modalidade de ensino Remoto foi a solução encontrada para abranger toda a esfera de ensino no período da pandemia da COVID-19.

O início do ano de 2020 foi sem dúvida um marco divisor no formato de ensino. Neste contexto, as metodologias de Ensino à Distância (EaD) receberam grande destaque, uma vez que esta foi a alternativa disponível para que as aulas continuassem quando o isolamento social se tornou imprescindível. Nesse sentido, Lemov (2021, p. 127) diz que:

Os professores também têm sido convocados a fazer o que sabem ser difícil: mudar, sem aviso prévio, para um universo desconhecido \_ em que interagem com seus estudantes remotamente, como se fosse pelo buraco da fechadura na porta da sala de aula. Cada um dos jovens com quem nos preocupamos aparece agora como uma pequena imagem no canto da tela do nosso computador (algumas vezes nem sequer isso).

Percebe-se nessa citação que quase tudo relacionado ao ensino sofreu mudanças, exceto o fato dos estudantes precisarem da mediação do professor (a). Pode-se notar um avanço significativo por parte dos docentes que foram forçados devido à situação vivenciada a aprenderem rapidamente o que, às vezes, demoraria uma década para poder ensinar os alunos/as perante as essas novas necessidades

de ensino. Assim o professor(a) tem-se mantido engajado diante de aprender a criar estratégias de ensino concretas ou virtuais.

A concepção que os professores/as de Arte têm sobre TDIC é importante para definir caminhos a serem trilhados para questões como: formação de professores, materiais didáticos, metodologias e estratégias para ensino-aprendizagem. A concepção de Educação *online* passa pelas questões das TDICs e suas possibilidades em promover interação e interatividade na relação entre professores/as e alunos/as. Essa é uma relação de ensino-aprendizagem mediados pelas TDICs interligadas em rede.

A educação presencial e a educação *online* ficaram presentes num único espaço e tempo após a COVID-19. Essa mescla de formatos de ensino será chamada de ensino híbrido. E no próximo capítulo trataremos com especificidade. No geral, o que em parte as diferenciam é a intensidade de sua utilização.

Na educação presencial, as tecnologias, tais como retroprojetor, projetor de slides com a utilização de computador, vídeos, computadores interligados em rede, áudios, são utilizadas como apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Almeida (2022) reforça a ideia de investir na formação dos professores(as) levando em consideração seu histórico de formação e anseios por novas aprendizagens.

Na Educação online, as mídias interligadas em rede são os meios pelos quais os processos de ensino-aprendizagem acontecem, as mídias passam a ter maior protagonismo. Atualmente, um dos desafios das políticas públicas na área da educação no Brasil é repensar a formação de professores para a Educação *online* na era da cibercultura. O autor Britto (2009, p. 18) pressupõe-se um olhar mais atento para o entendimento da cibercultura ao frisar que:

Essas contradições entre cultura vivida e compartilhada no cotidiano e a cultura global, que nos chega especialmente através das mídias tradicionais, formatada e hegemônica, estabelecem constantes tensões. Há trocas sim, mas há, antes de tudo, estranhamento, descompasso, desconforto, questionamento de identidade.

Os traços tecnológicos interferem e mudam a cultura que se manifesta no ciberespaço e é perceptível o quanto interage com a construção da subjetividade na atualidade. Para Ferrés (2013, p. 90), “[...] nem os profissionais da educação nem os profissionais da comunicação estão adequadamente treinados na educação em mídia”. O autor chega à seguinte conclusão:

Urge incorporar a educação de mídia em todos os ambientes de educação formal ou informal onde não está presente. E naqueles em que está presente há a necessidade urgente de rever a sua abordagem, enfatizando

prioridade no papel das emoções em processos mentais da pessoa que interage com as telas. (FERRÉS, 2013, p. 100).

Nessa citação, observamos que o autor Ferrés (2013) tem uma preocupação com as questões emocionais junto às interações midiáticas vivenciadas pelas novas gerações. Uma abordagem qualitativa, sobre as práticas pedagógicas de professores(as) em acordo com o cenário atual na educação e o uso das ferramentas tecnológicas no desafio para ensinar e aprender após o tempo pandêmico permanece. É necessário saber que educação inclui o ato reflexivo contínuo sobre estratégias de ensino que podem se tornar mais eficazes na aprendizagem dos alunos/as.

## **2.2 Conceitos epistemológicos sobre a Teoria da Aprendizagem Conectivista e sua relação com o Videoprocessamento**

Na era moderna, a sociedade tem apresentado uma imensa capacidade de reinvenção. Por isso, a sociedade tecnocrática é uma realidade quase que assustadora, cujo lugar do ser humano é secundário nesse contexto, pois a tecnologia digital é um determinante urgente no processo de ensino-aprendizagem. Esse recurso foi capaz de reinventar a informação e a comunicação na sua essência, passando de um complexo agrupamento de números e suas relações matemáticas para uma mensagem instável, dinâmica e cibercultural.

Nesse sentido é preciso compreender a Teoria da aprendizagem Conectivista do teórico Siemens (2004) e seu preceito epistemológico que paulatinamente transformam a sociedade como um todo e em especial, de acordo com esta pesquisa, a educação. O autor Pérez Gómez (2015) explica o objetivo principal da atividade escolar na educação da era digital da seguinte forma:

Portanto, o objetivo principal da atividade escolar não será o mesmo que foi até agora, quando o aluno acumula a maior quantidade de dados ou informações na sua memória em curto parazo, para reproduzi-las fielmente em uma prova, mas, sim, que construa ideias, esboços, modelos e mapas mentais e, quando for possível, teorias contrastadas que lhe permitam pesquisar, selecionar e utilizar a quantidade infinita de dados acumulados nas redes de informação, para interpretar e intervir da melhor maneira possível na realidade. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p.103).

É notório nesse fragmento que a acumulação de conhecimento não é tão importante quanto sua capacidade de mobilizar habilidades para resolver problemas, pontuando-se o pensar e o refletir sobre a situação e a ação. Levando em consideração esse panorama, percebe-se que os modelos tradicionais de

aprendizagem estão sendo incorporadas às novas abordagens educacionais, influenciadas pelas transformações culturais pós-TIC: Smartphone, Internet, softwares, jogos eletrônicos e dispositivos eletrônicos cada vez mais inteligentes e interativos constituem o ambiente cotidiano e escolar de um número crescente de pessoas.

Prensky (2001) ressalta que os Nativos Digitais possuem a capacidade de realizar múltiplas tarefas, daí a urgência de mudanças dos modelos de ensino-aprendizagem. Ainda segundo esse autor, essa nova geração é formada, especialmente, por indivíduos que não se amedrontam diante dos desafios expostos pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e experimentam e vivenciam múltiplas possibilidades oferecidas por novos aparatos digitais. Portanto, esse fascínio característico da Geração Y pela descoberta e experimentação deve ser explorado pela escola, de forma a direcioná-la para um ensino e uma aprendizagem que dialoguem e interajam com os novos meios tecnológicos.

É irrefutável que essa aprendizagem em rede traga implicações para a escola. Segundo a explicação de Siemens (2004), o Conectivismo é uma nova Teoria da Aprendizagem, reconhecendo que mudanças na sociedade da era digital são fatores determinantes para alterações nos ambientes instrucionais. Entender essa Teoria e seu conceito é uma etapa necessária dentro da nossa pesquisa, pois o nosso tema de estudo está intrinsecamente ligado a esse formato de aprendizagem.

A era digital nos impõe desafios educacionais constantes, mas para um aluno/a contemporâneo introduzir-se num cenário de aprendizagem digitalizada é relativamente fácil, acessível, imediato e onipresente, sem o controle aparente de alguém denominado professor/a (PÉREZ GÓMEZ, 2015). Porém, isso não quer dizer que o acesso a essas tecnologias se distribui uniformemente na sociedade e na escola.

A interação social não se limita ao presencial da escola, o espaço virtual amplia essa interação. É no espaço virtual ou ciberespaço<sup>12</sup> que se desenvolve a cibercultura. Brito (2009, p. 155) “[...] define três princípios fundamentais da cibercultura, a saber: a interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência

---

<sup>12</sup> Para ampliar o conhecimento sobre o termo ciberespaço, convidamos o leitor a ler o artigo de Silva, Teixeira e Freitas (2015).

coletiva”. Esta é promovida pelos sistemas de comunicações modernos denominada de Redes sociais, o que permite maior compartilhamento de informações.

Nesse aspecto, tratar mecanicamente a aprendizagem desprezando a rede de comunicação que integra grupos sociais diversos, é retroagir, pois a geração “Z e alfa”<sup>13</sup> tem a tecnologia inserida no cotidiano tanto quanto mecanismos diversos de informações. Sendo assim, Langaro *et al.* (2013, p. 2) afirma que indivíduos dessa geração

[...] já nasceram em uma época em que a informação é ágil, conceitos são defendidos e derrubados em um curto espaço de tempo. A internet proporciona informações de todas as partes do mundo quase que sincronizadamente, por isso a necessidade de manter fortes as conexões com dados utilizáveis nunca foi tão necessária.

Ao tomarmos esse recorte como reflexão, percebemos que o sistema de ensino precisa entender que à escola não cabe apenas informar, mas permitir que o aluno(a) cognoscente aprenda a utilizar a informação, modelando-a de acordo com sua percepção, pois a informação só é conhecimento quando se consegue interpretá-la dentro de um contexto crítico pessoal.

Morin (2010, p. 16) faz a seguinte diferença entre o processo de informar-se e conhecer:

O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas do saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados de informação.

A mais nova teoria de aprendizagem – o Conectivismo, a qual se organiza em torno de aspectos do sócio-interacionismo e de conceitos relacionados a sociedade em Rede, propõe formas de aprendizado na escola baseado na tecnologia e na individualidade durante o processo de aprender.

De acordo com a abordagem de Siemens (2004), o Conectivismo é uma teoria recente da aprendizagem que reconhece as mudanças na sociedade da era digital como fatores determinantes de alterações no ambiente educacional. Nessa compreensão, a aprendizagem não é uma atividade individual e sim coletiva, pois acontece numa rede de relações. Portanto:

Conectivismo é a integração de princípios explorados pelo caos, Rede e Teorias da Complexidade e Auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro dos ambientes nebulosos, onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas. (SIEMENS, 2004, p. 5-6).

---

<sup>13</sup> Sugerimos a leitura do tema *Gerações X, Y, Z e Alfa: como cada uma se comporta e aprende acessando*, segundo Bei Educação (2021), que pormenoriza a ideia da divisão por gerações.

A Teoria Conectivista de Siemens (2004, p. 5) tem o cerne no entendimento das funções das “Redes”. Uma rede pode, simplesmente, ser definida como conexões entre entidades. Para o autor, o conhecimento é crescente e as “Redes” permitem o acesso, a verificação e a atualização desse conhecimento, pois o princípio da organização de uma Rede é conectar pessoas com interesses e conhecimentos em comum.

Essa conexão também é compreendida pelo autor como mundo pequeno de ligações fracas. Ele ainda cita que: “Vínculos fracos são ligações ou pontes que permitem conexões curtas entre informações. As redes de nosso pequeno mundo são, geralmente, habitadas por pessoas cujos interesses e conhecimento são semelhantes aos nossos.”

Dado o caráter sistêmico da Teoria Conectivista, é notório que a tecnologia como parte do processo cognitivo é outra característica dessa Teoria. Apenas no contexto tecnológico pertinente à Era Digital é possível difundir o conhecimento, pois o Conectivismo é direcionado pela noção de que decisões são baseadas em fundamentos dinâmicos. Portanto, é na sociedade globalizada com seus vínculos informacionais que transitam nas “Redes” e no caos que a Teoria Conectivista fundamenta seus princípios em.

- Aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões.
- Aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação.
- Aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.
- A capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente.
- É necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua.
- A habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental.
- Atualização (“currency” – conhecimento acurado e em dia) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas.
- A tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. (SIEMENS, 2004, p. 6).

Dessa forma, o conectivismo apresenta o conhecimento não como um conjunto de objetos e resultados transmitidos pelo professor e reconstruídos por alunos/as, mas sim como um modelo de ensino- aprendizagem que transcende o currículo engessado da escola. Para o indivíduo se integrar a este novo paradigma é imprescindível que novas formas de aprender sejam introduzidas na escola.

O homem na teoria Conectivista é o ponto de partida. O indivíduo é o centro epistemológico, pois o conhecimento inicia de uma percepção pessoal. Dele se inicia o conhecimento que por sua vez se realimenta dinamicamente, “[...]”



alimenta as organizações e instituições, que por sua vez alimenta de volta a Rede e então continua a prover aprendizagem para o indivíduo.” (SIEMENS, 2004, p.7).

No conectivismo, a sociedade é um organismo que funciona em Rede. Anterior à cultura digital, a interação era presencial e lenta, mesmo com a existência da estrutura de Rede remota existir nas formas de pergaminhos, atos religiosos e manuscritos diversos. Diante disso, é necessário expor qual é pensamento educacional de Siemens (2004, p. 4), no que diz respeito ao aprendiz:

O caos afirma que os significados existem – o desafio dos aprendizes é reconhecer os padrões que parecem estar ocultos. A construção de significados e a formação de conexões entre comunidades especializadas são atividades importantes.

Na visão de Siemens (2004), o aprendiz deve criar interesse em “conhecer” para que a aprendizagem aconteça de forma contínua, dinâmica e que não aconteça apenas nos meios institucionais, mas também no cotidiano ao vivenciar problemas reais. Ao professor, cabe elaborar uma Rede de aprendizagem a qual o aprendiz decide o foco de seu objeto de conhecimento.

Aprendizagem, no conectivismo é “[...] ativar o conhecimento conhecido até o ponto da aplicação.” (SIEMENS, 2004, p. 8). Neste sentido, o conhecimento não é um produto acabado, mas um corpo de saberes em constante modificação, distribuído por uma Rede de conexões. Ensinar no conectivismo é uma forma de mediação para que o aprendiz transite por essa Rede e ao docente cabe entender segundo Pérez Gómez (2015, p. 51):

Quanto mais rica e plural é a rede de intercâmbios, mais poderoso será o aprendizado de cada indivíduo. A amplificação da aprendizagem, do conhecimento e da capacidade de compreensão e ação por meio do enriquecimento das redes é a síntese do conectivismo.

No Conectivismo, aprender também é um ato intencional e perpassa a questão da atualização do conhecer em diversas redes: “Atualização (“*currency*” – conhecimento acurado e em dia) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas.” (SIEMENS, 2004, p. 6). E no que tange à avaliação da aprendizagem, o autor não especifica um modelo, mas apresenta ao longo da sua literatura preferência por uma avaliação construtiva e interativa na qual a preocupação com a formação se sobrepõe a mensuração das habilidades do aprendiz. Nesse aspecto, a Teoria Conectivista permite que o aprendiz desenvolva o raciocínio de forma independente e resolva problemas que sejam positivos na sua evolução por meio da interação digital.

### 2.2.1 Conectivismo e a aprendizagem em rede nas aulas de Artes Visuais

A BNCC é um documento normativo que estabelece aprendizagens essenciais no currículo da Educação Básica no Brasil, determinando o que a escola deve oferecer na formação regular do sujeito por meio do desenvolvimento de dez competências gerais ao longo da permanência na escola. Ainda segundo a BNCC, a escola que abraça os jovens precisa explicar seu compromisso com os fundamentos científico-tecnológicos da produção dos saberes, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Dentre esses saberes, destacamos “a apropriação das linguagens das tecnologias digitais e a fluência em sua utilização” (BRASIL, 2018, p. 466).

No Ensino Médio, a BNCC explica que:

[...] o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das **diversas mídias**. (BRASIL, 2018, p. 470, grifo nosso).

A Arte como componente curricular integrador da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias propicia a alfabetização visual tão necessária na aprendizagem conectivista. A sua relação estreita com o audiovisual favorece o desenvolvimento da competência da cultura digital através dos recursos em Rede. “Atualmente a internet e as tecnologias permitem ao aluno um contato com o mundo externo à escola e a comunidade, trazendo inúmeras possibilidades de aprendizagens por meio da interatividade” (ANDERSEN, 2013, p. 80).

Segundo Bates (2017), durante muito tempo, nossa educação foi baseada no ensino de conteúdos pautados em área específica do saber. Contudo, precisamos melhorar a aquisição de habilidades e competências para atuar na era digital, o que deve ser levado em conta durante o processo de planejamento da ação educativa. Nesse sentido, é urgente:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Nesse recorte, é perceptível o quanto a incorporação da competência da cultura digital ao currículo da escola é necessária, pois esta potencializa o ensino-

aprendizagem conectivista. Nesse tipo de aprendizagem, o conhecimento que fica em uma base de dados precisa ser compartilhado com pessoas e contextos certos para que possam ser classificadas como aprendizagem.

Essa partilha fluida é mediada por uma Rede intrincada e plural de linguagem no ciberespaço. Nesses termos surgem os “nós”.<sup>14</sup> São eles que competem por interconexões, pois as ligações representam sobrevivência no ciberespaço com maiores chances de reconhecimento, resultando na disseminação cruzada de informações.

De acordo com Artsoul (2021), no mundo contemporâneo a Arte não mais redime. Pelo contrário, a prática artística passa a assumir-se como um projeto de negociação incessante com os acontecimentos e percepções da vida; passa a incorporar e comentar a vida cotidiana em suas grandezas e pequenezas, em seus potenciais de estranhamento e em suas banalidades.

Esse entendimento da Arte na contemporaneidade se emancipa no ciberespaço,<sup>15</sup> pois nesse mundo de interatividade há comunicação “todos-todos”, multiplicando pautas e temáticas abordadas. Para Lévy (1996, p.113 apud BRITTO, 2009, p. 145) “No ciberespaço [...] cada um é potencialmente emissor e receptor num espaço qualitativamente diferenciado, não fixo, disposto pelos participantes, explorável.” É nesse contexto que o uso das tecnologias digitais possibilitou a construção de soluções produtivas para inovar e qualificar os processos educativos em Artes Visuais que extrapolam o currículo.

Ao longo desta pesquisa, observamos que o ensino de Artes Visuais, quando mediada pelas tecnologias digitais, exigiu a qualificação da ação docente voltada para a construção de interfaces que auxiliasse o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. É notável o quanto o uso de TDIC possibilitou a modificação, amplificação e exteriorização de numerosas

---

<sup>14</sup> Esses nós [...] (podem ser áreas, ideias, comunidades) que se especializam e ganham reconhecimento por sua especialização tem maiores chances de reconhecimento, resultando assim na polinização cruzada de comunidades de aprendizagem”. (SIEMENS, 2004, p. 5).

<sup>15</sup> Na obra *Cibercultura: sob o olhar dos estudos culturais*, o autor Britto compartilha sua visão sobre cibercultura com base no pensador Pierre Lévy, um dos primeiros pesquisadores do tema ciberespaço. Na obra, Britto entende que para Lévy, a cibercultura tem um importante papel na reconfiguração cultural. E afirma que: Como cibercultura, ele identifica todo o processo de mutação de formas de trabalhar, relacionar-se, de ter sociabilidade, realizada a partir da existência do ciberespaço e de suas características novas. Para ele, a essência da cibercultura é “o universal sem totalidade [...]”. (BRITTO, 2009, p. 153-154).

funções cognitivas como a memória, a percepção, a imaginação, raciocínio e independência dos alunos(as).

No parágrafo anterior quando citamos a qualificação da ação docente, nos referimos ao uso de estratégias tecnológicas onde a memória dos alunos/as se ampliou a partir do uso de banco de dados, hiperdocumentos e arquivos digitais por exemplo. Da mesma forma, a imaginação foi estimulada a partir de simuladores e instrumentos de criação e representação do pensamento abstrato como jogos on-line, redes sociais, nuvem de palavras, uso do *padlet* e recursos do Google. E no geral, os aplicativos beneficiaram todas as outras funções cognitivas.

Embora não tenhamos conseguido incluir todos os alunos(as), pois infelizmente a exclusão digital é real, mesmo esses sendo nativos digitais, podemos dizer que aqueles que participaram integralmente do processo da pesquisa conseguiram ter todas as suas funções cognitivas desenvolvidas.

Essa visão ampliada e abrangente do ensino de Artes Visuais por meio do conectivismo permitiu que os audiovisuais se incorporassem na educação formal, materializando o Videoprocessamento e contribuindo para o ensino de Artes Visuais em Rede. Essas potencialidades do mundo virtual elevaram a qualidade do ensino de Artes Visuais.

Importa destacar que as TDICs exigem do docente conhecimento sobre as ferramentas multimídias disponíveis, a utilização do dispositivo para buscar, interpretar e comunicar informações, avaliar seu uso e julgar criticamente as informações recolhidas. A apropriação que esse docente terá da tecnologia somado às possibilidades de utilizar diferentes linguagens que estimulem os alunos/as dependerá, por isso, de seu nível de competência midiática, tecnológica e até cultural. Conforme Anjos e Silva (2018):

A cultura constitui-se de todas as produções e manifestações sociais de uma comunidade. A cultura produz um *modus vivendi* que os indivíduos desenvolvem a partir dos costumes partilhados pelo grupo. Entendemos por Cultura Digital as produções que se constituem a partir do uso das tecnologias. É a cultura da informação, do conhecimento, de fluxos e criações que está cada vez mais interligada às inovações tecnológicas e se afirma, cada vez mais, como *modus vivendi* de grande parte da população global. (ANJOS; SILVA, 2018, p. 24).

Nesse cenário, cabe frisar as relações de poder implícitas na relação professor/a-aluno. Os alunos, muitas vezes, têm mais acesso às TDICs do que o professor/a. Essas ferramentas quase sempre confrontam os saberes do

professor/a, causando apreensão no processo de ensino-aprendizagem, pois expõe geralmente as limitações de uso das TDICs.

No nosso contexto de aplicação do projeto, foi importante perceber a educação formal contemporânea como emergente de um fluxo de informações contínua e multidirecional, fragmentada em espaços desterritorializados do ciberespaço, pois essa constatação se apresentou como uma grande oportunidade para compreender os significados de tecnologia e cultura digital no campo educativo, dando margem para diversificar o ensino de Artes Visuais.

### 3 EXPERIENCIANDO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO VIDEOPROCESSO

As transformações tecnológicas estão revolucionando a sala de aula, nos impondo desafios para ensinar. Criar estratégias de ensino que permitissem a busca autônoma do conhecimento pelo aluno/a é uma dessas exigências educacionais do conectivismo.

Nessa perspectiva, o docente nem sempre será a ponte entre o aluno(a) e o conhecimento. “A tecnologia apenas deixou essa realidade autônoma mais visível.” (ANDERSEN, 2013, p. 150). Dessa forma irreversível, a tecnologia não ampara o ensino tradicional hierárquico, pois este não é o bastante para uma educação plena e adequada às necessidades dos Nativos Digitais<sup>16</sup> (EQUIPE TD, 2018).

Ser digital transcende o aparelhamento tecnológico. É como detalha Camargo (2021) ao explicar que essa mudança tem que ser genuinamente paradigmática, pois não depende unicamente da utilização de ferramentas tecnológicas educacionais ou mesmo da automação das atividades corriqueiras educativas, mas sim de como os profissionais da educação se mostram capazes de internalizar esse modelo contemporâneo.

É notório o quanto esse novo paradigma que surge com os desafios da era digital tem impactado fortemente a educação, incluindo a ressignificação das competências do professor. Para Andersen (2013):

O professor, na era digital, medeia o processo educativo através da interpretação da informação, construindo com os alunos um pensamento crítico. Essa mediação, muitas vezes, pode inverter as fronteiras hierárquicas cristalizadas nas áreas de atuação dos professores e alunos. (ANDERSEN, 2013, p. 150).

Nesse contexto, entender as oportunidades e desafios da educação na era digital faz-se necessário, pois a tecnologia é uma ferramenta que precisa ser manipulada para alcançar a nova realidade do ensino. Com os avanços das tecnologias nos deparamos com novos paradigmas para ensinar e aprender no século XXI.

Em se tratando de paradigmas, cabe frisar que o professor(a) a partir da sua preparação didática pode fazer uso de teorias contemporâneas e suas

---

<sup>16</sup> Cf. Equipe TD (2018).

ferramentas e teoria formulada por Georges Siemens (2004), a qual denominou de Conectivismo atende às necessidades do século XXI é a. E neste estudo, seus aportes contemporâneos serão enfatizados.

Para iniciarmos essa abordagem, pontuamos que para o autor, o cerne do Conectivismo está na certeza de que o conhecimento é distribuído por uma rede de conexões e que, por essa razão, a aprendizagem consiste na capacidade de construir e circular nessas Redes. A cerca do exposto, Siemens assevera que:

A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados), é focada em conectar conjuntos de informações especializados, e as conexões que nos capacitam a aprender mais são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento. (SIEMENS, 2004, p. 5-6).

O processo didático de assimilação de conhecimento nesse novo paradigma de aprendizagem necessita de técnicas, recursos e meios de ensino próprios que enriqueçam esse novo processo de aprendizagem. De acordo com Libâneo (1994, p. 53):

Atualmente, a expressão 'tecnologia educacional' adquiriu um sentido bem mais amplo, englobando técnicas de ensino diversificadas, desde os recursos de informática, dos meios de comunicação e os audiovisuais até os de instrução programada e de estudo individual e em grupo.

A atividade docente é caracterizada pelo desafio permanente dos profissionais da educação em estabelecer relações interpessoais com os educandos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado e que os métodos utilizados cumpram os objetivos a que se propõem. Nesse aspecto, Andersen (2013) frisa que a escola necessita reavaliar suas estratégias de ensino. Moran, Masetto e Behrens também não divergem quanto a reavaliação das estratégias de ensino por parte do professor(a), e esclarecem que:

A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto, na prática pedagógica o professor deve propor projetos que provoquem um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é produto e objeto, e torna-lo sujeito e produtor do próprio conhecimento. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 93).

A maneira pela qual o professor planeja suas atividades de sala de aula é determinante para que o grupo de alunos/as reaja com maior ou menor interesse contribuindo no modo como a aula transcorre. Nesse sentido, ao utilizarmos a temática do Videoprocessos como estratégia de aprendizagem híbrida nas aulas de

Artes Visuais no C.E. Joaquim Aroso, Raposa-MA, determinamos de forma específica a produção de conteúdo digital nas aulas de Artes Visuais, dinamizando o caminho da convergência entre os recursos tecnológicos disponíveis para os sujeitos da pesquisa.

Essa estratégia é um exemplo de como a escola aos poucos pode se tornar mais flexível, aberta e inovadora quanto ao uso do recurso audiovisual nas aulas de Artes Visuais. Caso a atualização didática dos docentes não tenha acompanhado o ritmo deste novo cenário, poderá haver uma falta de sintonia entre os procedimentos, métodos e estratégias de ensino e o perfil dos estudantes, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

É comum relacionarmos a qualidade do ensino com a aprendizagem do aluno/a. E são as técnicas de ensino-aprendizagem que permitem essa mensuração da qualidade do ensino. Nelas são depositadas parte dos fatores e condições que asseguram o bom ensino. Desse modo, essas estratégias devem ser muito bem pensadas pelo professor, o qual deve ter bastante cuidado não só no planejamento, mas também na execução dessas ideias.

Fatores como conteúdo, perfil da turma e objetivos são importantíssimos no momento do planejamento da aula, pois a escolha das estratégias a serem executadas devem se relacionar coerentemente com a esses fatores.

Goés e Boruchvitch (2020) nos seus estudos, explicam que existem várias taxonomias para as estratégias de aprendizagem, e que as estratégias cognitivas e metacognitivas são as mais aceitas. Nesse sentido, os autores esclarecem que:

As estratégias cognitivas são conceituadas como sequências de ações utilizadas pelos estudantes para lidar com informações e aprendê-la de forma mais eficiente. Já as estratégias metacognitivas são procedimentos que orientam o planejamento, o monitoramento e a regulação do pensamento durante a realização da tarefa (Dembo & Seli, 2008; Garner & Alexander, 1989; Lefrançois, 1988; McCombs, 2017; Pintrich, 1999). (GOÉS; BORUCHVITCH, 2020, p. 18).

Uma das maiores dificuldades do ensino-aprendizagem das aulas de Artes Visuais está na forma de abordagem do conteúdo. É necessário avaliar quais estratégias serão melhores para aquele determinado grupo, podendo ser através da investigação ou experimentação de meios inovadores que despertem o interesse dos estudantes. E, corroborando pra uma escolha de estratégia assertiva, Hartmann (2022, p. 71) diz que “[..] as metodologias ativas são estratégias de aprendizagem



eficazes que podem contribuir para o questionamento sobre a construção de novos conhecimentos”.

Mesmo sabendo que as estratégias podem manter uma inter-relação, neste estudo, o Videoprocesso caracteriza-se principalmente como estratégia metacognitiva, com ênfase na sua subdivisão que é a de planejamento. Goés e Boruchovitch (2020) assim explicam esse tipo de estratégia:

As estratégias de planejamento auxiliam na elaboração de planos de ação para a execução de uma determinada tarefa e para aprender um novo conteúdo. Estabelecer metas para o estudo e analisar a tarefa antes mesmo de começar a fazê-la [...].

A motivação nas aulas de Artes Visuais foi fator requerido constantemente junto a estratégia metacognitiva de planejamento das atividades utilizadas para desenvolver a técnica do Videoprocesso, pois as questões do quê, do porquê e do como o conteúdo de Artes Visuais seria estudado instigavam o interesse dos alunos/as para uma aprendizagem que produzisse habilidades criativas com os recursos digitais de forma autônoma. Esse tipo de estratégia comporta o processo de análise da tarefa e da motivação, aplicando-se muito bem a nossa pesquisa.

O processo de interação entre estudantes e conhecimentos artísticos na escola precisa ser muito bem compreendido pela equipe pedagógica visto que, é durante esse processo que acontece o percurso do fazer artístico onde os alunos/as criam, experimentam, desenvolvem e desenvolvem uma poética pessoal com o audiovisual. A partir desta premissa, as TDICs apresentam-se como ferramentas promissoras no processo de ensino-aprendizagem em Artes Visuais.

### **3.1 O Videoprocesso na trilha do ensino híbrido**

O ensino híbrido deixou de ser um desafio e tornou-se necessário na educação contemporânea. De forma objetiva, o ensino Remoto, modelo que ficou conhecido na pandemia da Covid-19, ao ser somado ao ensino presencial, agregou mais um elemento ao ensino híbrido. E deu tão certo que até o presente momento se vivencia na escola.

Avanços tecnológicos, mudanças no perfil dos estudantes e busca por novas possibilidades de ensino direcionam a novos métodos de instrução. Desse modo, o ensino híbrido torna-se uma grande tendência por oportunizar formatos

personalizados de ensino ou, “ensino sob medida” a fim de atender às necessidades individuais dos alunos(as).

O termo ensino híbrido não é relativamente novo, mas em virtude da carência de discussão por mais autores renomados da pedagogia brasileira quase não era lembrado no ensino regular. Com o surgimento de novos cenários educacionais, também é necessário docentes com novos perfis e modos de aprendizado, principalmente em tecnologias digitais, pois precisamos apreender novas formas de ensino que promova novas formas de aprender.

De forma objetiva, o conceito de ensino híbrido proposto por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 21) afirmam que:

[...] o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza.

Nesse trecho, percebe-se que o ensino híbrido associa ferramentas de ensino-aprendizagem do presencial e on-line, facilitando a interação entre docente e professor para que seja significativo o processo de ensino aprendizagem. Segundo Moran (2015), vivemos numa sociedade que dita suas políticas e modelos contraditórios entre o ideal e o real, entretanto, não podemos nos acomodar, continuar ofertando uma educação extremamente transmissiva, mas como mudar? De que maneira? Estaremos realmente preparados para o novo? Concordamos com o especialista Moran, Masetto e Behrens (2013) ao declararem:

Quando insistimos em melhorar os processos sem mudar o modelo convencional, ele não nos serve para um mundo que exige pessoas muito mais competentes em lidar com a mudança, com a complexidade, com a convivência a em projetos diferentes e com pessoas de culturas e formações diferentes. A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 1).

Para se atuar de forma eficaz no ensino híbrido, precisamos conhecer os principais modelos<sup>17</sup> e escolher aquele que seja adequado para o sujeito aprendiz. Com a utilização do ensino híbrido, é possível transformar aspectos do processo Educacional. A priori, retirar a figura do professor como centro do conhecimento e

---

<sup>17</sup> Cf. Godoy (2022).

primeira fonte de informação. Depois, deve ser tirado o processo de ensino-aprendizagem de dentro das quatro paredes.

O conjunto dessas ações viabilizará ao estudante o protagonismo do seu aprendizado, em que ele assume uma postura mais investigativa e coerente com a autonomia estudantil e a ampliação do pensamento crítico, a fim de correlacionar o que está em estudo com as situações da vida real, tornando a aprendizagem significativa.

E para que o ensino híbrido seja implantado, alguns aspectos devem ser analisados e considerados a exemplo: dinâmica de sala de aula, formação do professor, adequação do currículo e as atividades curriculares e em primeiríssimo lugar, o uso extensivo das TDICs.

Christensen, Horn e Staker (2013), em *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? uma introdução à teoria dos híbridos*, determinam que as propostas de ensino híbrido podem organizar-se na categoria de modelos sustentados, os quais mantêm certa proximidade com o modelo vigente de educação e modelos disruptivos que rompem com a sala de aula tradicional e seguem diferentes trajetórias. Portanto, esses são menos adotados em nossa realidade devido a necessidade de mudar radicalmente o modelo vigente.

Nos modelos sustentados de ensino híbrido há uma maior proximidade com o ensino tradicional e não é necessário romper com todos os costumes do modelo de ensino que conhecemos. Os primeiros passos que são dados em direção a uma educação híbrida perpassam pelo que mais se aproxima do modelo atual da maioria das escolas, chamados “modelos sustentados”, e dentre esses, os mais adotados são os modelos de rotação.

A rotação permite que os estudantes alternem em momentos de atividades com roteiro fixo ou a critério do professor/a, podendo incluir leituras, produção textual, discussões em grupos pequenos ou turmas completas, tutoria, trabalhos escritos ou outras formas de apresentação, sempre contendo uma atividade online. No modelo de rotação há possibilidades de submodelos rotacionais:

- o modelo de Rotação por Estações - ou o que alguns chamam de Rotação de Turmas ou Rotação em Classe - é aquele no qual os alunos revezam dentro do ambiente de uma sala de aula.
- o modelo de Laboratório Rotacional é aquele no qual a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizado para o ensino online.
- o modelo de Sala de Aula Invertida é aquele no qual a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola

e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições online. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 43).

A sala de aula invertida é um modelo de ensino híbrido que prevê uma mudança expressiva e progressiva do ensino tradicional por meio de metodologias ativas, privilegiando maior envolvimento dos alunos, possibilitando-lhes o auto-crescimento.

O conceito de sala de aula invertida não foi desenvolvido e articulado por Salman Khan, pesquisadores já estudam o método desde 1990, no entanto foi em 2007 que o conceito de sala de aula invertida se popularizou com os professores como Karl Fisch e Jon Bergman/Aaron Sams que começaram a gravar vídeos e criar Power Points com voz e animação e disponibilizar na internet para os alunos que faltavam. Neste modelo o professor cria a sua aula em vídeos e/ou outros formatos tais como podcasts, blogs, utilizando as seguintes ferramentas: Google Drive, Dropbox, Facebook, Twitter, Youtube, Slideshare, sites, Wiki e os alunos acessam em casa, na hora que desejarem, e quantas vezes quiserem. (INSTITUTO SOS PROFESSOR, 2015, não paginado).

A sala de aula invertida não é rígida, nesse modelo, docentes definem quando, como e onde eles aprendem, pois o acesso aos vídeos, aulas interativas e demais materiais são flexíveis ao seu tempo de estudo. A sala de aula transforma-se num espaço para os alunos trabalharem com situações-problema e suas necessárias investigações, coletando dados e aplicando conceitos, além de criar oportunidades para cada aluno caminhar em ritmo próprio e se envolver nos grupos colaborativos que mais atendam às suas necessidades.

Com a pandemia da COVID-19 e a necessidade de afastamento social, as metodologias ativas e o ensino híbrido passaram a ser tópicos importantes e urgentes na área educacional durante e após essa moléstia. Isso porque com a mudança do formato das aulas do presencial para o online desde 2020, muito se questiona sobre como tornar as aulas mais interessantes e completas. A tecnologia e a aprendizagem podem e devem caminhar juntas. E para fazer um bom proveito dessa união, temos o ensino híbrido e as metodologias ativas.

As metodologias ativas podem ser consideradas como um conjunto de abordagens com objetivo de tornar os alunos/as protagonistas de seus processos educacionais. Dessa forma, o papel de agente principal da educação deixa de ser do docente e passa a ser dos discentes. Isso causa uma transformação profunda nas dinâmicas que estamos acostumados a ver dentro de sala de aula, onde, tradicionalmente, o docente é o protagonista. Para Moran (2015):

Um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula

invertida. A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais, jogos, com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo. (MORAN, 2015, p. 22-23).

Há uma variedade de estratégias metodológicas que podem ser utilizadas para favorecer o engajamento dos alunos/as no processo de ensino-aprendizagem. E uma delas é a inserção das tecnologias digitais. Assim, em um cenário de aplicação das metodologias ativas, os estudantes têm maior autonomia e protagonismo. Eles assumem maior atividade e guiam seus próprios processos, enquanto o professor se posiciona como um mediador e facilitador.

Como nas metodologias ativas, no ensino híbrido os estudantes têm maior autonomia, especialmente por conta da configuração parcialmente remota desse tipo de ensino. Na educação híbrida também há mais possibilidades de personalização da aprendizagem. Isso é possível graças às ferramentas tecnológicas que permeiam esse tipo de ensino, e permitem uso de diferentes mídias e formatos para aulas e atividades.

Há diferentes tipos de metodologias ativas<sup>18</sup> presentes no sistema de ensino de forma geral, como também há formas variadas de modelos de ensino híbrido.

Nos termos da recém-criada nomenclatura do ensino híbrido, os modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas. Eles incorporam as principais características tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino online. Os modelos Flex, A La Carte\*, Virtual Enriquecido e de Rotação Individual, por outro lado, estão se desenvolvendo de modo mais disruptivo em relação ao sistema tradicional. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3).

Nessa citação percebemos que o termo Sala de Aula Invertida de ambos os métodos coincidem. Tais métodos unem ensino híbrido e metodologias ativas. E neste trabalho, daremos destaque para o método Sala de aula invertida.

“A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica.” (BACICH; MORAN, 2018, p. 12). Nessa perspectiva, a técnica do Videoprocesso potencializou um dos três movimentos ativos híbridos<sup>19</sup> que forma a aprendizagem intencional. Bacich e Moran

---

<sup>18</sup> Para conhecer as 12 metodologias ativas mais usadas no sistema de ensino, Cf.: Equipe TOTV (2022).

<sup>19</sup> A aprendizagem mais intencional (formal, escolar) se constrói num processo complexo e equilibrado entre três movimentos ativos híbridos principais: a construção individual – na qual cada aluno percorre e escolhe seu caminho ao menos parcialmente: a grupal – na qual o aluno amplia sua aprendizagem por meio de diferentes formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes, atividades e produções com seus pares, com diferentes grupos, com diferentes níveis

(2018, p. 4-5), explicam que a grupal é aquela “[...] na qual o aluno amplia sua aprendizagem por meio de diferentes formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes, atividades e produções com seus pares, com diferentes grupos [...]”.

Nessa perspectiva, a abordagem coletiva propiciada pela técnica do Videoprocessos utilizada na pesquisa de base para este trabalho, gerou um tipo de aprendizagem personalizada e os autores Bacich e Moran (2018, p. 5, grifo nosso) explicam que “[...] **do ponto de vista dos alunos**, é o movimento de construção de trilhas que façam sentido para cada um, que os motive a prender, que ampliem seus horizontes e levem-nos ao processo de serem mais livres e autônomos”.

O Videoprocessos dessa forma se caracteriza como um modelo de personalização de aprendizagem. E sendo assim, tem desenho próprio de roteiro para que todos os alunos/as o executem no seu próprio ritmo, refazendo o percurso quando necessário até que estejam prontos para avaliação final.

Nesse tipo de personalização de aprendizagem há exigência de maturidade e autonomia por parte do discente, pois “A aprendizagem não está no ensino; está na autoria do estudante” (DEMO, 2018, p. 23). Por esse viés da aprendizagem, a sala de aula deve transformar-se num espaço para os alunos(as) trabalharem com situações-problema, coleta de dados e aplicação de conceitos por meio da pesquisa, além de criar oportunidades para que cada aluno(a) caminhe no seu ritmo.

Viveremos nestes próximos anos um rico processo de aprendizagem na sala de aula, focando mais a pesquisa em tempo real, as atividades individuais e grupos on-line, mudando lentamente as metodologias de transmissão para as da aprendizagem colaborativa e personalizada. Aos poucos, perceberemos que não faz sentido confinar os alunos na sala de aula para aprender. Podemos organizar um aparte importante do currículo no ambiente digital e combiná-lo com as atividades em sala de aula [...]. O digital não será um acessório complementar, mas um espaço de aprendizagem tão importante quanto o da sala de aula. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 68).

Sabemos que as estratégias de ensino precisam ser pensadas sempre em função das características do sujeito aprendiz ou turma e quando o educador entende isso, passa a criar caminhos para viabilizar o aprendizado e gerar melhores

resultados. Por esse ângulo, a técnica do Videoprocesso cumpriu perfeitamente o significado de estratégia de ensino por meio de trilhas de aprendizagem.<sup>20</sup>

As trilhas de aprendizagem são atividades que, quando realizadas em conjunto, permitem o desenvolvimento sequenciado de habilidades e competências entre os participantes de um projeto (PEARSON HIGHER EDUCATION, 2022).

Tais trilhas de aprendizagem consolidaram a prática da sala de aula invertida, pois uniram dois aspectos essenciais nesse método ativo “[...] a produção de material on-line e o planejamento das atividades a serem realizadas na sala de aula presencial.” (BACICH; MORAN, 2018, p. 31). Essa ideia de complementação, tendo como objetivo a construção do conhecimento a respeito de determinado tema, mobiliza variados recursos cognitivos e digitais para solucionar os problemas propostos nas trilhas de aprendizagem. Nesse aspecto, PÉREZ GÓMEZ, (2015) ressalva que:

Nesta sociedade global, baseada em informação, principalmente digital, é necessário considerar seriamente o papel das novas ferramentas e plataformas pelas que trafegam a informação, porque constituem, sem dúvida, o fator central na mudança. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 28).

O desafio da escola contemporânea está em fazer com que alunos/as compreendam que as informações precisam ser selecionadas com atenção, por isso a tecnologia digital e suas ferramentas devem adentrar a sala de aula para que as situações de aprendizagens aconteçam. E nesse sentido, a técnica do Videoprocesso é uma estratégia de aprendizagem através da investigação que ocorre naturalmente ao passarem pelas etapas da trilha de aprendizagem.

As trilhas de aprendizagem quando bem elaboradas apresentam características de experiência, flexibilidade e estímulo, potencializando o aprendizado e promovendo o desenvolvimento integral do aluno, e a técnica do Videoprocesso associada à trilha de aprendizagem ganhou o status de estratégia de aprendizagem híbrida nas aulas de Artes Visuais.

Saraiva Educação (2022, não paginado) explica as características de experiência, flexibilidade e estímulo da seguinte forma:

Experiência: Proporcionar boas experiências para o aluno é uma característica fundamental para a trilha de aprendizagem. É necessário fazer com que os estudantes consigam colocar em prática o que está sendo passado, só assim eles assimilam o conteúdo.

Flexibilidade: O principal benefício da trilha de aprendizagem é ter o aluno como foco, priorizando suas dificuldades e interesses. Por isso, criar algo flexível, em que o aluno tenha passos para seguir, mas que em alguns

<sup>20</sup> Cf.: Apêndice A, sobre Projeto de Eletiva de Base que traz exemplos de trilhas de aprendizagem.

momentos possa escolher o caminho é muito importante para que ele tenha certeza da sua autonomia sobre o conteúdo e possa ir onde realmente se interessa.

Estímulo: Estimular os estudantes é uma característica marcante da trilha de aprendizagem. Ela precisa motivar o aluno na assimilação do conteúdo. Invista em diversas formas de montar a trilha, com conteúdos diversos, como vídeos, podcasts e mapas mentais. Isso aumentará o seu dinamismo.

O Videoprocesso soma perfeitamente com a trilha de aprendizagem por manter ao longo do seu processo a autonomia do aluno e a capacidade de investigação para solucionar problemas por meio das etapas que são apresentadas e que não necessariamente precisam ser seguidas na ordem proposta por serem flexíveis.

O autor Antunes (2014, p. 83) explica o que torna uma estratégia de aprendizagem investigativa excelente, dizendo que essas “[...] buscam saberes complementares, itens da interdisciplinaridade, conhecimentos que ajudam a compor a integridade de conhecimentos essenciais à aprendizagem”. Nesse aspecto, com base na pesquisa que fundamentou este trabalho, o Videoprocesso se qualifica como estratégia de ensino, pois alia diferentes recursos que exercita o pensamento crítico, o diálogo e a busca de resolução de conflitos em grupo permitindo que o problema/ desafio seja vencido.

### **3.2 Planejamento e prática com o Videoprocesso utilizando objetos ópticos e aplicativo Stop Motion Studio**

Diante da diversidade de valores culturais, sociais e morais seria conveniente e viável resgatar para a escola toda a riqueza da experiência de diferentes formas de compreender e interpretar o real, a vida e a condição humana. Esse ideal deve estar presente nas aulas de Arte desenvolvidas nas escolas. Segundo Fusari e Ferraz (1993, p. 74),

Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística. O professor pode organizar um ‘mapeamento’ cultural da área em que atua, bem como das demais, próximas e distantes. É nessa relação com o mundo que os estudantes desenvolvem as suas experiências estéticas e artísticas, tanto as referentes a cada um dos assuntos abordados no programa de Arte, como as da área da linguagem artística desenvolvida pelo professor (Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Cênicas etc.).



O mundo virtual tem possibilitado a ampliação dos espaços de aprendizagens que vão além do presencial das instituições tradicionais, ao possibilitar novas experiências de compartilhamento de informação que possa ser transformada em conhecimento. Novos lugares, novas relações, novas possibilidades de produzir e compartilhar faz parte do mundo da cibercultura, onde as TDICs têm predominância.

Há pesquisadores (como KENSKI, 2008) que utilizam o termo Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDICs) para se referir às tecnologias digitais conectadas a uma rede e há ainda outros (VALENTE, 2013, por exemplo) que nomeiam as TDICs a partir da convergência de várias tecnologias digitais como: vídeos, softwares, aplicativos, smartphones, imagens, console, jogos virtuais, que se unem para compor novas tecnologias. As TDICs referem-se a qualquer equipamento eletrônico que se conecte à internet, ampliando as possibilidades de comunicabilidade de seus usuários. (ANJOS; SILVA, 2018, p. 12).

A citação evidencia as divergências de entendimento do termo TDICs, porém é incontestável o fato de que as TDICs redimensionaram a forma de se comunicar e de ensinar. A Educação na era digital acontece no ciberespaço na era da cibercultura e propicia aos professores e alunos maior interatividade por meio das mídias síncronas e assíncronas possibilitando a ambos uma prática de colaboração e cooperação.

Para tanto, faz-se necessário uma quebra de paradigma própria da educação tradicional, onde o professor é o detentor da verdade e o aluno é mero receptor de conhecimento. E esse tipo de ensino requer o uso das metodologias ativas, pois “Uma das premissas para o êxito de qualquer metodologia ativa de aprendizagem é que o aluno tenha algum tempo para acessar o conteúdo previamente.” (ROCHA; OTA; HOFFMANN, 2021, p. 252). Nesse contexto, o papel do professor, antes de tudo, é de um mediador, de alguém que dialoga com seus alunos numa posição mais horizontal possível respeitando e promovendo a ação do conhecimento num processo de coautoria. Martini (2010) assim afirma:

O professor deve refletir que o aluno de hoje, devido à tecnologia, é o mais autônomo dos últimos tempos e que a autoaprendizagem também é outra característica fortalecida com o uso do computador. Em uma equipe de trabalho, na sala de aula, quando ele menos esperar, os papéis podem inverter e, adoravelmente, ele pode deixar de ser o coordenador ou diretor do grupo para se tornar um tutor ou até mesmo um expectador do processo. (MARTINI, 2010, p. 67).

A forma de ensino híbrido une o mundo virtual ao presencial através de uma mistura de aprendizagem ativa com ferramentas digitais. Sobre essa mistura, os autores Rocha, Ota e Hoffmann (2021, p. 144) explicam que:

A mistura de aprendizagem ativa com ferramentas digitais criou um novo ambiente virtual de aprendizagem com explicações e recursos ancorados na internet que podem, ser inseridos num curso, juntamente com uma variedade de ferramentas de avaliação.

Durante o processo de planejamento da disciplina de Arte o professor/a deve organizar propostas e recursos metodológicos para atingir seus objetivos. No entanto, as estratégias e metodologias devem estar de acordo com os recursos disponíveis dentro das possibilidades de acesso para assim desenvolver as aulas de acordo com a realidade. Por isso, no ato do planejamento as metas precisam ser claras e definidas para que os objetivos sejam alcançados com sucesso. Por isso “A aprendizagem ativa exige que a arquitetura do espaço de aprendizagem seja repensada” (ROCHA; OTA; HOFFMANN, 2021, p. 144).

Segundo Libâneo (1994, p. 226), “[...] o planejamento escolar é uma atividade que orienta a tomada de decisões da escola e dos professores em relação às situações docentes de ensino e aprendizagem, tendo em vista alcançar os melhores 12 resultados possíveis”. A afirmação do autor é muito relevante, pois o planejamento escolar é quem orienta o professor nas tomadas de decisões para obter melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Decisões estas que, embora pedagógicas, são essencialmente políticas, pois norteiam os rumos da sociedade em constante processo de transformação.

A crescente evolução das tecnologias digitais associada a internet encurtou o espaço e o tempo para produção de informações. E essas construções adentram o espaço da sala de aula de forma instantânea. Essa possibilidade amplia o conhecimento, porém precisamos de estratégias ativas para consolidar essa construção. E aqui apresentamos o Videoprocessado como uma possibilidade dessa estratégia de aprendizagem.

A proposta de planejamento com o Videoprocessado evidencia a junção da educação presencial com a educação na era digital, que ao proporcionar uma integração bem planejada entre as práticas presenciais e as ferramentas virtuais, mesclam tais métodos, originando assim o ensino híbrido. Com o objetivo de produzir material audiovisual na área de Artes Visuais através de mídias digitais diversas durante as aulas de Artes Visuais é que propomos atividades por meio da trilha de aprendizagem.

A trilha de aprendizagem é um caminho assertivo quando inserida na metodologia ativa para desenvolver a técnica do Videoprocesso, pois ao juntar as tecnologias digitais avança-se para níveis mais elaborados de conhecimento.

Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos. (BACICH; MORAN, 2018, p. 2).

Esse percurso de movimentos e tempos diferentes são possibilidades criadas através de um planejamento que aumente a flexibilidade cognitiva<sup>21</sup> no ensino híbrido com seus processos de aprendizagem múltiplos. Os planejamentos que atenderam a esse tipo de necessidade foram realizados através de trilhas de aprendizagem no modelo linear e no modelo agrupado.

Linear: No modelo linear, a aquisição de um novo conhecimento depende de outro adquirido previamente. Assim, o aprendizado se organiza em módulos, de forma que o conhecimento é disposto em uma sequência linear. Nesse modelo, o autor da trilha de aprendizagem é responsável por direcionar o caminho a ser percorrido pelo estudante.

Agrupado: No modelo agrupado, a organização da trilha não obedece uma ordem pré determinada, como é o caso do modelo linear. Nesse modelo, o estudante pode trabalhar sua autonomia, definindo a ordem de aprendizado que mais se encaixa em seu perfil. (SARAIVA EDUCAÇÃO, 2022, não paginado).

Esses modelos de planejamento de trilhas de aprendizagem<sup>22</sup> ao longo da pesquisa ora foram seguidos pelos alunos/as na sua essência e necessidade, ora foram mesclados de acordo com o interesse dos grupos de aprendizes. Os planejamentos tinham um objetivo social, pois o ideal é que todo projeto multimídia comece pela elaboração de um objetivo social. “Esse objetivo precisa ser elaborado a partir do diagnóstico de necessidades concretas dos educandos com vistas à efetiva inclusão digital e social” (ANDERSEN, 2013, p. 33).

Para realizarmos esse diagnóstico, aplicamos questionários que permitiram conhecer o letramento digital dos docentes e seu nível de manipulação das tecnologias digitais.

Com base nesse diagnóstico inicial, propomos planejamentos em Artes Visuais através da trilha de aprendizagem que permitissem ao docente desenvolver habilidades relacionadas às TDICs. E a estratégia principal foi a técnica do Videoprocesso numa proposta de produção audiovisual com ferramentas digitais.

---

<sup>21</sup> Para os autores Bacich e Moran (2018, p. 3), “[...] a flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes”.

<sup>22</sup> Cf.: Apêndice A, que trata sobre o planejamento de trilhas de aprendizagem.

Partindo-se da fundamentação teórica de Purves (2011), aponta que o *Stop Motion* é uma das primeiras técnicas de animação produzidas digitalmente, e que continua sendo utilizada através de atualização do aplicativo. Ainda segundo Purves (2011):

No *Stop Motion*, assim como em toda animação, a criação bem-sucedida de movimento contínuo depende de como um quadro (ou uma posição) se relaciona com os quadros anteriores e subsequentes. Quanto mais um quadro se conecta com o anterior, em termos de composição, movimento, cor e assim por diante, melhor e mais fluída será a animação. (PURVES, 2011, p. 19).

É com esse princípio que os conteúdos de Artes Visuais foram construídos pelos docentes através da câmera do celular com o aplicativo *Stop Motion Studio*. No ensino de Artes Visuais as possibilidades do uso do *Stop Motion* apareceram ao longo das aulas com a interdisciplinaridade do uso das quatro linguagens artísticas (Teatro, Artes Visuais, Música e Dança) simultaneamente através dos contextos históricos dos conteúdos.

Com o aplicativo *Stop Motion Studio*, foi possível trabalhar ao mesmo tempo, o desenho, a pintura, a fotografia, a história, os movimentos corporais e dos objetos, a sonoplastia, a produção de cenários e de textos de uma forma dinâmica, prática, objetiva e multimídia. A animação com aplicativo *Stop Motion* resgata um pouco da história do cinema e ambas se apresentam como experiências positivas para qualquer idade. A animação não é exclusiva do mundo infantil. Isso por quê segundo Oliveira (2010):

A animação feita com stop-motion possui um caráter extremamente lúdico, capaz de cativar de crianças a adultos, tem grande aceitação e admiração por parte da crítica e possui grande versatilidade para lidar com temas que envolvem o imaginário popular, ocultismo e a mitologia em geral. (OLIVEIRA, 2010, p. 122).

O *Stop Motion Studio* enquanto ferramenta de compartilhamento e produção de vídeo, permitiram produzir temas específicos de conteúdos de Artes Visuais com autonomia por parte dos alunos. Para esse fim, a prática do Videoprocessamento como estratégia de ensino-aprendizagem foi diluída ao longo das etapas das trilhas de aprendizagem de forma investigativa.

De acordo com Góes e Boruchovith (2020), as estratégias de aprendizagem são procedimentos utilizados para facilitar a aprendizagem. E, “Por sua vez, os conteúdos deverão estar ligados aos eixos básicos do ensino de arte: fazer, apreciar e refletir que não necessariamente precisarão ser aplicados juntos [...]” (ESCOSTEGUY; CORRÊA, 2017, p. 14). É a sequência didática que organiza as etapas de produção do audiovisual. E toda a organização de procedimentos para

se produzir o audiovisual sobre um conteúdo de Artes Visuais determinam o que chamaremos de estratégia de aprendizagem do Videoprocesso.

Na escola, durante as aulas de Artes Visuais, não foi possível realizar o planejamento tal qual acontece no cinema de animação em Stop Motion, mas foi possível colocar em prática o conceito na nossa compreensão que condiz com a de Ciriaco (2009):

Stop Motion (que poderia ser traduzido como 'movimento parado') é uma técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento. Estas fotografias são chamadas de quadros e normalmente são tiradas de um mesmo ponto, com o objeto sofrendo uma leve mudança de lugar, afinal é isso que dá a ideia de movimento. (CIRIACO, 2009, não paginado).

Pereira (2020) pormenoriza esse conceito através da descrição de um planejamento de uma produção audiovisual com o aplicativo Stop Motion Studio, pontuando a ideia da história, os aspectos práticos e físicos (quadros simples ou duplos, movimento da câmera, tipos variados de planos, sonoplastia, iluminação, cenário, bonecos); ferramentas adequadas; objetos cênicos na proporção; a organização do trabalho colaborativo (*storyboard*, cenário, figurino, boneco, registro fotográfico e edição), que dentre outros aspectos são importantes para a produção de animação com essa ferramenta digital.

Por se tratar de uma atividade de aprendizagem, desenvolvida com estudantes do 1º ano do Ensino médio (turno matutino) e não com profissionais da animação, apresentamos uma sequência didática que teve início com oficinas<sup>21</sup> em 2021 pela tarde no C.E. Joaquim Aroso (Foto 1).

Foto 1 – Frente da escola C.E.Joaquim Aroso



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

A Oficina 1 teve como objetivo principal conhecer e experimentar formas de inserir o audiovisual na sala de aula através da história do pré-cinema<sup>23</sup> e criação de brinquedos ópticos<sup>24</sup>: lanterna mágica, *flip book* e folioscópio (Fotos 2 a 5)

Foto 2 – (A) Oficina1 – Tipos de animação



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Foto 3 – Brinquedos ópticos – Lanterna Mágica

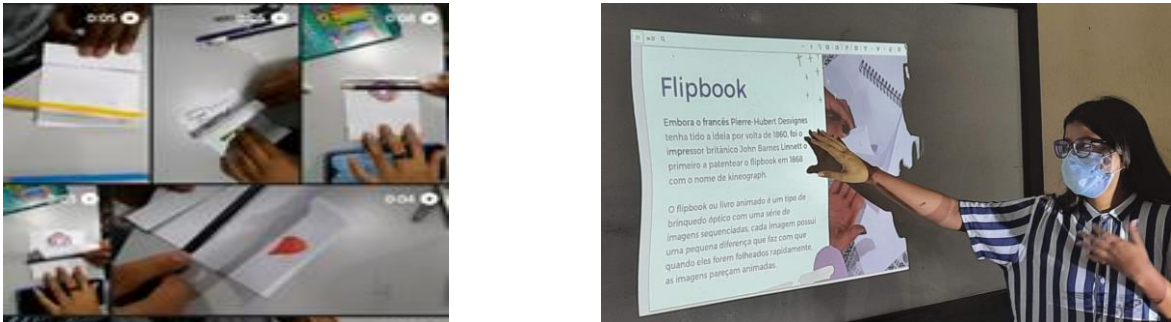


Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

<sup>23</sup> Ver história do pré-cinema que nomeia e explica os brinquedos ópticos: Flipbook, Folioscópio, Taumatropo, Fenaquistoscópio, Zootropo, Paraxinoscópio, Fuzil fotográfico, Cinetoscópio, Fantasmagorias, Cf.: Pré-cinema (2009).

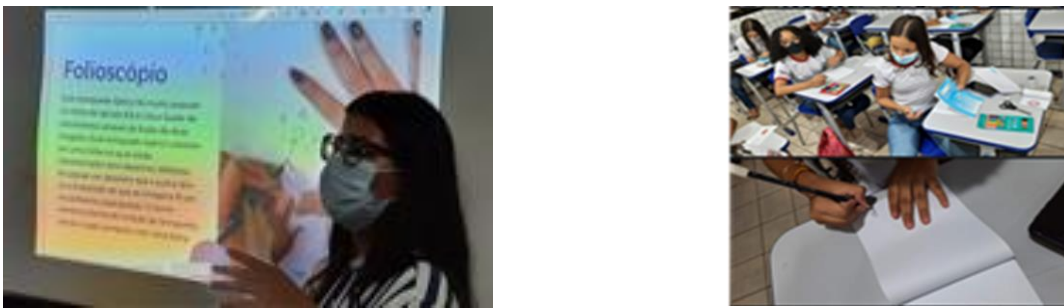
<sup>24</sup> Ver “Apêndice A” sobre a proposta da Oficina: Brinquedos ópticos, Stop Motion e Pixilation. A Oficina teve proposta inicial de 4 horas, mas pela necessidade de atividades de aprendizagem para esses temas, a oficina aconteceu em três dias, totalizando 12 horas. Passeie pelos registros das oficinas em: <https://photos.app.goo.gl/DbzZsn2eD7pUMniw9>, <https://photos.app.goo.gl/uqGP3Z8pyjaoJJqC6> e <https://photos.app.goo.gl/NNrvSbTHwtDh7ohU7>.

Foto 4 – Brinquedos ópticos – Flip book



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

Foto 5 – Brinquedos ópticos – Folioscópio



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

De acordo com a sequência didática planejada, na Oficina 2 (2021), começamos apresentando o aplicativo *Stop Motion Studio*<sup>25</sup> e ao mesmo tempo avaliamos o nível de conhecimento dos alunos/as sobre esse aplicativo, desde sua instalação no celular até o uso dos seus recursos e manipulação de materiais concretos para animação (brinquedos e objetos diversos utilizados para criar cenário e manipulação) para produção audiovisual (Foto 6).

Foto 6 – Oficina 2 – Stop Motion Studio

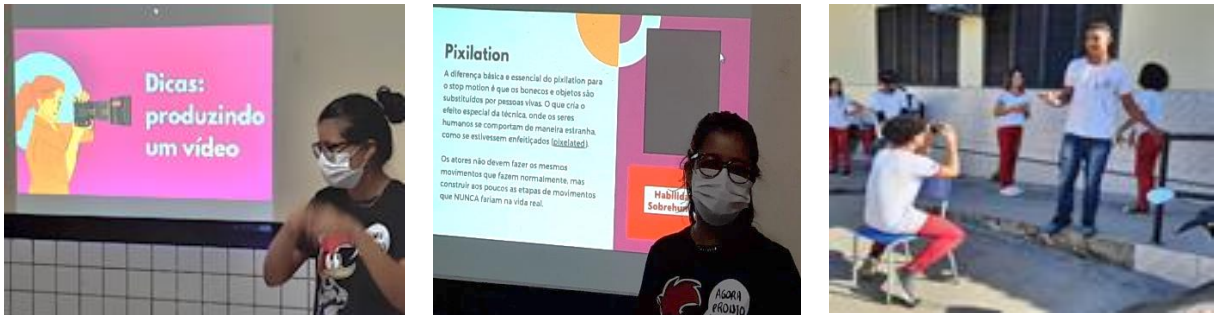


Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

<sup>25</sup> Cf.: Ciriaco (2009).

E na última Oficina em 2022, realizamos experimentos com a manipulação dos próprios alunos/as, se deixando fotografar para compor uma história através da técnica do Pixilation.<sup>26</sup> O resultado foi um vídeo de bolso através do aplicativo Stop Motion Studio considerando as orientações da técnica do Pixilation (Foto 7).

Foto 7 – Oficina 3 – Técnica do Pixilation



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora.

Dessa forma, construíram histórias simples com começo, meio e fim. Essa prática embasou os alunos/as para a próxima etapa de acordo com a sequência didática: elaboração de um conteúdo audiovisual em Artes Visuais a partir de um problema proposto na aula de Artes Visuais.

Nessa última etapa em 2022, os sujeitos aprendizes já sabiam utilizar o aplicativo Stop Motion Studio e seguiram as trilhas de aprendizagens propostas para produzirem o conteúdo de Artes Visuais de acordo com o processo de investigação para solucionarem o problema proposto.

Essa atividade de aprendizagem parece muito simples, porém cada trilha tem um percurso próprio que pode ser adequada ao ritmo de aprendizagem do grupo. É durante o percurso que será vivenciado o Videoprocesso. Uma prática que imerge na pesquisa para se investigar a solução de um problema.

A autonomia no processo de aprendizagem do grupo de alunos/as permitiu que sua produção audiovisual materializasse criativamente a resposta do problema proposto por meio do aplicativo Stop Motion Studio. Para Purves (2011, p. 50) “[...] a técnica do stop-motion pode ser a ferramenta mais apropriada para contar

<sup>26</sup> Cf.: Fabrício (2015).



uma história em particular, e essa história pode conter elementos que não podem ser concebidos de outro jeito”. E assim cria-se um conteúdo de Artes Visuais dentro de uma escola que não está inserida na educação digital.

As possibilidades construtivas do Videoprocessos podem variar de acordo com o domínio das ferramentas digitais. As trilhas de aprendizagem combinam diversas ferramentas no processo de transmissão do conteúdo (SARAIVA EDUCAÇÃO, 2022). E nesse formato de aprendizagem ativa, o aluno está literalmente no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Em sentido amplo, para Bacich e Moran (2018), toda aprendizagem é ativa em algum grau porque exigem do aprendiz e do docente, formas diferentes de movimentação interna e externa. Dessa forma, percebemos que, ao utilizar as trilhas de aprendizagens permeadas da prática do Videoprocessos, promovemos o protagonismo do aluno/a nas aulas de Artes Visuais, pois ao manipular as tecnologias digitais de informação e comunicação, o discente optará pela melhor ferramenta para sua aprendizagem.

O Videoprocessos como prática importante no contexto da era digital, apresenta-se como uma estratégia profícua de fundamentos que se entrelaçam ao longo deste trabalho, pontuando aspectos importantes das descobertas vivenciadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Considerando as relações e as novas formas de perceber e se relacionar com o mundo e com o conhecimento, a postura do professor precisa ser redefinida. As características do atual contexto apontam para uma visão educacional pautada na aprendizagem contínua, na comunicação, na construção coletiva e colaborativa e, sobretudo, na apropriação de múltiplas linguagens (oral, imagética, audiovisual, radiofônica, escrita, etc.) de modo a transformar a sala de aula em um ambiente de colaboração e autoral, onde professores e alunos possam utilizar os recursos midiáticos para produzir, pesquisar, trocar ideias, simular, experimentar, possibilitando a estes sujeitos formar seus próprios conceitos e opiniões, se responsabilizando, inclusive, por seu próprio desenvolvimento.

## 4 MÉTODOS E MATERIAIS

Neste capítulo são apresentadas as abordagens usadas para coletar e analisar dados com o objetivo de investigar de que forma a técnica do Videoprocessamento como estratégia de aprendizagem híbrida pode ser praticada por discentes a fim de desenvolverem seu protagonismo nas aulas de Artes visuais? E ao mesmo tempo focar no protagonismo do aluno(a) subsidiado pelo uso da linguagem audiovisual através da modalidade do Videoprocessamento nas aulas de Artes Visuais, que é o objeto desta pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 155) a pesquisa pode ser descrita como “[...] um procedimento formal, método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Quanto ao método de investigação científica, utilizamos a pesquisa-ação e sua abordagem em torno da pesquisa-ensino, por melhor se adequar à nossa pesquisa, visto que o método referido se desenvolve em associação com uma ação conjunta (docente e discente), na tentativa de esclarecer problemas coletivos observados no “chão da escola” sobre o fenômeno ensino.

Quando se assume a pesquisa-ação a partir da perspectiva do seu objeto de estudo que é o ensino tem-se a intenção de situar a pesquisa-ensino não como um ponto de fuga sem consistência de intencionalidade, mas sim de criar “entre as múltiplas possibilidades de abordagem da pesquisa-ação, que propiciem diferentes aproximações do fenômeno ensino que pretendemos melhor conhecer”. (PENTEADO; GARRIDO, 2010, p. 34).

Nesta pesquisa, o percurso utilizado evidencia etapas para se alcançar o objetivo geral desta pesquisa no que tange em *desenvolver estratégia de aprendizagem com o uso da técnica do Videoprocessamento, promovendo experiências com a linguagem audiovisual através do ensino de Artes Visuais*.

Nas etapas desta pesquisa foram utilizadas de forma não sistêmica documentos como vídeos e fotografias. Sobre o uso desses documentos na pesquisa qualitativa, Bauer e Gaskel (2015, p.137) destacam que dentre as razões de se focar nesses tipos de documentos, “[...] é que a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais-concretos, materiais”. Portanto, tais

documentos enriquecem a qualidade da pesquisa social, qualificando ainda mais a obtenção dos dados.

Para tanto, a professora-pesquisadora, escolheu orientar os alunos(as) a formarem grupos de acordo com seus próprios critérios, mas com apenas uma ressalva, que todos ficassem agrupados. Quando propomos agrupar pessoas de um determinado local, que nesta pesquisa é a escola, na perspectiva de foco de estudo, Bogdon e Biklen (1994, p.91) afirmam que com esse objetivo “[...] estamos a utilizar a palavra numa perspectiva sociológica, para nos referirmos a pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento uma das outras”. Observamos assim, que as características comuns favoreceram a interação do grupo.

No geral, esta pesquisa desenvolveu-se em momentos distintos de vivência dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mas que em determinados momentos compartilharam também de experiências conjuntas, tais como: comunicação sobre o pré-cinema e oficina; aulas sobre Arte e tecnologia e atividades de aprendizagens; comunicação sobre o uso do aplicativo Stop Motion Studio e oficinas; aulas híbridas sobre conteúdos de Artes Visuais; criação de conteúdos de Artes Visuais em grupo com o aplicativo Stop Motion Studio; atividades de aprendizagem através de trilhas que geram conhecimento; apresentação dos vídeos e avaliação do processo por meio de apresentação das equipes, registro de observações, produções de alunos(as), entrevista e questionários posteriores.

Por fim avaliaremos os resultados obtidos através da análise dos gráficos gerados pela aplicação dos questionários e entrevista, validando os objetivos desta pesquisa.

#### **4.1 Tipo de pesquisa**

Os princípios metodológicos aqui adotados permeiam estudos com base na pesquisa-ação. Não se sabe ao certo quem inventou a pesquisa-ação, mas nos estudos de Tripp (2005) atribui-se a criação do processo a Lewin (1946). Isso porque ele foi o primeiro a empregar o termo em uma publicação, mas não o único a fazer uso desse método.

Nosso objetivo ao utilizar a pesquisa-ação na pesquisa intitulada de *Videoprocesso como estratégia de aprendizagem híbrida nas aulas de Artes Visuais*

no CE Joaquim Aroso – Raposa-MA, é para trazer a mudança a contextos específicos observados no “chão” dessa escola. A “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

No Brasil, Toledo e Jacob (2013), em seus estudos, informa que Freire (1970), a partir das reflexões críticas dos sujeitos sobre suas práticas políticas e problematização da realidade para seu enfrentamento através do ensino, é que esse tipo de pesquisa tomará corpo como instrumento investigativo. “Nota-se que a pesquisa-ação pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos.” (THIOLLENT, 2011, p. 8).

Enfatizamos que esse tipo de pesquisa é uma prática reflexiva com ênfase no social e de forma mais específica no contexto desta pesquisa, foca o ensino, voltando-se para a descrição de situações reais que necessitem de intervenção ou de ações orientadas em função da resolução de problemas existentes em determinado grupo.

O foco no ensino caracteriza uma abordagem específica da pesquisa-ação. Nesse aspecto, as autoras Penteado e Garrido (2010) explicam a natureza dessa abordagem pelo seu objeto da seguinte forma:

Denomina-se pesquisa-ensino a que é realizada durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência. Essa atuação visa à vivência de condutas investigativas na prática do ensino, que permitem exercê-lo como um processo criativo do saber docente. (PENTEADO; GARRIDO, 2010, p. 36).

Compreendemos assim que o desejo de mudança da prática vigente sob algum aspecto insatisfatório do ensino concede a esta o caráter de pesquisa intervenção, próprio da pesquisa-ação.

No que se refere aos procedimentos técnicos, esta pesquisa foi construída com base na pesquisa documental do Videoprocessamento fundamentado na obra de Ferrés (1996) intitulada de *Vídeo e Educação* e de uma pesquisa interventiva desenvolvida no C.E Joaquim Aroso, localizada no município da Raposa-MA.

Esta pesquisa tem caráter descritivo, pois foi realizada uma coleta de dados qualitativos sem interferir na análise dos dados, descrevendo todas as experiências de maneira totalmente imparcial. Pesquisas descritivas, segundo Gil (2002, p. 42), “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de

determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis [...]”. Nesta dissertação, foram descritos os dados que caracterizam o Videoprocesso como estratégia de aprendizagem híbrida nas aulas de Artes Visuais no C.E. Joaquim Aroso – Raposa-MA.

Esta pesquisa é exploratória e descritiva com abordagem qualitativa e quantitativa. Nessa mescla, há exigência de interpretação do subjetivo (sentimentos, opiniões e percepções) quanto aos números estatísticos. Dessa forma, a pesquisa quali-quantitativa avalia tanto os dados estatísticos quanto os significados das relações dos sujeitos participantes da pesquisa.

Flick (2004) pontua que as convergências dessas abordagens, favorecem os resultados obtidos, uma vez que a dimensão do teórico descritivo e dos dados estatísticos irão validar as observações, ao mesmo tempo em que dará embasamento para as informações adquiridas.

Para o autor Marconi e Lakatos (2017, p. 300), “[...] na pesquisa qualitativa, as amostras são reduzidas, os dados são analisados em seu conteúdo psicossocial e os instrumentos de coleta não são estruturados [...]”. No que se refere à pesquisa quantitativa, o autor Creswell (2007), explica que esse tipo de investigação faz uso de variados tipos de conhecimento e procedimentos que visem à coleta e análise dos dados concluindo que, “[...] os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação” (CRESWELL, 2007, p. 184). Nesse sentido, essas abordagens se integram.

Nesse aspecto, o autor Gatti (2004) aponta que pesquisas qualitativas e quantitativas não são opostas, pelo contrário, são complementares e viabilizam o entendimento dos fenômenos investigados com mais riqueza de detalhes. Gatti (2004, p.21) ainda afirma que “[...] o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”. Compreendemos assim, que todo dado quantitativo apresenta de certo modo uma descrição e ilustração dos seus resultados da mesma forma que as pesquisas qualitativas apresentam descrições que oportunizam analisar a frequência dos fenômenos observados.

E quando citamos “fenômenos observados” identificamos a presença do pesquisador como importante no ambiente de investigação. Sobre isso, Cruz (2011) ressalta que a pesquisa qualitativa é aquela que busca compreender o objeto estudado de forma aprofundada. E de acordo com Minayo (2001, p.14):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa portanto, viabiliza o alcance dos objetivos desta pesquisa, permitindo o uso de múltiplas formas de coletas de dados, a exemplos, a variação de entrevistas – em grupo ou individual, episódica ou narrativa, como também analisar imagens em vídeos, fotografias, filmes (BAUER; GSAKELL, 2015). Sobre a entrevista Ribeiro (2008) enfatiza ser essa:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores. (RIBEIRO, 2008, p. 148).

Além da entrevista, outros instrumentos se tornam relevantes para este estudo, a exemplo as observações sistemáticas. Para os autores Marconi e Lakatos (2003, p. 190):

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.

E para esse fim, neste tipo de pesquisa aplicamos também o instrumento questionário com perguntas abertas e fechadas.

## **4.2 Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos desta pesquisa são alunos da rede estadual de ensino C.E. Joaquim Aroso, município de Raposa-MA. Eles integram a comunidade pesqueira do município. Começamos com duas turmas do 1º ano no ano de 2021 totalizando 70 alunos frequentes. Essas mesmas turmas foram acompanhadas em 2022, já ingressas no 2º ano com o mesmo quantitativo de alunos. A participação aconteceu de forma voluntária com o Termo de Consentimento Livre e esclarecido devidamente explicado e assinado (ANEXO A).

Os sujeitos em estudo foram informados que a identificação nos instrumentos de pesquisa era opcional, pois esses dados seriam avaliados como amostra intencional. A amostra intencional segundo Barros e Lehfeld (2014, p. 61) acontece de “[...] de acordo com uma estratégia adequada, os elementos da amostra são escolhidos. Estes relacionam-se intencionalmente com as características

estabelecidas”. Dessa forma, o pesquisador se direciona intencionalmente para os grupos dos quais deseja a opinião. Essa seleção de elementos é pertinente nesta pesquisa. Dentre os 70 alunos envolvidos na pesquisa, um total de 48 participaram efetivamente dos questionários e entrevista.

Após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, foram enviados via formulário do *Google Forms* para serem respondidos, os questionários I e II e a entrevista. Esses instrumentos possuem questões fechadas e abertas totalizando 10 perguntas ao todo. As aplicações ocorreram em dois momentos em 2021 e em um momento em 2022. A identidade dos sujeitos será preservada na parte relacionada à descrição das respostas.

### **4.3 Coleta de dados**

Com o intuito de atingir os objetivos deste estudo, organizamos as atividades desta pesquisa em etapas, de caráter metodológico misto. Sobre isso, Minayo (2009) sustenta que não há relação conflituosa entre abordagens quantitativas e qualitativas, mas que devem ser vistas como divergentes complementares.

Na educação, a pesquisa “quanti-quali” possibilita a descrição dos fenômenos observados pelo pesquisador assim como dá embasamentos pra essas visões por meio de evidências comprovadas. “No caso de pesquisa de abordagem metodológica qualitativa há um processo contínuo de construção dos instrumentais para a realização da coleta de dados” (BARROS; LEHFELD, 2014, p.72). Dado ao exposto, reiteramos que a diferença entre as duas abordagens é de essência e não de hierarquia. Dessa forma, salientamos que embora metodologicamente diferentes, as pesquisas qualitativas e quantitativas têm a mesma validação científica.

Para atender as características das abordagens metodológicas expostas, a referida pesquisa se desenvolveu em etapas de forma progressiva nos anos de 2021 e 2022. Nesse percurso acompanhamos de forma progressiva as duas turmas do período matutino do 1º ano do ensino médio, totalizando 70 sujeitos no processo da pesquisa. Infelizmente, esse mesmo quantitativo não permaneceu no ano de 2022, pois o abandono, a infrequência, o trancamento de matrícula, a remoção e demais acontecimentos comuns ao longo do ano letivo reduziram a quantidade da

amostra inicial, mas reforçamos que essa constatação não prejudicou o desenvolvimento da pesquisa e nem o resultado final

A coleta de dados aconteceu através da abordagem quanti-qualitativa, por meio de dados gravados, registrados em imagens durante as aulas presenciais e durante as oficinas além de instrumentos como questionários, entrevistas e registro de observações. No geral, aqueles dados provenientes de fontes secundárias serão submetidos à análise documental. Já aos dados primários terão tratamento e análise em três etapas: preparação, tabulação quantitativa e tabulação qualitativa.

Na primeira etapa, no 1º semestre, antes da realização da 1ª Oficina em 2021 com os alunos/as do 1º ano, realizamos perguntas no formato de questionário (APÊNDICE B), com o intuito de realizar uma sondagem inicial que permitisse conhecer o letramento digital dos discentes e seu nível de manipulação das tecnologias digitais, mas antes, procurou-se fundamentar o tema Arte e sua relação com a tecnologia na sala de aula.

Antecedendo ao questionário, ocorreram explicações sobre o conteúdo da pesquisa e seus objetivos. Além disso, asseguramos o anonimato das informações coletadas. Também apresentamos a leitura do Termo de consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) para assinatura posterior. E antes que finalizasse o 1º semestre, realizamos a Oficina 1, para promover a interação do aluno/a com o digital, para que também conhecesse e experimentasse formas de usar o audiovisual nas aulas de Artes Visuais, dessa forma, trouxemos informações da história do pré-cinema para depois criarmos brinquedos ópticos como a lanterna mágica, *flip book* e folioscópio.

Na 2ª etapa, começamos por realizar a aplicação de uma entrevista sobre a Oficina 1 (2021), para sabermos dentre outras questões, se era possível usar algum conteúdo da disciplina de Arte para ser uma história curta utilizando algum dos brinquedos ópticos construídos na oficina 2 (APÊNDICE C). Depois da coleta desses dados, no 2º semestre, apresentamos o aplicativo Stop Motion Studio através da Oficina 2 e ao mesmo tempo avaliamos o nível de conhecimento dos alunos/as sobre esse aplicativo, desde sua instalação no celular até o uso dos seus recursos e manipulação de materiais concretos para animação (brinquedos e objetos diversos utilizados para criar cenário e manipulação) para produção audiovisual.

Como resultado, tivemos produções curtas de histórias, cuja autonomia do aluno/a durante todo o processo foi de extrema importância. Foram registradas



observações importantes percebidas ao longo das reuniões que as equipes realizaram para construir cenários e demais recursos necessários para construir a história com o aplicativo Stop Motion Studio. A mediação oferecida pela professora era presencial e *online* (ensino híbrido).

Na 3ª etapa realizada no 1º semestre de 2022, dando continuidade às possibilidades de uso do aplicativo Stop Motion Studio, realizamos a Oficina 3. Nessa oficina foi trabalhado a técnica do Pixilation. Os alunos experimentaram a manipulação dos seus corpos, se deixando fotografar para compor uma história através da técnica do Pixilation. O resultado foi um vídeo de bolso através do aplicativo Stop Motion Studio considerando as orientações da técnica do Pixilation. Na sequência, em sala de aula, continuamos a abordagem dos conteúdos de Arte para poder ser aplicado o questionário II (APÊNDICE D).

Essa prática embasou os alunos/as para a próxima etapa de acordo com a sequência didática: elaboração de um conteúdo audiovisual em Artes Visuais a partir de um problema proposto na aula de Artes Visuais. O problema proposto foi vender um conteúdo de Artes Visuais por meio do aplicativo Stop Motion Studio. A mediação para essa atividade aconteceu por meio das trilhas de aprendizagem. E após a conclusão desse processo, novas observações foram registradas.

## 5 RESULTADOS DA PESQUISA

Neste tópico serão apresentados os resultados obtidos através da análise e interpretação dos dados obtidos. As amostras serão representadas por meio de gráficos gerados pela aplicação de dois instrumentos de coleta que são o questionário e a entrevista gerados pelo *Google Forms*. Esses instrumentos foram encaminhados para os sujeitos envolvidos nesta pesquisa por e-mail, um meio muito viável na contemporaneidade.

As autoras Braun, Clarke e Gray (2019, p. 251) se referem às entrevistas por e-mail como novas oportunidades de métodos de pesquisa, pois “[...] podem ser remodeladas em ambiente on-line, de maneira a permitir que o pesquisador obtenha dados profundos e descritivos [...]” Tais instrumentos portanto, validam os dados obtidos nesta pesquisa quanti-quali.

Nesta pesquisa, utilizamos a entrevista estruturada e a não estruturada. A entrevista não estruturada possibilita incluir questões relevantes para a pesquisa, pois na ótica de Barros e Leehfeld (2014, p. 81) esse tipo de abordagem “[...] busca levantar dados que possam ser utilizados em análise quantitativa e qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa”.

Quanto ao perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa, são discentes do C.E. Joaquim Aroso localizado no município da Raposa-MA que cursavam inicialmente o 1º ano em 2021 e progressivamente com aprovações, cursaram o 2º ano em 2022. Esses discentes também frequentavam regularmente as aulas de Artes Visuais da referida instituição.

A cidade de Raposa é considerada a maior colônia de pescadores cearenses no Maranhão. O município ficou nacionalmente conhecido pelo seu artesanato tipicamente cearense, pelo sabor dos peixes comercializados nos bares e restaurantes do povoado e pela beleza de suas praias desertas. Apesar da sua proximidade com a capital São Luís, a cidade de Raposa possui uma comunidade carente e o acesso de qualidade a Internet ainda não é possível pra todos os jovens que frequentam a escola regularmente.

Dada a essa necessidade, o acesso às aulas online só aconteceu quando o governo distribuiu chips para os alunos do 3º ano do Ensino Médio e a gestão administrou os chips que sobraram doando para os alunos do 1º e 2º ano que não possuíam Internet (GOVERNO..., 2020). E para amenizar a falta de celular por parte

da maioria dos alunos, a escola fez campanhas de doação de celulares usados para aqueles alunos(as) que não possuíam esse recurso e nem tivesse também como adquirir de familiares.

Reforçamos que a metodologia de pesquisa da pesquisa-ação empregada nesta pesquisa, com abordagem quanti-qualitativa, descritiva e exploratória, utilizando-se dos instrumentos como questionários, entrevistas estruturadas, não estruturadas e observações, aconteceram concomitante às aulas de Artes Visuais no intuito de investigar de que forma a técnica do Videoprocessamento como estratégia de aprendizagem híbrida pode ser praticada por discentes a fim de desenvolverem seu protagonismo nas aulas de Artes visuais.

### **5.1 Análise e interpretação dos dados**

Os resultados obtidos foram traduzidos em gráficos e, posteriormente, analisados e interpretados a fim de serem compreendidos. Em todas as três etapas da pesquisa, optamos por amostragem dos dados através dos instrumentos questionário, entrevistas estruturadas, não estruturadas e observações considerando a relevância do objeto de estudo desta pesquisa.

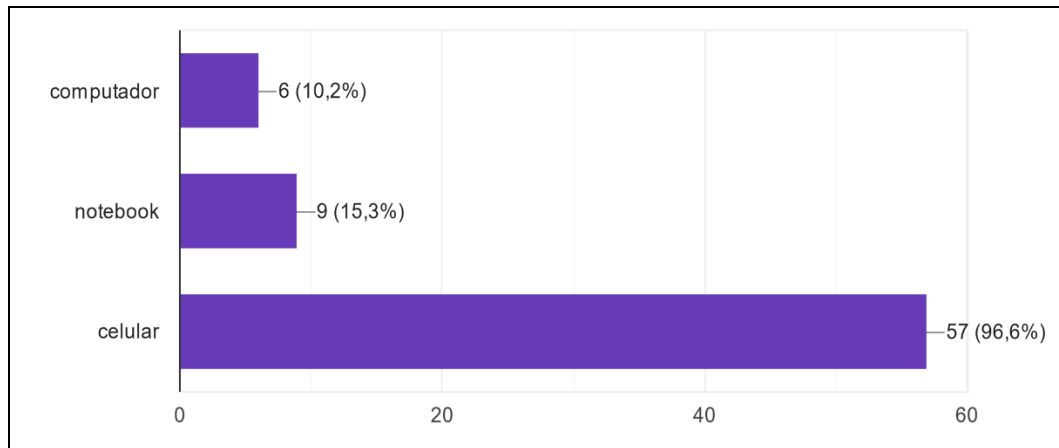
Para acompanhamento das amostras, as perguntas selecionadas aparecerão representadas pela letra *P* maiúscula com a numeração da pergunta de acordo com a ordem do instrumento. E sobre a quantidade dos sujeitos envolvidos diretamente nesta pesquisa, totalizam 70 pessoas, porém de acordo com a amostragem, não serão considerados todos.

Na primeira etapa, optamos pela pesquisa por amostragem de um grupo de 59 alunos que responderam ao Questionário I com 12 perguntas (APÊNDICE B). Esse recorte serve para conhecer a opinião dos alunos no 1º semestre antes da realização da 1ª Oficina em 2021, quando estes eram alunos/as do 1º ano. O intuito era realizar uma sondagem inicial que permitisse conhecer o letramento digital dos discentes e seu nível de manipulação das tecnologias digitais. As respostas foram essenciais para o replanejamento das ações da pesquisa.

Iniciamos o questionário perguntando se o aluno (a) possuía algum aparelho eletrônico que pudesse favorecer seu acesso à internet e manipulação das ferramentas digitais. E para nossa surpresa, 96% dos alunos(as) usavam o aparelho

eletrônico celular. Esse quantitativo nos encorajou quanto à investigação do problema da pesquisa (Gráfico 1).

Gráfico 1 – P.2: Você possui algum dos aparelhos eletrônicos relacionados abaixo?

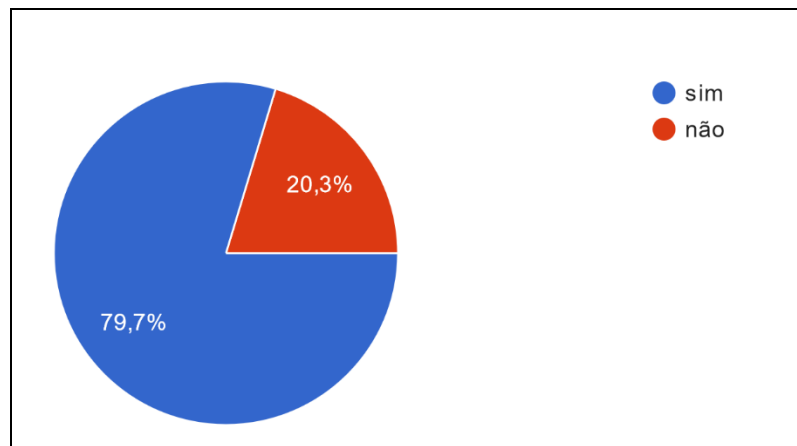


Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, por meio do Questionário I, em 2021.

Porém, na pergunta seguinte, a de nº 03, sobre os aparelhos eletrônicos que você usa em casa, mesmo 93% respondendo que o aparelho eletrônico lhe pertencia, observamos que a minoria fazia uso de aparelhos eletrônicos pertencentes a familiares. Esse seria um problema que se caracteriza como fator negativo no processo da pesquisa e precisaria de estratégia específica pra solucioná-lo. E para esses, percebeu-se que o formato híbrido de ensino não aconteceu de forma satisfatória.

Há uma diferença entre ter um aparelho eletrônico que permita o acesso à internet e o fato de o sujeito ter acesso à Internet de uma forma qualitativa. Nesse sentido o Gráfico 2 mostra que 79% dos alunos(as) tinha acesso à Internet, mas o pacote de downloads era insuficiente. Essa situação foi amenizada com a entrega dos chips pelo governo do Estado para os alunos(as) terem acesso à Internet no celular.

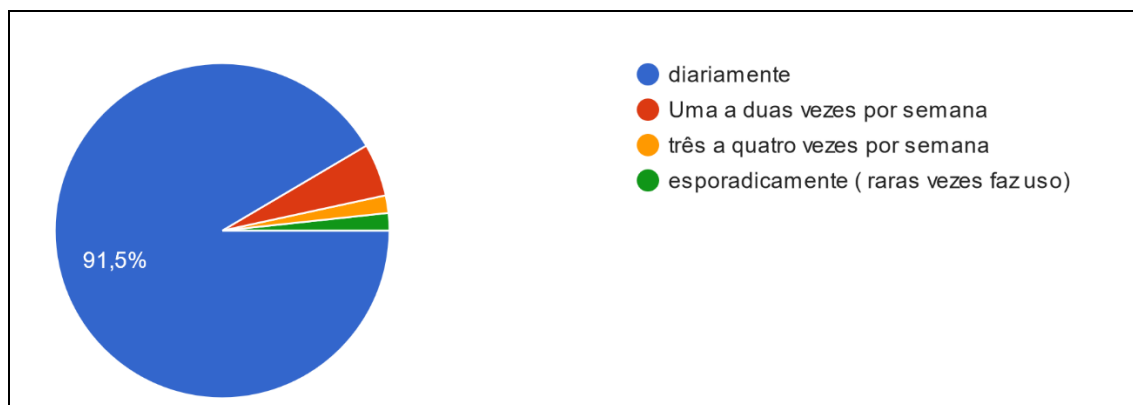
Gráfico 2 – P 4: Você tem acesso à internet em sua casa?



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, por meio do Questionário I, em 2021.

Nesta pergunta 6, observa-se o quanto a internet é importante no cotidiano dos alunos(as), e no Gráfico 3 essa representação é mais de 91% que usa diariamente. Mas nos resta saber o objetivo desse uso.

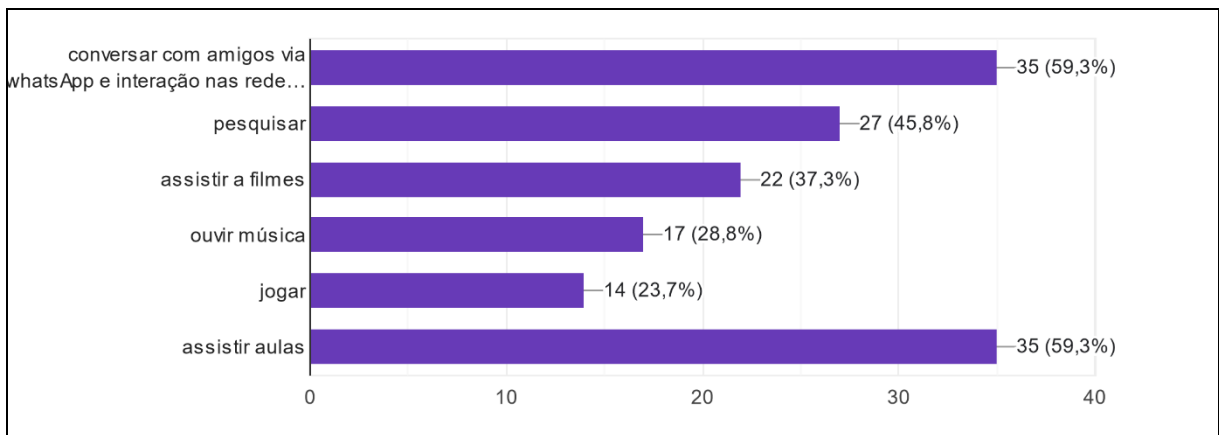
Gráfico 3 – P 6: Você usa a internet com qual frequência?



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, por meio do Questionário I, em 2021.

Quanto ao uso da internet, o maior interesse do aluno(a) ainda é pra interação nas redes sociais. Essa constatação acontece através das observações diárias dos comportamentos dos alunos (as), mas com a suspensão das aulas por causa da pandemia da Covid-19, no Gráfico 4 o mesmo percentual de 35% caracteriza o 2º grupo que usa a internet pra assistir aulas on-line.

Gráfico 4 – P 7: Pra quais atividades você usa mais a internet?



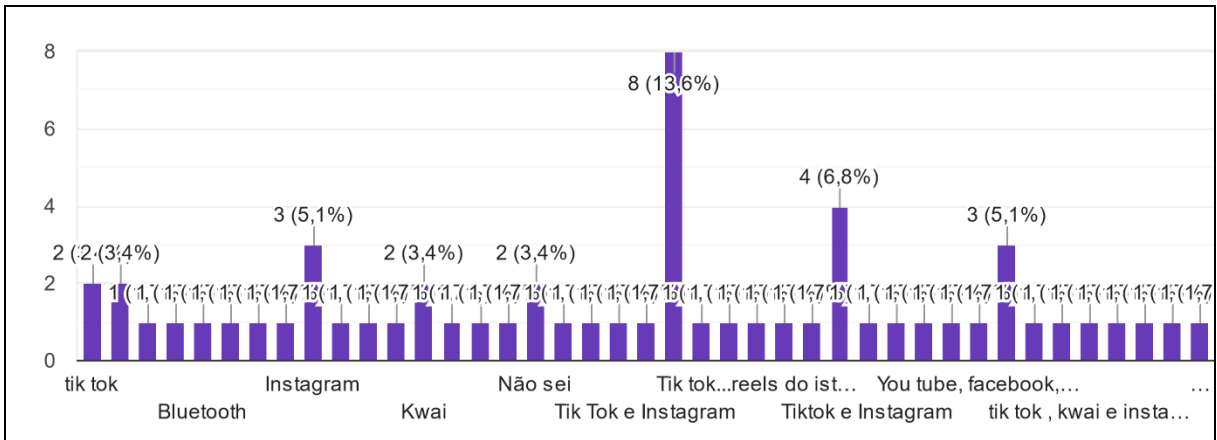
Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, por meio do Questionário I, em 2021.

Na pergunta 8, as respostas serviram pra reafirmar a pergunta anterior, pois se o maior interesse está nas redes sociais e concomitante existe a necessidade de assistir as aulas on-line, logo quando perguntados *quais os principais sites que você navega*, a resposta foi 72% em sites de entretenimento diversos, e 28% pra fins educativos. Com esse resultado percebemos o quanto seria difícil caminhar com a pesquisa no sentido de fazê-los conquistar sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

E com tanto tempo frente ao celular, não nos surpreendeu saber na pergunta 09, que 83,1% confirmaram conhecer algumas ferramentas de compartilhamento de vídeos.

Quando questionados sobre o nome de ferramentas de compartilhamento de vídeo que tivessem conhecimento, listaram os aplicativos mais usados nas redes sociais e não registraram o Stop Motion Studio. De certa forma, esse desconhecimento inicial foi muito bem aproveitado nas oficinas, despertando o interesse em conhecer e manipular o aplicativo (Gráfico 5).

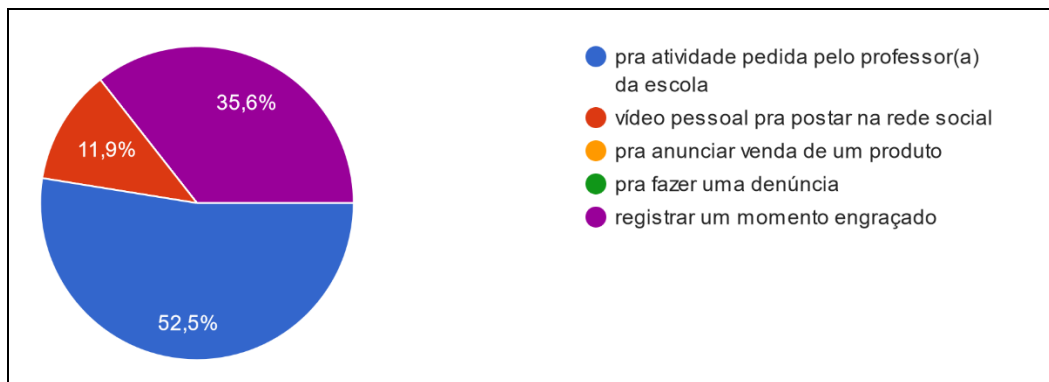
Gráfico 5 – P 10: Escreva o nome de uma ferramenta de compartilhamento de vídeo que tenha conhecimento



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, por meio do Questionário I, em 2021.

E quando perguntados se já fizeram vídeo com a câmera de um celular, no Gráfico 6, 93,3% responderam que sim. Esse quantitativo de respostas positivas é animador, pois evidencia que os alunos(as) de certa forma conseguem explorar o recurso tecnológico e a mídia digital que possuem.

Gráfico 6 – P 12: O vídeo que você fez com a câmera do celular teve qual finalidade?



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, por meio do Questionário I, em 2021.

Produzir um vídeo tem que ter uma finalidade. E de acordo com o gráfico 6, 52% responderam que realizaram o vídeo a pedido de um professor, ou seja, tinha uma finalidade pedagógica. E com uma porcentagem também significativa de 35% aparece registrar um momento engraçado. Pura descontração.

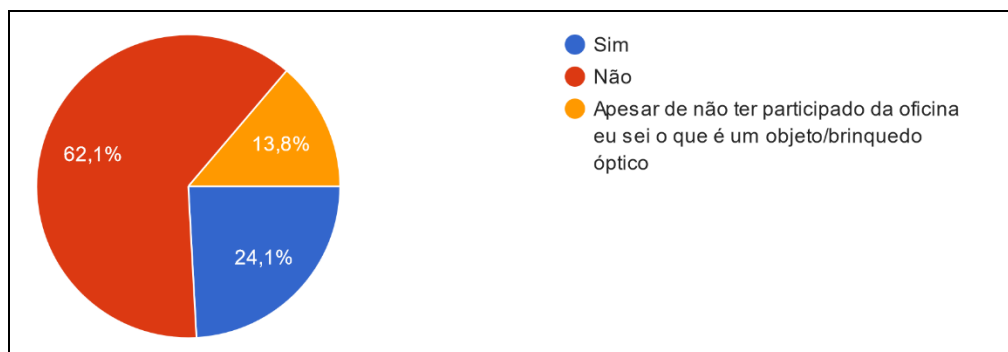
Ao término da primeira etapa, com a realização da Oficina I sobre o pré-cinema e a construção de brinquedos óticos, conseguimos concluir a sondagem inicial, pois permitiu conhecer o letramento digital dos discentes e seu nível de manipulação das tecnologias digitais. Um dado muito importante para a segunda etapa da pesquisa. Ressaltamos que nessa primeira oficina aconteceu a primeira tentativa de indução a prática do videoprocessamento por meio da manipulação de brinquedos óticos e tentativa de produção audiovisual autônoma e criativa com esses brinquedos.

Na segunda etapa da pesquisa, realizamos uma amostragem com dados de 29 alunos que responderam a Entrevista estruturada com 09 perguntas (APÊNDICE C). Nosso objetivo nesta etapa era saber dentre outras questões, se era possível usar algum conteúdo de Artes Visuais pra construir histórias utilizando algum dos brinquedos óticos construídos na oficina anterior.

Iniciamos nossos questionamentos por investigar nas perguntas 2 e 3 o conhecimento dos alunos(as) sobre brinquedos óticos, pois naquele momento havia alunos recém-matriculados de outros turnos e escolas e que não participaram da oficina anterior. E 62% responderam que conheciam os brinquedos óticos através da oficina desenvolvida na aula de Artes Visuais.

E quando perguntados se antes da oficina I já tinham conhecimento dos brinquedos óticos, exatamente no Gráfico 7 aparece 62% que disseram não. Conseguimos avaliar que a Oficina I foi de extrema importância na introdução do pré-cinema e da animação.

Gráfico 7 – P 4: Você já tinha conhecimento sobre o que era um objeto/brinquedo ótico?



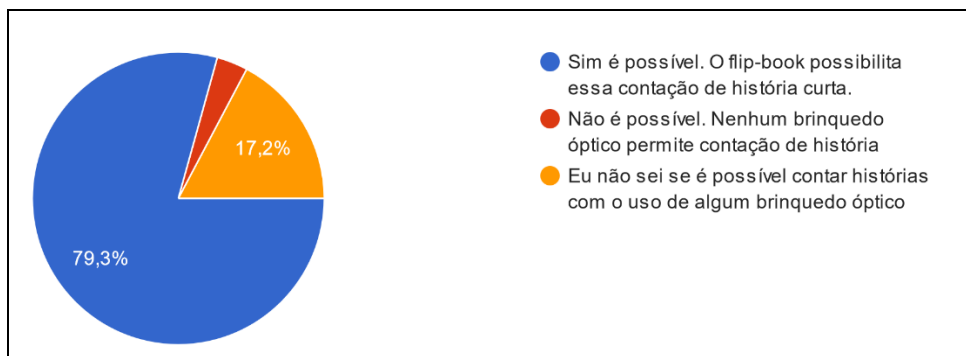
Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, por meio da Entrevista Estruturada, em 2021.



As questões 5 e 6 procuravam saber o quanto haviam aprendido nas oficinas sobre os brinquedos ópticos quanto a conceituação e uso. E o flip-book e a lanterna mágica foram os brinquedos ópticos mais lembrados.

O flip-book sem dúvidas foi o mais explorado pelos alunos (as), por isso no Gráfico 8, pergunta 7, aparece com 79% de possibilidade de uso pra se contar uma história.

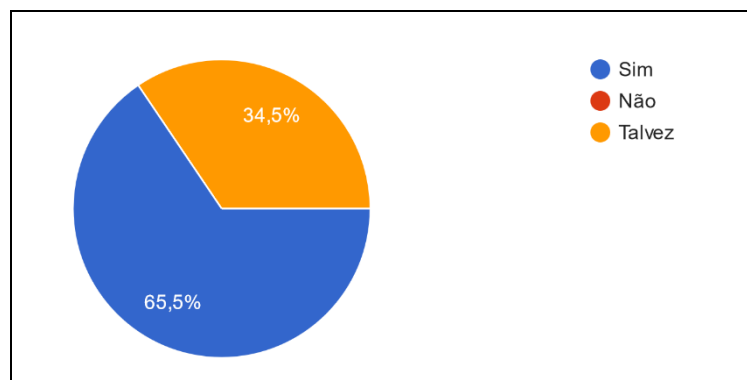
Gráfico 8 – P 7: Na sua opinião, é possível contar uma história com algum tipo de brinquedo óptico?



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, por meio da Entrevista Estruturada, em 2021.

O Gráfico 9 apresenta a porcentagem de possibilidades que um brinquedo óptico tem de ser usado pra contar algum conteúdo de Artes Visuais. E na entrevista não estruturada, o brinquedo preferido foi a o flip-book.

Gráfico 9 – P 8: É possível usar algum conteúdo da disciplina de Arte pra ser uma história curta através de algum brinquedo óptico?



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, por meio da Entrevista Estruturada, em 2021.

Depois da coleta desses dados no 1º semestre, apresentamos o aplicativo Stop Motion Studio através da Oficina 2 no 2º semestre de 2021. E através de entrevistas não estruturadas, fizemos registros que também nos ajudaram na análise dos dados.

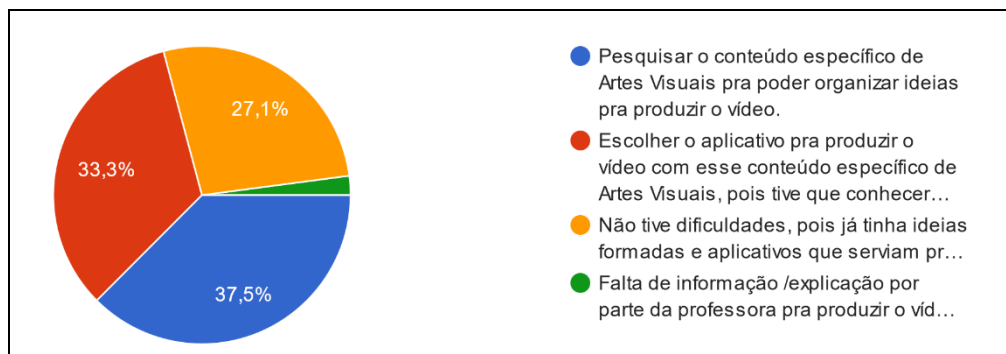
Na terceira etapa estamos no ano de 2022. Os alunos(as) antes do 1º ano, agora são alunos(as) do 2º ano. Optamos pela pesquisa por amostragem de um grupo de 48 alunos que responderam ao Questionário II com 10 perguntas (APÊNDICE D). O questionário só foi emitido para os alunos (as) após a realização da Oficina 3 e atividades de aprendizagens por meio das trilhas de aprendizagem com a prática do Videoprocesso.

Para comprovação da amostra, iniciamos o questionamento sobre a frequência nas oficinas anteriores e na *pergunta* 91,7% responderam que eram alunos(as) do ano anterior (2021), ou seja, eram alunos do 1º ano. Essa porcentagem será muito relevante para a prática do Videoprocesso por meio do aplicativo do Stop Motion Studio, pois significa que já possuem elementos de aprendizagem que facilitaram a produção audiovisual.

Nesta etapa, os alunos(as) já sabiam usar o aplicativo Stop Motion Studio, porém precisam administrar a forma de investigação pra solucionar o problema proposto que levaria a produção audiovisual com o conteúdo de Artes Visuais.

No Gráfico 10, é notório através da porcentagem de 37% que pesquisar o conteúdo específico de Artes Visuais com a finalidade de organizar ideias pra elaborar um produto audiovisual autoral não foi fácil. Mesmo com as trilhas de aprendizagem estruturadas e não estruturadas, o processo da construção da autonomia é vagaroso. E por vezes precisou ser mediado pela professora.

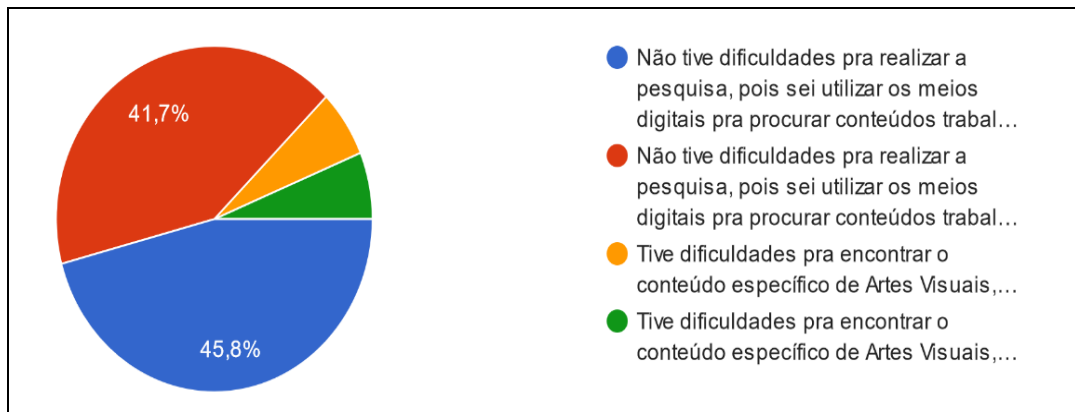
Gráfico10 – P 2: Para produzir um vídeo autoral sobre um conteúdo específico de Artes Visuais, sua maior dificuldade foi?



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, por meio do Questionário II, em 2021.

Quando a pergunta é sobre o uso dos meios digitais pra pesquisar, um pouco menos da metade como aparece no Gráfico 11, cerca de 45, 8% não apresenta essa dificuldade. Esse registro nos traduz o quanto os alunos (as) avançaram na alfabetização digital promovida pela estratégia do Videoprocesso.

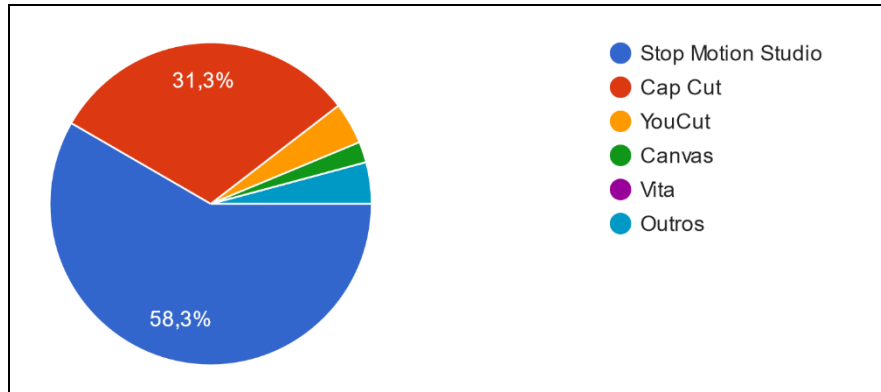
Gráfico 11 – P 3: Sobre a dificuldade de “Pesquisar o conteúdo de Artes Visuais pra organizar ideias pra produzir seu vídeo”, você:



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, por meio do Questionário II, em 2021.

E foi muito prazeroso saber através do Gráfico 12, com a porcentagem de 58,3% que mais da metade da turma se sentiu a vontade pra produzir um vídeo sobre um conteúdo específico de Artes Visuais usando o aplicativo Stop Motion Studio. É importante frisar que essas produções variaram entre mais simples e mais complexas, pois teve aqueles grupos que adicionaram recursos digitais ao produto audiovisual feito no aplicativo Stop Motion Studio. Essa descrição aparece na pergunta 5 do questionário. Dentre os aplicativos usados aparecem o Cap Cut, o Canvas, o Vita. Esse acréscimo de conhecimento foi possível devido as buscas autônomas de informações durante o processo da pesquisa.

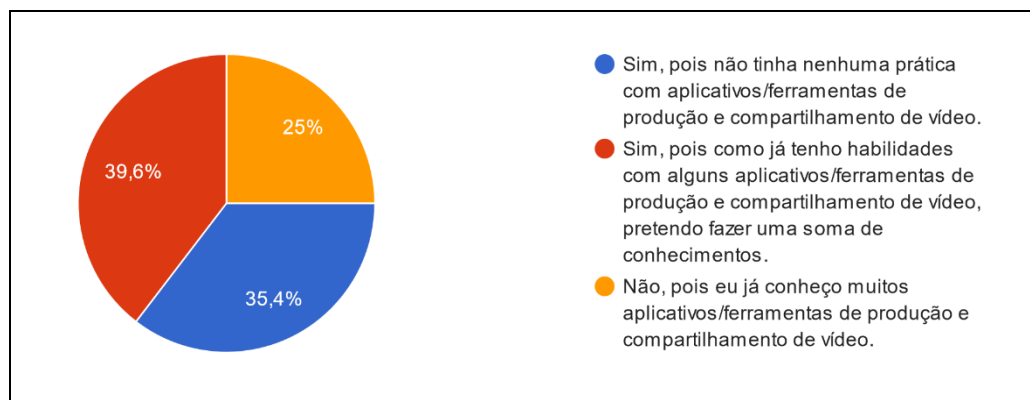
Gráfico 12 – P 4. Marque os aplicativos/ferramentas de produção e compartilhamento de vídeo que você usou pra produzir o vídeo sobre o conteúdo específico de Arte



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, por meio do Questionário II, em 2021.

No Gráfico 13, depreendemos que a porcentagem de 39,6% reflete bem o ganho das habilidades digitais e produção audiovisual oriundos dessa natureza por parte dos alunos(as) envolvidas na pesquisa. Esse resultado nos anima enquanto professores-pesquisadores na área de Artes Visuais, pois fortalece nosso empenho na busca de novas estratégias de ensino-aprendizagem utilizando as TDICs.

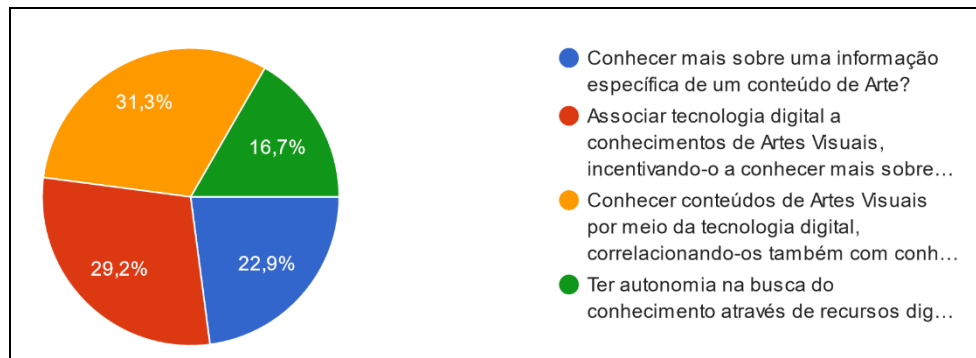
Gráfico 13 – P 6: Depois de produzir o vídeo com conteúdo de Artes Visuais, você buscou conhecer mais aplicativos /ferramentas de produção e compartilhamento de vídeos?



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, por meio do Questionário II, em 2021.

Neste Gráfico 14, aparece a porcentagem de 31,3% sobre o quanto é possível conhecer conteúdos de Artes Visuais por meio da tecnologia digital e que este pode se relacionar com outros conteúdos do currículo, extrapolando o mundo das Artes Visuais e ganhando a dimensão interdisciplinar tão importante par ao nosso contexto atual do Novo Ensino Médio. Cabe frisar nesse mesmo Gráfico, que a autonomia para aprender através das TDICs ainda é longo.

Gráfico 14 – P 7. Produzir um vídeo sobre um conteúdo de Artes Visuais, permitiu a você:

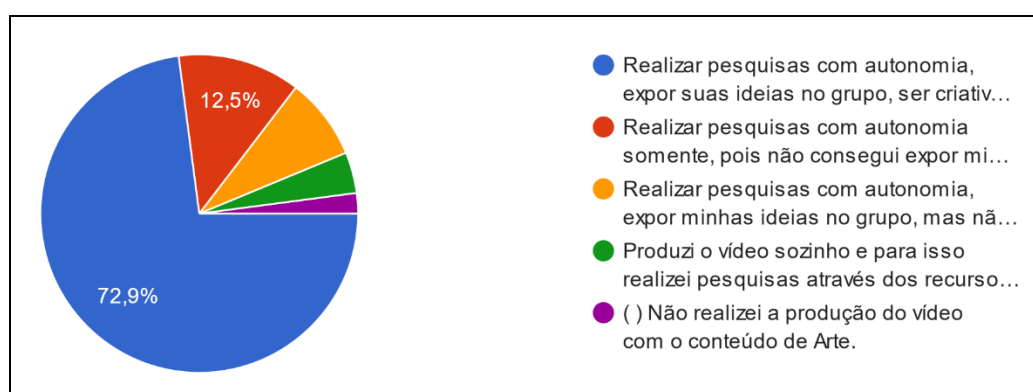


Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, por meio do Questionário II, em 2021.

Na pergunta 8, quando indagados sobre *o que atrapalhou o entendimento do seu vídeo na hora da exposição*, os alunos(as) conseguiram se autoavaliarem demonstrando domínio socioemocional. Dessa amostragem, 48,8% apontaram que a não utilização de mais recursos digitais agregados ao Stop Motion Studio atrapalhou o entendimento do seu vídeo. E a porcentagem de 29, 2% apontaram o tempo como maior vilão durante a apresentação.

É na pergunta 9 que o nosso objeto da pesquisa aparece com muita clareza. No Gráfico 15, 72,9% dos alunos(as) relatam que conseguem realizar sua pesquisa com autonomia, expor suas ideias no grupo, ser criativo, colaborando e cooperando com a produção do vídeo. E no decorrer das aulas de Artes Visuais observamos que os alunos(as) entregavam as atividades com pontualidade na maioria das vezes.

Gráfico 15 – P 9: O conceito de aluno/a protagonista significa que os estudantes têm um papel central e ativo no processo de aprendizagem. No lugar de ser aquele que simplesmente fica absorvendo os conteúdos, o aluno é estimulado a se agregar às aulas ativamente, pesquisando informações, expondo ideias, debatendo e criando. No aspecto de ser protagonista, durante a produção do vídeo de Arte, você conseguiu:



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, por meio do Questionário II, em 2021.

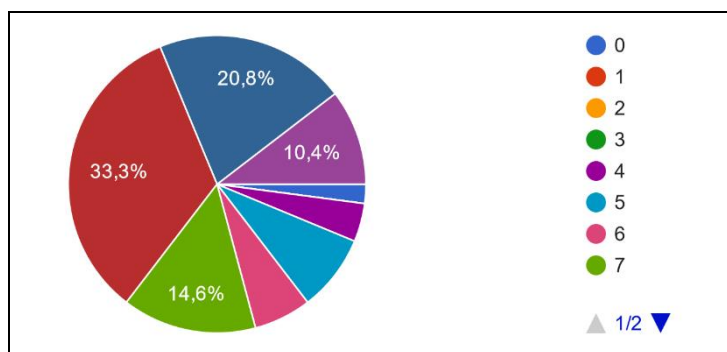
Na pergunta 10, sobre *o que você faria de diferente pra melhorar a produção do seu vídeo com temas voltados pra conteúdos de Artes Visuais*, a maioria descreveu que usaria mais recursos digitais pra dinamizar produto audiovisual realizado através do aplicativo Stop Motion Studio. Podemos assim constatar que precisamos investir na inclusão digital.

Na última pergunta, o Gráfico 16 apresenta que 33,3% dos alunos(as) conseguem atribuir-se a posição 8 quanto à aquisição de conhecimento na área de Artes Visuais após participarem da pesquisa sobre o Videoprocessamento como estratégia de aprendizagem híbrida nas aulas de Artes Visuais.

Esse resultado evidencia que a pesquisa teve seus objetivos alcançados, comprovando que o Videoprocessamento pode ser sim uma estratégia de aprendizagem híbrida nas aulas de Artes Visuais. Mas como ocorre em qualquer estudo, sempre há possibilidades de redimensionar tal constatação.

Este estudo oportunizou a construção de um caminho cujo tema abre margem pra investigação e mais pesquisa, pois as TDICs oferecem dentre outras coisas, a alfabetização no manejo das informações, tão necessárias à sociedade da informação. É urgente fazermos com a escola se aproprie da cultura digital.

Gráfico 16 – P 11. Em uma escala de 0 a 10 como você avalia hoje seus conhecimentos em Artes Visuais?



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, por meio do Questionário II, em 2021.

Quanto à produção, esta pesquisa tem no seu propósito a intenção de compartilhar conhecimentos referentes a todas as etapas que resultaram na produção de conteúdos de Artes Visuais. Portanto, a técnica do Videoprocessamento pode sim ser utilizada como estratégia de aprendizagem híbrida nas aulas de Artes Visuais conforme os dados coletados e analisados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui apresentaremos as considerações finais oriundas da pesquisa desenvolvida, bem como dos resultados obtidos a partir das análises realizadas com relação aos objetivos propostos. Discorrem-se, ainda, sobre as atividades de aprendizagens promissoras no ensino de Artes Visuais, os fatores os limitantes da pesquisa e as perspectivas futuras para o ensino de Artes Visuais a partir deste estudo.

Um dado importante que merece ser lembrado neste capítulo, é que a base pra este estudo teve início naturalmente em 2015 nas aulas de Artes Visuais, com atividades muito restritas a gravações de vídeos com o celular sobre temas específicos de problemas da comunidade. As aulas aconteciam numa escola pertencente a uma comunidade pesqueira do município da Raposa-MA. Nesse período, a média era de 05 celulares numa turma de 40 alunos no ensino médio.

Esse contato com a produção audiovisual fez nascer a curiosidade de investigar o uso didático do vídeo enquanto produto construído pelo aluno. E a busca por um ensino-aprendizagem de Artes Visuais contemporâneo, nos fez decidir pela investigação de uma das formas do uso didático do vídeo – o Videoprocesso, proposto em 1996 pelo autor Joan Ferrés.

A priori, existe um espaço de tempo entre o Videoprocesso criado por Ferrés (1996) e o que idealizamos como ensino-aprendizagem contemporâneo em Artes Visuais. O estudo bibliográfico do livro *Vídeo e Educação* do autor, onde encontramos o tema Videoprocesso, nos permitiu conhecer não só o termo enquanto modalidade, mas também a sua construção e aplicabilidade. E todas essas informações se tornaram um rico conhecimento, pois identificamos características que potencializaram o Videoprocesso no que tange ao objeto de estudo desta pesquisa que é o protagonismo do aluno.

A característica de ser protagonista coloca o aluno retira da qualidade de expectador lhe atribuindo autonomia no processo de ensino-aprendizagem, uma caraterística marcante do ensino contemporâneo. E para contribuir com os novos paradigmas da educação, é que esta pesquisa buscou investigar de que forma a técnica do Videoprocesso como estratégia de aprendizagem híbrida pode ser praticada por discentes a fim de desenvolverem seu protagonismo nas aulas de Artes visuais.



Nessa perspectiva, desenvolvemos procedimentos e ações por etapas com a intenção de estimular a curiosidade e a pesquisa, instigando o aluno por meio de práticas propostas em oficinas e trilhas de aprendizagens estruturadas e não estruturadas a terem interesse por sua própria aquisição de informações e produção de conhecimento.

De acordo com resultados obtidos, consideramos que o percurso metodológico adotado foi pertinente no que se refere a alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. No entanto, algumas limitações foram identificadas durante o processo da pesquisa. Foram muitos os desafios enfrentados na construção desta pesquisa de dissertação. Algumas dessas dificuldades aconteceram em decorrência da pandemia que dizimou pessoas, exigindo adequações pra que acontecesse a pesquisa com os sujeitos em questão e vencer desafios relacionados a mudanças necessárias sentidas pela pesquisadora no decorrer do processo para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados.

A cada etapa, percebia-se que o desenvolvimento da pesquisa promovia a construção de experiências construtivas quanto a alfabetização digital, que no sentido amplo nos remete a capacidade de compreender, produzir e veicular documentos multimídia (COLL; MONEREO, 2010). Dessa forma, o domínio funcional e eficiente dos elementos audiovisuais, e a busca pelo completo manejo da informação por meio das tecnologias digitais caracterizam em algum aspecto a cultura digital que é própria da sociedade da informação, própria da geração dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O processo de investigação autônoma dos alunos foi possível através das trilhas de aprendizagem presentes ao longo das atividades de aprendizagens propostas no ensino híbrido do componente curricular Arte. O ambiente interativo e participativo criado nas Aulas de Artes Visuais por meio das oficinas e, atividades práticas, abriram espaço para discussão de temas propostos pela professora, promovendo também a autonomia do aluno. Essa abertura dinâmica das experiências nas aulas de artes Visuais asseguraram a busca para a solução dos problemas como parte da engrenagem da aprendizagem.

As experiências que tocam os indivíduos, e que são significativas, por isso mesmo, geram aprendizagens que marcam. O resultado das experiências durante as oficinas com a apropriação de informações sobre o pré-cinema, a construção dos brinquedos ópticos para entendimento do o início da animação e

depois a investigação sobre a animação através do aplicativo Stop Motion Studio na sala de aula, oportunizaram a pesquisadora considerações crítico-reflexivas sobre a produção audiovisual de conteúdos de Artes visuais.

Com o aplicativo Stop Motion Studio foi possível experimentar a técnica do videoprocesso e todas as suas características, e de forma contundente observamos o fortalecimento do objeto de estudo desta pesquisa que é o protagonismo do aluno(a) subsidiado pelo uso da linguagem audiovisual através da modalidade do videoprocesso nas aulas de Artes Visuais. Embora apenas 33% de um total de 48 alunos tenham declarado que seus conhecimentos na disciplina de Artes Visuais tenham alcançado uma média 8,0 após a prática com o aplicativo do Stop Motion Studio, consideramos que esse resultado foi um ganho positivo para a prática do ensino de Artes Visuais, pois até mesmo os alunos que não tinham celular se engajaram nas atividades em grupo. Todos(as) alunos(as) envolvidos no processo da pesquisa conseguiram produzir conteúdos de Artes Visuais através da técnica do Videoprocesso em maior ou menor complexidade.

Realizar este trabalho foi no mínimo provocador, pois tivemos como pretensão de investigar de que forma a técnica do Videoprocesso como estratégia de aprendizagem híbrida pode ser praticada por discentes a fim de desenvolverem seu protagonismo nas aulas de Artes visuais. E ao término da pesquisa logramos êxito apesar da grande abertura que se abriu pra investigar esse tema. Sendo assim conseguimos alcançar o objetivo geral desta pesquisa que foi o protagonismo do aluno(a) subsidiado pelo uso da linguagem audiovisual através da modalidade do videoprocesso nas aulas de Artes Visuais, e por conseguinte alcançamos também os objetivos específicos propostos na pesquisa.

A pretensão de abordar um tema do século passado numa perspectiva contemporânea nos impeliu a buscar aprendizagens específicas para mudar comportamentos engessados pela prática diária da sala de aula. Portanto, merecem planejamento e estudo de métodos ativos, domínio das TICs e TDICs para utilizar o Videoprocesso. Nessa perspectiva, a pedido da gestão da escola onde a professora-pesquisadora trabalha, foi apresentada uma proposta metodológica que orienta a utilização do Videoprocesso como estratégia de aprendizagem híbrida não somente nas aulas de Artes Visuais, mas pra qualquer outro componente curricular e suas possibilidades de interdisciplinaridade.

A proposta pedagógica como produto final desta pesquisa foi muito bem recebida pela gestão, pois pode ser encaixada perfeitamente no Novo Ensino Médio e para além dele, pois precisamos educar para uma cultura digital, o que implica dentre outras coisas, mudança do currículo da escola, organização do espaço físico da escola, mudança de postura do profissional da educação e favorecer a inclusão digital dos alunos no ambiente escolar.

As experiências garantidas por esta pesquisa proporcionaram aos sujeitos do processo a todo momento, a ressignificação de conhecimentos a partir da interação entre o professor e os alunos(as) e entre os alunos com eles mesmos, nos permitindo a troca de informações que contribuíram para a construção da aprendizagem autônoma por meio do Videoprocesso. Essa estratégia quebrou a hierarquia tradicional e incentivou o debate, colocando o aluno(a) no papel de protagonista contribuindo para o ensino como via de mão dupla.

Dessa forma, estamos fortalecendo o ensino de Artes visuais na escola, pois entendemos a complexidade do tema e a necessidade de ampliar o estudo futuramente. E foi possível comprovar assim, que o Videoprocesso como estratégia de aprendizagem híbrida nas aulas de Artes Visuais no CE Joaquim Aroso – Raposa-MA dinamizaram a investigação dos conteúdos de Artes Visuais, promovendo a criação audiovisual de conteúdos de Artes visuais de forma autoral e autônoma por meio do aplicativo Stop Motion Studio.

Neste cenário contemporâneo, é primordial que incentivemos o protagonismo do aluno. E esse incentivo é do coletivo, e em todos os momentos. Como o objetivo maior é incentivar a autonomia e formar cidadãos preparados para enfrentar os desafios do mundo, o aluno(a) precisa aprender a tomar decisões e ser instigado a buscar conhecimento. E esta pesquisa mostrou resultados quanto ao incentivo, a cooperação, a autonomia e a iniciativa, os alunos, com uma aprendizagem descontraída por meio das trilhas de aprendizagem.

Esperamos assim, que esta pesquisa ou parte dela ser publicada, para que sirva de inspiração pra professores/as e leitores desse tipo de tema, na intenção de fazê-los superar o isolamento de práticas, metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem em Artes Visuais, transformando as relações dos alunos/as com o conhecimento e as dificuldades que lhes foram apresentadas. E que essa transformação resulte numa atividade profissional de pesquisa-ensino reflexiva e criativa. Por isso é preciso pensar a educação para fora dos muros da escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Papyrus, 2022. (Coleção Papyrus Educação). *E-book*.

ANDERSEN, Elenice Larroza (org.). **Multimídia digital na escola**. São Paulo: Paulinas, 2013. (Coleção Mundo Digital).

ANJOS, Alexandre Martins dos; SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da. **Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018.

ANTUNES, Celso. **Professores e professoresn** reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARTSOUL. **O que é arte contemporânea?** São Paulo, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://blog.artsoul.com.br/o-que-e-arte-contemporanea/>. Acesso em: 10 jan.2023.

BACICH, Lilian; MORÁN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. *E-book*.

BANDEIRA, Denise. **Materiais didáticos**. Curitiba: Iesde, 2009. *E-book*.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2021.

BARROS, Aidil de J. P.; LEHFELD, Neide A.de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BATALHA, Luciana Silva; SANTOS, Tatiana dos; JARDIM, Tatiana M. Santos. **Educação e artes**. 2. ed. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional, 2019.

BATES, Anthony. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. Tradução João Mattar. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. Título original: Teaching in a digital age: guidelines for designing teaching and learning. (Coleção Tecnologia Educacional, 8). Disponível em: [http://www.abed.org.br/arquivos/Educar\\_na\\_Era\\_Digital.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Educar_na_Era_Digital.pdf). Acesso em: 10 jul. 2021.

BAUER, Martin W; GSAKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. Título original: Qualitative Researching with Text, Image and Sound: a Practical Handbook.

BEI EDUCAÇÃO. **Gerações X, Y, Z e Alfa**: como cada uma se comporta e aprende. São Paulo, 9 mar. 2021. Disponível em: <https://beieducacao.com.br/geracoes-x-y-z-e-alfa-como-cada-uma-se-comporta-e-aprende/>. Acesso em: 20 set. 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, DF, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003%20&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003%20&script=sci_arttext). Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrículas em creches públicas crescem em 2019**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 62, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021a. Disponível em: <https://novo-ensino-medio.saseducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Referenciais-Curriculares-para-elaboracao-dos-Itinerarios-Formativos.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Victória; GRAY, Debra. **Coleta de dados qualitativos**: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Tradução Daniela B. Henriques. Petrópoles: Vozes, 2019. Título original: *Collecting qualitative data: a practical guide to textual, media and virtual techniques*.

BRITTO, Rovilson Robbi. **Cibercultura**: sob o olhar dos estudos culturais. São Paulo: Paulinas, 2009. (Coleção Pastoral da Comunicação: Teoria e Prática. Série comunicação e cultura).

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Tradução Fundação Lemann, Instituto Península. [S. l.]: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em: 21 maio 2020.

CIRIACO, Douglas. O que é Stop Motion? *In*: NO ZEBRA NETWORK. **Blog TecMundo**. Curitiba, 15 jun. 2009. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm>. Acesso em: 15 nov. 2021.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar as tecnologias da Informação e comunicação. Tradução para o português Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. Título original: *Psicología de la educación virtual: enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*.

COSTA, Gilberto; TOKARNIA, Mariana. Pandemia de covid-19 fez ensino e papel do professor mudarem. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 15 out. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/pandemia-de-covid-19-fez-ensino-e-papel-do-professor-mudarem>. Acesso em: 10 jan. 2023.

COTIN, Ailton Alex; PINTO, Rosângela de Oliveira. **Educação e tecnologias**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional, 2016. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/cm-kls-content/201601/INTERATIVAS\\_2\\_0/EDUCACAO\\_E\\_TECNOLOGIA/U1/LIVRO\\_UNICO.pdf](https://s3.amazonaws.com/cm-kls-content/201601/INTERATIVAS_2_0/EDUCACAO_E_TECNOLOGIA/U1/LIVRO_UNICO.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Dulce Márcia. **Linguagem audiovisual**: livro didático. 3. ed. rev. Palhoça: UnisulVirtual, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/32986123-Linguagem-audiovisual.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem**: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018. *E-book*.

ELIEZER, Cristina R.; RIBEIRO, Elivan A.; SCHÜTZ, Jenerton A. (org.). **A educação em tempos de pandemia**: desafios e possibilidades. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020. *E-book*.

EQUIPE TD. **Nativos digitais**: quem são e por que são considerados um mito. São Paulo, 5 abr. 2018. Disponível em: <https://transformacaodigital.com/transformacao->

digital/nativos-digitais-quem-sao-e-por-que-sao-considerados-um-mito/. Acesso em: 10 nov. 2022.

EQUIPE TOTV. **Metodologias ativas de aprendizagem**: o que são e 13 tipos. [S. l.], 16 maio 2022. Disponível em: <https://www.totvs.com/blog/instituicao-de-ensino/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>. Acesso em: 15 set. 2022.

ESCOSTEGUY, Cléa Coitinho; CORRÊA, Romualdo. **Metodologia do ensino de artes**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

FABÍCIO, Daniel. Falando sobre Pixilation, uma técnica de animação. *In*: FABÍCIO, Daniel. **Blog Sala 7 Designe**. [S. l.], 6 fev. 2015. Disponível em: <https://sala7design.com.br/2015/02/06/falando-sobre-pixilation/>. Acesso em: 20 set. 2022.

FERRÉS, Joan. La competencia mediática y emocional de los jóvenes. **Revista de Estudios de la Juventud**, México, n. 101, p. 89-101, jun. 2013.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. Tradução Juan Acuña Llorens. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação Geral).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Fabio. **Descubra quais são e como funcionam os principais modelos de ensino híbrido!** São Paulo, 15 jun. 2022. Disponível em: <https://blog.eadplataforma.com/ead-para-empresas/modelos-de-ensino-hibrido/#>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GOÉS, Natalia M.; BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem**: como promovê-las? Petrópolis: Vozes, 2020.

GOÉS, Natalia M.; BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem**: como promovê-las? Petrópolis: Vozes, 2020.

GOVERNO começa a distribuir 90 mil chips com internet para alunos do 3º ano afetados pela pandemia. **G1 MA**, São Luís, 6 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/08/06/governo-comeca-a-distribuir-90-mil-chips-com-internet-para-alunos-do-3o-ano-afetados-pela-pandemia.ghtml>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro Roberto; MARCHINI, Sílvio. **Pesquisa educação, docência e a COVID-19**. São Paulo: USP, 2020. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>. Acesso em: 10 set. 2022.

HARTMANN, Patrícia Lessa de Siqueira. **Estratégias de aprendizagem: metodologias ativas e a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE) e a Bioecológica de Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Dialética, 2022. *E-book*.

INSTITUTO SOS PROFESSOR. **Sala de aula invertida**. [S. l.], 19 maio 2022. Disponível em: <http://www.sosprofessor.com.br/blog/sala-de-aula-invertida>. Acesso em: 10 dez. 2022.

LACERDA, Tiago E. de; GRECO JÚNIOR, Raul (org.). **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. Curitiba: Editora Bagai, 2021.

LANGARO, Adriano *et al.* A educação, suas mudanças e o conectivismo. In: MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E COMUNITÁRIA, 7., MOSTRA DE PESQUISA E PÓSGRADUAÇÃO IMED, 7., 2013, Passo Fundo. **Anais [...]**. Passo Fundo: Imed, 2013.

LEMOV, Doug. **Ensinando na sala de aula online: sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal**. Tradução Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 34-36, 1946.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

LOBO, Maurício Nunes. **Curso de pedagogia: atividades curriculares: semestre 2**. Santos: Unimes Virtual, 2006.

MACRIS, Vanderlei. **Projeto de Lei nº 4.816, de 2020**. Dispõe sobre normas que regulam a relação laboral entre estabelecimentos de educação básica e de educação superior e seus professores que atuem no ensino remoto realizado por meios digitais, em substituição ao ensino presencial. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=226376>. Acesso em: 10 set. 2022.

MAMEDE-NEVES, Maria A. C.; DUARTE, Rosalia. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 769-789, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Lwjpl4tFjwWHBYrjvSKmFF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.



MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTIANI, Laura Alves. O vídeo e a pedagogia da comunicação no ensino universitário. *In*: PENTEADO, Heloisa Dupas. **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINI, Carina Macedo; MANSANO, Elza Lima de Souza. **Novas tecnologias para a sala de aula**. São Paulo: Ed.Knou How, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres Morales (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015a. p. 15-32. (Coleção Mídias Contemporâneas, 2]. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod\\_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf). Acesso em: 21 nov. 2022.

MORAN, José Manuel. Como utilizar as tecnologias nas escolas. *In*: MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2009. p. 101-111

MORAN, José Manuel. Desafios da televisão e do vídeo à escola. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Mídias e educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: [http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introductorio/pdf/Desafios\\_da\\_TV.pdf](http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introductorio/pdf/Desafios_da_TV.pdf). Acesso em: 2 nov. 2021.

MORAN, José Manuel. **Desafios na comunicação pessoal**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015b. p. 27-45. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o\\_h%C3%ADbrida.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o_h%C3%ADbrida.pdf). Acesso em: 20 nov. 2022.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2000.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/3613>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papiros, 2013. (Coleção Papiros Educação).

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma/reformar o pensamento. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OLEGARI, Danilo. **Educação pós-pandemia**: a revolução tecnológica e inovadora no processo da aprendizagem após o coronavírus. São Paulo: Edições 70, 2021.

OLIVEIRA, Edinaldo Aguiar de. Ensino remoto: o desafio na prática docente frente ao contexto da pandemia. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 28, 27 jul. 2021. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/ensino-remoto-o-desafio-na-pratica-docente-frente-ao-contexto-da-pandemia>. Acesso em: 2 fev. 2022.

OLIVEIRA, Flávio Gomes. **Panorama e proposições da animação em stop-motion**. 2010. 217 f. Dissertação (Mestrado em Processos e Sistemas Visuais, Educação e Visualidade) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2834>. Acesso em: 2 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Washington, DC: Opas, 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton A.; MAYER, Leandro (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PEARSON HIGHER EDUCATION. **Trilhas de aprendizagem**: você já conhece esse conceito? São Paulo, 15 jan. 2022. Disponível em:

<https://hed.pearson.com.br/blog/plataformas-de-aprendizagem/trilhas-de-aprendizagem-voce-ja-conhece-esse-conceito>. Acesso em: 7 jun.2022.

PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (org.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção Educação em Foco).

PEREIRA, Hednamar Maria Corrêa. **1, 2 e 3**: volte outra vez: experienciando stop-motion na escola de ensino fundamental com o aplicativo Stop Motion Studio. 2020. 68 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte, 2020. Disponível em:

[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34584/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Hednamar\\_A.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34584/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Hednamar_A.pdf). Acesso em: 14 jun. 2022.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Tradução Maria Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015. Título original: Educarse em la era digital.

PFROMM, Samuel Netto. **Telas que ensinam**. São Paulo: Alínea, 2001.

PORTAL EDUCAÇÃO. **O que é quais são os objetos de aprendizagem?** São Paulo: UOL EdTech, 2022. Disponível em: <https://blog.portaleducacao.com.br/o-que-e-quais-sao-os-objetos-de-aprendizagem/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PRECINEMA. **História do pré-cinema**. Vitória, 28 out. 2009. Disponível em: <https://precinema.wordpress.com/2009/10/28/brinquedos-opticos/#:~:text=Criado%20em%201868%20por%20John,são%20pequenos%20livros%20animados>". Acesso em: 10 set. 2022.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 1-6, oct. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PURVES, Barry. **Stop motion**. Porto Alegre: Bookman, 2011. (Coleção Animação Básica).

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, n. 4, p. 129-148, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/tecnica\\_coleta\\_dados.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/tecnica_coleta_dados.pdf). Acesso em: 10 jul. 2021.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

ROCHA, Daiana Garibaldi da; OTA, Marcos Andrei; HOFFMANN, Gustavo (org.). **Aprendizagem digital**. Porto Alegre: Penso, 2021.

SARAIVA EDUCAÇÃO. **Saiba o que é, benefícios e como montar uma trilha de aprendizagem**. São Paulo, 24 fev. 2022. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/trilha-de-aprendizagem/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SCHWINGEL, Carla. **Mídias digitais: produção de conteúdos para web/SEPAC-Serviço a pastoral da comunicação**. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção pastoral da comunicação: teoria e prática. Série manuais).

SIEMENS, George. Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a era digital. **Humana Aprendizagem Interativa**, [S. l.], 12 dez. 2004. Disponível em: <http://humana.social/conectivismo-una-teoria-da-aprendizagem-para-a-era-digital>. Acesso em: 2 jul. 2021.

SILVA NETA, Mariana da. **Ensino híbrido em linguagens, códigos e suas tecnologias**: vivências e reflexões de docentes e discentes. São Paulo: Dialética, 2022.

SILVA, Alex Nunes. Toponímias e Questões Espaço-Culturais: Identidades em Raposa-MA/2021. **Geografia**, Londrina, v. 30, n. 1, p. 285-303, jan. 2021. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/349559300\\_Toponimias\\_e\\_Questoes\\_Espaco-Culturais\\_Identidades\\_em\\_Raposa\\_-\\_MA](https://www.researchgate.net/publication/349559300_Toponimias_e_Questoes_Espaco-Culturais_Identidades_em_Raposa_-_MA). Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, Taziane Mara da; TEIXEIRA, Talita de Oliveira; FREITAS, Sylvia Mara Pires de. Ciberespaço: uma nova configuração do ser no mundo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 176-196, abr. 2015. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v21n1/v21n1a12.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

SOUSA, Robson P. de *et al.* (org.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: Eduepb, 2016.

TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; IKESHOJI, Elisângela Aparecida Bulla; GITAHY, Raquel Rosan C. (org.). **Metodologias ativas para uma aprendizagem ativa em tempos de educação digital**: formação, pesquisa e intervenção. Jundiaí-SP: Paço Editorial, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Tradução João Távora. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?lang&format=pdf=pt>. Acesso em: 10 maio 2020.

TUOTO, Arthur. **O que é videoarte?** [S. l.], 14 fev. 2022. Disponível em: <https://arthurtuoto.com/2022/02/14/o-que-e-videoarte/>. Acesso em: 10 set. 2022.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de (org.). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias: Unigranrio, 2016.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ELETIVA DE BASE

### Proposta Pedagógica para Eletiva de Base

Adalgisa Jesane Silva Ferreira Farias

**Título da proposta pedagógica:** Produção de conteúdos de Artes Visuais através do Videoprocesso.

**Faixa-etária:** A proposta foi desenvolvida para ser trabalhada com discentes do 2º ano do Ensino Médio, última etapa da educação básica.

**Responsável pela elaboração da proposta pedagógica:** Adalgisa Jesane Silva Ferreira Farias

#### Apresentação

Prezados(as) professores(as), esta é uma Proposta Pedagógica para Eletiva de base denominada de *Produção de conteúdos de Artes Visuais através do Videoprocesso*. Este é o produto final da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Arte entre os anos de 2021 e 2022 com discentes do 2ª ano do Ensino Médio da escola estadual Centro de Ensino Joaquim Aroso, localizada no município de Raposa-MA.

Ao se planejar esta proposta Pedagógica, focamos no objetivo geral da minha pesquisa de Mestrado que é desenvolver uma estratégia de ensino-aprendizagem com o uso da técnica do Videoprocesso, promovendo experiências com a linguagem multimídia através do ensino de Artes Visuais. Nesta Proposta Pedagógica encontram-se informações que nortearão a prática da estratégia de ensino-aprendizagem do uso do Videoprocesso.

O interesse pelo estudo da técnica do Videoprocesso no ensino médio nas aulas de Artes Visuais, foi em decorrência da pesquisa no Mestrado Profissional em Artes (PROFARTE) ter nos permitido acompanhar e aprofundar o uso dessa

técnica como estratégia de ensino-aprendizagem para desenvolver a fruição estética aliado ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação durante as aulas de Artes Visuais, fortalecido pelo protagonismo discente. Por ser uma pesquisa aplicada, temos a certeza que o conhecimento gerado ampliará o universo das estratégias usadas por docentes da área de Artes Visuais, possibilitando a resolução prática de problemas específicos.

Tornar a escola mais atrativa e adequada à realidade dos jovens é um fator indispensável, e para engajá-los na sua própria jornada de aprendizagem, ressaltamos o quanto é importante incluí-los digitalmente no universo da sua geração. A Lei 13.415/17 que prevê a reestruturação do Novo Ensino Médio, regulamenta que esses currículos serão compostos por uma formação Geral Básica e Itinerários Formativos (BRASIL, 2017).

Os itinerários formativos deverão ser estruturados a partir de áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional. Cada um desses itinerários formativos terá quatro eixos estruturantes: Investigação científica, Processos criativos, Mediação e intervenção sociocultural e Empreendedorismo. As disciplinas eletivas irão compor os itinerários oportunizando aos discentes o aumento da autonomia, o engajamento e o protagonismo, uma vez que eles passam a conduzir o seu processo de aprendizado.

Nesse sentido, esta Proposta Pedagógica intitulada de *Produção de conteúdos de Artes Visuais através do Videoprocesso*, enquadra-se perfeitamente como uma Eletiva de base na área de Linguagens, pois contribui para diversificar as experiências escolares, abrindo espaço para que os jovens possam se aprofundar em uma das áreas de conhecimento que mais despertam o seu interesse, a tecnológica.

O eixo que trata do Processo criativo será amplamente vivenciado pelo discente nesta proposta de Eletiva de base, pois a tecnologia é frequentemente utilizada no ambiente educacional para otimizar processos que fazem parte da rotina escolar, além disso dentre outros aspectos, este Projeto aproxima os sujeitos do seu contexto cultural por meio de uma ampla educação dos sentidos: alfabetização visual, digital e fruição estética, revelando os símbolos presentes nas imagens, nos sons e nos movimentos. Dessa forma, é estabelecido um diálogo visual, tecnológico, sonoro e cênico entre quem aprende e o objeto artístico/conteúdo de Artes Visuais.

Este Projeto como disciplina Eletiva de base, busca contribuir com uma efetiva estratégia de ensino na área de Artes Visuais. E por fim, seguem-se orientações da sequência didática do Projeto afim de que este possa ser efetivado na grade curricular como uma disciplina Eletiva. Espera-se que esta Proposta Pedagógica de *Produção de conteúdos de Artes Visuais através do Videoprocessos* possa contribuir na abordagem de conteúdos das Artes Visuais, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

### **Objetivos**

Geral: Utilizar a técnica do Videoprocessos como estratégia de aprendizagem, promovendo experiências com a linguagem multimídia através do ensino de Artes Visuais.

### **Específicos**

- a) Apresentar possibilidades de sequencias didáticas de uso da técnica do Videoprocessos nas aulas de Artes Visuais;
- b) Aumentar a autonomia, o engajamento e o protagonismo do discente nas aulas de Artes Visuais através da prática do Videoprocessos ao manipular as tecnologias digitais de informação e comunicação;
- c) Vivenciar experiências com a linguagem audiovisual através do ensino de Artes Visuais e outros componentes curriculares;
- d) Promover etapas de ensino-aprendizagem da linguagem audiovisual por meio do uso da técnica do Videoprocessos durante as aulas de Artes Visuais.

### **Proposta pedagógica para o Novo Ensino médio**

A Proposta pedagógica de Eletiva de base – *Produção de conteúdos de Artes Visuais através do Videoprocessos*, é uma possibilidade de prática pedagógica necessária ao novo cenário educacional da última etapa do Ensino Médio. Em 2022, o chamado Novo Ensino Médio começou a vigorar e por isso é necessário que todas



as escolas que possuem turmas de Ensino Médio se adequem às novas regras. De acordo com o Ministério da Educação:

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. (BRASIL, 2018a, não paginado).

Com essa nova configuração do Ensino Médio, a carga horária passa a ser 3.000 horas, sendo um máximo de 1.800 horas para a Formação Geral Básica e um mínimo de 1.200 horas para os Itinerários Formativos. O Itinerário Formativo é a grande novidade do Novo Ensino Médio, pois ele é o conjunto das unidades curriculares. Com esse agrupamento, os itinerários possibilitam aos estudantes aprofundarem-se nos temas de sua preferência ou de preparação para o mercado de trabalho. E nesse sentido, esta Proposta Pedagógica é uma grande contribuição, pois é uma possibilidade de Eletiva de Base na área do conhecimento de Linguagens, códigos e suas tecnologias dentro do eixo estruturante de processos criativos. Ainda de acordo com a Lei nº 13.415/2017, esses itinerários podem mobilizar todas ou parte das competências específicas da(s) área(s) em que está organizado (BRASIL, 2017).

Cada Eletiva será trabalhada através de temas abordados no chamado Projeto de vida dos estudantes. Nesse formato a escola deverá criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os nessas escolhas. E para selecionar os melhores temas, devemos primar pelos eixos estruturantes do Novo Ensino Médio que são “[...] investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção cultural e empreendedorismo” (BRASIL, 2018b, p. 8). Esses quatro eixos englobam habilidades necessárias na contemporaneidade e ao mesmo tempo tratam de habilidades importantes para o futuro. No que tange ao conhecimento da área de Artes, esta Proposta pedagógica passeia pelos processos criativos e mediação e intervenção cultural por meio do uso das multimídias.

A velocidade em que caminha a tecnologia, a emergência dos nativos digitais serem realmente incluídos nesse contexto e a reformulação do Ensino Médio, impulsionaram a criação e necessidade desta Proposta Pedagógica de Eletiva de Base. Reafirmamos que tal Proposta pedagógica permitirá ao discente

dentre outras vivências, desenvolver habilidades com foco na linguagem audiovisual através das tecnologias digitais de informação e comunicação.

A fundamentação teórica desta Proposta Pedagógica está atrelada principalmente ao estudo específico do autor espanhol Ferrés (1996), no que se refere à técnica do Videoprocesso. E sob à luz contemporânea da linguagem interativa multimídia de autores como Andersen (2013). Bacich, Tanzi Neto e Trevisanie (2015), Bates (2017), Palfrey e Gasser (2011), Pérez Gómez (2015), Terçariol, Ikeshoji e Gitahy (2021), Rocha, Ota e Hoffmann (2021), Schwingel (2012), Siemens (2004), Vilaça e Araújo (2016), dentre outros aqui não listados.

Toda essa literatura torna a técnica do Videoprocesso uma estratégia atual de ensino nas aulas de Artes Visuais. Ferrés (1996, p. 75) afirma que “A normalização do audiovisual na escola passa pela criação de uma infraestrutura tecnológica mínima”. Nesse aspecto, reforça-se a necessidade da Escola adequar-se a educação da era digital, primando pela inclusão e não exclusão. E o novo Ensino Médio contempla essa urgente necessidade.

Entendemos que o processo ensino-aprendizagem envolvendo a linguagem audiovisual abre novos caminhos para conhecimento e proporciona uma maior integração escolar, além de ser uma atividade prazerosa e com oportunidade para o desenvolvimento de habilidades específicas no contexto de uma aprendizagem digital.

O professor, como agente mediador no processo de formação de um cidadão apto para atuar nessa sociedade de constantes inovações, tem como desafios incorporar as ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, buscando formação continuada, bem como mecanismos de troca e parcerias quanto à utilização destas. (CANTINI *et al.*, 2006, p. 876).

Sem dúvida o professor(a) é um mediador de aprendizagem e sendo Ele professor(a) de Artes Visuais, o caminho é muito mais enriquecedor. Pois ao agregar competências de cunho digital à solidez teórica dos conteúdos específicos desse conhecimento os professores(as) conseguem não apenas usar as TDICs como mais uma ferramenta de apoio para um debate teórico sobre determinado tema da sala de aula, mas também a utilizam como meio eficaz de fortalecer o processo de aprendizagem autônoma dos alunos.

Portanto, cabe aos professores desenvolverem competência pedagógica em relação às TDICs com o objetivo de colocar toda a curiosidade e habilidade dos estudantes no manuseio de tais recursos, a favor da produção do conhecimento

principalmente através da linguagem audiovisual. Cabe então reforçarmos o quanto o conhecimento de Arte é relevante, pois possui signos próprios que aguçam os sentidos em áreas específicas.

Segundo Barbosa (2008, p. 16), “A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identidade cultural e o desenvolvimento de nossas capacidades críticas e perceptivas”.

As Artes Visuais dentro do cotidiano escolar têm um efeito transformador, pois a experiência estética leva a mudanças indispensáveis para uma maior compreensão da vida de um sujeito agente de transformação. Somente por meio de práticas educativas reconstruídas e fundamentadas será possível desenvolver ações escolares significativas que evidenciem seu papel sócio cultural na comunidade.

### **Justificativa**

A presença das TDICs no ambiente escolar modificou as formas do trabalho docente, de se comunicar, de se relacionar e de ensinar. Sons, imagens, interatividade, animações fazem parte da vida cotidiana dos nossos discentes e o ritmo acelerado de introdução dessas ferramentas digitais na sociedade precisa ser absorvido corretamente pela escola. O que implica apoiar docentes no uso de metodologias de ensino ativas, equiparando o processo de ensino-aprendizagem ao contexto dos estudantes. E o vídeo nessa abordagem, por arrolar todos os elementos acima descritos, merece ser experimentado como estratégia importante no processo de ensino-aprendizagem durante as aulas de Artes Visuais.

É frequente o uso de vídeos nas aulas de Artes Visuais quase sempre com a função informativa ou motivadora. Por isso, pensar concretamente o uso do vídeo na sala de aula focando o protagonismo do aluno durante o processo é necessário. Pois ao compreender as modalidades do uso didático do vídeo, haverá diversificação das práticas pedagógicas resultando no aprimoramento do ensino-aprendizagem nas aulas de Artes Visuais.

A desmotivação dos discentes frente ao processo ensino-aprendizagem, a adequação ao novo Ensino Médio, a necessidade de uma melhor convivência social com seus pares e o interesse dos alunos(as) por uma prática artística mais

dinâmica e experimental, característica da geração “Z”,<sup>27</sup> nos levou a pensar numa atividade motivadora e produtora para uma Eletiva de base, acreditando no processo de ensinar e aprender envolvendo as TDICs, próprias da geração de nativos digitais.

Cada geração possui características específicas e maneiras de pensar, agir, aprender e comportar-se nos diferentes ambientes, como o escolar e o profissional. Conhecer esses traços é necessário, pois ajuda a lidar melhor e de forma mais assertiva com as pessoas dos diferentes grupos geracionais.

Ao agregar diferentes grupos geracionais no processo de ensino-aprendizagem das Artes Visuais, percebemos que a Proposta pedagógica de Eletiva de base, denominada de – Projeto de produção de conteúdos de Artes Visuais através do Videoprocessamento, também é um exemplo de estratégia de planejamento de aprendizagem em Artes Visuais, pois relaciona “[...] uma sequência de atividades que possibilita a realização de uma determinada tarefa [...]” (GOÉS; BORUCHOVITCH, 2020, p. 33). Nesse tipo de estratégia, os docentes estabeleceram objetivos e traçam planos específicos para desenvolver seu projeto de forma colaborativa.

## Metodologia

A metodologia aplicada para o desenvolvimento desta Proposta Pedagógica para Eletiva de base denominada de Produção de conteúdos de Artes Visuais através do Videoprocessamento, será através de uma aprendizagem ativa. Nesse sentido, os autores Bacich e Moran (2018, p. 2) explicam que:

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de *design* aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos.

Os processos de ensino-aprendizagem são múltiplos e muitas vezes se tornam minimizados pelo espaço regular de ensino da escola. As metodologias ativas ampliam o espaço de ensino regular, tornando as experiências nas aulas de Artes Visuais muito mais desafiadoras e sedutoras. Esta proposta requer uma leitura

---

<sup>27</sup> Sugerimos a leitura do tema *Gerações X, Y, Z e Alfa: como cada uma se comporta e aprende*, em Bei Educação (2021).

prévia das etapas da sequência didática que relacionam as trilhas de aprendizagem estruturadas e semiestruturadas afim de que estimulem a criatividade no processo de ensino-aprendizagem em Artes Visuais.

Faz-se necessário lembrar que, qualquer estudo começa com o conhecimento do fenômeno e do assunto a ser estudado, pois a educação pela pesquisa e sua prática é o melhor caminho para construção e reconstrução do conhecimento. Nessa perspectiva, o autor Demo (2018, p. 39): “Aprendizagem com base em pesquisa é forma de aprendizagem ativa que inicia manuseando questões, problemas ou cenários – ao invés de apenas apresentar fatos estabelecidos ou retratar rota suave para o conhecimento”.

### **Sequência didática**

Esta proposta de sequência didática que estamos apresentando para você professor(a) é a descrição das possibilidades de uso da técnica do Videoprocessamento nas aulas de Artes Visuais. Partindo do princípio da organização dos conteúdos do currículo, a sequência didática pode ser explicada como uma organização sequenciadas de etapas que envolve um conjunto de atividades interligadas e que “[...] prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma mais integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino/aprendizagem” (OLIVEIRA, 2013, p. 39).

A sequência didática aqui apresentada, foi elaborada como uma proposta de inserir a técnica do Videoprocessamento para estudo dos conteúdos de Artes Visuais fundamentada na proposta da literatura do autor espanhol Ferrés (1996). A SD foi planejada através de etapas, facilitando o entendimento e aplicação dos procedimentos. Assim, a mediação do professor (a) será precisa e o processo de construção do material audiovisual pelos estudantes será sequenciado, potencializando a construção de significados e conceitos no processo de ensino-aprendizagem de Artes Visuais. Vale ressaltar que esta sequência didática pode ser desenvolvida com outros componentes curriculares.

### **Etapas da sequência didática**

### **1ª Etapa:** Levantamento dos subsunçores

Há uma série de técnicas e procedimentos que caracterizam as metodologias ativas e as distinguem de outros procedimentos corriqueiros. Cabe ao professor(a) conhecer os métodos ativos pra diferenciá-los e depois escolher aquele que melhor se adequa à sua proposta de ensino-aprendizagem. Tradicionalmente, as metodologias ativas têm sido utilizadas por meio de algumas estratégias. As mais comuns são a Gamificação, o Design thinking, a Cultura maker, o Aprendizado por problemas, o Estudo de casos, o Aprendizado por projetos, a promoção de Seminários e discussões, as Pesquisas de campo, o Storytelling, a Aprendizagem entre pares e times, o Ensino híbrido e não menos importante a Sala de aula invertida.

“Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas” (BACICH; MORAN, 2018, p. 29). O método ativo da Sala de aula invertida será apresentado nesta Proposta Pedagógica por ter sido amplamente utilizado durante a experimentação da técnica do Videoprocessamento nas aulas de Artes Visuais. Esse método ativo de aprendizagem envolve uma quantidade significativa de atividades diversas que passeiam entre outras aprendizagens ativas, reforçando sua abordagem qualitativa no processo de ensino-aprendizagem.

Ratificamos que para utilizar a abordagem da “Sala de aula invertida” é preciso organizar o planejamento com produção do material didático para que o aluno(a) se oriente on-line e conheça previamente as atividades que irão ser realizadas presencialmente. Nesse tipo de abordagem, a proposta é para o professor(a) integrar as TDICs nas ações didáticas, oferecendo recursos próprios dessa linguagem para explorar pedagogicamente a autonomia dos estudantes durante a realização das atividades curriculares.

### **2ª Etapa:** Escolha e organização do conteúdo curricular

Nesta etapa, o professor deverá realizar seu planejamento com foco no *conteúdo específico a ser trabalhado*. Os conteúdos estão subordinados ao tema e as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Um tema pode se desdobrar em vários conteúdos, dessa forma estabeleça a *duração da aula*.

Quando se estabelece o tempo da apresentação de conteúdo de uma aula, deve se considerar fatores como: a quantidade de aulas, tipo de ensino, se será presencial, remoto ou no formato híbrido, a escolha dos recursos tecnológicos, pois essas viabilizam a utilização das tecnologias com o objetivo de facilitar a comunicação e o acesso à informação, através de dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets, smartphones, chromebook e outros aqui não listados. Somase também a esses fatores, a escolha das ferramentas digitais apropriadas,<sup>28</sup> a exemplo: programas, aplicativos, plataformas virtuais, jogos, hardwares e softwares, portais e sites da internet, câmeras, retroprojetores, entre outros, podem determinar caminhos possíveis de ensino-aprendizagem nesta perspectiva pedagógica.

As TDICs criam novas possibilidades de comunicação e expressão rapidamente, por isso enumerar as abordagens pedagógicas ajuda no processo de desenho das etapas sugeridas nesta Proposta Pedagógica.

Também é necessário definir a metodologia a ser aplicada. Nessa etapa do planejamento devemos ter muito cuidado, pois, o aluno(a) pode ser impactado negativamente ou positivamente, o que determinará a motivação do aluno(a) em se manter concentrado na aula ou se desestimular. Aqui sugerimos a metodologia ativa da *Sala de aula invertida*, que tende a ser a ideal. Nesse método ativo a comunicação não fica centrada no professor, os alunos(as) têm espaço para interagir, participar, fornecendo e recebendo *feedback*, impelindo-o a protagonizar a construção do seu próprio conhecimento.

### **3ª Etapa:** Sistematização do conhecimento

A proposta da Sala de aula invertida une dois espaços: o físico da sala de aula e o on-line. Nesse sentido, surgem grandes oportunidades do ponto de vista educacional, pois com a difusão das TDICs ganhamos espaço inovador no processo de ensino-aprendizagem. Nas aulas de Artes Visuais, o método ativo da Sala de Aula invertida permitiu implantar uma estratégia personalizada de produção de conteúdo através do Videoprocesso.

Essa técnica conduz a aprendizagem do aluno(a) através de um processo autônomo de produção audiovisual utilizando especificamente aplicativos pra criação de vídeos curtos. Em especial, citaremos o Stop Motion. Esse aplicativo é uma

---

<sup>28</sup> Para compreender os termos, Cf.: Sae Digital (2020).

técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento (CIRIACO, 2009). Chamamos essas fotografias de quadros e para darem a sensação de movimento, elas devem ser tiradas com o objeto sofrendo uma leve mudança de lugar. E depois, o próprio aplicativo alinha a sequência de fotos. O próximo passo é editar com som, luz e cortes se necessário. E o curta-metragem está pronto.

Para chegar ao produto do audiovisual (avaliação final) conforme o conteúdo de Artes Visuais escolhido, sugerimos o desenho didático do ensino híbrido. Nesse sentido, é importante lembrar que não pode faltar no planejamento as seguintes orientações:

- a) *Presencial*: serão discutidos pontos importantes do conteúdo da aula através do método ativo da Sala de aula invertida. Isso inclui utilização de recursos de ensino-aprendizagem diversos (material didático on-line como os que foram citados na 2ª etapa, aula expositiva dialogada, estudo de texto, portfólio, nuvem de palavras, mapa conceitual, estudo de casos, caça palavras, cruzadinhas, oficinas e ensino com pesquisa dentre outros aqui não citados mas que poderão compor essa relação) por meio de um planejamento sequenciado de acordo com a quantidade de aulas.
- b) *On-line*: usaremos as trilhas de aprendizagem estruturada e semi-estruturada que permitirão implantar estratégias para que o aluno(a) construa seu conhecimento com autonomia e interesse.
- c) Apresentar o *aplicativo Stop Motion* para o docente através de oficinas, para que:
  - Ocorra oportunidades do(a) aluno(a) manipular os recursos básicos do aplicativo Stop-Motion;
  - Aconteçam processos de criação e planejamento da animação em stop-motion;
  - O aluno se aproprie do conteúdo de Artes Visuais a ser utilizado na criação da história e do storyboard;
  - A produção da animação em stop motion seja vivenciada por todos: criação do cenário e personagens da animação, registros fotográficos da animação e edição final.



**4ª Etapa:** Apresentação das trilhas de aprendizagem estruturada e semi-estruturada

As trilhas de aprendizagem são recursos que nesta Proposta Pedagógica são apresentadas como norteadoras da abordagem da Sala de aula invertida nas aulas de Artes Visuais, pois agrupa materiais on-line oferecendo um desenho próprio pra esta Proposta Pedagógica na prática com o ensino híbrido. De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), o ensino híbrido é um tipo de abordagem pedagógica que mescla atividades presenciais e a distancia utilizando-se das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Nesta combinação de atividades, o processo de aprendizagem do aluno/a não reside na transmissão de informações do professor(a) na sala de aula e sim na estratégia do Videoprocesso, oportunizada pela manipulação do aplicativo do Stop Motion orientados pelas trilhas de aprendizagem. O aluno(a) ao realizar atividades previstas nas trilhas de aprendizagem estruturada acompanhará sistematicamente o desenvolvimento do conteúdo proposto para aula e de forma não sequencial, poderá construir seu conhecimento com mais liberdade através trilhas de aprendizagem não estruturada. Segue exemplos dos formatos das trilhas pra melhor compreensão e aplicabilidade:

*Exemplo 1: Trilha de aprendizagem estruturada*

– Conteúdo: Arte Impressionista

– Exercício proposto (Trilha de aprendizagem estruturada)

1º – Liste fatos que modificaram o ritmo das cidades no séc. XIX de acordo com o PDF em anexo na lista de transmissão.

2º – Produza um texto relacionando a Arte Impressionista com a gravura Japonesa acessando o endereço [https://www.nippo.com.br/v2\\_zashi/especial/07a.php](https://www.nippo.com.br/v2_zashi/especial/07a.php).

3º – Represente o termo “divisionismo” através de uma prática utilizando canetinhas de hidrocor.

4º – Explique a influência da fotografia no movimento Impressionista de acordo com os comentários realizados no vídeo contido no endereço [https://www.youtube.com/watch?v=\\_YaMF30bB20](https://www.youtube.com/watch?v=_YaMF30bB20).

5º – No livro didático ARTE POR TODA PARTE, é apresentado o Projeto experimental do artista Ben Heine. Faça sua leitura e depois ouça o áudio postado no grupo de whatsapp pra melhor compreensão dessa prática.

*Exemplo 2: trilha de aprendizagem semiestruturada.*

– Conteúdo: Arte Impressionista

– Exercício proposto (Trilha de aprendizagem semiestruturada)

1º – Escolha um dos materiais trabalhados em sala de aula (vídeo, PDF ou slids) pra organizar uma lista de fatos que modificaram o ritmo das cidades no séc. XIX.

2º – Produza um texto relacionando a Arte Impressionista com a gravura Japonesa acessando o endereço [https://www.nippo.com.br/v2\\_zashi/especial/07a.php](https://www.nippo.com.br/v2_zashi/especial/07a.php) ou produza uma nuvem de palavras para evidenciar essa relação. Na sala de aula, cada aluno deverá escolher 2 das palavras mais importantes citadas nessa “nuvem” pra explicar.

3º – Escolha uma das sentenças pra explicar o termo divisionismo:

a) Represente o termo “divisionismo” através de uma prática utilizando canetinhas de hidrocor;

b) Escrever o conceito a partir de um autor com referência;

c) Outra opção (a critério do aluno(a): \_\_\_\_\_)

4º – O vídeo explica a influência da fotografia no movimento Impressionista [https://www.youtube.com/watch?v=\\_YaMF30bB20](https://www.youtube.com/watch?v=_YaMF30bB20). De posse desses conhecimentos, organize uma cruzadinha com 5 perguntas ou elabore outro jogo que permita ser aplicado em sala de aula.

5º – Vamos fazer intervenções fotográficas?! No livro didático ARTE POR TODA PARTE, é apresentado o Projeto experimental do artista Ben Heine. Realize sua prática com o tema Natal de acordo com uma das instruções, lembrando que faremos uma exposição dos resultados virtualmente no reels instagran.

a) Faça sua leitura e depois ouça o áudio postado no grupo de Whatsapp pra melhor compreensão dessa prática;

b) Visualize no endereço <http://marteeparaosfracos.blogspot.com/2014/08/pencil-vs-camera-uma-incrivel-ilusao-de.html> a composição de desenhos e fotografia da série Pencil vs Camera e elabore seu projeto artístico.

c) Neste endereço há outra possibilidade de intervenção fotográfica. Que tal descobrir acessando o endereço <https://www.youtube.com/watch?v=UZVdbKYhe4A> ?

**5ª Etapa:** Produção dos vídeos

Esta é a etapa de construção dos vídeos, por isso é necessário pontuar junto aos alunos(as)

- Apresentação da técnica do videoprocesso com seus princípios em vídeo;
- Apresentação do aplicativo do Stop Motion e suas funções básicas;
- Exibição de animações em *Stop Motion* e suas possibilidades de animação;
- Exibição de vídeos de animação em *Stop Motion* na plataforma Youtube com materialidades diversas;
- Experimentação da técnica através do aplicativo *Stop Motion Studio* instalado no celular.
- Definição do conteúdo de Artes Visuais a ser trabalhado através do aplicativo Stop Motion;
- Planejamento da animação: listar recursos necessários (celular e materiais pra construção do cenário e personagens), criação da história e do storyboard, produção do cenário e personagens da animação, registros fotográficos da animação e edição final que geralmente requer um tempo a mais.

**6ª Etapa:** Autorreflexão sobre os vídeos

Em sala de aula deverá acontecer um momento pra apresentação dos vídeos produzidos, pra que o coletivo possa refletir sobre os objetivos alcançados, suas dificuldades e acertos. Nesse momento ainda há tempo pra ajustar detalhes.

**7ª Etapa:** Apresentação dos Vídeos

Nessa etapa, será apresentado os vídeos pra comunidade escolar através de uma Mostra de Vídeo de animação com o aplicativo Stop Motion.

**8ª Etapa:** Avaliação Final

Cabe ao professor(a) fazer a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos(as) a partir da estratégia do Videoprocessos, considerando alguns desses aspectos:

a) Condução de aprendizagem autônoma:

- Domínio das TDICs;
- Ter autogestão durante a realização da atividade;
- Apresentar com clareza o conteúdo de Artes Visuais abordado;
- Demonstrar engajamento com os demais da equipe;
- Manter a amabilidade e a resiliência emocional durante o a produção do vídeo;
- Ter curiosidade pra aprender;
- Realizar tarefas, resolvendo problemas e se comunicando pra gerenciar informações;
- Criar e construir conhecimento de forma colaborativa pra depois compartilhar conteúdos;

b) Em termos de competência, deve ser demonstrado:

- Letramento informacional: para gerenciar informações digitais.
- Letramento tecnológico: para lidar com dados em diferentes formatos.
- Letramento multimídia: para analisar e criar mensagens em diferentes mídias.
- Letramento comunicativo: para se comunicar de maneira adequada e assumir uma identidade digital.

### **Acompanhamento, Avaliação e Disseminação**

As atividades serão acompanhadas e desenvolvidas mensalmente durante as aulas de Artes Visuais podendo ser estendidas para fora da escola. Nesse sentido, faremos uso dos recursos educacionais abertos ao longo da execução deste projeto para que os discentes mantenham comunicação direta propiciando o cumprimento do cronograma do Proposta Pedagógica e seus direcionamentos.

Atividades avaliativas como exercícios de sondagem através das trilhas de aprendizagem, registros específicos, reuniões virtuais, presenciais e entrevistas além das observações constantes dos discentes quanto ao envolvimento,

expectativa e produção dos vídeos através do Videoprocesso, são exemplos do processo avaliativo contínuo, caracterizando-se pelo aspecto diagnóstico, formativo e somativo, pois a cada etapa cumprida faremos avaliações para mensurar o processo de construção de acordo com os objetivos desta Proposta Pedagógica

Ao longo da execução desta Proposta Pedagógica como eletiva de base, mediremos seus efeitos a partir do envolvimento dos discentes com a proposta do Videoprocesso quando este apresentar autonomia na sua pesquisa, na construção das suas histórias e ao mesmo tempo as relacionando com o conteúdo do conhecimento em Artes Visuais, além da possibilidade de interdisciplinar ou transdisciplinar suas pretensões de histórias. E para disseminar a experiência do Videoprocesso na comunidade, convidaremos as outras escolas do Município para assistirem as produções dos alunos(as) num momento cultural a ser realizado na escola ou fora dela.

### **Resultados esperados**

O contato com animação é uma experiência audiovisual corriqueira. Produzir animações com Stop Motion na Escola é unir contextos e linguagens distintas. A abordagem do ensino híbrido permite unir atividades presenciais e a distância com tecnologias digitais de informação e comunicação. E por se tratar de uma técnica de animação de baixo custo e com inúmeras possibilidades de experiências, trabalhar o conteúdo de Artes Visuais se torna muito mais enriquecido.

Conhecer o aplicativo do *Stop Motion* a partir da contextualização e dos seus processos de construção, possibilitando a formação, a expressão em Arte e promove transformações tanto para os educandos quanto para os professores(as) de Arte. A contextualização do aplicativo *Stop Motion* exerce um papel fundamental para a construção do conhecimento em Arte no atual Ensino Médio, pois suscita intencionalidades em cada experiência, com ressignificações constantes.

Com base na participação desses estudantes, percebemos que as experiências com a animação do aplicativo *Stop Motion* podem ser retomadas e reelaboradas, pois a tecnologia altera a dinâmica da aprendizagem. A experiência dos estudantes com a animação em *Stop Motion*, direcionado como Proposta Pedagógica pra Eletiva de Base trará resultados significativos nas aulas de Artes Visuais. Por mais simples que tenham sido os resultados obtidos, observamos a condução de aprendizagem do aluno(a) com autonomia e autogestão.

Nesse fazer, alguns percalços surgiram. Às vezes, os recursos solicitados não estavam disponíveis, assim como alguns materiais. A não frequência dos estudantes, também trouxe prejuízos. Soma-se a esses problemas a própria manipulação do aplicativo inicialmente.

Por fim, esperamos que esta Proposta Pedagógica pra Eletiva de Base denominada de *Produção de conteúdos de Artes Visuais através do Videoprocesso*, permita ampliar as estratégias de ensino-aprendizagem em Artes Visuais, colaborando para o êxito do Novo Ensino Médio, inspirando o professor(a) a desenvolvê-la em um determinado período.

## REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Elenice Larroza (org.). **Multimídia digital na escola**. São Paulo: Paulinas, 2013. (Coleção Mundo Digital).

BACICH, Lilian; MORÁN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. *E-book*.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BATES, Anthony. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. Tradução João Mattar. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. Título original: Teaching in a digital age: guidelines for designing teaching and learning. (Coleção Tecnologia Educacional, 8). Disponível em: [http://www.abed.org.br/arquivos/Educar\\_na\\_Era\\_Digital.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Educar_na_Era_Digital.pdf). Acesso em: 10 jul. 2021.

BEI EDUCAÇÃO. **Gerações X, Y, Z e Alfa**: como cada uma se comporta e aprende. São Paulo, 9 mar. 2021. Disponível em: <https://beieducacao.com.br/geracoes-x-y-z-e-alfa-como-cada-uma-se-comporta-e-aprende/>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: nova lei: mudanças expressivas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102371-proposta-apresentacao-dcnems-coletiva-de-imprensa-rev/file>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**: perguntas e respostas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CANTINI, Marcos Cesar *et al.* O desafio do professor frente às novas tecnologias. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA PUCPR, 6., 2006, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Champagnat, 2006. p. 875-883. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CIRIACO, Douglas. O que é Stop Motion? *In*: NO ZEBRA NETWORK. **Blog TecMundo**. Curitiba, 15 jun. 2009. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm>. Acesso em: 15 nov. 2021.

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem**: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, 2018. *E-book*.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. Tradução Juan Acuña Llorens. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOÉS, Natalia M.; BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem**: como promovê-las? Petrópolis: Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Tradução Maria Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015. Título original: Educarse em la era digital.

ROCHA, Daiana Garibaldi da; OTA, Marcos Andrei; HOFFMANN, Gustavo (org.). **Aprendizagem digital**. Porto Alegre: Penso, 2021.

SAEE DIGITAL. **Ferramentas digitais para o ensino remoto**. [S. l.], 30 jul. 2020. Disponível em : <https://sae.digital/ferramentas-digitais-para-o-ensino-remoto/#:~:text=S%C3%A3o%20os%20recursos%20digitais%20que,como%20computadores%2C%20tablets%20e%20smartphones>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SCHWINGEL, Carla. **Midias digitais**: produção de conteúdos para web/SEPAC-Serviço a pastoral da comunicação. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção pastoral da comunicação: teoria e prática. Série manuais).

SIEMENS, George. Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a era digital. **Humana Aprendizagem Interativa**, [S. l.], 12 dez. 2004. Disponível em: <http://humana.social/conectivismo-una-teoria-da-aprendizagem-para-a-era-digital>. Acesso em: 2 jul. 2021.



TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; IKESHOJI, Elisângela Aparecida Bulla; GITAHY, Raquel Rosan C. (org.). **Metodologias ativas para uma aprendizagem ativa em tempos de educação digital**: formação, pesquisa e intervenção. Jundiaí-SP: Paço Editorial, 2021.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de (org.). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias: Unigranrio, 2016.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO I: SOBRE O USO DA INTERNET****Questionário I: Sobre o uso da Internet**

Objetivo principal: saber a frequência com que os alunos usam a Internet, computador e similares e também se conhecem ferramentas de compartilhamento de vídeos.

E-mail: \_\_\_\_\_

1. Registre seu nome completo e turma: \_\_\_\_\_

2. Você possui algum dos aparelhos eletrônicos relacionados abaixo?

computador  Notebook

Celular  Outros

3. Sobre os aparelhos eletrônicos que você usa em casa:

ele é seu

ele pertence a algum familiar que lhe empresta algumas vezes

ele pertence a algum amigo que lhe empresta algumas vezes

nenhuma das opções acima

4. Você tem acesso à Internet em sua casa?

Sim  Não

5. Se você não tem Internet em casa, como faz pra ter acesso?

---

---

6. Você usa a Internet com qual frequência?

Diariamente

Uma a duas vezes por semana

Três a quatro vezes por semana

Esporadicamente ( raras vezes faz uso)

7. Pra quais atividades você usa mais a Internet?

- Conversar com amigos via WhatsApp e interação nas redes sociais
- Realizar pesquisas
- Assistir a filmes
- Ouvir música
- Jogar
- Assistir aulas

8. Quais os principais sites que você navega?

- Entretenimento  Blogs
- Pesquisa pra fim educativo

9. Você conhece alguma/as ferramentas de compartilhamento de vídeos?

- Sim  Não

10. Escreva o nome de uma ferramenta de compartilhamento de vídeo que tenha conhecimento.

---

---

11. Você já fez vídeo com a câmera de um celular?

- Sim  Não

12. O vídeo que você fez com a câmera do celular teve qual finalidade?

- Educacional – pra atividade pedida pelo professor(a) da escola
- Pessoal – pra postar na rede social
- Trabalho – pra anunciar venda de um produto
- Informação – pra fazer uma denúncia
- Laser – registrar um momento engraçado

Grata pela participação.

## APÊNDICE C – ENTREVISTA SOBRE A OFICINA DE BRINQUEDOS ÓPTICOS E SEU USO PARA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

1. Qual é o seu nome?

---

2. Qual é a sua turma?

100 M  101 M

3. Você participou da Oficina de construção de brinquedos ópticos?

Sim  Não

Se for oferecida novamente eu quero participar

4. Você já tinha conhecimento sobre o que era um objeto/brinquedo óptico?

Sim  Não

Apesar de não ter participado da oficina eu sei o que é um objeto/brinquedo Óptico.

5. Qual desses brinquedos ópticos você lembra da oficina?

Apenas 1 – flip-books

Apenas 2 – flip-books e lanterna mágica

Apenas 3 – flip-books, lanterna mágica e Zootrópio

Não lembro de nenhum mesmo após ter participado na oficina

Não participei da oficina

6. Qual dos conceitos explica melhor o brinquedo óptico?

São sequencias de desenhos numa ordem de ações crescentes que quando manuseadas rapidamente dão a sensação de imagem em movimento.

São desenhos desordenados que quando manuseados transmitem uma informação sequenciada.

É quando os desenhos passam a sensação de movimento independente de serem manuseados.

7. Na sua opinião é possível contar uma história com algum tipo de brinquedo óptico?
- Sim é possível. O flip-book possibilita essa contação de história curta.
  - Não é possível. Nenhum brinquedo óptico permite contação de história.
  - Eu não sei se é possível contar histórias com o uso de algum brinquedo óptico.
8. É possível usar algum conteúdo da disciplina de Arte pra ser uma história curta através de algum brinquedo óptico?
- Sim  Não  Talvez
9. O que Você mais concorda sobre o que o brinquedo óptico requer pra existir?
- Materiais de qualidade pra fazer um bom acabamento nas imagens.
  - Pessoas que saibam desenhar bem pra deixar as imagens boas.
  - Tempo pra executar os desenhos e depois manipular o objeto pra ver o movimento.
  - Conhecimento daquilo que se quer explorar na história (começo, meio e fim das ações)

Grata pela participação.

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO II: PRODUÇÃO DE VÍDEOS COM CONTEÚDOS DE ARTES VISUAIS ATRAVÉS DO APLICATIVO STOP MOTION STUDIO

### Questionário II: Produção de vídeos com conteúdos de Artes Visuais através do aplicativo Stop Motion Studio

Estamos realizando uma pesquisa para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem em Artes Visuais com a elaboração de vídeos com conteúdos de Artes Visuais a partir do uso da técnica do Videoprocesso. Sua resposta é de fundamental importância para nossa pesquisa.

1. Você foi aluno/a da professora Adalgisa, ministrante do Componente Curricular Arte em 2021?  
 Sim  Não
2. Para produzir um vídeo autoral sobre um conteúdo específico de Artes Visuais, sua maior dificuldade foi?  
 Pesquisar o conteúdo específico de Artes Visuais pra poder organizar ideias pra produzir o vídeo.  
 Escolher o aplicativo pra produzir o vídeo com esse conteúdo específico de Artes Visuais, pois tive que conhecer seu funcionamento antes de usar.  
 Não tive dificuldades, pois já tinha ideias formadas e aplicativos que serviam pra esse propósito.  
 Falta de informação /explicação por parte da professora pra produzir o vídeo.
3. Sobre a dificuldade de “Pesquisar o conteúdo de Artes Visuais pra organizar ideias pra produzir seu vídeo”, você:  
 Não tive dificuldades pra realizar a pesquisa, pois sei utilizar os meios digitais pra procurar conteúdos trabalhados nas aulas de Artes Visuais.  
 Não tive dificuldades pra realizar a pesquisa, pois sei utilizar os meios digitais pra procurar conteúdos trabalhados nas aulas de Artes Visuais e também tenho livro físico de Arte.  
 Tive dificuldades pra encontrar o conteúdo específico de Artes Visuais, pois não tenho acesso a Internet e nem possuo livro físico.

Tive dificuldades pra encontrar o conteúdo específico de Artes Visuais, pois não tenho acesso a Internet, que é minha principal fonte de pesquisa.

4. Marque os aplicativos/ferramentas de produção e compartilhamento de vídeo que você usou pra produzir o vídeo sobre o conteúdo específico de Arte.

Stop Motion Studio

Cap Cut

YouCut

Canvas

Vita

Outros

5. Se você marcou a opção "Outros", escreva o nome do aplicativo/ferramenta de compartilhamento de vídeo que tenha utilizado.

---

6. Depois de produzir o vídeo com conteúdo de Artes Visuais, você buscou conhecer mais aplicativos /ferramentas de produção e compartilhamento de vídeos?

Sim, pois não tinha nenhuma prática com aplicativos/ferramentas de produção e compartilhamento de vídeo.

Sim, pois como já tenho habilidades com alguns aplicativos/ferramentas de produção e compartilhamento de vídeo, e pretendo fazer uma soma de conhecimentos.

Não, pois eu já conheço muitos aplicativos/ferramentas de produção e compartilhamento de vídeo.

7. Produzir um vídeo sobre um conteúdo de Artes Visuais permitiu a você:

Conhecer mais sobre uma informação específica de um conteúdo de Arte?

Associar tecnologia digital a conhecimentos de Artes Visuais, incentivando-o a conhecer mais sobre essa área?

Conhecer conteúdos de Artes Visuais por meio da tecnologia digital, correlacionando-os também com conhecimentos de outras áreas?

Ter autonomia na busca do conhecimento através de recursos digitais, além de poder associar a Arte a outras áreas estudadas?

8. O que atrapalhou o entendimento do seu vídeo na hora da exposição?
- ( ) Seu vídeo passou muito rápido.
  - ( ) Você/equipe fez mal uso do aplicativo utilizado pra produzir o vídeo.
  - ( ) Só usei/usamos um aplicativo e com poucos recursos.
  - ( ) A ideia utilizada pra elaboração do vídeo não foi boa.
9. O conceito de aluno/a protagonista significa que os estudantes têm um papel central e ativo no processo de aprendizagem. No lugar de ser aquele que simplesmente fica absorvendo os conteúdos, o aluno é estimulado a se agregar às aulas ativamente, pesquisando informações, expondo ideias, debatendo e criando. No aspecto de ser protagonista, durante a produção do vídeo de Arte, você conseguiu:
- ( ) Realizar pesquisas com autonomia, expor suas ideias no grupo, ser criativo, colaborando e cooperando com a produção do vídeo.
  - ( ) Realizar pesquisas com autonomia somente, pois não consegui expor minhas ideias no grupo, não fui criativo e nem tão pouco colaborei ou cooperei com a produção do vídeo.
  - ( ) Realizar pesquisas com autonomia, expor minhas ideias no grupo, mas não consegui expressar minha criatividade, pois o grupo rejeitou todas as minhas criações.
  - ( ) Produzir o vídeo sozinho e para isso realizei pesquisas através dos recursos digitais, fiz escolha do aplicativo, planejei como seria o vídeo e por último fiz a edição.
  - ( ) Não realizei a produção do vídeo com o conteúdo de Arte.
10. O que você faria de diferente pra melhorar a produção do seu vídeo com os temas voltados para os conteúdos de Artes Visuais?
- 
- 
11. Em uma escala de 0 a 10 como você avalia hoje seus conhecimentos em Artes Visuais?

Grata pela participação.



**ANEXOS**

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MENORES ENTRE 16 ANOS COMPLETOS E 18 ANOS INCOMPLETOS</b>
---

Eu \_\_\_\_\_ estou sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo ***Videoprocesso como estratégia de aprendizagem híbrida nas aulas de Artes Visuais no C.E. Joaquim Aroso\_ Raposa-MA.*** E tem como objetivo geral\_ *Desenvolver estratégia de aprendizagem com o uso da modalidade do Videoprocesso, promovendo experiências com a linguagem audiovisual através do ensino de Artes Visuais.* Acreditamos que este estudo seja importante porque até o momento não existe nenhuma pesquisa do gênero desenvolvida em São Luís voltada para fins educacionais de Artes Visuais no ensino Médio.

### **PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

A minha participação no referido estudo será inicialmente com estudos bibliográficos sobre Arte e sua relação com a tecnologia. Em seguida como sujeito ativo na pesquisa, participarei com ações/práticas nas oficinas realizadas no C.E. Joaquim Aroso e respostas por meio de instrumentos e técnicas (questionários, entrevista e produções dos discentes) que irão compor o levantamento de dados deste estudo. O tempo estimado será de Março de 2021 a agosto de 2022.

### **RISCOS E BENEFÍCIOS**

Fui informado/a de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como; desenvolver habilidade básicas de produção audiovisual com o aplicativo Stop Motion Studio; construir estratégia de aprendizagem com o uso do Videoprocesso durante o ensino-aprendizagem de Artes Visuais; desenvolver a autogestão e engajamento com os outros através do trabalho em equipe; manipular as tecnologias digitais da informação e da comunicação através da alfabetização digital

Quanto aos riscos, é possível que aconteçam desconfortos quanto ao deslocamento pra realizarem atividades práticas em lugares desconhecidos e também a alternância no horário das oficinas. Medidas serão tomadas para resguardar a proteção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tais como: atividades em grupo e Oficinas práticas serão realizadas na escola C.E. Joaquim Aroso ou nas casas dos colegas de turma mediante consentimento dos responsáveis. Quando a atividade for realizada na escola, terá início às 14:00 horas com término às 17:30.

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

## **Autorização de uso de imagem e identidade na pesquisa**

Estou ciente de que minha imagem e identidade podem, se necessário fazer parte da presente pesquisa, visto que a mesma tem fins pedagógicos, e em nada prejudicará ou constrangerá a minha pessoa. A pesquisadora se responsabilizará pela guarda e confidencialidade dos dados, usando-a somente para o bem da pesquisa.

### **AUTONOMIA**

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso recusar a participar no estudo, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa.

### **RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO**

A pesquisa não possui fundos para custeio e despesas, sendo que os alunos/as colaboradores precisam custear seus gastos com transporte e alimentação no período da realização dos trabalhos fora da escola C.E. Joaquim Aroso.

### **CONTATO**

A Professora pesquisadora envolvida com a referida pesquisa é Adalgisa Jesane Silva Ferreira Farias, mestranda do Profartes e professora titular do componente curricular Arte na escola C.E. Joaquim Aroso – Raposa-MA. O número para contato é: 987005310.

### **DECLARAÇÃO**

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

<b>Dados do participante da pesquisa</b>	
Nome:	
Idade:	

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

<b>Dados do responsável pelo participante da pesquisa</b>	
Nome:	
Telefone:	

Local, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal do  
participante da pesquisa

### **USO DE IMAGEM**

Autorizo o uso de minha imagem e identidade, para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a sites, blogs educacionais, materiais educativos, vídeos documentários, fotos, livros, artigos e dissertações.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

## ANEXO B – PROPOSTA DE OFICINA COM BRINQUEDOS ÓPTICOS E EXPERIMENTAÇÃO DO APLICATIVO STOP MOTION STUDIO

### PROPOSTA DE OFICINA COM BRINQUEDOS ÓPTICOS E EXPERIMENTAÇÃO DO APLICATIVO STOP MOTION STUDIO

Oficineira: Sara Reis Contato: sara.gabrielle.ib@outlook.com

**Breve currículo:** Técnica em Artes Visuais pelo IFMA – CCH e estudante de Licenciatura em Artes Visuais - UFMA. Arte-educadora, produtora e mediadora cultural com experiência na área de produção executiva e coordenação de projetos culturais e educativos. Realiza oficinas e workshops sobre educação em cinema com ênfase em animação e produção de vídeo de bolso em escolas públicas desde 2018. Atualmente integra a equipe do Forte Santo Antônio da Barra e do Museu da Imagem e do Som do Maranhão como estagiária no setor educativo e de comunicação do museu.

**Materiais:** Projetor, cabo HDMI, equipamento de som, celulares dos alunos/as com espaço/memória.

#### **Encontro 1: E quando não existia cinema? Duração: 4 horas**

*Objetivo:* Conhecer e experimentar possibilidades de inserção do audiovisual em sala de aula através da história do pré-cinema e criação de brinquedos ópticos (lanterna mágica, taumatrópio, flipbook, folioscópio) e dispositivo de criação audiovisual.

*Conteúdo Programático:* Abordar animação, história do pré-cinema, teoria da persistência retiniana, teoria do efeito phi, história dos brinquedos ópticos com exemplos e por fim realizar montagem de cada um deles.

*Descrição da atividade:* Que o cinema ocupa um espaço fundamental hoje nas nossas vidas, já é um fato. Essa afirmativa se tornou ainda mais clara com distanciamento social, onde diversas vezes nosso tempo foi ocupado por uma sessão seja em plataformas de streaming, seja na própria TV. Mas, e quando não existia cinema? O que as pessoas faziam?

Nessa oficina vamos conhecer diversas invenções que antecederam o cinema como nós conhecemos hoje. Essa longa aventura das imagens em movimento, irá apresentar uma breve história do cinema através de 03

engenhosidades: a Lanterna Mágica, que possibilitava a projeção de imagens desde o século XVIII através de desenhos em uma placa sob uma fonte de luz; o Folioscópio, um brinquedo óptico muito popular do início do século XIX que cria a ilusão de movimento através da fusão de duas imagens e o Flipbook, o famoso “livro animado” que possibilita a criação de uma animação completa através de desenhos sequenciados em suas folhas.

Essa oficina tem por objetivo difundir uma breve história do cinema, promovendo a linguagem cinematográfica em seus diferentes aspectos e segmentos através das produções autorais de bolso, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras como atenção, percepção, criação, planejamento, comunicação e imaginação.

*Materiais:*

- Lanterna Mágica: Copo descartável (ou qualquer outro objeto em formato de rolo), plástico ou papel transparente, hidrocor; elástico ou pompom de cabelo, lanterna e tesoura.
- Folioscópio: Lápis, borracha, lápis de cor e folha sulfite A4.
- Flipbook: Bloquinho de papel, lápis, borracha e lápis de cor.

## **Encontro 2: experimentação do aplicativo Stop Motion Studio : 4 horas**

*Objetivo:* Conhecer e experimentar possibilidades de inserção do audiovisual em sala de aula através da experimentação da técnica Stop Motion (com recorte, brinquedos e objetos/materiais variados como: frutas, grãos, areia, feltro, entre outros) e Pixilation.

*Conteúdo Programático:* Abordar sobre a história de cada linguagem, apresentar tipos de animações e exemplos e, por fim, realizar produção usando essa técnica.

*Stop Motion* é uma técnica de animação que utiliza a fotografia de objetos e diversos materiais, fotograma por fotograma, com ligeiras diferenciações de posição ou formato dos objetos entre os fotogramas para criar a ilusão de movimento. O *Pixilation* é uma técnica de animação de cinema de 1950 que tem como base o princípio do “movimento parado” causando a ilusão de movimento através de fotos sequenciadas dos atores. A técnica é muito conhecida por proporcionar diversos efeitos especiais.

*Descrição da atividade:* O cinema é um universo mágico onde tudo é possível. Nele temos o poder da imaginação e com ela damos vida a histórias e aventuras incríveis. Nessa oficina o público poderá conhecer a animação de cinema e seus fundamentos através da técnica do Stop Motion e Pixilation tendo a oportunidade de produzir um vídeo utilizando conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica.

Essa oficina tem por objetivo estimular a produção autoral de vídeos de bolso e promover a linguagem cinematográfica em seus diferentes aspectos e segmentos, atravessando diversos processos básicos como criação de roteiro, direção, montagem, finalização entre outros.

*Materiais:*

- Stop Motion: Escolher entre utilizar brinquedos, frutas, grãos, objetos, areia, água ou outro material. Baixar o aplicativo Stop Motion Studio. Criar roteiro e produzir a animação. Sons podem ser adicionados por outros aplicativos de edição como Cap Cut, vita ou Inshot.
- Pixilation: Criar roteiro e produzir a animação. Sons podem ser adicionados por outros aplicativos de edição como Cap Cut, Vita ou Inshot.