

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Lizandra Calife Soares

ARTE CONTEMPORÂNEA, MÍDIA-EDUCAÇÃO E MUSEUS NA *WEB*: REMIXANDO
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO

Uberaba

2017

Lizandra Calife Soares

ARTE CONTEMPORÂNEA, MÍDIA-EDUCAÇÃO E MUSEUS NA *WEB*: REMIXANDO
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Fundamentos Educacionais e Formação de Professores”, na linha de pesquisa em “Formação de professores e cultura digital”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Alexandra Bujokas de Siqueira

Uberaba

2017

LIZANDRA CALIFE SOARES

**ARTE CONTEMPORÂNEA, MÍDIA-EDUCAÇÃO E MUSEUS NA WEB:
REMIXANDO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alexandra Bujokas de Siqueira

Uberaba, MG, 21 de fevereiro de 2017

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Alexandra Bujokas de Siqueira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Prof.^a Dr.^a Martha Maria Prata Linhares
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Prof.^a Dr.^a Roseane Andrelo
Universidade Federal do Ceará - UNESP

Dedico este trabalho ao meu filho Iago, amigo e companheiro, que mesmo não compreendendo a importância de minha pesquisa, respeitou e aceitou os momentos de concentração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Alexandra Bujokas de Siqueira pelos ensinamentos, paciência, trocas de experiências e pela compreensão neste período de estudo.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

À banca examinadora pela atenção com essa pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelas instruções no decorrer do curso, pois colaboraram nos vários momentos de minha aprendizagem, propondo discussões e aprimorando as ideias quanto ao tema Educação.

Agradeço também ao técnico em assuntos educacionais, Alex Macedo, por esclarecer todos os meus questionamentos e por estar sempre à disposição para me orientar nas questões burocráticas e pessoais.

Aos colegas do mestrado por todos os cafés, bate-papos, reuniões e risadas. Vocês foram propiciadores de alegrias, esperanças e de aprendizado.

Às companheiras de orientação, Ana Paula e Liane, por todos os momentos de encontro do grupo de pesquisa e pela imensa troca de experiência.

Aos companheiros e amigos do grupo “SUS”: Dayse Kelly, Aurélio Richitelli, Amanda Machado, Juliana Reis, Maria Beatriz, Mário Assunção e Vinícius Borges pela amizade sincera, risadas, confiança e dedicação.

Às amigas Ariane, Thaís, Samantha, Larissa, Manu, Maria Isabel, Hilda e Nelma que compreenderam momentos de ausência e sempre estavam dispostas a aconselhar nos períodos de desespero.

Agradeço também às amigas e companheiras de estudo de Artes, Alice Registro e Maísa Tardivo, por todas as discussões, conselhos, ideias, livros e ajuda que sempre deram em qualquer horário e momento do dia e da noite.

E, por fim, em especial, à minha família, à Ana Eliete (mãe de coração) e ao meu filho por estarem sempre por perto, acreditando nas minhas ideias e por me fortalecerem nos momentos de indecisões e “correrias”.

RESUMO

Esta pesquisa visa à criação de um recurso educacional digital direcionado para o Ensino Médio, objetivando a interação entre ensino de arte contemporânea, mídia-educação e museus na *web*. Pretende responder à pergunta: como integrar os acervos de arte contemporânea, dispostos nos museus internacionais e nacionais, na modalidade virtual, com as demandas curriculares nacionais do Ensino Médio, em uma proposta contextualizada, que integre Mídia-educação e da Arte/educação? Especificamente investiga a contribuição das abordagens pedagógicas próprias da Mídia-educação para a área da Arte/educação, com possibilidades de interconexão entre ensino de arte e Mídia-educação, a partir de atividades que relacionem os processos criativos e de produção do artista com a apreciação do público, em um contexto de decodificação e experimentação com a informação estética da arte contemporânea, disponível nos *sites* de museus. Como aporte teórico, as propostas pedagógicas de Dewey (1934, 1979), Eisner (1978, 2008) e Bruner (2000) com suas concepções e recomendações para o campo da Educação e do ensino de artes são apropriadas. Além de serem recobrados os fundamentos da Teoria da Resposta do leitor (FISH, 1980) que relacionada à proposta de letramento social (STREET, 2014), traz à tona o letramento em mídia. São, também, caracterizados os aspectos metodológicos sobre o ensino de arte (BARBOSA, 1995, 2003, 2010, 2011, 2015) e de mídias, observadas também nos documentos educacionais nacionais (PCN's-EM /2000; PCN's+EM /2002; OC's-EM /2006). Como procedimento metodológico a pesquisa é de natureza aplicada, pois pretende gerar um produto final. É qualitativa, tem caráter exploratório e procedimentos técnicos bibliográficos e iconológicos. Para cumprir os objetivos e a construção do produto final, a pesquisa foi baseada nas concepções metodológicas do projeto de produtos, utilizada mais frequentemente na área do *design*. A opção por esse tipo metodológico é a de promover o auxílio para a criação e interpretação da produção que gerará o recurso educacional (produto final), uma vez que esse será o centro da investigação. Ao concluir a pesquisa, percebe-se a construção de um percurso pedagógico apoiado em tecnologias digitais gratuitas, que auxilia o ensino da arte contemporânea no Ensino Médio, enfocando a crítica como construtora de conhecimento e os meios de comunicação como educadores informais na sociedade.

Palavras-chave: Arte/Educação. Mídia-educação. Museus na *web*. Arte contemporânea. Ensino Médio.

ABSTRACT

This research aimed at the creation of a digital educational resource targeted to the Secondary School, by building interactions between the teaching of contemporary art, media-education and museums on the web. It answers the fundamental question: how to integrate the collections of contemporary art - arranged in international and national virtual museums - with the national curricular demands of the Secondary School, in a coherent and contextualized proposal that integrates the methodologies of the media education and art education? The specific goals were to investigate the contribution of media education pedagogical approaches to the arts education field; to test possibilities of interconnection between arts teaching and media education, from activities that relate the creativity and production processes of the artist with the public appreciation, in a context of coding/decoding and experimentation with the aesthetic information of contemporary arts. The theoretical background is based on Dewey (1934, 1979); Eisner (1978, 2008) and Bruner (2000), and their conceptions and recommendations for the field of Education em general and the teaching of the arts in particular. Also, we recovered the foundations of the Reader's Response Theory (FISH, 1980) related to the so-called social literacy (STREET, 2014), brings up the media literacy applied to arts. For this research were also analyzed studies referring to the methodologies of teaching art developed in Brazil (BARBOSA, 1995, 2003, 2010, 2011, 2015) and media, also observed in the national educational documents (PCN's-EM /2000; PCN's+EM /2002; OC's-EM /2006). As a methodological procedure, it is an applied and qualitative research with exploratory character, bibliographical and iconological proceedings. The production was based on the methodological conceptions of the design of products, to create and assess a production process that will generate the final product. At the conclusion of the research, a digital educational resource was built based on free technologies, which will support the study of contemporary arts in Secondary School, focusing on criticism of a knowledge builder and the media as an informal educator in society.

Key words: Arts education. Media education. Website museums. Contemporary arts. Secondary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Processo comunicativo no ensino.....	53
Figura 2 –	Abordagem triangular da Arte/Educação.....	54
Figura 3 –	Obra “ <i>Legible City</i> ”	61
Figura 4 –	Método Munari.....	80
Figura 5 –	Método Bonsiepe.....	81
Figura 6 -	Método Löbach.....	81
Figura 7 -	Parte do método Baxter.....	82
Figura 8 -	Recorte do Esquema visual 1.....	90
Figura 9 -	Recorte do Esquema visual 4.....	92
Figura 10 -	Recorte do Esquema visual 7.....	94
Figura 11 -	Recorte do Esquema visual 3.....	97
Figura 12 -	Recorte do Esquema visual 5.....	99
Figura 13 -	Recorte do Esquema visual 6.....	101
Figura 14 -	Recorte do Esquema visual 8.....	103
Figura 15 -	Recorte do Esquema visual 9.....	104
Figura 16 -	Recorte do Esquema visual 2.....	107
Figura 17 -	<i>Template</i> do recurso educacional digital.....	113
Figura 18 -	<i>Frames</i> do vídeo/arte “ <i>Drinking song</i> ”, 2011.....	114
Figura 19 -	Série “ <i>Mannequin</i> ”, 2011 na coleção do MoMA.....	116
Figura 20-	Obra “ <i>Chutes</i> ”, 2007, de David Elliott.....	117
Figura 21 -	Performance “ <i>Semiotics of the kitchen</i> ”, 1975.....	118
Figura 22 -	Obras de Ron Mueck (à direita) e Jan Nelson (à esquerda)	119

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 –	Resumo visual do Museu Inhotim.....	67
Esquema 2 –	Resumo visual do Museu MUVA.....	68
Esquema 3 –	Resumo visual do Museu MCA.....	69
Esquema 4 –	Resumo visual do Museu MAC.....	70
Esquema 5 –	Resumo visual do Museu MoMA.....	71
Esquema 6 –	Resumo visual do Museu <i>Guggenheim</i>	72
Esquema 7 –	Resumo visual do Museu MNAC.....	73
Esquema 8 –	Resumo visual do Museu <i>Stedelijk</i>	74
Esquema 9 –	Resumo visual do Museu TATE.....	75
Esquema 10 –	Mapa Conceitual para o recurso educacional digital.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Tipos de museus e o processo de aprendizagem.....	59
Quadro 2 -	Relação entre as tipologias de museus <i>on-line</i>	66
Quadro 3 -	Métodos mais utilizados no Brasil no Ensino Superior de <i>Design</i>	79
Quadro 4 -	Hibridização dos métodos de <i>Design</i>	83
Quadro 5 -	Síntese das vertentes analíticas do método Bonsiepe.....	86
Quadro 6 -	A aprendizagem nos museus da <i>web</i> analisados.....	89
Quadro 7 -	Interatividade nos museus de conteúdo.....	96
Quadro 8 -	Interatividade nos museus do aprendizado/interativos.....	106
Quadro 9 -	Conceitos-chave e objetivos da Mídia-educação.....	111

LISTA DE SIGLAS

ARTEC -	Bienal Internacional de Arte e Tecnologia
CD-ROMs -	<i>Compact Disc Read-Only Memory</i>
DBAE -	<i>Disciplined Based Art Education</i>
EUA -	Estados Unidos da América
HTML -	<i>Hyper Text Markup Language</i>
ICHIM -	<i>International Conference on Hypermedia & Interactivity in Museums</i>
ICOM -	<i>Internacional Council of Museums</i>
ICSID -	<i>International Council of Societies of Industrial Design</i>
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LTA -	Aprendizagem pela Arte
MAC -	Museu de Arte Contemporânea de <i>Montréal</i>
MAC-USP -	Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
MCA -	Museu de Arte Contemporânea da Austrália
MEC/CNE/CEB -	Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
MNAC -	Museu de Arte Contemporânea do <i>Chiado</i>
MoMA -	Museu de Arte Moderna
MUVA -	Museu Virtual de Artes
NLS -	Novos Estudos sobre Letramento
OC's -EM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN's – EM -	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN's + EM -	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDF -	Portable document format
3-D -	Tridimensional
ULM -	<i>Hochschule für Gestaltung</i>
UNB -	Universidade de Brasília
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
WWW -	<i>World wide web</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	DEMANDAS PARA O ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA.....	22
2.1	NO CONTEXTO ESCOLAR	31
2.2	NO CONTEXTO DO MUSEU	38
3	LETRAMENTO EM MÍDIA COMO UM LETRAMENTO SOCIAL	43
3.1	LETRAMENTO MUDIÁTICO	47
3.2	LETRAMENTO MUDIÁTICO NO ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA E A SUA RELAÇÃO COM OS MUSEUS	50
4	MUSEUS NA <i>WEB</i>: ASPECTOS HISTÓRICOS E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	56
4.1	BREVE PERCURSO HISTÓRICO	56
4.2	MUSEU VIRTUAL	60
4.3	MUSEUS DE ARTE NA <i>WEB</i>	64
5	DESIGN DE PRODUTO COMO METODOLOGIA INVESTIGATIVA	76
5.1	MÉTODOS DE PRODUTOS DE <i>DESIGN</i>	79
5.2	OS MÉTODOS ESCOLHIDOS	82
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	89
6.1	OLHANDO OS MUSEUS NA <i>WEB</i>	90
6.2	O RECURSO EDUCACIONAL DIGITAL.....	109
6.2.1	Análise diacrônica e sincrônica	110
6.2.2	Análise estrutural e funcional	111
6.2.3	Análise morfológica	120
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	127

1 INTRODUÇÃO

Arte, mídia e educação são três conceitos distintos que, unidos, elaboram e reelaboram as práticas da cultura visual contemporânea. Impregnados na sociedade, contribuem para a construção da informação, comunicação e pesquisa. Segundo Monteiro (2008, p. 131), a cultura visual engloba “uma variedade de formas de representação, desde as artes visuais e o cinema, até a televisão e a propaganda, atingindo ainda áreas em que, em geral, não se tende a pensar em cultura visual – as ciências, a justiça, a medicina, por exemplo.” Assim, arte, mídia e educação são propulsores da identidade, da diversidade cultural e do conhecimento.

O termo Arte é, de acordo com Jorge Coli (1995), difícil de conceituar, sendo um conjunto de manifestações representadas pelos seres humanos que culturalmente correspondem a uma ideia, proporcionando condições estéticas de apreensão, percepção e fruição. Constrói-se “com elementos extraídos do mundo sensível, um outro mundo, fecundo em ambiguidades [...] capaz de atingir e enriquecer nossa sensibilidade.” (COLI, 1995, p. 110).

Toda arte representa, então, a relação entre espectador e obra. Essa forma de comunicação é mediada por teorias e pelo ensino, com o intuito de construir, transformar e modelar as visões e as interpretações acerca do que se foi produzido. Isso, aliado à expansão histórico-cultural e artística e às experimentações assimiladas no pós-modernismo¹, possibilitou classificar a arte, da década de 1960 até o momento atual, como contemporânea.

Concretizada, então, por meio de uma diversidade de linguagens, representadas pelo visual, teatral, musical, plástica, dança, literária, cinematográfica, arquitetônica, digital e até por hibridismos como a performance, a arte contemporânea, por meio dos avanços tecnológicos, muito utilizados como suportes e técnicas pelos artistas, possibilitou a criação através das formas de fazer tradicionais com as contemporâneas, suscitando no ensino de arte uma dificuldade de transmissão conceitual e técnica presentes nesse tipo de arte.

Segundo Heinich (2014), a arte contemporânea é definida pela transposição dos limites, caracterizada pelo rompimento da noção de arte, seja ela clássica ou moderna, sendo fruto da desmaterialização do objeto artístico e da sacralização da obra de arte. A arte

¹ O termo pós-modernismo aqui utilizado refere-se ao estudo de David Harvey no livro “Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural” (2001), observando que a cultura é vista através das intersecções, construções e desconstruções de narrativas, quando as produções de significados são apropriadas pelo espaço e tempo, demonstrando não serem únicas e estáveis. Na arte, essa percepção começou com o movimento da colagem e da montagem, no qual a heterogeneidade estimulou os receptores das mensagens artísticas a produzirem novos significados e sentidos. As modalidades artísticas denominadas de performance e *happenings*, por exemplo, são estilos caracterizados por essa construção de pensamento pós-moderno. A participação e a manipulação do público tornam-se, então, ferramentas da desconstrução linear compostas pelas narrativas visuais tradicionais do até então modernismo.

contemporânea desvincula a obra do artista e de sua interioridade, exige mediações técnicas e sociais, utiliza novos tipos de materiais e modos de apresentação. “Instalações, performances, *land art*, arte corporal, vídeo, fotografias em cores em grande escala, multimídia e arte cibernética fazem parte do vocabulário básico do artista contemporâneo”. (2014, p. 378).

Na arte contemporânea, a transgressão mais importante dos critérios comuns usados para definir a arte é que a obra de arte já não consiste exclusivamente no objeto proposto pelo artista, mas em todo o conjunto de operações, ações, interpretações etc. provocadas por sua proposição. Isto é, de fato, uma questão sociológica, questão esta que precisa ser considerada por aquele que se aventura no mundo da arte contemporânea. É a razão pela qual tantos permanecem do lado de fora, pois, às vezes, nem compreendem o que precisa ser compreendido: eles não conhecem as regras do jogo. Daí surge um conflito de paradigmas. (HEINICH, 2014, p.377).

Por meio dessa diversidade, a arte e as obras de arte contemporâneas para serem apreendidas, percebidas, criadas e fruídas necessitam de mediação, de um olhar crítico que produzirá outros olhares, outras perspectivas, auxiliando pelo olhar de quem ensina. O educador, nesse caso, surge como o profissional que acrescentará valores e transmitirá os saberes, trabalhando-os com a percepção do público, para relacionar a arte com a educação, seja formal ou informal.

O papel do educador, portanto, passa a ser considerado no ensino de arte pós-modernista, surgindo no Brasil para enfatizar mudanças no ensino artístico que ora ressaltava o fazer, ora o experimentar. Isso desenvolvia um ensino superficial, focado nas técnicas e no individualismo na arte. Assim, o ensino de arte pós-moderno difundido por Ana Mae Barbosa (2003, p. 17) se caracteriza pela “inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra”. Essa demanda vai ao encontro do outro aporte teórico utilizado nesta pesquisa, a Mídia-educação.

Conforme Hall e Whannel (1964), no contexto da cultura midiática (seja nas velhas ou nas novas formas de mídia), a tarefa do professor é desenvolver com os alunos habilidades para discriminar entre o que é legítimo e o que é distorcido. Não é uma tarefa fácil, já que a maioria de nós temos dificuldade para diferenciar um de outro, particularmente quando lidamos com as novas mídias e novos meios de expressão, em geral inseridos em situações sociais e culturais confusas, como a nossa época pós-moderna. A mídia, nesse contexto, atua como educadora informal, fornecendo toda sorte de abordagens contraditórias. Se, por um lado, potencialmente promove a diversidade, por outro opera a fragmentação e a contradição. É preciso criar mecanismos de discriminação, como sugere Hall, e esses mecanismos parecem ganhar consistência quando unimos Mídia-educação e Arte/educação, se o assunto são as obras

contemporâneas, largamente disponíveis na *web*. Mas para que isso aconteça, é preciso superar modos tradicionalistas cristalizados na escola.

Historicamente, o ensino de arte tradicional foi vinculado com a razão. Procedia das práticas de ensino das academias de belas artes em que “se associa a teoria estética mimética que pressupõe regras e princípios universais. [...] É associada ao padrão de beleza neoclássico e se fundamenta na historiografia da arte construída desde o Renascimento.” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.42).

Contrapondo a esse fato, no início do século XIX, o modelo educacional no Brasil notabilizou-se por uma pedagogia renovada, denominada de “Escola Nova”, que atribuía ao ensino de arte a noção de expressão. Saviani (1999) demonstra que esse tipo de ensino pretendia enfatizar o indivíduo, evidenciando assim que na arte o foco não é mais o ensino sobre o produto (obra de arte), mas sim o seu processo da criação.

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretivismo, da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1999, pp.20-21).

Essa concepção de estímulo à expressão, de acordo com Barbosa e Coutinho (2011), ampliou o ensino de arte. Porém, o foco excessivo em atividades de experimentação, a negação de instrumentos avaliativos e um currículo não articulado respaldou a ação conhecida como, “deixar fazer”. Assim, “se a pedagogia tradicional acreditava que a criança era uma tábula rasa, a concepção romântica impregnou as pedagogias progressista da ideia de que as crianças necessitavam apenas de motivação para se expressar e não de instrução.” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.44-45)

Contudo, foi no século XX, conforme citam Barbosa e Coutinho (2011), que o ensino de arte começou a apresentar como ponto central a linguagem visual, baseado no conceito de linguagem, centrada na ideia da comunicação na arte e não mais no objeto ou no processo criador. Nesse momento, o desenvolvimento tecnológico auxiliou no avanço dessa construção de processo do ensino de arte, voltado para o desenvolvimento de uma cultura socialmente visual.

É a partir desta concepção que se dissemina a ideia da alfabetização visual, tendo como paralelo os processos de aprendizagem da linguagem verbal. Nesta perspectiva, como propósito formativo, importa desenvolver competências para a leitura e emissão de textos visuais. [...] Com enfoque formalista, a partir de análises dos signos visuais e sua organização semântica particular, este modelo passa a incluir como objeto de estudo um novo elenco de produções gráficas e plásticas como a fotografia, o cinema, o vídeo, etc. O enfoque formalista, no entanto, restringe as análises à qualidade sígnica das imagens, desprezando os aspectos históricos e culturais. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 46).

Após esse breve resumo sobre o ensino de arte é possível perceber as mudanças culturais que a enfatizam como um processo no qual, em alguns momentos, o foco passar a ser do objeto para o processo criador, o que conflui para a união das experiências técnicas, sensoriais, sociais, educacionais e estéticas, elementos presentes no conceito de linguagens, produtos de expressão, comunicação e construção de identidades culturais.

Dessa maneira, estudar a cultura visual é discutir sobre multiculturalidade, interdisciplinaridade e interterritorialidade. Esses três termos debatem e asseguram a convergência da visualidade nos tempos atuais. As linguagens se mesclam e formam com a cultura e com os meios visuais, matérias-primas para a produção de arte contemporânea.

Ao considerar que a arte se relaciona com a educação, com a transmissão e mediação de conteúdo e informação, pode-se afirmar que a cultura visual atual expandiu a arte para as mídias e vice-versa, possibilitando a conjunção da cultura com o mundo visual e comunicacional. É possível discutir arte contemporânea por meio das influências e associações com as mídias, sendo importante, portanto, pontuar a utilização de abordagens metodológicas típicas da Mídia-educação² nas escolas, em suas diversas disciplinas (artes, português, matemática, ciências, entre outras) como meios didáticos para as ações pedagógicas.

A manipulação, a reprodução, a apropriação de objetos elementos advindos dos aparatos tecnológicos auxiliam a arte no processo de criação de obras, além de serem construtores para a difusão comunicacional por meio das mídias. A expressão artística contemporânea aliada à tecnologia e às mídias propiciam o processo criativo de hibridização das linguagens. Dessa forma, o ensino de arte contemporânea torna-se complexo e desafiador.

No objeto de investigação aqui delineado, partimos do pressuposto de que a arte e a mídia em fusão contemplariam a necessidade da criação, recriação e difusão de ideias que, mediadas pelo ensino constroem o caráter identitário, social e cultural dos indivíduos. A

² O termo **mídia-educação** e sua definição foi elaborado quando, em 1982, a Declaração de *Grunwald*, na Alemanha, reconhece “a necessidade de os sistemas políticos e educacionais promoverem a compreensão crítica, pelos cidadãos, dos ‘fenômenos da comunicação’ e sua participação nas (novas e antigas) mídias.” (UNESCO, 2013, p.16)

abordagem triangular da Arte/educação (contextualização, leitura da obra de arte e produção artística) associadas aos estudos da Mídia-educação (desmontar o contexto, analisar, interpretar, remontar e produzir) aprofundam o conhecimento que, desafiado pela arte contemporânea e a sua complexidade, unem teoria e prática, propiciando análises e interpretações mais conscientes e críticas acerca das mensagens que as obras querem passar.

O campo da Mídia-educação, embora ainda não possua delimitações e epistemologia tão amadurecidas como o campo da Arte-educação, constitui-se em um terreno fértil para a pesquisa acadêmica em educação já que, desde suas origens, esteve vinculada às demandas por pluralidade, diversidade, equilíbrio e democratização do acesso à informação e ao conhecimento, obtidos principalmente com a ampliação da participação do público na esfera da produção de conteúdo e não apenas na fruição das mensagens (DESSAUCY, 1978). É aqui que Mídia-educação e Arte/educação se encontram, materializadas em uma proposta para o ensino de arte contemporânea no Ensino Médio, usando plataformas digitais.

Percebido esse movimento cultural e social mais amplo, diversas políticas públicas recentes do Brasil contemplam, ainda que de forma fragmentada e indireta, o tratamento crítico da mídia e o estudo da arte contemporânea no currículo da Educação Básica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96, mais precisamente no artigo terceiro e seu item segundo, um dos princípios que rege o ensino é a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996). O artigo vigésimo sexto, em seu segundo parágrafo, da mesma lei, diz que o ensino de arte deverá ser componente obrigatório nos currículos do ensino fundamental e médio, ministrado nos diferentes níveis de modo a “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

A maneira de se aprender os valores artísticos, culturais e midiáticos com a educação, mais precisamente no ensino direcionado ao nível médio, que compõe o objeto desta pesquisa, pode ser observado nas orientações curriculares para o Ensino Médio, bem como na Resolução nº 2/2012, do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (MEC/CNE/CEB) sobre as diretrizes curriculares.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN's-EM, 2000), nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN's+EM, 2002) e, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (OC's-EM, 2006) a disciplina de artes é enfatizada como sendo uma forma de comunicação humana, impregnada de valores culturais e estéticos, que relaciona as diversas manifestações artísticas, como a visual, sonora, corporal e verbal, além das

representações estéticas e simbólicas da arte. Essas Orientações geram um conhecimento “das relações transversais e interdisciplinares que a arte estabelece com outros campos do conhecimento e com a realidade, ao mesmo tempo em que também resgata sua identidade como forma específica de conhecimento, mediação e construção de sentido” (BRASIL, 2006, p.168)

Portanto, integrar o ensino de arte nas tendências contemporâneas com a Mídia-educação é tentar agir rompendo com os limites tecnicistas do ensino de arte para apropriar-se de manifestações que, de formas híbridas, constituem a identidade cultural atual. Permeia-se, assim, os múltiplos usos das linguagens, inserindo o contexto dos alunos no processo de aprendizagem para, assim, promover no educando interpretações críticas e possibilidades de representações e criações capazes de discursar visualmente sobre o mundo.

Já na Resolução nº 2/2012, do MEC/CNE/CEB, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o projeto político-pedagógico das escolas deve considerar, segundo o artigo 16 e seus itens I, VIII e XX, respectivamente, como:

[...] I - atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;
VIII - utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes;
XX- produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade. (BRASIL, 2012, p. 6-7).

Pensando na articulação do ensino de artes no Ensino Médio com os objetivos e métodos da Mídia-educação, faz-se necessário propor abordagens criativas e possíveis para a sala de aula, o que requer novos materiais didáticos que sirvam como recursos para desenvolver o conhecimento convergente destes campos do saber: arte, mídia e educação, já que as mesmas aparecem separadas nos documentos.

Às demandas da legislação educacional contemporânea, deve-se acrescentar outro aspecto. Refere-se à possibilidade de usar as instituições culturais, como os museus, para potencializar e materializar o ensino de artes. Visitar museus, de acordo com Rosa e Scaléa (2006, p. 70) “pode levar à ampliação da capacidade de observação, ao entendimento de questões sociais – muitas vezes tratadas pelos artistas, ao enriquecimento do repertório de técnicas, materiais e ações que envolvem a expressividade.”

Essa potencialidade é visualizada também nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.203), em que “a articulação do projeto pedagógico com as políticas culturais desenvolvidas por outras escolas, universidades, conservatórios, museus, centros culturais, etc. favorece a ampliação das oportunidades de envolvimento com as linguagens artísticas.” Tal

fator de articulação possibilita o contato com as obras de arte, mas muitos municípios não possuem ainda museus de arte contemporânea, fator que dificulta essa articulação.

Assim, faz-se necessário também desenvolver estratégias que de forma apropriada ao currículo aproxime e relacione os museus das escolas, objetivando uma aprendizagem completa de experiências artísticas. Uma estratégia é utilizar as funcionalidades virtuais dos museus, evidenciando que muitos museus já possuem *sites* que por meio da *web* desenvolvem exposições virtuais, exploração de acervos, interatividade educacional, entre outros. O que falta ainda é articular essa nova modalidade de museu às demandas curriculares nacionais.

Dessa forma, a pesquisa em questão aborda a criação de métodos direcionados para o ensino formal, objetivando a interação entre ensino de arte contemporânea, Mídia-educação (letramento midiático) e museus na *web* (recurso didático). Visa responder à pergunta: como integrar os acervos de arte contemporânea, dispostos nos museus internacionais e nacionais, na modalidade virtual, com as demandas curriculares nacionais do Ensino Médio, em uma proposta contextualizada, que integre Mídia-educação e da Arte/educação?

Tem-se como objetivo geral investigar a contribuição das metodologias pedagógicas próprias da Mídia-educação para a área da Arte/educação, possibilitando o acesso às diferentes formas de manifestação visuais, socializando, criticando, discutindo, expondo e ensinando sobre as produções de arte contemporâneas, que são fonte de aprendizado, fruição e construção sócio histórica da cultural visual.

Dessa maneira, o desenvolvimento desta pesquisa é direcionado para a investigação de possibilidades na interconexão entre ensino de arte e Mídia-educação, a partir de atividades que relacionem os processos criativos e de produção do artista com a apreciação do público, em um contexto de decodificação e experimentação com a informação estética.

É proposta a criação de um recurso educacional digital³ que terá como premissa ser um colaborador, enquanto conjunto de ideias e procedimentos pedagógicos para o ensino de arte contemporânea no Ensino Médio, com a intenção de direcionar leituras mais críticas por meio do uso dos estudos dos conceitos-chave da Mídia-educação. Concretiza-se assim, o contexto social das demandas do ensino de arte no Ensino Médio, da abordagem triangular da Arte/educação e de estudos da Mídia-educação com propostas de ações que possam ser utilizadas em sala de aula.

³ De acordo com Dutra e Tauroco (2007, p.2), recursos educacionais digitais ou abertos “são materiais educacionais digitais disponibilizados de forma livre e aberta para a comunidade acadêmica em geral, que os utilizam para o ensino, aprendizagem e pesquisa.”

Explorando como recursos didáticos os acervos de arte contemporânea e as funcionalidades informacionais de museus nacionais e internacionais presentes na *web*, será desenvolvido um recurso educacional digital com propostas de atividades que visam o ensino de arte contemporânea mediada pelo modo de estudar a Mídia-educação, integrando o ensino de arte das escolas por meio do letramento midiático, para visualizar, assim, uma proposta de relação das práticas educativas que propiciem apreciação, conhecimento do contexto, análises críticas e produções criativas.

Assim, é proposto o uso do conceito de interatividade que pauta, nessa pesquisa, as relações entre os sujeitos (professores e alunos) com os sites das instituições museológicas e seus atores sociais (educadores, artistas e público). Lida com a interação entre os seres humanos com as instituições culturais e midiáticas além, de relacioná-lo com as criações artísticas a partir de atividades que visam à construção de significados sobre a arte contemporânea.

Dessa forma, para a produção desta pesquisa acadêmica, os procedimentos metodológicos utilizados para o seu desenvolvimento abordam a natureza **aplicada**, pois a proposta é direcionada para a criação de um objeto experimental, o que gerará um produto final. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), a pesquisa de natureza aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.”

Apresenta-se o problema na abordagem **qualitativa**, que “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20). Do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa tem caráter **exploratório**, que “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” (GERHARDT; SILVEIRA 2009, p. 35). Como procedimentos técnicos, a análise é **iconográfica**⁴, pois será “elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na *Internet*.” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 21).

Para cumprir tais objetivos de pesquisa, foi escolhida a metodologia de projeto de produtos, utilizada mais frequentemente na área do *Design*. A opção por esse tipo metodológico, para esta pesquisa científica é por promover o auxílio na criação e interpretação

⁴ Iconografia é, segundo Panofsky (1986, p.47-54), “o ramo da história da arte que trata do tema ou mensagem das obras de arte em contraposição à sua forma. [...] Portanto, é um método de interpretação que advém da síntese mais que da análise.”

da produção que gerará o recurso educacional (produto final), uma vez que esse será o centro da investigação.

Portanto, para a produção de um recurso educacional digital é necessário realizar a revisão bibliográfica e iconográfica, de teorias e teóricos que sustentarão a ideia por meio de metodologias específicas, ou seja, aprofundar os conhecimentos teóricos que relacionam os conceitos de Mídia-educação e suas metodologias com os conceitos do ensino de arte contemporânea e seus métodos de ensino aprendizagem.

O texto desta pesquisa foi estruturado em sete capítulos, sendo o primeiro a introdução. Com o intuito de organizar as demandas do ensino de arte contemporânea, da Mídia-educação e do Ensino Médio para concretizar a criação do recurso educacional digital e as suas atividades, os capítulos foram sistematizados a partir de uma fundamentação teórica, de resumos visuais e do mapa conceitual que demonstram as etapas da criação do recurso educacional.

O capítulo 2 aborda uma síntese sobre as propostas pedagógicas dos teóricos como Dewey (1934, 1979), Eisner (1978, 2008) e Bruner (2000), suas concepções e recomendações para o campo da educação e do ensino de artes. Expõe também o processo histórico e cultural do ensino de artes, elucidando os ideais do movimento da Arte/educação, e suas influências e relações no campo educacional escolar e museológico.

No capítulo 3 são recobrados os fundamentos da Teoria da Resposta do leitor (FISH, 1980) para relacioná-la à proposta de letramento social (STREET, 2014), trazendo à tona o letramento em mídia. São caracterizados os aspectos metodológicos de uma aprendizagem significativa, vista nos PCN's-EM (2000), nos PCN's+EM (2002) e nas OC's-EM (2006), na abordagem triangular da Arte/educação (BARBOSA, 2010) e nos conceitos-chave da Mídia-educação (UNESCO, 2013; BUCKINGHAM, 2003; LUSTED, 1991; QCA, 2003), justificando o uso do letramento midiático no ensino de arte contemporânea com a apropriação do recurso didático do museu na *web*.

O capítulo 4 esclarece sobre a função dos museus como espaços culturais e a sua relação direta com a educação, seja formal ou informal. Evidencia a necessidade da relação entre museus e escolas, defendendo-os como recursos didáticos para aprofundamento de conteúdos artísticos, principalmente os que abordam as funções, características e criações de arte contemporânea. Potencializa o museu presente na virtualidade como solução para a difusão e acesso aos museus de arte contemporânea distantes geograficamente das escolas. Para isso foram elaborados resumos visuais em forma de esquema que apresentam as funcionalidades dos museus na *web* e a sua potencial utilização para o ensino de arte contemporânea.

No capítulo 5 é caracterizado o tipo de metodologia mais adequada para ser o guia da criação do recurso educacional digital. Os métodos de *Design* são definidos e apresentados em breves tipificações, corroborando a escolha apropriada para o desenvolvimento do produto final. É apresentado o mapa conceitual que guia o desenvolvimento do recurso educacional, elucidando as etapas definidas com a metodologia do *Design* escolhida. Distingue os aspectos e as características necessárias para a evolução e criação das atividades, que pretende ser a resposta para a pergunta que delimita esta pesquisa.

No capítulo 6 estão dispostos os resultados e as discussões sobre o processo de criação do recurso educacional digital. É constituído das análises sobre os conteúdos educativos e tecnológicos disponibilizados pelos museus na *web* e pelo processo de criação do produto, pontuando a sua evolução, a estrutura, a funcionalidade e a sua morfologia. Utilizando o método de análise exaustiva de Bonsiepe (1984), o recurso educacional digital foi analisado de acordo com a lista de verificação na qual foram organizadas listas com os recursos e os conteúdos disponibilizados pelos museus na *web*. Por conseguinte, foram aplicadas as análises diacrônica (evolução dos objetivos), sincrônica (comparação entre os recursos dos museus na *web* com o produto criado), estrutural (como ficou o modelo do produto), funcional (como pode ser utilizado por um professor) e morfológica (coerência estética de arte contemporânea do produto criado). Assim, o recurso educacional foi criado na plataforma gratuita e on-line do *Wordpress* e pode ser acessado através do link: **<https://artemidiaemuseus.wordpress.com/>**.

E, no capítulo 7, são elaboradas as considerações finais com a recuperação das demandas da pesquisa e os objetivos, análise da estrutura e da morfologia do produto criado com a consideração do uso pelos professores do Ensino Médio. É considerado também, a possível melhoria do recurso educacional digital para atingir o objetivo de contribuir com o ensino da arte contemporânea, integrando os estudos da Arte/educação com os da Mídia-educação.

2 DEMANDAS PARA O ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA

Assim como cada área do currículo, o campo das artes oferece contribuição específica para a construção do conhecimento. Com base social, histórica, filosófica e cultural, o conhecimento é realizado por meio da experimentação e se desenvolve pelo “aprender fazendo” (DEWEY, 1934, 1979). É gerado pela vontade de aprender dos educandos proporcionando o interesse, que pode ser visto pelo processo educativo da Arte/educação (EISNER, 1978, 2008). Além disso é um processo que emerge da cultura, na qual a construção de significados ocorre pela interação sociocultural desenvolvida pelo indivíduo e pela sociedade (BRUNER, 2000).

A influência de Dewey na educação brasileira, bem como no ensino de arte, é percebida pela ideia de “expressão”, de “experimentação”, da valorização do aluno como participante da escola e do professor como guia dos alunos. De acordo com Barbosa (2015a, p. 9), “Dewey é importante não porque é um clássico, mas porque antecipa inúmeros dilemas da condição pós-moderna.” Para ele, a experimentação é talvez a principal produtora da expressão e, como prática, é repleta de qualidades intelectuais e estéticas:

Na arte como experiência, a realidade e a possibilidade ou idealidade, o novo e o velho, o material objetivo e a resposta pessoal, o individual e o universal, a superfície e o fundo, o sensível e o significado, tudo se integra em uma experiência em que todos se transfiguram, em relação à significação que lhes é própria quando isolados na reflexão. [...] Da arte como experiência também é verdade que a natureza não tem de ser subjetivo nem objetivo, não é individual nem universal, sensorial nem racional. A importância da arte como experiência, portanto, é incomparável para a aventura do pensamento filosófico. (DEWEY, 2010, p. 506-507).

Dewey trouxe também para a educação a concepção de imaginação e criatividade contextualizadas social e culturalmente, como atuante na produção de significados socioculturais. Ele constrói, assim, o pensamento da teoria da arte como experiência, na qual “o movimento de tensão e resistência da experiência estética de quem faz (do artista) e de quem aprecia (intérprete) reorganiza a consciência e gera re-conhecimento.” (BARBOSA, 2015a, p. 22).

O conceito de imaginação exposto por Dewey (2010) está associado à obra de arte como centralizadora de experiências (autor e fruidor). E essa imaginação suscita significados, esse torna-se mutável de acordo com o tempo. Quando uma obra é produzida ela promove imaginação de seu criador, que por sua vez intenta em novos significados ao ser exposta ao público. E com o passar dos anos, por ser permanente (física ou registrada) suscita novas significações imaginativas desse público, tornando a obra múltipla em expressões.

A imaginação é a única via pela qual esses significados podem chegar a uma interação atual; ou melhor, como acabamos de ver, o ajuste consciente entre o novo e o velho é a imaginação. A interação do ser vivo com o ambiente é encontrada na vida vegetal e animal, mas a experiência vivenciada só é humana e consciente à medida que aquilo que se dá no aqui e agora é ampliado por significados e valores extraídos do que está ausente na realidade e presente apenas na imaginação. (DEWEY, 2010, p.469).

A imaginação, para Dewey (2010), é ato de expressão, está presente na matéria e no intelecto. Como componente de uma obra de arte, ela amplia as experiências manifestadas. É também um desafio ao pensamento coletivo porque desenvolve a experiência estética, sendo que esta necessita de mediação nos sistemas sensoriais e intelectuais dos sujeitos. A mediação, portanto, torna-se veículo condutor das assimilações e está relacionada às atividades compartilhadas que podem ser geridas ou não pela educação.

É pelas atividades compartilhadas e pela linguagem e outros meios de interação que as qualidades e valores se tornam comuns na experiência de um grupo da humanidade. Ora, a arte é a mais efetiva forma de comunicação que existe. Por essa razão, a presença de fatores comuns ou gerais na experiência consciente é um efeito da arte. Qualquer coisa no mundo, por mais individual que seja em sua existência, é potencialmente comum, como afirmei, pois é algo que pode, simplesmente por fazer parte do meio ambiente, interagir com qualquer ser vivo. Mas ela se torna um bem consciente comum, ou é compartilhada, através das obras de arte, mais do que por qualquer outro meio. (DEWEY, 2010, p. 491)

Assim, Dewey (2010) concebe a ideia de arte como linguagem, pois se comunica e interage socialmente com os indivíduos que a cercam. É pela comunicação e linguagem que a arte se conecta à prática educacional. É também social por abarcar a noção de experiências (vividas em particular e em cultura). Deve ser integrada à outras experiências (percepções de público e crítica) pois desenvolve significados.

Já a contribuição de Eisner (1978) na educação escolar está presente na interação e no equilíbrio do currículo que tornaria possível amplas formas de conhecimento. Isso é percebido quando questiona: “o que a educação pode aprender das artes, sobre a prática da educação.” (EISNER, 2008, p.6). Evidencia-se que as artes foram e ainda são pouco consideradas na educação escolar, que se constituiu pelos ideais do cientificismo, funcionalismo e consumismo, deixando de lado a atuação das formas qualitativas do ensino de artes na educação.

[...] o objectivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. Pelo termo artista nem ele, nem eu, queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou autores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm o monopólio do artístico. (EISNER, 2008, p. 9).

Dessa forma, Eisner (2008) constrói o pensamento de como a educação pode aprender com as Artes, pontuando: o agir e o julgar na ausência de regras, em que as escolhas são revistas e analisadas para serem refeitas; a percepção é refinada quando se é proporcionado o questionamento com a construção de pensamento e os argumentos; os objetivos podem ser formulados para proceder em atos críticos inserindo o pensamento de planos adaptados às necessidades; a relação forma-conteúdo se apresenta como elemento não separável, pois juntas definem os significados; a arte precisa ser vista como linguagem, produtora de significados, o que torna a imagem e a percepção estética como forma de intelecto; a relação entre material e pensamento não são dissociáveis, pois a exploração dos meios e modos auxiliam na criação e, por fim; os motivos para o compromisso são desafios para o trabalho como propiciador de qualidade e resultado pela investigação crítica e criativa.

Finalmente, Bruner (2001, p. 16) enfatiza que educação não está dissociada da cultura, pois “a mente é constituída e realizada no uso da cultura humana”. Traz a ideia de que a cultura produz significados aos indivíduos, sendo expressão individual e coletiva, formada em encontros situacionais e nos contextos culturais, como por exemplo a escola.

A cultura, portanto, sendo embora produzida pelo homem, ao mesmo tempo forma e possibilita o funcionamento de uma mente distintamente humana. Nesta visão, a aprendizagem e o pensamento estão sempre **situados** em um contexto cultural e dependem da utilização de recursos culturais. Mesmo as variações individuais na natureza e no uso da mente podem ser atribuídas às diversas oportunidades que diferentes contextos culturais fornecem, embora estas não constituam a única fonte de variação no funcionamento mental. (BRUNER, 2001, p. 17, grifo do autor)

Apresenta-se, assim, a abordagem da pedagogia cultural, que é concatenada com os ideais de Dewey (1979, 2010) e Eisner (1978, 2008), sendo guiada por princípios constituídos da interação do indivíduo com a cultura. Dentre eles, estão: o princípio da perspectiva (produção de significados); o princípio da restrição (diferentes linguagens e culturas); o princípio do construtivismo (construção da realidade por tradições e modos de pensamento); o princípio de interação (transmissão de conhecimento implica a “subcomunicação”); o princípio da externalização (atividade cognitiva mais pública e negociável); o princípio do instrumentalismo (instrumento político e de poder); o princípio institucional (educação institucionalizada); o princípio da identidade e da autoestima (ação, estima e a construção do conceito de si mesmo); e o princípio da narrativa (como modo de pensamento e produção de significado).

Estes princípios permeiam as questões da natureza humana e a cultura, são coparticipantes do sistema educacional, principalmente porque são inerentes à natureza humana. Bruner (2001, p.4), ao versar sobre o primeiro princípio, denomina-o de “perspectiva”,

pois o referencia a tudo que é construído e produz nas pessoas significados. Eisner (1978) também evidencia esse princípio como significativo para a aprendizagem escolar, pois:

Os seres humanos possuem a capacidade para contatar e construir a realidade de várias maneiras. Os sistemas sensoriais e os sistemas simbólicos que os humanos inventaram para expressar o que chegaram a conhecer criam diferentes formas de consciência e tornam diferentes modos de compreensão. (EISNER, 1978, p. 4).

Essa produção de significados não é obtida, entretanto, apenas pela própria formação natural, mental e familiar construída pelo indivíduo, ou seja, seu pensamento individual, como também é obtida pela realidade construída e vivida culturalmente nos ambientes que participa absorvendo, construindo e promovendo a cultural local, regional e até mesmo nacional.

As interpretações do significado refletem não apenas histórias idiossincráticas de indivíduos, mas também as formas canônicas da cultura de construir a realidade. Nada está ‘isento de cultura’, mas os indivíduos tampouco são simplesmente espelhos de sua cultura, pensamento ou sentimento. [...] A vida em uma cultura é, portanto, uma interação entre as versões do mundo que as pessoas formam sob a sua influência institucional e as suas versões que são produtos de suas histórias individuais [...] (BRUNER, 2001, p. 24-25).

Aliado à produção de significados está o segundo princípio denominado de “restrição”, que se constitui nas características de pensar, sentir e perceber ao modo de cada indivíduo, sendo fator natural. Além disso abrange as imposições do sistema simbólico relacionado aos “limites da linguagem” e da percepção em que, segundo Bruner (2001, p.27), “o pensamento é moldado pela língua na qual é formulado e/ou expresso.”

Dessa maneira, a educação deve recorrer aos sistemas simbólicos necessários para auxiliar a expansão linguística, de forma a melhorar “[...] a capacidade humana de interpretar significados e construir realidades. Em suma, portanto, ‘pensar sobre pensar’ deve ser um ingrediente principal em qualquer prática da educação que delegue poderes.” (BRUNER, 2001, p. 28).

Os sistemas simbólicos e sensoriais dos indivíduos necessitam, portanto, de mediação, já que, “cada sistema simbólico—a matemática, as ciências, a arte, a música, a literatura, a poesia, e etc.—funciona tanto como um meio de conceitualizar ideias sobre os aspectos da realidade como um meio de transmitir aquilo que se sabe para os outros.” (EISNER, 1978, p.5). Sendo assim, há desenvolvimento dos sistemas simbólicos proveniente da aprendizagem, ou seja, capacidade de percepção e transmissão obtidas pela construção temporal de experiências.

À vista disso, o terceiro princípio, “construtivista”, reafirma a união dos outros dois anteriores, pois a realidade dos indivíduos, a sua cultura e a sua identidade são produtos de significação construídos pelas tradições, narrativas, formas de fazer e informar. Nesse sentido,

Bruner (2001, p. 28-29) afirma que “a educação deve ser concebida como algo que auxilie o ser humano a aprender a utilizar as ferramentas de produção de significados e de construção da realidade, a adaptar-se melhor ao mundo em que ele se encontra, ajudando no processo de modificá-lo quando necessário.”

Além disso, para Dewey (2010, p.88-89), a construção de sentido se dá por meio da experiência, na qual “a experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação.”

O quarto princípio é denominado de “interacional”, nele se são observadas as questões sobre transmissão de conhecimentos e habilidades. É o que Bruner (2001) designa de “subcomunicação”. Nesse processo, a capacidade de comunicação e relação torna-se fator primordial, “no mínimo, envolve um professor’ e um aluno’ — ou se não for um professor em carne e osso, então um substituto, como um livro, ou um filme ou exposição ou um computador ‘responsivo’”. (BRUNER, 2001, p. 29). Isso nos leva a acrescentar a essa visão de Bruner (2001), nos tempos atuais, o envolvimento das mídias.

O princípio da interação desdobra o conhecimento e as habilidades pela transmissão, com apoio mútuo na aprendizagem. Necessita, portanto, do mediador que é o professor. “Isto implica que o professor não exerça tal papel de uma forma monopolizada, que os indivíduos que estão aprendendo também constroem ‘andaimos’ uns para os outros. (BRUNER, 2001, p. 29-30). Tal fato não desvincula a questão de organização social na instituição escolar, apenas desvencilha o poder de autoridade suprema do sujeito professor como o único organizador da aprendizagem.

O educador é responsável pelo conhecimento satisfatório dos indivíduos e das matérias, conhecimento que irá habituá-lo a escolher as atividades suscetíveis de produzir a organização social, em que todos os indivíduos tenham a oportunidade de algo contribuir e em que o principal elemento de controle esteja nas próprias atividades por todos partilhadas. (DEWEY, 1979, p. 51).

A organização social das atividades se mantém com um outro aspecto, o de compartilhamento. É pelo processo de interação que a produção de significado se dará com maior riqueza, envolvendo mediação e contexto sociocultural dos indivíduos, o que abre as portas para a interação mediada na escola com os usos dos meios de comunicação midiáticos.

Como quinto princípio, está o da “externalização”. Bruner (2001, p.31) recobra que as atividades culturais coletivas produzem “obras” não apenas nos campos da Ciências e das Artes, mas também obras/produtos criados em comunidades menores. Essas obras devem ser

externalizadas, uma vez que elas “produzem um registro de nossos esforços mentais, um registro que fica ‘fora de nós’ e não vagamente ‘na memória’ [...] Esse registro incorpora nossos pensamentos e intenções em uma forma mais acessível a esforços de reflexão.” (BRUNER, 2001, p. 31).

A externalização resgata a atividade cognitiva do implícito, tornando-o mais público, negociável e ‘solidário’. Ao mesmo tempo, ela o torna mais acessível a uma reflexão e metacognição subsequentes. Provavelmente o maior marco da história da externalização foi o surgimento da escrita e da leitura, que colocaram o pensamento e a memória que andavam ‘por aí’ em tabuletas de argila ou em papel. Os computadores e o correio eletrônico podem representar um passo mais à frente. Mas há, sem dúvida, **uma infinidade de maneiras pelas quais o pensamento negociado em conjunto pode ser externalizado de forma comunitária como obras — e muitas maneiras pelas quais elas podem passar a ser utilizadas nas escolas.** (BRUNER, 2001, p. 32, grifo nosso).

Através dessa ideia de externalização e de interação é que os processos de ensino e aprendizagem oferecem ao professor e ao aluno uma interação com as produções e os registros de forma a construírem sentidos. Assim como Bruner (2001), Dewey (1979) afirma que os produtos, registros, materiais, obras influenciam a maneira de ensinar do educador e tonam-se recursos para a aprendizagem. Evidencia-se que, o modo como o educador faz, exemplifica e utiliza “equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos” (DEWEY, p. 38), envolve e ordena experiências educativas mais válidas.

Outro fator de externalização está evidenciado nos tempos atuais, em que as interações sociais (mídias, redes sociais) tornam-se influenciadoras no campo da educação. São recursos sociais com propagação rápida de informações e opiniões, que abarcam fóruns de discussões polemizados ou não, que são muitas das vezes veiculados por instituições de comunicação com a intenção de autopromoção institucional, tornando a notícia ou a informação de cunho sensacionalista. Por outro lado, existem nas mídias também diversos materiais, discussões, informações e criações intelectuais e artística que enriquecem o conhecimento.

Esse enriquecimento se dá pelo princípio do “instrumentalismo” que está relacionado à forma como a educação é conduzida em sua determinada cultura, sendo forma de negociação de sentidos com consequências sociais, políticas e econômicas para uma sociedade. De acordo com Bruner (2001, p.35), “a educação não está sozinha, e não pode ser planejada como se estivesse. Ela existe em uma cultura. E a cultura, e tudo mais que ela for, também trata de poder, de distinções e de recompensas.”

Os currículos das escolas e os ‘climas’ das salas de aula sempre refletem valores tanto culturais não-articulados como planos explícitos; esses valores nunca estão muito distanciados de considerações de classe social, de sexo e de prerrogativas de poder social. [...] Com o aumento da consciência comunitária, questões anteriormente

inocentes como o currículo logo transformam-se em questões políticas—o que é bastante apropriado. O problema, obviamente, é que a discussão puramente política especializa-se na supersimplificação. E as questões não são simples. (BRUNER, 2001, p.34-35).

Essa questão dos currículos é evidenciada também por Eisner (1978, p.9), principalmente quando demonstra a necessidade de currículos escolares mais equilibrados, de forma a “favorecer às crianças aprenderem a experimentar amplamente o mundo”. Tal fato recobra a necessidade de se instaurar o princípio da interação nas salas de aula, propiciando o maior compartilhamento de ideias e atividades no que tange à relação entre os profissionais da escola, maior utilização de materiais e recursos que contribuam para a construção e aprimoramento dos sistemas sensoriais e simbólicos dos alunos.

Subsequente ao princípio anterior, está o “institucional”, que baseia a educação e a cultura em instituições, no seu funcionamento e comportamento. Bruner (2001, p. 37) evidencia que “as instituições [...], fornecem ‘mercados’ onde as pessoas ‘negociam’ suas habilidades adquiridas, conhecimento e formas de construir o significado em troca de ‘distinções’ ou privilégios.” Além disso, Dewey (1979) também caracteriza a organização e gestão escolar como uma instituição de educação de negociação, pois existe uma significativa relação entre alunos, professores e funcionários. E reafirma que:

[...] Imaginemos uma sala de aula comum, seus horários, esquemas de classificação, de exames e promoção, de regras de ordem e disciplina e, creio, logo veremos o que desejo exprimir com o ‘plano de organização’. Se constarmos a cena da escola com o que se passa na família, por exemplo, percebemos o que procurei significar ao dizer que a escola fez-se uma espécie de instituição radicalmente diferente de qualquer outra forma de organização social. (DEWEY, 1979, p. 4).

Toda relação existente dentro da escola permeia experiências e causa significações nos sujeitos que participam dela. Considerar as ações, atitudes e comportamentos sociais dos sujeitos dentro da escola faz com que a mesma se torne coparticipante. As influências externas (pais, comunidade, mídia) são construtoras no sistema de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, as formações de identidades dos alunos são construídas ou remodeladas, o que dá abertura para o próximo princípio de Bruner (2001), o da “identidade e da autoestima”.

O princípio da “identidade e da autoestima” traz para a educação a instituição escolar como construtora da identidade dos indivíduos. O professor como figura cotidiana auxilia no desenvolvimento identitário dos alunos por suas características e falas. O fato da escola também avaliar e julgar o desempenho de seus alunos faz com que eles se auto avaliem, compondo através de suas frustrações ou satisfações sua identidade e sua autoestima.

A escola é uma entrada para a cultura e não apenas um preparo para a mesma, então devemos reavaliar constantemente o que a escola faz para a concepção que o aluno jovem tem de seus próprios poderes (seu sentido de agência) e de suas chances percebidas de ser capaz de lidar com o mundo na escola e após a mesma (sua autoestima). (BRUNER, 2001, p. 43)

A constituição de um “eu”, ou seja, a identidade e as suas características (autoestima), estão associadas às relações sociais, afetivas, culturais e históricas (familiar, na comunidade e na escola). A constante integração dessas relações auxilia no desenvolvimento e na formação profissional dos sujeitos. Existe uma dinâmica nessa constituição e ela é percebida pela singularidade de cada indivíduo, o que de certo modo, mais adiante, produzirá significados e ressignificações pessoais e coletivas.

E, por fim, o princípio “narrativo”, definido por Bruner (2001) nas questões de currículo escolar, evidencia que a narrativa é elemento necessário para ajudar “as crianças (de fato, as pessoas em geral) a criar uma versão do mundo na qual, psicologicamente, elas podem vislumbrar um lugar para si—um mundo pessoal.” (BRUNER, 2001, p. 43). A criação de significados dentro da escola relaciona organização do conhecimento, pois desde que nascemos estruturamos a nossa vida em uma história, a nossa história.

A formação identitária dos sujeitos pode ser narrada, contada. É a forma como organizamos o nosso pensamento, as ações e os acontecimentos, em uma estrutura lógica narrativa. Obviamente, para que a narrativa se transforme em um instrumento da mente no lugar da produção de significado, é preciso trabalho de nossa parte. Precisamos lê-la, produzi-la, analisá-la, entender seus mecanismos, sentir seus usos, discuti-la. (BRUNER, 2001, p. 45).

Dessa forma:

Um sistema de educação deve ajudar aqueles que estão crescendo em uma cultura a encontrar uma identidade dentro dela mesma. Sem ela, eles tropeçam em seu esforço em busca de seu significado. É apenas no modo narrativo que um indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura. As escolas devem cultivá-las, alimentá-la e parar de desconsiderá-la. (BRUNER, 2001, p.46).

E, esse modo narrativo não se é adquirido apenas em uma matéria escolar, mas sim na interação entre matérias. Eisner (1978, p. 6) destaca que “aprender a escrever significa aprender a ver”. Existe uma rica interação entre conceitos que são capazes de transmitir e mediar o conhecimento. A produção de significados está interligada, o que pode proporcionar uma aprendizagem completa.

Esta relação entre ver e escrever, e escrever e ver se mantém, a fortiori, em todos os modos por meio dos quais ocorrem a concepção e a expressão humanas. Os conceitos que aprendemos em matemática facilitam as formas de cognição que podem ter sua expressão na música. Pitágoras é, talvez, o exemplo mais extraordinário. O que somos

capazes de compreender por meio da poesia pode contribuir para a criação de teoria perspicaz nas ciências sociais. A mente elabora uma variedade de formas de conhecimento para dar origem às ideias, e estas ideias não precisam ser expressas segundo modos por meio dos quais a consciência é articulada, e são, também, os meios pelos quais aquilo que se tornou consciente pode ser publicamente partilhado. (EISNER, 1978, p. 7-8)

Assim, a arte e a mídia são construções humanas regidas pelos nove princípios discutidos por Bruner (2001), ou seja, são criadas de forma individual e acrescidas dos aspectos coletivos da cultura, constroem realidades, identidades e produzem significados, são veiculadas e veiculadoras, geram interações enquanto produtos de significados, são ensinadas para serem percebidas, criadas e recriadas. São narrativas, linguagem, meios de comunicação e expressão. Tornam-se produto de compreensões e incompreensões, fazem parte da cultura humana.

A pedagogia cultural compreende a relação entre concepção de indivíduo e seus contextos culturais. Bruner (2000) considera o sujeito e a cultura no processo de conhecimento, mediado pela comunicação e linguagem (visual, escrita, corporal), representada pela realidade. A interação é fator de desenvolvimento e de produção de significados, que deve ser levado em conta nas práticas pedagógicas de modo a construir o conhecimento em uma abordagem mais crítica e reflexiva.

Esses autores, Bruner (2001), Dewey (1979) e Eisner (1978), reafirmam a condição necessária do ensino de artes como propulsor das relações sociais, criativas, filosóficas e psicológicas dos indivíduos para com a sociedade, o que é caracterizado e manifestado pelo processo contínuo da educação, potencializando o saber, a compreensão e o conhecimento como desenvolvedores da ação inerente ao ser humano, a comunicação.

A Arte é educacionalmente importante porque equipa indivíduos com relevantes ferramentas para desenhar seu mundo. As ferramentas ou estratégias cognitivas envolvidas nesse processo de aprendizagem incluem a imaginação como uma função esquematizadora e suas extensões pelas projeções metafóricas. A metáfora, em particular, constrói ligações que nos permitem entender e estruturar o conhecimento em diferentes domínios, para estabelecer conexões entre coisas aparentemente não relacionadas. As disciplinas que permitem jogar com esses aspectos da cognição, deveriam constituir o cerne do currículo, em que podem se tornar bases para a compreensão e o entendimento. (EFLAND, 2010, p.343).

Assim, a arte e as suas linguagens permitem o desenvolvimento de um trabalho na área da educação — escolar ou não — de significativa apropriação do conhecimento, pois inter-relacionam a criação com a apreensão e a criticidade. Promovem-se por meio da teoria e da prática, experiências estéticas que de acordo com Eisner (1978, 2008), no ambiente escolar, são capazes de favorecer o conhecimento de si mesmo (enquanto indivíduo) e do mundo a sua volta

(enquanto ser social). Significa expressão e comunicação articuladas para mobilizar nos indivíduos aprendizes valores de identidade, sociais, históricos e culturais.

2.1 NO CONTEXTO ESCOLAR

O ensino⁵ considerado sob o ponto de vista da Arte/educação⁶ apresenta contextos variados que demonstram a influência política e histórica configurada no movimento educacional da arte no Brasil, justificando que as metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas de artes, atualmente, misturam-se ora para o mero repasse de conteúdo, ora para o desenvolvimento de um pensamento criativo e crítico.

Diante dessa afirmativa, alguns discursos e ações apontaram mudanças nas tendências educativas de arte. Tais ações foram sistematizadas, de forma sucinta, por Barbosa (2015b) em quatro fases: a dita “virada industrial”, ou também denominada “virada da alfabetização” (1880-1920); a virada modernista (etapa 1/ “expressionista” de 1920 a 1950 e etapa 2/ “especificidade de linguagens” de 1960 a 1970); a “virada pós-moderna” ou a “virada cultural” (1980-1990) e a “virada educacional dos artistas” (2000).

A primeira fase na arte, segundo Barbosa (2015a), remetia a um período intenso que destacava o ensino de desenho, “feita pelos liberais, que colocavam o desenho como a matéria mais importante do currículo da escola primária e secundária”. Nesse período, as discussões sobre a educação de maneira geral foram marcadas pela luta contra a escravidão e a monarquia, e apresentavam a reforma republicana baseada no Positivismo e na influência francesa.

Já a segunda fase — em sua primeira etapa — foi um período, conforme Santos (2006, p.24), enfatizado pela influência da Semana da Arte Moderna (1922) nos modelos pedagógicos. Evidenciando que as ideias de valorizar as singularidades nacionais possibilitariam a formação de sujeitos capazes de estabelecerem diálogos com a cultura visual que estava sendo aviltada, esse processo acontece quando, “[...] os sujeitos, em suas interações sociais, culturais, estéticas, promovem imersões dialógicas com intensidades variadas, que fortalecem e justificam o surgimento de uma identidade cultural”. (SANTOS, 2006, p.24).

⁵ Que difere do conceito de Educação, segundo Brandão (1993). A educação é um processo que pode ser formal ou informal, na informal o saber é adquirido por meio da relação do homem condicionado à cultura, sociedade e história. Já a formal pressupõe o ensino sistematizado que promove a escola como o local de ensino para promover a educação. A educação nem sempre será ensino, mas o ensino sempre será educação.

⁶ Termo cunhado no Brasil por Barbosa (1998). De acordo com estudos linguísticos, as palavras arte e educação ligadas com o sinal de barra representam o mútuo pertencimento, exaltando que os assuntos, mesmo que específicos, estão diretamente relacionados.

Barbosa (2015a) apresenta também o predomínio da pedagogia experimental como propulsora de investigações sobre a ideia de expressão no desenho das crianças. Isso ocorreu pela criação da Escolinha de Arte do Brasil, em 1948, no Rio de Janeiro, além de trazer as ideias do movimento da Escola Nova⁷ para despertar a democratização na sociedade e superar o sistema oligárquico.

A partir disso, a segunda etapa da “virada modernista” foi preconizada. De acordo com Barbosa (2015b, p. 19), “a crença no poder da educação em direção à mudança”, no período de 1958 a 1963, trouxe a criação do modelo de educação nacional⁸, reafirmado e desenvolvido pelas concepções de Paulo Freire. Além disso, cria-se a Universidade de Brasília (UNB)⁹ e é decretada em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Contudo, em 1964, com o golpe militar, é instalado um modelo tecnocrático com a predominância de um sistema de controle e expansão. Biasoli (1999, p.70) afirma que, nesse período, o campo da educação apresentará uma tendência fortemente tecnicista, na qual a censura reprimirá qualquer atividade artística no país.

Na segunda fase modernista (1960 e 1970) o ensino de Arte clamava por especificidade para sair do lodaçal da polivalência que significava um só professor ensinar música, artes plásticas, desenho geométrico, teatro e dança da Educação Infantil ao Ensino Médio. Foi a fase da Ditadura Militar: durou 20 anos, suprimiu a liberdade de expressão, prendeu, torturou, matou, exilou e tornou obrigatório o ensino da Arte Polivalente. Foi uma desfaçatez. A Lei Educacional de 1971 (Lei n. 5.692) era extremamente tecnicista, pretendendo profissionalizar no ensino médio — mas usou a Arte como mascaramento humanístico ou álibi. Defendiam-se a obrigatoriedade do ensino de Arte. Para ensinar todas as artes, preparavam o professor em dois anos (Licenciatura Curta em Educação Artística). [...] (BARBOSA, 2015b, p. 20).

Foi assim, na terceira fase denominada de “virada pós-moderna” (1980), que a Nova República se instaura, promovendo uma “esperança para a educação pela ação de professores na busca de soluções para a educação em geral” (BIASOLI, 1999, p. 78). É uma década marcada por discussões sobre uma política educacional para o ensino de arte. No entanto, o Conselho

⁷ Centra-se no aluno, na arte foi o desenvolvimento do espírito experimental. “Em decorrência da aproximação entre a Pedagogia e a Psicologia, valoriza-se a pesquisa sobre a arte da criança, com influência filosófica de John Dewey e Herbert Read, da psicologia cognitiva de Piaget, entre outros autores. Nas Artes Plásticas, foram marcantes as pesquisas e as experiências educacionais de Victor Lowenfeld e Helena Antipoff, profundamente ligados ao trabalho nos ateliês.” (BRASIL, 2006, p. 171-172).

⁸ Baseada na pedagogia crítica. “Fundamentada na teoria crítica e nas ideias freireanas, buscou-se dar ênfase aos conteúdos histórico-sociais, valorizando os conhecimentos e os processos de aprendizagem pautados na cultura local (popular) e o repertório de saberes do estudante.” (BRASIL, 2006, p. 173).

⁹ Segundo Barbosa (2015b, 18), o movimento educacional configurado na etapa da “virada modernista” foi muito participativo e delineado para uma formação estruturada, o que propiciou na reformulação das escolas profissionais de desenho e artes gráficas no Brasil. E com a criação da UNB, foi concebido também o curso de formação de professores em Desenho, valorizando a qualidade de ensino no campo das Artes.

Federal de Educação reformula o núcleo comum dos currículos das escolas e determina que o ensino de arte passe a ser fator facultativo, não sendo mais exigência básica. “A arte não é básica na educação, mas é exigida”. (BIASOLI, 1999, p. 78)

Em contrapartida a essa minimização por parte da educação de ver a arte como mera atividade, surgem grupos que começam a debater sobre a Arte/educação no exterior. Barbosa (2003) destaca a concepção do *Disciplined Based Art Education* (DBAE)¹⁰, uma epistemologia manifestada nos Estados Unidos da América (EUA) — que trabalha com o conhecimento em artes a partir de uma base de produção artística, de informações históricas e culturais e de uma crítica que permita a interpretação estética.

O conceito de Arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura. Ensinar Arte não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos. Acordamos para a narrativa feminina, para o multiculturalismo, o interculturalismo, os estudos culturais, os estudos visuais, a cultura visual, a ecologia, os valores comunitários, a rua, a realidade virtual, a potência das tecnologias contemporâneas etc. Desprezamos a ansiedade por vanguarda, a homogeneização do capitalismo, o controle hegemônico do sistema das artes, o colonialismo cultural, o poder dos museus e reconquistamos para a Arte o afeto e o prazer. [...] (BARBOSA, 2015b, p. 21).

No Brasil, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Arte (PCN's + EM, 2006), na década de 1980, surge o Movimento Arte/Educação baseado nos ideais do DBAE. O objetivo era o de ampliar e valorizar o professor de arte que foi isolado na escola, pois a educação apresentava uma escassez de conhecimento e competência em relação à área de artes. Além dessa valorização, o movimento manifestou a preocupação em estudar a arte contemporânea direcionada ao cotidiano, com base na compreensão das produções artísticas relacionadas à história da arte, à cultura de massa, à política, ao mercado e ao advento das tecnologias.

Assim, nos anos de 1990, o ensino de arte demonstra-se marcado por influências políticas e conceituais que aos poucos constrói a concepção de ser um campo de estudo específico. Biasoli (1999, p.80) aponta que, com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) — Lei Darcy Ribeiro (Lei n. 9.394/96) — o discurso político volta a constituir o ensino de arte como componente curricular obrigatório.

¹⁰ No Brasil esta concepção foi introduzida por Ana Mae Barbosa, denominada de Abordagem Triangular (1991), evidencia o fazer artístico, a leitura da imagem ou obra de arte e os processos de contextualização histórica, social e cultural. Essa proposta começou a ser sistematizada em 1983 e foi pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC- USP) e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. (BRASIL, 2006, p. 176).

Entretanto, marcada pela polivalência e pelo tecnicismo, a educação de arte nas escolas apresenta uma abordagem, atualmente, baseada na diversidade de técnicas e na livre expressão dos alunos, deixando a desejar sobre o conhecimento de arte, seu contexto e suas linguagens. Barbosa (2015a) reafirma que práticas que pontuam a quantificação sem qualificação eliminam o despertar para o raciocínio crítico e independente que a arte pode promover na sociedade.

Ainda encontramos escolas ensinando desenho geométrico em lugar de Arte, outras dando *xerox* de personagens da *Disney* — todas iguais para a classe toda colorir da mesma cor em nome da Cultura Visual — e professores dando imagens para copiar em nome da releitura... Isso tudo ao lado de muita experiência imaginativa, inventiva, significativa, com fotografias, cinema, vídeo, montagens digitais, instalações e trabalhos de análise de imagens, objetos, crítica de publicidade, o mundo virtual e o mundo real em busca de interpretação de significados ou respostas imaginativas. (BARBOSA, 2015b, p. 16).

Sabendo que o espaço da arte é essencial para os espaços de ensino e para a construção de pensamentos sociais mais humanizados, surge a última fase que marca as discussões sobre o ensino e a aprendizagem da arte nas escolas e traz, ainda, a inserção das novas produções de arte denominadas de contemporâneas. Segundo Barbosa (2015b), a “virada educacional dos artistas” nos anos 2000, evidenciada e promovida por intelectuais, artistas e Arte/educadores, propõe o estímulo à produção acadêmica, na qual diversas pesquisas surgem como meio de debater sobre o ensino e a formação dos professores de arte.

Nesse cenário de mudanças no campo da arte, seja na produção ou no ensino, aparece a noção de contemporaneidade. Mediada por transformações sociais, culturais, políticas, tecnológicas e históricas, a tarefa de compreender, disseminar e mediar essa nova situação torna-se processo da educação, informal ou formal. O ser humano contemporâneo, difusor e mediador da produção artística contemporânea, precisa possibilitar novas metodologias de ensino, pois:

Estamos vivendo um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios. Entretanto, os arte-educadores têm dificuldades de entender a arte ‘inter’ produzida hoje. Para os que foram educados nos princípios do alto modernismo, dentre eles a defesa da especificidade das linguagens artísticas, torna-se difícil a decodificação e a valoração das interconexões de códigos culturais e da imbricação de meios de produção e de territórios artísticos que caracterizam a arte contemporânea. (BARBOSA, 2008, p. 23).

Além dessa dificuldade de ensinar a arte contemporânea influenciada pela mídia e *internet*, seu códigos e representações, o professor e os alunos defrontam-se com as novas construções de subjetividades nos processos de percepção estética. Alunos tornam-se

mediadores ao já terem experimentado a produção e apreciação ofertada pela linguagem midiática, enquanto seus professores ainda não. Abre-se, assim, a possibilidade de compartilhamento do conhecimento através da experiência obtida culminada pela velocidade e pelo aprimoramento de recursos tecnológicos e midiáticos, recursos esses que são bem atrativos aos jovens.

Assim, produção de arte contemporânea é, segundo Silva (2010), observada na eclosão de obras conceituais¹¹ surgidas em meados dos anos de 1960, a partir do processo de desmaterialização do objeto. Cauquelin (2005, p.11) conceitua o termo — arte contemporânea — ao ligá-lo à expressão “o aqui- agora¹²”, confluindo para a ideia de Heinich (2014, p.376) de que essa é uma “arte composta por arte moderna (e, às vezes, até arte clássica) e arte contemporânea”. Assim, “essa mistura de tradicionalismo e novidade, de formas contemporâneas de encenação e de olhar na direção do passado caracteriza o que se convencionou chamar de pós-moderno¹³.” (CAUQUELIN, 2005, p. 128).

Portanto, arte contemporânea é transgressão de critérios comuns, de definição fechada e imposta pelo próprio artista. É a diversificação de materiais e técnicas, produzidas pelo hibridismo de linguagens. É criada e promovida pelo discurso sobre a obra, constituindo a obra pelo próprio discurso. É, também, parte de onde se situa, onde está exposta, onde é mediada. Ela não é apenas o “objeto proposto pelo artista, mas de todo o contexto da proposição”. (HEINICH, 2014, p. 385).

Nota-se que, com essa nova construção pós-moderna e contemporânea de arte faz-se necessário buscar orientações teóricas e metodológicas, políticas e históricas, para as práticas educacionais no campo artístico, práticas que estão em constante relação com as mudanças sociais, políticas e tecnológicas presentes no século XXI. A inovação tecnológica e o mundo midiático propõem novos repertórios e experiências nos indivíduos. Contextualizar e mediar a aplicabilidade e o funcionalismo da tecnologia e da mídia na arte, ou seja, da cultura visual vigente, é papel do ensino.

¹¹ Obras de arte existem enquanto obras de arte, e não mais pelo tipo de material empregado em sua construção, ou em que tipo de suporte foi realizada, se é material pronto ou não. Colocam em questionamento os locais onde a obra está exposta e quais significações podem ser retiradas a partir disso.

¹² Termo cunhado e apropriado por Cauquelin (2005, p.11), baseado na definição de Hegel, no livro *Fenomenologia do espírito*. Constata que o ‘agora é passado, pois quando nomeado já deixou de ser’ e o ‘aqui exige a constituição de um lugar que o envolva’.

¹³ Pós-moderno, aqui, “designa justamente o heterogêneo, ou a desordem de uma situação na qual se conjugam a preocupação de se manter ligado à tradição histórica da arte, retomando formas artísticas experimentadas, e a de estar presente na transmissão pelas redes, desprezando o conteúdo formal determinado.” (CAUQUELIN, 2005, p. 129).

Enfatizando a influência dos meios de comunicação na criação dos hábitos de consumo, dos padrões de status social, dos estilos de vida doméstica e familiar, dos papéis sociais da mulher e de grupos minoritários, busca-se imprimir um caráter transdisciplinar ao ensino de Arte, vinculando-o, principalmente, às pesquisas da Sociologia, da Antropologia e da Semiótica. Dentre as denominações sempre recorrentes acerca dessa tendência, destaca-se um movimento que, embora internacionalmente identificado como cultura visual, apresenta um caráter multissígnico e multimídia, na medida em que busca promover uma interação entre as diversas linguagens, ao lado de propostas demarcadas pela pós-modernidade. Entretanto, por enfatizar apenas a recepção crítica da cultura de massa e da chamada “cultura digital”, em detrimento do conhecimento e da produção artística, ele é criticado por envolver o ensino de tudo, menos da arte propriamente dita. (BRASIL, 2006, p. 178).

Esse processo de cultura visual surgiu a partir dos estudos culturais e, da mesma forma que o ensino de arte no Brasil, apresenta diferentes vertentes de pensamentos. Barbosa (2011) elenca três linhas de pensamento. A primeira refere-se à “cultura visual excludente” que desacolhe o passado histórico e social do ensino de arte e afirma que o conhecimento sobre a cultura começa apenas no século XXI. Define-se como “muito ativos, publicam muito, citam-se uns aos outros e privilegiam o discurso de convencimento; falam de método da cultura visual, mas não o explicitam.” (BARBOSA, 2011, p.294).

A segunda linha é designada de “cultura visual includente” que “respeita a história, busca os precursores e, especialmente, considera a cultura e as visualidades como matérias-primas da arte, e a arte como campo expandido para as outras mídias.” (BARBOSA, 2011, p.294). A terceira linha é nomeada de “contracultura visual”, que procura fazer a crítica de forma visual, renega o discurso verbal. “Considera a cultura visual praticada até agora no ensino da arte como uma apologia da publicidade e da indústria cultural; clama por uma crítica mais contundente ao capitalismo que questione a submissão da cultura ao sistema político.” (BARBOSA, 2011, p.294).

Existe, atualmente, uma grande produção de imagens que se proliferam e atuam na cultura comunicacional e midiática por intermédio da arte atraindo, principalmente, um público jovem. De acordo com Gralik (2010, p.37), “os meios de comunicação hoje são educadores privilegiados do público”. Esse é um dos motivos pelo qual o ensino de artes demonstrou e demonstra a necessidade de associar estudos sobre a cultura visual contemporânea. Assim, propor leituras que se centram na significação dos atributos e técnicas artísticas farão sentido se integradas aos contextos conferidos às imagens.

[...] Isto colocado, percebe-se que há uma diferença entre como educam as mídias e como a escola educa, o que gera preocupações constantes em pais e educadores em geral, levando alguns educadores em direção a incluir estudos da Cultura Visual em arte-educação, com o objetivo de proporcionar a reflexão e análise crítica como meio

não só para a resistência, mas principalmente para a compreensão deste universo. (GRALIK, 2010, p.39).

Diversas políticas públicas recentes do Brasil contemplam o estudo de arte contemporânea e suas linguagens que se interconectam às mídias e às tecnologias no currículo da educação básica. Entre eles, temos a LDB - Lei n. 9.394/96, os PCN's-EM (2000), os PCN's+ EM (2002) e as OC's-EM (2006). Mas nem sempre ficam claras as propostas práticas de integração da produção artística, de difusão, de apreciação, de conhecimento do contexto e de análise crítica nas metodologias de ensino de arte contemporânea e a sua relação com as mídias nas escolas.

É no contexto escolar, mais precisamente no Ensino Médio, interesse desta pesquisa, que a arte contemporânea, as relações midiáticas e os seus espaços de difusão se configuram como sendo articuladores do conhecimento cultural e social. Desse modo, para adquirir a fruição, a contextualização, a leitura e o conhecimento em arte é necessário investigar os significados da arte, aproximando da realidade dos alunos. Esta investigação não é apenas constituída na escola, ela está também vinculada a outros espaços de recepção e difusão da arte, pouco explorados no contexto escolar, tais como os institutos de arte, os museus e as galerias.

Habitado a fruir arte em seus espaços de exibição e circulação, sempre com um olhar atento, percebo que o ensino da arte só produz conhecimento de verdade quando se somam os conteúdos abordados em sala de aula com as visitas do aluno às exposições. Momento esse que faz o estudante se relacionar com a obra de arte frente a frente, no espaço expositivo do museu e com toda a ambientação pertencente a esse universo. Nesse espaço, a ação mediadora sem dúvida faz a diferença, quando o aluno experimenta de fato uma relação com a obra de arte, vive experiências estéticas, descobre com curiosidade e prazer novos conhecimentos. (SANTANA, 2009, p. 262).

Esses espaços, de acordo com as OC's- EM — volume 1 (2006, p. 187), são importantes para o desenvolvimento do aluno de Ensino Médio, que precisa ter um ensino “mais consistente e sistemático.” Para essa relação acontecer, é essencial que haja o diálogo, em que: “a articulação do projeto pedagógico com as políticas culturais desenvolvidas por outras escolas, universidades, conservatórios, museus, centros culturais, etc. favorece a ampliação das oportunidades de envolvimento com as linguagens artísticas.” (BRASIL, 2006, p.203).

O ensino de arte nas escolas, portanto, sob o cenário da arte contemporânea relacionada a museus e outras instituições culturais, expande o conhecimento dos alunos. Ressignifica a noção de arte como ideia manifestada em produções artísticas que podem ou não culminar em processos de significação. Estudar arte contemporânea traz para a educação desafios que são determinados pela sua complexidade conceitual. Por outro lado, amplia o processo criativo dos

sujeitos, pois abarca a diversidade de linguagens. Estabelece-se, assim, relação e diálogo entre temas políticos e culturais com os aspectos cotidianos da escola, família e tecnologia.

O debate em face da arte contemporânea começa, desde logo, com a discussão da própria designação, onde residem ideias como, por exemplo, inovação, novas mídias e instalação, e que nos levam a supor que se procura reflectir sobre questões que emergem sucessivamente. Como dissemos, os artistas contemporâneos problematizam assuntos que são centrais para o universo dos jovens: a sexualidade, a identidade, o género, o impacto da tecnologia e a globalização exercem um impacto sobre o fenómeno da experiência com a arte contemporânea. Outra razão pela qual a arte contemporânea é muito aliciante tem que ver com o alargamento de horizontes críticos nos jovens, sendo que o professor se torna um modelo de comportamento criativo, capaz de demonstrar que como a arte contemporânea reúne métodos inovadores, tanto em termos de estilo, como de conteúdo, tanto por via da contemporaneidade como por via da arte pós-moderna. (SILVA, 2010, p.32).

Dessa forma, ensinar arte na educação formal é aproximar os conceitos de cultura e de visualidade ao conhecimento dos alunos. A arte contemporânea, com o seu carácter conceitual, comunicacional e cultural torna-se mediadora dos valores sociais e políticos expressos no mundo atual. Aprender, apreciar, criar e criticar são elementos propostos pelo campo de estudo da Arte/educação direcionados ao ensino escolar.

Mas esses elementos surgem também em outros ambientes não formais de ensino, como é o caso dos museus, galerias de arte e outras instituições culturais, midiáticas ou não. O ensino surge nesses locais como mediador da arte. Relacionar os espaços museológicos, sejam eles virtuais ou físicos, com a escola é promover interação de saberes aproximando, particularmente, a teoria da prática. Assim, os museus tornam-se espaços de recepção capazes de partilharem o conhecimento.

2.2 NO CONTEXTO DO MUSEU

A preocupação das instituições culturais e museológicas com a educação, no início¹⁴ de sua consolidação, era baseada nos processos investigativos e estudos de forma geral, direcionados à elite e fechados ao público. Conforme cita Bemvenuti (2004, p.27), foi no século XVIII que os museus demonstraram a preocupação em ter função educacional, dado ocorrido após a abertura dessas instituições ao público. Assim, os museus tornam-se importantes fontes de acesso para a pesquisa científica e de campo.

¹⁴ Sobre a origem e função dos museus, Julião (2006) traz o conceito dos Gabinetes de Curiosidades — locais que abrigavam coleções particulares. “Somente no final do século XVIII foi franqueado, de fato, o acesso do público às coleções, marcando o surgimento dos grandes museus nacionais. A acepção atual de museus surgiu precisamente na conjuntura da Revolução Francesa.” (JULIÃO, 2006, p.20).

No entanto, segundo Julião (2006, p. 21), é “no século XIX com ideais imbuídos na ambição pedagógica de educação através do conhecimento do passado” que os estudos sobre a educação nos museus se relaciona ao cientificismo e às escolas para ser recurso de novas concepções de ensino.

Já há muito tempo que as escolas realizam visitas de estudo a museus. Estes, por sua vez, reconheceram a importância do público escolar e criaram os "sectores educativos". Em nível internacional, este reconhecimento remontará a 1952, com a publicação, pelo ICOM, do texto "Musée et Jeunesse", seguido de "Musée et personnel enseignant", no ano de 1956. Em 1964, realizava-se, em Paris, o colóquio "Le rôle éducatif et culturel des musées" e, em 1965, na sequência de toda esta movimentação, o "Comité de l'ICOM pour l'éducation" passava a "Comité pour l'éducation et l'action culturelle". Era a consagração do museu enquanto local de educação e, desde então, esse papel não deixaria de ser equacionado à luz da evolução das concepções de "educação" e das transformações sociais. Este mesmo processo, terá conhecido a escola, atenta também, aos contributos psico-pedagógicos oriundos de outras áreas do saber. (HENRIQUES, 1996, p. 67).

Adentrando no século XX, e manifestada a intenção de se trabalhar os aspectos educacionais nos museus com o ensino formal, em 1972 foi realizada a Mesa-Redonda de Santiago do Chile¹⁵, fato que proporcionou e direcionou novos aspectos para a museologia na América Latina, respaldados pelos órgãos *Internacional Council of Museums* (ICOM)¹⁶ e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)¹⁷, defensores das práticas museais.

Sobre a educação, o documento gerado na Mesa-Redonda de Santiago do Chile orienta:

[...] que os museus intensifiquem seu papel de melhor agente de educação permanente da comunidade em geral usando todos os meios de comunicação disponíveis, mediante: 1. A incorporação de um serviço educativo em museus que não o possuem, para que eles cumpram sua função didática, disponibilizando as instalações e os recursos necessários para permitir sua ação dentro e fora dos museus. 2. A incorporação dos serviços a serem ofertados regularmente pelos museus à política nacional de educação. 3. A divulgação, por meio de meios audiovisuais, de temas de grande importância nas escolas e no meio rural. 4. O uso de materiais duplicados para fins educativos, por meio de um sistema de descentralização. 5. O incentivo para que as escolas formem coleções e organizem exposições com elementos de seu patrimônio cultural. 6. O estabelecimento de programas de formação para professores nos diferentes níveis de ensino (primário, secundário e universitário). As presentes recomendações reafirmam aquelas formuladas em diversos seminários e mesas redondas sobre museus organizados pela Unesco. (ICOM, 2012, p.117).

É a partir de conferências, seminários e encontros que se desenvolvem ações sobre a educação integrada aos museus. No Brasil, de acordo com Bemvenuti (2004, p. 101) e Almeida

¹⁵ Disponível em: <http://www.iber museus.org/wpcontent/uploads/2014/09/Publicacion_Mesa_Redonda_VOL_I.pdf>. Acesso em: jun. 2015.

¹⁶ Disponível em: <<http://icom.museum/>>. Acesso em: jun. 2015.

¹⁷ Disponível em: <<http://en.unesco.org/>>. Acesso em: jul. 2016.

(1997, p.51), o movimento da Escola Nova foi impulsionador da relação museu e escola, mas foi com o movimento da Arte/Educação que projetos puderam começar a acontecer. Barbosa (2009, p.13-14) reafirma essa relação definindo que: “[...] pensamos nos museus como laboratórios de arte. Museus são laboratórios de conhecimento de arte, tão fundamentais para a aprendizagem da arte como os laboratórios de química o são para a aprendizagem de Química [...]”

A ideia de museu percebido como instituição complementar à educação escolar aponta algumas dificuldades, principalmente quando se referem às atitudes dos professores do ensino formal e dos mediadores educacionais do ensino não formal. Almeida (1997) cita que atitudes de passividade e a falta de conexão entre os conteúdos vistos nos museus com os de sala de aula ocasionam a desvinculação das ações educativas propostas.

Já Brandão (1996) reafirma a importância dos museus para as escolas e enfatiza que:

A utilização dos museus como **centros de recursos**, é ainda algo a que não tem sido dada a devida atenção. De facto, pesem embora inúmeros condicionalismos ligados à situação sócio-económica e distribuição espacial dos alunos, ou condicionalismos impostos pela organização e funcionamento do espaço-escola, os alunos deviam ser ensinados e incentivados a recorrerem aos museus da mesma forma que, por exemplo, se lhes ensina e incentiva o recurso às bibliotecas e mediatecas. (BRANDÃO, 1996, p. 64, grifo do autor).

Conteúdos como os de arte contemporânea são melhores apreendidos quando observados e investigados através dos espaços complementares à educação escolar. Com seus conceitos abstratos de criação, absorvidos de significações políticas, sociais e pessoais dos artistas e das épocas em que foram criados, bem como pelo questionamento constante de valor, mercadológico ou simbólico de entretenimento, a arte contemporânea reflete a demanda de estudo no Ensino Médio.

A função do museu na sociedade tem sido repensada pelo próprio International Council of Museums (ICOM). Seus objetivos têm-se ampliado e muitos desses centros se oferecem não só como expositores ou transmissores de conhecimentos culturais, senão também como verdadeiros espaços de criação cultural.

[...] Nesses espaços, a arte contemporânea propõe com frequência uma auto-reflexão e, nesse discurso proposicional, nos confronta com uma realidade que, de certo modo, falta considerar, em contraposição ao estilo de vida superficial que a sociedade de consumo nos tem acostumado. (BELTRÁN MIR, 2009, p. 94-95).

É perceptível que a integração entre escolas e museus seja ação necessária para aprofundar, experienciar e aproximar os conteúdos da arte. No entanto, essa aproximação física, no contexto brasileiro — regional e municipal — é inviabilizada pela distância geográfica entre

museus e escolas, o que ocasiona a obstrução do conhecimento original das obras de arte nos espaços museológicos.

Muitas cidades dispõem de museus com caráter histórico, popular ou ligados aos hábitos e costumes locais, ou ainda, possuem galerias que não necessariamente exibem arte contemporânea, mas arte produzida hoje, o que, de certa forma, delimita o acesso à arte apenas às manifestações regionais, produções imediatas e na maioria das vezes, sem qualquer ligação com a história da arte. Grandes exposições de arte acontecem nos museus das capitais (neste caso, em Porto Alegre), pois já possuem uma estrutura organizada para dar conta de questões que, normalmente, não cabem em instituições do interior. Assim, como aproximar os alunos da vivência estética de uma obra reconhecida e inserida no contexto da história da arte que, num primeiro momento está muito distante, num museu em outra cidade, outro país? Quais os recursos possíveis para aproximar o universo da história da arte, indo além das imagens impressas e projetadas em sala de aula? (BOONE, 2012, p. 3).

Porém, esse fato de localização geográfica de museus e escolas, pode ser revertido através de maneiras alternativas e tecnológicas, de modo que proporcionem às escolas e aos museus possibilidades de vínculos. Essas alternativas são possíveis a partir dos avanços tecnológicos criados nas sociedades contemporâneas que fomentaram a necessidade de ampliação de acesso, democratização e comunicação entre instituições e público. Barbosa (2010, p. 105) afirma que “antes do computador, nosso remoto acesso às obras de arte dava-se apenas por meio de livros caríssimos [...]”.

Em meio às renovações tecnológicas, os museus passam a criar *sites* institucionais que possibilitam a construção de proximidade aos objetos de acervos. No Brasil, segundo Barbosa (2010, p.109), o primeiro museu a disponibilizar imagens de suas coleções foi o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP). Mas somente a criação de *sites* vinculados ou não a museus físicos pode não cumprir a função social e cultural do ensino de arte, que mediado por um professor irá possibilitar conhecimento, capacidade de criticidade e criação.

Dessa forma, conforme Barbosa (2010, p.110-111), para se construírem sujeitos mais críticos na sociedade e para ampliar o conhecimento sobre o uso das tecnologias e relacioná-las aos processos de criação de arte, faz-se necessário “saber ver e avaliar a qualidade do que passa na tela iluminada do computador.” Ensinar arte, arte contemporânea e crítica de arte aliados às novas tecnologias, à informação e à comunicação “é instrumento de mediação cultural, tarefa dos arte/educadores de hoje”. (BARBOSA, 2010, p.110-111)

Com a atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só aprender a ensiná-las, inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também educar para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente.

[...] A arte criada em ambiente tecnológico precisa ser discutida, tendo em vista as ideologias e teorias da arte por ela geradas para ser melhor avaliada humanisticamente. O que se impõe hoje não é somente o entendimento da obra de arte, mas do campo de sentido da arte que não deixa resíduos permanentes. (BARBOSA, 2010, p. 111-112).

O ensino de arte e dos conteúdos de arte contemporânea, na educação escolar, potencializam os processos de expressão individual e social dos sujeitos para constituir e transmitir cultura, processo instrumental para a construção da identidade. A percepção, a imaginação, a criação e a criticidade são elementos que circundantes aos contextos sociais são propostos neste ensino.

Direcionar o ensino de arte para a juventude do Ensino Médio é um desafio escolar, pois necessita de promoção e articulação de conteúdos curriculares com os interesses e modos de apreensão cognitivas dos jovens. A diversidade social, econômica e cultural que permeia a juventude, incide diretamente no aprendizado. As linguagens contemporâneas das Artes (dança, música, teatro, literatura, mídias, tecnologias, artes visuais, entre outros) são formas de expressão e comunicação muito utilizadas por esse público.

Propor a união de conteúdos artísticos com os interesses e contextos sociais dos jovens do Ensino Médio é uma forma de tentar articular o conhecimento. Dessa forma, a aproximação dos conteúdos de arte contemporânea aplicados na escola integrados com os conteúdos educativos dos espaços não formais de ensino (museus, galerias de arte, entre outros) poderiam significar para os jovens a promoção de aprendizagem mais construtiva, o que conflui com os dizeres das Orientações Curriculares do Ensino Médio, já citadas.

No entanto, existem vários fatores que dificultam essa aproximação, dentre eles estão: a falta de experiência de professores com os conteúdos da arte contemporânea, a falta de verba da escola para visitas externas, ausência de mediação entre conteúdos educativos dos museus com os aprendidos em sala de aula além de inexistência de museus de arte contemporânea em muitos municípios do Brasil.

Portanto, ao ponderar que existem dificuldades de interação entre escolas e o ensino de arte contemporânea articulados ao conteúdo educativo específico dos museus, esta pesquisa propõe a criação de possibilidades, utilizando os conceitos e o meio de fazer análises, críticas e apropriações de conteúdos provenientes da Mídia-educação e da Arte/educação. Busca-se propiciar a produção criativa de novas obras, leituras críticas e interação sócio cultural mediadas pela abordagem do letramento midiático e dos conteúdos de arte contemporânea dispostos nos *sites* de museus presentes na *web*, o que evidencia a modalidade virtual dos museus como um recurso para aproximar, difundir e articular o ensino de arte contemporânea escolar.

3 LETRAMENTO EM MÍDIA COMO UM LETRAMENTO SOCIAL

O letramento midiático é um processo que, segundo Buckingham (2010), auxilia na compreensão da diversidade cultural e comunicacional, unindo as noções básicas e funcionais dos meios e instrumentos que permitem o acesso às mídias (computadores, *internet*, televisão, entre outros) com a compreensão e avaliações dos usos das informações desses meios, promovendo nos indivíduos construções de sentidos mais conscientes e críticos, que podem ser mediados pela educação e obtidos pela interação social com as mídias.

Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas.” (BUCKINGHAM, 2010, p. 49).

Dessa maneira, o letramento midiático envolve negociação de sentidos entre público (receptores) e informações (visuais, orais, escritas). Tal negociação deve ser aprendida, mediada pela educação que, por meio de atividades didáticas, poderia aprimorar nos indivíduos a noção de relações sociais e criticidade. Assim como o público (receptor) requer o intermédio da educação para a promoção de sentidos e leituras críticas das diversas informações geradas pela mídia, a arte contemporânea (veiculada e criada midiaticamente) também necessita dessa mediação.

Esse processo é consequência da constante relação autor, obra (informação) e leitor (público) caracterizado na arte, na educação e na comunicação. Os processos de recepção proporcionados pela arte contemporânea, produzidos e propagados nas mídias e mediados pela educação formal são suscitadores de ideias para novas criações. Produzidas pelo próprio leitor que sistematicamente forma suas próprias concepções acerca do que lhe foi comunicado, gera-se conhecimento que será replicado e ressignificado ao ser retransmitido.

De acordo com Fish (1980), o leitor é o sujeito cujas experiências são construtoras fundamentais do conhecimento produzido ao ler um texto. O efeito que o texto ocasiona quando lido dá sentido e significação. Além disso, um público torna-se mediador dos valores estéticos de uma obra quando a compara, relaciona e avalia com outras produções, ou seja, o produto, obra literária ou a obra de arte por si só não produzem sentidos, elas precisam ser lidas, contextualizadas, criticadas, colocadas em contato com o público.

Essa teoria é denominada de crítica da resposta do leitor (*Reader Response Criticism*), conhecida também nas ideias da estética da recepção, que eclodiu nas décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos da América (EUA) e na Alemanha. Traz a reflexão de que o receptor (leitor,

espectador, observador, ouvinte, público) é essencial para constituir de fato a obra de arte, pois “qualquer produto acabado necessita de um destinatário – um ser concreto, com planos vivenciais, com uma ótica produzida por sua própria situação contextual, além da sensibilidade provocada por sua cultura, gosto pessoal – que irá se defrontar com esta obra [...]” (ROSSETO, 2010, p. 4).

A Estética da Recepção considera a obra de arte como um sistema que se define por produção, por recepção e por comunicação, tecendo uma relação dialética entre autor, obra e leitor. Não revitaliza a noção de produção e representação, bases da estética tradicional. Destaca que o ato de leitura tem uma perspectiva dupla na dinâmica da relação com a obra - a projeção desta obra pelo leitor de uma determinada sociedade. Interessa-se pelas condições sócio-históricas que formularam as diversas interpretações que a obra recebeu, e assinala que o discurso é o resultado de um processo de recepção ao mover a pluralidade dessas estruturas de sentidos historicamente mediadas. (ROSSETO, 2010, p.1-2).

Assim como os conceitos de recepção e crítica desenvolvidas pela estética da recepção reafirmam o contexto social como propulsor de significações para proporcionar leituras de obras e de informações, os estudos sobre os letramentos sociais de Street (2014) também buscam relacionar os usos sociais da leitura e da escrita, com os contextos sociais, históricos e culturais dos indivíduos nas sociedades. Trazendo como premissa a ideia de que a educação formal, que não leva em consideração a experiência e o contexto dos indivíduos, acaba por desenvolver uma criticidade muitas vezes reprodutivista, a alternativa seria uma abordagem social, a exemplo daquela caracterizada por Street:

Uma abordagem que vê o letramento como prática social tornaria explícitos, desde o início, os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão ‘prontos’ para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm a obrigação social de fazê-lo. Isso só é possível com a premissa de que professores habilidosos podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade. (STREET, 2014, p. 155).

Portanto, a não valorização da tradição oral, o vínculo e o estabelecimento do livro didático para o letramento formal e de massa, segundo análise de Street¹⁸ (2014), na década de

¹⁸ Os estudos sobre o “New Literacy Studies” - Novos Estudos sobre Letramento (NLS) - representam uma nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas sim o que significa pensar o letramento como prática social. Isso requer o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder. (STREET, 2013, p. 52-53).

1970, que estuda os efeitos do letramento de massa na Inglaterra, aproximou a ideia do mito de um progresso social que traria desenvolvimento intelectual e cognitivo. Street (2013, p.53) argumenta que “a perspectiva padrão em muitos campos, da escolarização a programas de desenvolvimento, trabalha com a suposição de que o letramento por si só – autonomamente – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas.”

O que favorece, então, o reconhecimento e o estudo dos múltiplos letramentos, enfatizando o ato de ler articulado nas diferentes modalidades de linguagens (escrita, visual, corporal, oral, musical, midiática, outras), são processos de relação entre as linguagens que produzem o hibridismo, desafiando os leitores na promoção de sentidos e significados.

No contexto específico da cultura midiática contemporânea, essa multiplicidade de habilidades traz desafios adicionais, relacionados aos mecanismos de poder e resistência.

Street (2013, p. 49-51) relata casos históricos em que comunidades tradicionais se apropriaram de maneira crítica do letramento, como no caso de Madagascar, no início do século XIX. Missionários europeus levaram a prensa, ensinaram o povo a ler, mas não a escrever, e passaram a propagar os textos bíblicos. Essa prática desafiou a genealogia tribal e toda a estrutura de poder estabelecida. Como resposta, os anciãos malgaxes escreveram sua própria bíblia, transpondo para o suporte impresso as narrativas que davam sentido à sua existência e que, até então, eram preservadas na forma oral. “Uma nova tecnologia fora empregada com um propósito antigo, com vistas a fazer reivindicações concorrentes” (STREET, 2013, P. 50).

Aprendida a lição dos malgaxes, podemos dizer que, no contexto da cultura digital, temos novos missionários transfigurados em empresas globais de comunicação, que dominam as práticas de leitura e escrita multimodais (em particular a linguagem dos algoritmos), engajam-se em programas de letramento pela *internet*, mas que também propagam a leitura sem fornecer mecanismos de escrita autônoma. É preciso criar mecanismos de “reivindicação concorrente” neste novo cenário, contemplando a ressalva de Rojo (2009):

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. (ROJO, 2009, p.108-109).

Assim, relacionando as ideias da teoria do *Reader Response* com a valorização dos pensamentos do letramento social associados aos múltiplos letramentos que valorizam a diferenças culturais na sociedade, a Arte/educação, e a sua abordagem triangular, de acordo com Barbosa (1995, p.62), apresenta o conceito-chave “leitura da obra de arte”.

Esse conceito, inspirado nos dizeres sobre a crítica literária, cunhada pelo *Reader Response* para o ensino de literatura, indica que a recepção/leitura da obra associada ao contexto (histórico, social, cultural) promove significados, desenvolvendo a ideia de que na arte a “relação leitor-objeto constrói a resposta estética.” (BARBOSA, 1995, p. 62). Assim, a alfabetização¹⁹ e o letramento das diferentes modalidades de linguagens da mídia no Brasil é necessária, pois:

Nosso problema fundamental é alfabetização: alfabetização *letral*, alfabetização emocional, alfabetização política, alfabetização cívica, alfabetização visual. Daí, a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham as eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura da imagem é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora. (BARBOSA, 1995, p.63, grifo do autor).

De acordo com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN's + Ensino Médio, a alfabetização e o letramento são desenvolvidos na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, pois reúnem as competências e se associam aos conceitos de linguagem, texto e contexto. Dessa maneira, o conhecimento é desenvolvido pelo vínculo entre as áreas de saberes que fornecerão aos alunos condições para promover análises, interpretações, associações e usos dos textos, sejam textuais, imagéticos, corporais ou digitais, em situações sociais e concretas.

Para cada disciplina da área, por sua vez, os conceitos citados integram conteúdos específicos.

Linguagem. Em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, a língua falada e escrita é o objeto prioritário de estudo; em Arte, estudam-se predominantemente as linguagens não-verbais; em Educação Física, o estudo da linguagem corporal é fundamento da disciplina. Isso sem falar na linguagem digital, que estrutura a Informática.

Texto. As linguagens só se concretizam em textos. Para todas as disciplinas da área exige-se o domínio do conceito de texto, em sentido amplo e não aquele que considera apenas a língua escrita ou falada. Um quadro, uma letra de música em língua estrangeira, um número de dança, uma partida de determinado esporte, o hipertexto são tipos específicos de texto. O domínio deste conceito dependerá de abstrações feitas a partir de textos estruturados nas linguagens específicas e predominantes nas disciplinas da área.

Contexto. Em cada disciplina é necessário considerar o contexto, que particulariza a análise e a interpretação, além de permitir que os recursos expressivos sejam categorizados (em eficazes ou não-eficazes, por exemplo), considerando a intenção do interlocutor no momento de utilização desses recursos. O emprego de uma metáfora, por exemplo, pode ser extremamente eficaz num contexto, mas desastrosamente ineficaz em outro. (BRASIL, 2002, p.32-33).

¹⁹ Compreendendo aqui alfabetização não dissociada das práticas de letramento, ou seja, ensinar a ler e escrever pontuando a prática no contexto social da leitura e da escrita em suas diversas linguagens.

Assim, a interação entre esses conceitos citados pelos PCN's + Ensino Médio, linguagem como meio, produção de textos (orais, escritos, imagéticos) com o contexto é propiciador de leituras que se tornam críticas pela mediação e pela recepção do leitor. A ideia de Fish (1980) com a teoria de resposta do leitor se aplica aqui, de forma a criar através das leituras repertórios compartilhados de códigos e valores essenciais para incidirem nas interpretações dos leitores. A leitura (fruição), componente também desenvolvido pela Arte/educação, reúne, para a promoção de análises, as concepções socioculturais (experiências estéticas e perspectivas sócio históricas) com os elementos textuais (técnicos para a construção das narrativas).

Assim sendo, a recepção (textual, de imagens ou outras linguagens) mediada pela educação formal possibilita olhares mais significativos e críticos. Em se tratando de Ensino Médio, o ensino da recepção ²⁰ promove a democratização social e cultural deixando, portanto, jovens mais informados, capazes de comunicar e argumentarem, solucionando problemas de forma prática com participação social e preparados para fazer escolhas, críticas e criar propostas engajadas nos movimentos sociais e culturais.

Ao considerar que a arte é atualmente mediada e transmitida através dos mecanismos de comunicação e mídias sociais e que a conjunção da cultura com o mundo está imbuída na visualidade, é possível, portanto, discutir e perceber que as experiências estéticas da arte contemporânea estão mediadas pelas influências e associações midiáticas. Desse modo, reflexões mais críticas poderão ser proporcionadas no ensino formal pela interação de ensino entre Arte/educação e Mídia-educação, confluindo para os caminhos transitórios entre as linguagens.

3.1 LETRAMENTO MIDIÁTICO

Arte/educação e Mídia-educação são áreas do conhecimento que evidenciam demandas direcionadas para o estudo das manifestações contemporâneas no ensino de artes. Essas demandas se constituem a partir das novas formas de pensar e fazer o ensino. Ressaltam-se nas novas formas, as influências das mídias na socialização dos sujeitos, o que destaca na sociedade o movimento contemporâneo denominado de cultura visual.

Na Resolução nº 2/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, é perceptível observar a possibilidade de articulação entre arte e mídia, situação em que

²⁰ O ensino da recepção promove a leitura das imagens, textos ou outras linguagens considerando as experiências culturais e sociais dos sujeitos para receber a mensagem transmitidas.

o projeto político-pedagógico das escolas deve considerar, as atividades artístico-culturais e tecnológicas, a utilização das diversas mídias para a construção da aprendizagem e, produção de mídias nas escolas para favorecer o ensino com leituras e análises sobre a cultura, a política e a economia nos meios de comunicação social. (BRASIL, 2012, p. 6-7)

Segundo Kellner e Share (2008, p.691), o modo como a mídia atua na sociedade globalizada norteia os pensamentos e formas de agir dos indivíduos. A partir disso, a alfabetização crítica da mídia nas escolas torna-se fundamental, pois as expansões tecnológicas e comunicacionais impactam a economia, a política, a cultura e a educação em nível global, de forma que “as vidas das pessoas estão sendo moldadas pelas forças da sociedade em rede.” Além disso, é salientada a necessidade de uma educação para a arte midiática (manifestada, difundida na mídia), na qual os valores estéticos e criativos são valorizados para representarem consciência mais crítica e de relevância social, determinando que:

Incorporar a produção de arte e mídia na educação é oferecer o potencial para tornar o aprendizado mais experimental, mais ‘mão-na-massa’, criativo, expressivo e divertido. A educação em arte midiática pode trazer prazer e cultura popular para a educação corrente, tornando a escola, assim, mais motivadora e relevante para os alunos. Quando essa abordagem transcende as habilidades de produção técnica ou a apreciação relativista da arte e envereda pelos estudos culturais e pela pedagogia crítica, tratando de questões de gênero, raça, classe, sexualidade e poder, ela tem potencial dramático para a alfabetização crítica da mídia e transformadora. (KELLNER; SHARE, 2008, p.700).

Como campo de estudo, a Mídia-educação, a educação para mídias ou letramento²¹ das mídias surgiu a partir dos estudos culturais. Conforme Kellner e Share (2008, p. 690), “é um campo de questionamento crítico que teve início há mais de um século, na Europa, e continua a crescer com novas críticas da mídia e da sociedade”. Manifesta o ideal de ser um processo social, pois “considera sua importância na promoção da cultura contemporânea e sua função instrumental na promoção da participação ativa do cidadão na sociedade [...]” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1087).

Bévort e Belloni (2009) apresentam a construção do conceito de Mídia-educação que, amparado pelas organizações internacionais e por documentos gerados em reuniões, afirmam ser esse um novo campo de ação educativa. De acordo com as autoras, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), em 1960 já manifestava

²¹ Segundo Siqueira (2008, p. 1048), o termo letramento midiático (*media literacy*) “algumas vezes, toma o lugar do termo *media education*. Longe de entrarem em disputa, esses dois termos tendem a se agregar, para constituir um campo interdisciplinar e expandido do conhecimento, que reúne contribuições de diversas ciências, tais como a psicologia, a sociologia, a lingüística e a semiótica. Tradicionalmente, os campos da comunicação e da educação têm se empenhado em investigar problemas relativos ao uso das mídias em contextos educativos.”

argumentos sobre o letramento midiático. Assim, em 1982 é adotada a Declaração de *Grünwald*²², demonstrando a importância da mídia na sociedade e ressaltando a necessidade de os sistemas educacionais direcionarem o estudo sobre o assunto. Assim:

[...] Mídia-educação é definida como uma formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia. Este documento fundador deixa vislumbrar a ideia da dupla dimensão da mídia-educação e, sobretudo, a consideração das mídias não só como meios de comunicação de massa, cuja leitura crítica é preciso desenvolver, mas também como meios de expressão da opinião e da criatividade pessoais, cuja apropriação é necessária assegurar a todos os cidadãos. Começa a se construir, a partir de então, a noção da mídia-educação como formação para a apropriação e uso das mídias como ferramenta: pedagógica para o professor, de criação, expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos [...] (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1087).

Dessa maneira, quando os PCN's + EM (2002) e as OC's-EM (2006) sistematizam que a arte e a mídia são áreas de ensino articuladas ao campo de linguagens, verbais ou não verbais e as identificam como espaciais e temporais, relativas à sociedade, capazes de produzirem significados de forma sensorial ou cognitiva nos indivíduos, pode-se afirmar que a interação e o conhecimento se dão por meio do compartilhamento social e do reconhecimento dos códigos estruturante dessas linguagens.

Mas como realizar esse compartilhamento de forma que desenvolva posicionamentos e pensamentos mais críticos nos alunos? De que maneira é possível valorizar as escolhas dos alunos baseando nos princípios sociais? Onde haverá a produção de reflexões mais significativas? A resposta está no campo da educação escolarizada, na qual “a linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou a transformação dos significados veiculados.” (BRASIL, 2000, p.7).

Portanto, quando a Declaração de *Grünwald* caracteriza sobre o estudo crítico da mídia nas escolas, o documento ressalta a influência e o impacto social que a mídia apresenta na construção de ideologias culturais, políticas e econômicas. A recepção, a leitura e a expectativa geradas pelos sujeitos quando, em contato com este mundo comunicacional e midiático, necessitam de mediação, de alfabetização/letramento para poder propiciar indivíduos mais engajados em assuntos sociais.

[...] A noção de mídia-educação proposta neste documento vai além das anteriores, caracterizando-se como uma “alfabetização” (literacy) alargada, com uma abordagem mais integrada do ensino da linguagem e da comunicação e mais ampla, em termos de suportes técnicos, abrangendo todas as mídias modernas. O foco, porém, não é o uso pedagógico ou didático das mídias, mas as experiências midiáticas dos jovens fora

²² Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>. Acesso em: jun. 2016

da escola para, a partir delas, ensinar sobre as mídias. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1088).

O engajamento social e a compreensão de possíveis manipulações da mídia na sociedade são questionamentos que justificam a necessidade de incluir nas escolas o estudo sobre as mídias. Porém, de acordo com Kellner e Share (2008, p. 699), outros questionamentos são norteadores para este estudo, como o de proporcionar a noção das competências comunicativas e informacionais²³, aproximando a cultura popular e as mídias ao ensino tradicional e relacionar arte e mídia, abordando as questões de produção, recepção e criticidade.

Uma segunda abordagem ao ensino sobre a mídia pode ser vista na **educação em arte midiática**, na qual os alunos são ensinados a valorizar as qualidades estéticas da mídia e das artes, enquanto usam sua criatividade para se expressar através da arte criativa e da mídia. Esses programas, em geral, podem ser encontrados em escolas, como aulas avulsas, ou fora da sala de aula, em programas de base comunitária ou extracurriculares. Se, por um lado, muitos desses programas são excelentes exemplos de alfabetização crítica da mídia, como descrevemos mais adiante neste capítulo, por outro lado, temos preocupações com a abordagem da arte midiática quando favorece a auto-expressão individualista em detrimento da análise socialmente consciente e da produção de mídia alternativa. Muitos desses programas tendem a ensinar aos alunos habilidades técnicas para simplesmente reproduzir representações hegemônicas, sem provocar qualquer problematização, com pouca consciência de implicações ideológicas ou qualquer tipo de crítica social. (KELLNER; SHARE, 2008, p.699-700, grifo do autor).

Assim, o letramento da mídia como concepção social necessária no ambiente escolar propõe o relacionamento entre conteúdos, linguagens e métodos com o intuito de capacitar os indivíduos a produzirem pensamentos e ações mais conscientes e críticas. Para que isso ocorra é preciso compreender como a mídia atua na sociedade e como ela produz uma diversidade de repertórios culturais e sociais.

3.2 LETRAMENTO MIDIÁTICO NO ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA E A SUA RELAÇÃO COM OS MUSEUS

A Mídia-educação é um campo de estudo novo, atual (BÉVORT; BELLONI, 2009; SIQUEIRA, 2013) que apresenta objetivos, metodologias e contextualizações que remetem ao cenário educacional alguns pontos de interseção. Dentre eles, está a alfabetização ou o letramento, a promoção da cultura e o conceito de recepção e criticidade. Siqueira, Sebastião, Silva e Andrade (2014, p.3388) orientam que existem um conjunto de conceitos e habilidades

²³ Kellner e Share (2008, p. 700) trazem o conceito de competências comunicativas e informacionais como sendo o de acessar, analisar, avaliar comunicar. Relaciona-o à definição de alfabetização midiática dada pela *Alliance for a Media Literate America* (Aliança para uma América midiaticamente alfabetizada).

para guiar o estudo da mídia, na qual “diversos autores tentaram mapear esse conjunto (LUSTED, 1991; BUCKINGHAM, 2003; QCA, 2003; UNESCO, 2013) e, em comum, chegaram à definição de quatro conceitos-chave” que são: a linguagem, as audiências, as instituições de mídia e a representação.

Quanto ao primeiro conceito, a linguagem da mídia, de acordo com a UNESCO (2006, p. 26), esse estudo deve envolver a observação e as análises para entender o sentido das mensagens, sejam verbais ou imagéticas. A desconstrução, a comparação e a produção são elementos utilizados para promover a compreensão das mensagens veiculadas na mídia. “Trata-se em parte de uma compreensão da gramática de certas formas de comunicação; mas envolve também uma consciência dos códigos e das convenções mais amplos de determinados gêneros.” (BUCKINGHAM, 2010, p.50).

Já o segundo conceito, a representação, para Siqueira (2013, p.13) transita entre realidade e fantasia e está “ligada à ideia de identidade, isto é, a grupos diversos que codificam e decodificam a realidade usando as linguagens midiáticas e criando aparências diversas para o mesmo assunto.” A UNESCO (2006, p. 27) evidencia que esse conceito é um dos princípios fundadores da educação para a mídia, pois ela é uma representadora da realidade produzida e manipulada de acordo com interesses específicos.

Como terceiro conceito, surge o termo audiência que, conforme Siqueira (2013, p. 13), estuda as relações e os públicos da mídia, os que usam, manipulam, criam, observam, leem, participam de alguma forma do mundo midiático. “Isso significa saber como a audiência é alvo da mídia e como diferentes audiências usam e respondem à mídia.” (BUCKINGHAM, 2010, p.50).

O último conceito são as instituições de mídia que discutem sobre as ações e os processos da indústria midiática, os seus regulamentos, seus critérios e sua posição ética na sociedade. Para Buckingham (2010, p.50) é envolver “uma consciência mais ampla do papel global de publicação, promoção e patrocínio, e como elas influenciam a natureza da informação inicial disponível.”

Dessa forma, é possível integrar os conceitos-chave da Mídia-educação nas demandas curriculares, relacionando-os, ainda, com a metodologia triangular da Arte/educação, prevista para o ensino de arte nas orientações dos parâmetros curriculares nacionais. O desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos é uma das finalidades em comum, apontadas nas duas áreas de estudo, mídia e arte, bem como o estudo das linguagens, suas influências, sua contextualização e a sua recepção.

Os dois campos de estudo (Mídia-educação e Arte/educação) promovem o estudo do “contexto” que envolvem as obras de arte contemporâneas e as informações, em circunstâncias sociais, políticas, históricas e culturais. Além de estudarem e analisarem os porquês, a investigação do “como” é comum às duas metodologias, envolvendo as técnicas de representações e as associações de linguagens. Auxiliam também na produção criativa de novos conteúdos e obras de arte. Isso tudo gera nos indivíduos leituras críticas e engajadas nas situações sociais para serem comunicadas e apreendidas significativamente.

Sabendo da importância do estudo das mídias nas escolas, além da necessidade de abordar metodologicamente o ensino da arte contemporânea nas salas de aula, é imprescindível criar recursos didáticos que auxiliem professores e alunos a desenvolverem o conhecimento teórico e prático de maneira significativa.

Portanto, esta pesquisa desenvolve, por meio de um recurso educacional digital, atividades que permearão o universo dos museus na virtualidade e suas funcionalidades, bem como atividades para acesso, fruição, leituras críticas e produções artísticas de obras de arte contemporâneas. Exercícios que estimulam o pensamento crítico e criativo serão elaborados, como: dinâmicas de curadoria e olhar crítico a uma exposição (abordando componentes de montagem); atividade de pesquisa para ampliação de conteúdo (biografias de artistas e histórico das obras); exercícios de leituras de contexto para conscientização de temas sociais; ludicidade por meio de jogos de desconstrução e construção de imagens; atividades das relações de intertextualidade e *remix* (um olhar para usos e apropriações da arte em propagandas); processos de produções criativas através da linguagem da manipulação visual; entre outros.

As OC's-EM (2006, p. 199) citam que “o ensino de Arte está inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que tem como eixo as faculdades de representação e comunicação.” Assim, para conseguir abstrair dos conceitos é preciso entender alguns elementos básicos sobre o processo de comunicação que resultará na aprendizagem significativa dos conteúdos.

Com o propósito de ensinar linguagens para desenvolver os sujeitos quanto a produção e interpretação de textos, mensagens, é essencial conhecer os códigos das linguagens, os elementos e as estruturas básicas, bem como o contexto por meio das experiências e os meios pelos quais são transmitidos. Conforme as OC's-EM (2006, p.180, grifo do autor), “quanto mais o aluno e o professor conhecem, vivenciam, experienciam e compreendem seu contexto e o dos outros, as possibilidades dos códigos, as possibilidades das mídias e dos materiais, maior se torna a **zona de interesse**.” E essa zona de interesse representa a aprendizagem significativa dos alunos.

A Figura 1 demonstra a relação dos processos de comunicação com o ensino. Caracteriza o contexto como fator circundante para aprendizagem e propõe que todos os contextos, do aluno, da comunidade, da escola, do Ensino Médio (aspectos políticos, culturais, econômicos, psicológicos e sociais), do professor (mediador) e da obra (teoria histórica e autor) são elementos reais que envolvem os indivíduos receptores a construir o processo de sentido na educação formal.

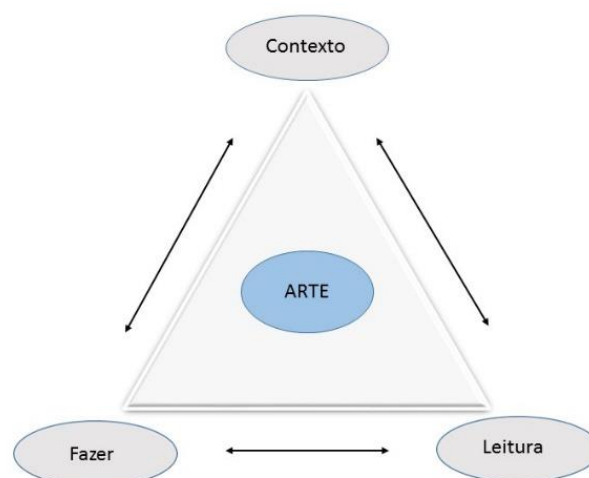
Figura 1 – Processo comunicativo no ensino



Fonte: OC's-EM (BRASIL, 2006, p. 183)

Desse modo, ao cercar o processo de mediação escolar pela contextualização, o ensino dos códigos e das mídias habilita o aluno a produzir e interpretar as obras/textos. Essa metodologia da comunicação para o ensino se articula com a abordagem triangular da Arte/educação, demonstrada na Figura 2. Nessa abordagem, o processo de ensino e apreensão da arte se faz pela constante relação entre os processos de leitura, fazer artístico e contextualização. O professor inicia o processo por uma das pontas do triângulo com autonomia, podendo retomar o conceito anteriormente estudado ou transitar para um outro.

Figura 2 – Abordagem triangular da Arte/Educação



Fonte: BARBOSA (2010). Adaptado pela autora, 2016.

A contextualização da obra se realiza de forma ampla: histórica, social, biológica, psicológica, entre outros. A leitura da obra é proposta para ser “uma leitura do mundo e de nós neste mundo, uma leitura que é, na verdade, uma interpretação cultural.” (BARBOSA, 2010, p.143), para, então, atingir-se o fazer, de livre expressão, estimulado pela interpretação e pela experiência.

A partir dessas duas abordagens, como então suscitar nos alunos de Ensino Médio a produção e recepção da arte contemporânea? Uma arte que apresenta proliferação de ideias sociais, diversidade de materiais, métodos, suportes, multimodalidades. É conceitual, emergente na cultura e perpassa pelos sentidos de gosto e desgosto, de belo e feio, discute as esferas da estética e da visualidade no cotidiano.

Ensinar arte contemporânea faz com que o educador busque de forma produtiva modos de aproximar seus alunos dessa manifestação. Thistlewood (2010, p. 114) sugere um meio de ensinar arte contemporânea no ambiente escolar, “baseando-se nos conceitos de construção (de uma experiência prática de arte ‘contemporânea’), de des-construção do anterior (para acomodar critérios pessoais) e da constante re-construção dos conceitos estéticos resultantes.”

[...] Conceitos ‘contemporâneos’, e outros conceitos que são re-citados para a ‘contemporaneidade’ podem ser absorvidos através da des-construção — uma importante tarefa face às grandes complexidades de informação no domínio público. A combinação de conceitos des-construídos provenientes de várias fontes, e suas re-construções como construções originais, são atividades que oferecem direito acesso às imediatas preocupações da ‘vanguarda’. Deste exercício nós podemos extrair princípios de profunda significação socioeconômica e cultural, como também fazer

uso disto para efetuar uma ‘re-construção’ de nossas próprias suposições culturais. (THISTLEWOOD, 2010, p. 125).

Desse modo, os processos de difusão e apreensão da arte contemporânea podem ser percebidos principalmente nos espaços expositivos, ou seja, nos museus. Para realizar os princípios de construção, desconstrução e reconstrução — leitura, apreciação e fazer artísticos — para gerar análises e produções de conhecimento contextualizados e críticos, faz-se necessário conduzir por meio da mediação (educação museal e ensino escolar) a realização para propiciar esse processo.

Essas mediações são, de acordo com Darras (2009, p. 37), “processos de acompanhamento semiótico que intervêm ao longo das operações de difusão e de propagação de objetos culturais.” De maneira construtivista, provindo de meios interativos, questionadores, problemáticos e práticos, os processos de interpretação são provocados nos sujeitos, capacitando-os a construir e reconstruir significados.

Os museus são locais que possibilitam a mediação e o acesso à arte contemporânea. São locais de disseminação, contato e mediação entre obra e público. Por si só produzem significados como agentes culturais, aproximam-se do receptor pelo meio da exposição e da comunicação. Para os museus, as escolas constituem campo de público constante de partilha e negociação cultural. Para o ensino escolar de arte, o museu é espaço de contextualização imediata, com propostas articuladas de leituras e produções.

Considerar os espaços museológicos, sejam físicos ou virtuais, para articular o ensino de arte contemporânea, é vincular social e culturalmente os métodos da abordagem triangular com os da Mídia-educação. Contudo, a reflexão do ensino formal (escola) com o ensino não formal (museu) deve existir por meio de parcerias. Assim, é possível estabelecer efetiva apreciação dos conteúdos a serem apreendidos.

Assim, a ampliação virtual das ações museológicas fortalece o papel dos museus como colaboradores da educação formal e não formal, evidenciando o acesso às fontes artísticas através da imagem reproduzida ou criada na mídia. Escolas situadas em municípios que não possuem museus, principalmente de arte contemporânea, podem ser aproximadas pelo tempo e espaço de museus presentes na *web*, tornando esses museus e seus *sites*, recursos midiáticos contemporâneos para o ensino de arte.

4 MUSEUS NA WEB: ASPECTOS HISTÓRICOS E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

4.1 BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Os museus na *web*, ou conforme Malraux (2015), os “museus sem muros”²⁴, aqueles que não são cercados por uma arquitetura, demonstram-se como possibilidades para a construção de acesso aos bens culturais, históricos e artísticos quando estabelecem vínculos do mundo físico com o virtual. Devido à aceleração tecnológica e informacional nos tempos atuais, as instituições museológicas observaram a necessidade de expandir a relação e o diálogo com os visitantes, tornando a instituição museu um espaço acessível a todos os tipos de público.

Essa ideia de museu acessível, aquele que está em todos os lugares e que não legitima apenas os espaços expositivos das galerias e dos museus fisicamente como os únicos locais de disseminação da arte foi, segundo Huhtamo (2002, p. 4), manifestada antes do advento da *internet*. Com a proliferação de novas tecnologias já nos anos de 1920, como a fotografia e o cinema, novos meios de produção estética foram surgindo nas obras de artistas do movimento *avant-garde*²⁵, considerados vanguardistas na época.

Através dessa manifestação, as exposições, em museus ou em galerias, necessitaram também de reformulação em sua apresentação, fazendo com que novos processos expositivos atribuíssem valor às novas tecnologias e aos espaços não explorados nas exposições. Tal ação capacitava o público a ter experiências mais interativas e sinestésicas.

Ao modificar as ações e os objetivos no espaço expositivo e nas curadorias do museu, o tipo de público modifica-se também, difundindo assim a possibilidade de atingir uma audiência mais ampla e menos elitista. Dessa maneira, é possível perceber que ao promover exposições menos estáticas e enquadradas apenas nas paredes dos museus, a ideia de museu virtual, concebida na contemporaneidade, é iniciada, sendo apresentada ao público com a promoção de interatividade e manipulação das obras e pela supressão de linearidade nas exposições museológicas.

²⁴ Termo definido por André Malraux no livro *O museu imaginário*.

²⁵ Termo Francês, que significa vanguarda. Refere-se a artistas e as obras que são experimentais, rompem com as normas sociais.

Huhtamo (2002, p. 10) ainda afirma que os artistas László Moholy–Nagy²⁶ e Frederick John Kiesler²⁷ preconizaram a ideia de museu *on-line* através de uma exposição que poderia ser transportada para dentro das casas dos visitantes, na qual o público teria a oportunidade de visitar a exposição em casa, sendo que antes essa era somente vista dentro dos espaços físicos das galerias e de museus. Essas idealizações de exposições eram denominadas de “pinacoteca doméstica”²⁸ e “*Telemuseum*”²⁹.

Outras ações no campo das artes que anunciavam o conceito e a ideia de museu na virtualidade continuaram a ser expressadas por diversos artistas, literários e historiadores. De acordo com Ururahy (2013, p. 21), essa ascensão cultural apresenta um breve percurso histórico que se inicia em 1920 e se intensifica nos anos de 1990.

Muitas foram as ideias que preparam o caminho para o conceito de museu virtual, mas talvez o mais lembrado seja o livro de André Malraux, *O museu imaginário*. Ele foi escrito após o importante ensaio de Walter Benjamin em 1936, *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*, que nos apresenta a fotografia e sua possibilidade de reprodução mecânica infinita, como o momento de perda da ‘aura’ da obra de arte, já não haveria mais diferença entre original e cópia. Em 1947, a ideia de Malraux para um ‘museu imaginário sem paredes’ surge pela possibilidade de reprodução fotográfica. Fotos de obras de arte poderiam ser agrupadas de diferentes formas e levadas aonde fossem necessárias. (URURAHY, 2013, p. 21).

Consideráveis foram as ideias de artistas, arquitetos, *designers*, literários, entre outros que preludiam a emersão dos museus na *internet*. Huhtamo (2002) e Ururahy (2013) definem que nos anos de 1980 e 1990 foram intensificados os experimentos sobre o computador e a *internet*. Dessa forma, como proposta de adaptação e de difusão dos acervos, vários museus aderiram ao uso dos *Compact Disc Read-Only Memory* (CD-ROMs), com base nos hipertextos.

Um dos primeiros usos do CD-ROM foi através da exposição virtual realizada no Museu Virtual da Apple, desenvolvida nos anos de 1990. Uma exposição portátil, onde o espectador poderia explorar em simulação tridimensional (3-D), três espaços museológicos interligados. Na mesma década, vários museus de arte realizaram a sua versão virtual e portátil por meio do CD-ROM, como o *Le Louvre* e o *Hermitage*. Mas, nem todos os museus realizavam visitas em 3-D, com exceção do Musée d’Orsay de Paris. (HUHTAMO, 2002, p.2, tradução nossa).

²⁶ Pintor, fotógrafo e educador Húngaro, nascido em 1895 e falecido em 1946, segundo o *site* (<<http://moholy-nagy.org/>>), o artista foi influenciado pelo construtivismo e foi defensor da integração da tecnologia e das ciências nas artes.

²⁷ Arquiteto, teórico, designer de teatro, artista e escultor austríaco- americano, nascido em 1890 e falecido em 1965, segundo o *site* (<<http://www.kiesler.org/>>), colaborador do movimento *avant-garde* com produções sobre arte-exposições.

²⁸ Aparece no livro *Bauhaus Pittura Fotografia Film* (1925), descreve como transformar uma casa em uma galeria doméstica pela projeção de imagens.

²⁹ Um sistema imaginado em 1926 que permitiria ter em casa painéis sensíveis nas paredes que recebessem imagens.

Já Ururahy afirma que:

Foi no ano de 1990, que o britânico Tim Berners-Lee, considerado o fundador do *world wide web* (www), inventa o *Hyper Text Markup Language* (HTML), usado para definir a estrutura e o *layout* de *webpages*. No entanto foi no Japão de 1991, ainda não conectado à *Internet*, que surgiu a primeira exposição discutindo a exibição de obras de arte a distância. O projeto *O museu dentro da rede de telefonia* era acessado remotamente via telefone, *fax* e um tipo de rede computacional. Quatro anos depois se seguiu uma nova versão da exposição chamada *O museu dentro da rede*, já alocada na própria *Internet*. (URURAHY, 2013, p. 22).

A experiência museológica na utilização de novos ambientes e espaços foi desenvolvida com os processos estéticos que surgiam através das experimentações de novos suportes e elementos tecnológicos no campo das artes, além de terem também objetivos mais institucionais como o de reunir as coleções em banco de dados e digitalizando-as para promover os processos de preservação e conservação dos objetos ali salvaguardados³⁰.

Schweibenz (1998, p. 186) indica o início da relação das instituições museológicas com as possibilidades da tecnologia e da *internet*, pontuando que essa relação foi afirmada na conferência internacional sobre hipermídia e interatividade, a — *International Conference on Hypermedia & Interactivity in Museums (ICHIM)*³¹ — em 1991. Assim sendo, vários museus começaram a estabelecer sua presença na *World Wide Web* (www).

Este mundo construído sobre as redes de telecomunicações abriu aos museus uma era de grandes possibilidades. Sabe-se que os museus são na atualidade um dos empreendimentos culturais mais bem-sucedidos, principalmente quando se fala dos grandes museus na Europa, EUA, México, Egito e de alguns Estados do Brasil, que, além de atraírem milhões de turistas todos os anos, exaltam a imagem de cada nação através da arte, da história, etnologia e criações diversas acontecidas em cada lugar, fonte para a identidade cultural e incursões científicas. Eles se constituem naturalmente em objeto de interesse público, uma vez que são guardiões e zeladores do patrimônio cultural. (OLIVEIRA, 2007, p. 3).

Esta primeira etapa dos museus na virtualidade trouxe para as instituições reconhecimentos publicitários e uma maior presença de público nas atividades educacionais e nas ações culturais dos museus. Expande-se assim a função e a valorização dos museus que vai do coletar ao preservar e expor, para o de investigar, educar e comunicar, promovendo principalmente uma maior acessibilidade de público.

³⁰ Segundo o Conselho Internacional de Museus (ICOM), todo museu está a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, é aberto ao público, não tem fins lucrativos e é permanente. Apresenta a função de adquirir, conservar, pesquisar, divulgar e exibir para fins de estudo, educação e fruição, o patrimônio material e imaterial dos povos e seu ambiente. Disponível em: <<http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>>. Acesso em: maio 2016.

³¹ Disponível em: <<http://www.archimuse.com/conferences/ichim.html>>. Acesso em: maio 2016.

Dessa forma, segundo Hein (1998) existem quatro tipos de museus que intervêm no processo de aprendizagem, investigação e comunicação com seus visitantes, como mostra o Quadro 1. Eles são divididos em dois grandes grupos referentes à aprendizagem, e são museus denominados pelo autor como sendo “os sistemáticos e lineares” e “os museus construtivos e interativos”.

Quadro 1 – Tipos de museus e o processo de aprendizagem

	O conhecimento é externo ao sujeito	O conhecimento é um processo de construção por parte do sujeito
Aprendizagem como aquisição de respostas	Museu sistemático ----- Museu linear	
Aprendizagem como construção de significados e atribuição de sentidos		Museu construtivo ----- Museu interativo

Fonte: Hein (1998). Adaptado pela autora, 2016.

Assim, Hein (1998) define que os museus sistemáticos e lineares são aqueles que geralmente apresentam os objetos artísticos ao visitante em uma estrutura fechada, seguindo uma predeterminação de visita, situada na ordem cronológica e taxonômica. São museus que não provocam as motivações e interpretações em seu público, criando atitudes de passividade. Entregam o discurso expositivo pronto, não abrange a autonomia dos visitantes e nem entende que o sentido vivenciado é diferente em cada indivíduo.

Já os museus construtivos, para Hein (1998), são aqueles que colocam o visitante como receptor ativo das mensagens do museu. Apresenta como objetivo a construção de significados, na qual a atribuição de sentido é feita a partir do discurso expositivo e da mediação do museu, o que ocorre muitas vezes pela interação entre participantes. Nesse tipo de museu é permitido ter autonomia no pensamento para se propiciarem análises, observações, questionamentos e conexão de ideias. A interação ocorre entre o museu, o objeto e os visitantes, com o único objetivo de possibilitar interpretações variadas.

Os museus interativos são, ainda segundo Hein (1998), os museus que propõem estratégias para facilitar a participação do público, estão presentes no mundo virtual (podendo

ter sede física ou não). São explorados independente de sua localização geográfica (dos visitantes e dos museus) e requerem do público esforço e iniciativa na exploração.

Esses museus interativos perceberam que “a relação de tempo/espaço e emissor/receptor” (SANTOS; LIMA, 2014, p.58) se desenvolveu com o passar dos tempos através da evolução informacional e tecnológica, observando que “a informação agora é obtida no denominado tempo real (*on-line*)” (SANTOS; LIMA, 2014, p.58), no qual os sujeitos determinam suas escolhas, criam julgamentos e avaliam de forma imediata o conteúdo a partir da interatividade.

4.2 MUSEU VIRTUAL

A definição de museu virtual, conforme Schweibenz (1998, p. 189), foi evidenciada por Geoffrey Lewis em 1996 no artigo apresentado pela Enciclopédia *Britannica*³² como sendo uma instituição que não abriga os objetos reais, mas apenas as reproduções imagéticas de tais objetos, que são digitais ou gravadas. Apresentam também arquivos de sons e textos, além de qualquer outro dado ou atividade que seja relevante ao museu e que gere a função de ser acessado por meio de uma mídia eletrônica.

É perceptível entender que uma nova aplicabilidade funcional estava sendo gerada para o museu. A era virtual aproximou a conexão como fator da relação entre instituição, objeto e público, não focando mais nas ações expositivas idealizadas pelo curador do museu, mas sim no interesse particular do visitante.

Alguns artistas perceberam a movimentação do virtual direcionado aos objetos artísticos do museu e a seus visitantes, preconizando esse fato em exposições dentro dos museus físicos. Conforme Huhtamo (2002, p. 13), a obra *Legible City* (1989), de Jeffrey Shaw³³, como mostra a Figura 3, demonstrou de que jeito seria a realização de visitas a um museu no espaço virtual, aviltando o passeio virtual³⁴, advento que viria a acontecer no ano de 1998.

A obra é uma instalação de arte interativa, na qual o visitante senta-se em uma bicicleta estacionária e, por meio de uma representação simulada de uma cidade constituída por letras

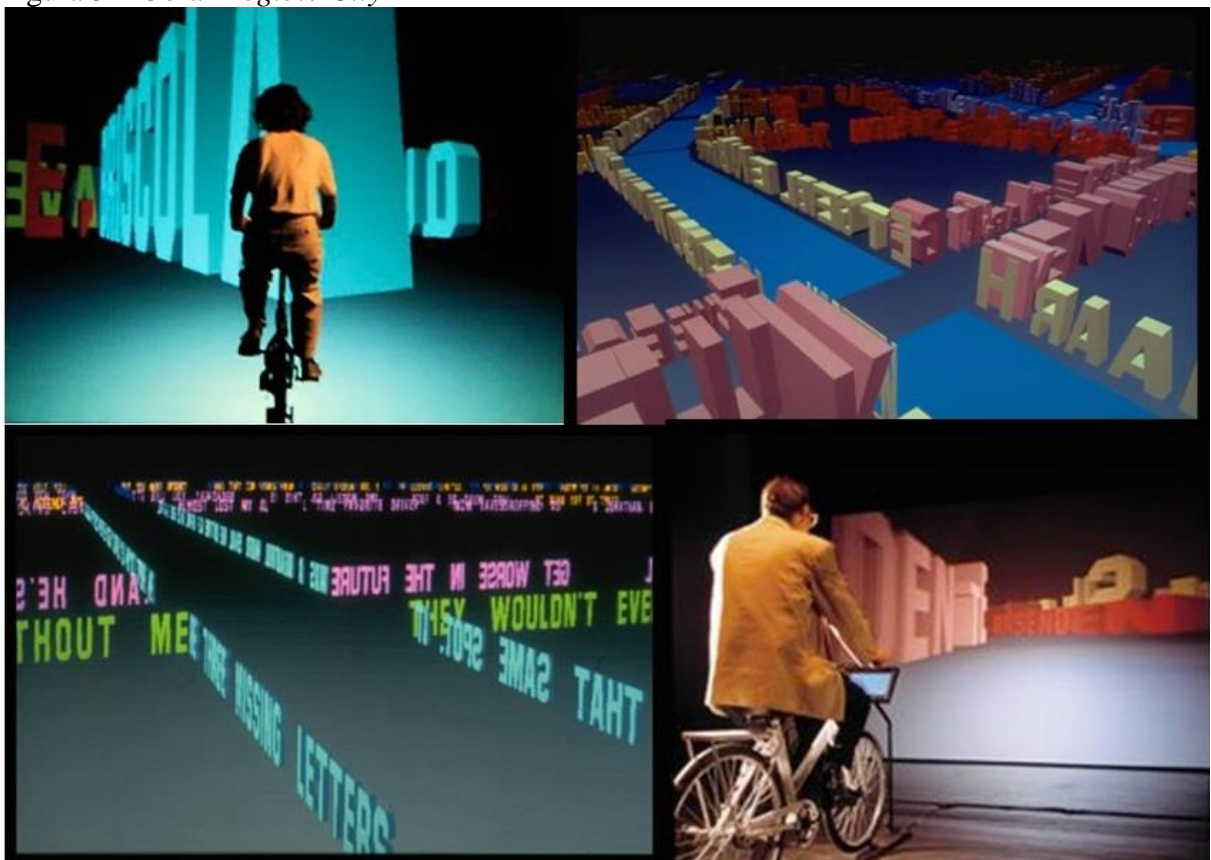
³² Disponível em: <<http://global.britannica.com/topic/history-of-museums-398827>>. Acesso em: maio 2016.

³³ Arquiteto e historiador da arte, professor de mídias artísticas. De origem australiana, nascido em 1944, é um dos principais atuantes em *media arts*, principalmente na área de *interactive arts*, segundo o site (<<http://www.jeffreyshawcompendium.com/>>)

³⁴ O *Frick Collection* (Nova York-Estados Unidos) em 1998 foi o primeiro museu a utilizar a tecnologia *IPIX* — que utiliza o método de fotografia imersiva para capturas em 360 graus de navegação virtual — para assim, o usuário navegar na *internet* e fazer a visita virtual. Disponível em: <<http://www.frick.org/>>. Acesso em: maio 2016.

tridimensionais que, por conseguinte formam palavras e frases todos gerados por computador, escolhe por quais caminhos percorrer para fazer a leitura das palavras e compor as histórias. O plano de montagem computadorizado utilizou projetos arquitetônicos de ruas reais, de cidades como *Manhattan* (Nova York-Estados Unidos), *Amsterdam* (Holanda) e *Karlsruhe* (Alemanha). Essa obra foi exposta em diversos países, tendo a sua primeira aparição em 1988, no *Museum voor Hedendaagse Kunst*, na Bélgica, além da participação em 1989 na primeira Bienal Internacional de Arte e Tecnologia (*Artec'89*), em *Nagoya*, no Japão. Foi também exibida nos anos de 1990 até 2015 em diversos museus. (JEFFREY SHAW, *site*, 2016)

Figura 3 – Obra “*Legible City*”



Fonte: Site de Jeffrey Shaw (1989)³⁵

A partir dessas manifestações na arte, como define Ascott (1996, p.2), a ideia de interação começou a ser promovida, possibilitando colocar o observador como parte integrante dos processos criativos dos artistas. Essas interações suscitaram uma revisão comportamental das instituições museológicas no tempo e espaço, o que difundiu na eclosão de *sites* dessas instituições na *Internet*.

³⁵ Disponível em: <<http://www.jeffreyshawcompendium.com/>>. Acesso em: maio 2016.

Oliveira (2007, p.3) afirma que a criação de *sites* de museus foi proliferando nos anos de 1990. De início, a difusão dos *websites* museológicos predominou dispondo, primeiramente, um perfil institucional que evidenciava a divulgação das atividades nos espaços físicos dos museus, fato que proporcionou a ampliação do acesso de públicos, atingindo uma audiência não apenas local, mas também internacional.

Ao proporcionar a democratização e a acessibilidade com a acessão das coleções, os museus perceberam a possibilidade de conectar os seus acervos em catálogos virtuais para disseminar e facilitar o acesso dos conteúdos. Conforme Ururahy (2013, p.27), um indício dessa integração de museus ocorreu em 1991, na França. Criou-se o *Videomuseum*³⁶, uma rede de museus e coleções de arte moderna e contemporânea, que tem como função desenvolver por meio de parcerias a integração de métodos e ferramentas, que utilizam as tecnologias de processamento de informação, para a propalar os espaços museológicos no sistema *on-line*.

Uruahy (2013, p.29) ainda afirma que uma outra associação mantenedora de uma rede de museus na *internet* é o serviço do *Google Art Project*³⁷, iniciado em 2011. O *site* é mantido pela rede *Google*, que fez parceria com museus de diversos países, ofertando visitas virtuais gratuitas dentro dos espaços físicos dos museus, sendo possível visualizar as obras expostas de acordo com o ambiente real, assim como idealiza o passeio virtual.

A *internet* possibilita, assim, uma integração mais globalizada. Para os museus, esse espaço é um propulsor de divulgação e comunicação. Bellido Gant (2001) evidencia que além das estratégias de difusão dos acervos, as tecnologias facilitam o interesse do público, atraem os jovens que são familiarizados com as ferramentas tecnológicas e potencializam as visitas aos museus físicos.

Dessa forma, a união da *internet* com as instituições museológicas trouxe o incentivo pela interatividade, capacitando o visitante a explorar, comentar, compreender sobre a arte, potencializando o conhecimento pelo meio comunicacional e educativo. “A *Internet* é um espaço fundamental para isso hoje, desde que possa ser compartilhada e desde que o acesso seja democratizado. Os meios se somam [...] isso permite a criação de vínculos”. (OLIVEIRA, 2007, p.11).

A respeito da presença dos museus na *internet*, Schweibenz (1998) identifica quatro tipos de museus: o primeiro é o “museu folheto (*The Brochure Museum*)”, que apresenta como

³⁶ *Site* com documentos da associação e com a lista de 60 coleções, cadastro de 29.000 artistas, 335.000 obras e 252.000 imagens de arte. Disponível em: <<http://www.videomuseum.fr/>>. Acesso em: jun. 2016.

³⁷ Disponível em: <<https://www.google.com/culturalinstitute/project/art-project?hl=pt-br>>. Acesso em: jun. 2016.

objetivo primordial informar os visitantes sobre a instituição e suas atividades; o segundo é o “museu de conteúdo (*The Content Museum*)”, com o objetivo de convidar o visitante a explorar as coleções virtualmente e *on-line*; o terceiro é o “museu do aprendizado (*The Learning Museum*)”, desenvolvido didaticamente, relaciona *links* e informações adicionais para motivar o visitante a ter uma relação com as coleções, possibilitando uma visita física no museu para interagir melhor com o acervo; o quarto é o “museu virtual (*The Virtual Museum*)”, que não apresenta um acervo físico, apenas arte produzida digitalmente e tem como objetivo conectar as coleções digitais umas às outras.

Já Piacente (1996), citada por Sabbatini (2010, p.5), identifica que existem três categorias de *websites* de museus. O primeiro é o “folheto eletrônico” cujo *site* tem como objetivo promover um museu físico por meio de propagandas, apresentando informações básicas do museu. Não há muitas ferramentas para a interação e navegação sendo potencializado o *marketing* da instituição. O segundo é o “museu no mundo virtual”, quando o site projeta o museu físico por meio da visita virtual, mantendo-se fidedigno à estrutura física do museu, às suas coleções, além de apresentar exposições *on-line*. O terceiro é o “museu realmente interativo”, esse tipo não refere aos museus criados somente na *web*, mas também àqueles relacionados a museus físicos. A diferença está na forma como algumas ações são desenvolvidas apenas na plataforma *on-line*, envolvendo os visitantes pela interatividade, conhecimento e comunicação.

Magaldi e Scheiner (2010, p.6) indicam que “na Museologia, o virtual é comumente associado a coisas imateriais ou que sejam criadas por computador. Os museus virtuais se apresentam, por exemplo, tanto como páginas eletrônicas de museus existentes em ‘meio físico’, quanto como museus criados exclusivamente na *Internet*”. Dessa maneira, o ato de reunir, seja física ou virtualmente, um conjunto de obras de arte, com a intenção de comunicá-las proporcionando a recepção, constitui-se como característica atribuída tanto aos museus físicos quanto aos virtuais.

A despeito das inúmeras e significativas diferenças entre museus construídos na *Web* e no espaço físico, o nome museu (acompanhado de prefixos ou adjetivos como *ciber*, *Web*, digital e virtual) tem sido frequentemente adotado para nomear sítios de arte construídos na *Web*. Embora ressaltando a fundamental novidade e complexidade do fenômeno – cujo potencial para gerar novas realidades e objetos exigirão a criação de um novo vocabulário –, o crescente emprego de terminologia museológica (museu, exposição, acervo, coleção) e de referências visuais ao seu espaço físico (como galerias e salas de exposição) evidencia uma associação intencional com o museu que transcende a pura e simples evidência de que ambos são criados para acolher e dar acesso à obra-de-arte (traço também presente em galerias e publicações de arte). (LOUREIRO, 2004, p.103).

É comum observar diferentes terminologias de museus no espaço da *internet*, o que proporciona confusão quanto a sua específica conceituação, além de ser um fenômeno proliferado recentemente. Dentre as terminologias, Magaldi e Scheiner (2010, p.6) citam como as mais utilizadas: “museu eletrônico, *hipermuseu*, museu digital, museu *on-line*, *cibermuseu*, *webmuseu* e museu virtual”.

Loureiro (2004, p. 104-105) agrupa os termos *cibermuseu*, *hipermuseu*, museu *on-line*, museu eletrônico e *webmuseu* como categorias de museus que remetem às especificidades da rede e são construídos diretamente na *web* ou são *sites* mantidos pelos museus físicos. Já sobre o museu digital, o autor os caracteriza na linguagem imaterial e que não apresenta suporte de uma rede. O termo museu virtual é definido como um museu construído na *web*, totalmente desterritorializado e totalmente onipresente.

4.3 MUSEUS DE ARTE NA WEB

As manifestações de arte denominadas de contemporânea trouxeram à tona a problematização da função do objeto no processo artístico, demonstrando uma forte influência e ligação entre os novos meios de criação artística, com os vigentes e necessários espaços de exposição da arte, o que culminou no processo virtual de difusão artística evidenciados pelos canais midiáticos e comunicacionais. Os processos de virtualização elevaram a produção artística a ressaltar trabalhos menos palpáveis, mais efêmeros, relacionais e precípeis. Confluiu-se também para a virtualização dos espaços museológicos, onde a obra de arte é conectada pela interação entre artistas, contextos sociais e público.

A transgressão dos limites da arte significa também o emprego de novos tipos de materiais ou modos de apresentação. Instalações, *performances*, *land art*, arte corporal, vídeo, fotografias em cores em grande escala, multimídia e arte cibernética fazem parte do vocabulário básico do artista contemporâneo. Esta é outra grande diferença em relação à arte clássica e moderna, pois durante séculos, até o início da década de 1960, as artes visuais eram produzidas com um pequeno número de materiais bem definidos: óleo, pastel, aquarela, lápis, carvão, água-forte; papel, tela, gesso, madeira ou pedra, argila, madeira, bronze. Agora, tudo mudou. Mesmo sem ver a obra, você consegue adivinhar que se trata de arte contemporânea apenas lendo sua descrição, como: ‘latão’, ‘feltro e graxa’, ‘telas de TV’, ‘corais e pão’, ‘módulos acústicos’, ou, em termos mais amplos, ‘materiais variados’ ou ‘dimensões variáveis’. (HEINICH, 2014, p.378).

A resignificação da arte contemporânea e dos espaços museológicos nos processos de virtualização e existência na *internet* trazem o questionamento sobre a função dos museus serem espaços de legitimação da arte na contemporaneidade. Schweibenz (2004) afirma que o desenvolvimento virtual dos museus se torna necessário devido à evolução tecnológica e à

aceleração e viabilidade da *internet*. São desenvolvedores de demandas atuais que desvelam a utilização que a sociedade faz na rede, produzindo, reproduzindo e manifestando. O museu virtual não é um concorrente do museu físico, pois a sua natureza é digital e não pode ofertar objetos reais, mas pode estender as criações estéticas, as fruições e o conhecimento sobre as coleções dos museus físicos.

Assim sendo, a existência dos museus no meio digital valida a importância da interatividade e do acesso como aspectos de democratização social. Bellido Gant (2001, p.15) ressalta que a presença, na última década, das instituições museológicas na rede permitiu concretizar objetivos de colaboração entre museus e público, necessários na discussão da nova museologia. A desvinculação de tempo e de espaço são possíveis nos museus *on-line*, museus virtuais, *cibermuseus* e nos *webmuseu* de artes. Isso potencializou a comunicabilidade, a produção e o acesso às obras, facilitando e aproximando de forma global a ampliação da criação artística.

Posto isso, os museus de arte na *web* podem ser definidos como:

[...] construídos e mantidos exclusivamente na *Web*, destinados a reunir virtualmente e a expor obras-de-arte geradas originalmente por processos de síntese, ou, por meio de cópias digitais, **obras-de-arte que existem (ou existiram) no espaço físico**. As características da *Internet* lhes conferem configuração *hipertextual*, propiciando a conectividade e ampliando as possibilidades de interação com a obra, cuja (s) abertura (s) é (são) evidenciada (s) e/ou potencializada (s), além de condições peculiares de acesso, eliminando empecilhos espaciais e temporais e impondo, por outro lado, restrições de ordem cognitiva e tecnológica, assim como barreiras linguísticas. Diferem dos museus físicos, ainda, por seu caráter provisório e não necessariamente institucional, bem como pela imaterialidade inerente à imagem digital. Suas finalidades abrangem e, eventualmente, ultrapassam a educação e o lazer, podendo incluir propostas de participação em processos criativos. **Compartilham com os museus de arte construídos no espaço físico características e funções** que os equiparam como aparatos informacionais: destinam-se a produzir, processar e transferir informações e mantêm interface com a sociedade de modo a propiciar visibilidade/acesso a suas coleções e informações. (LOUREIRO, 2004, p.104, grifo nosso).

Partindo da classificação sobre os *sites* museológicos na *internet* definidos por Schweibenz (1998) e Piacente (1996)³⁸, como pode ser observado no Quadro 2, bem como, a importância da relação dos museus como mediadores culturais que disseminam a arte, proporcionam a fruição, a educação e a preservação. Foram escolhidos para compor a pesquisa, como mostram os resumos visuais apresentados nos esquemas de 1 a 9, nove museus que apresentam coleções, exposições de arte contemporânea e possuem *sites* na *web*, formando assim seus museus na versão *on-line*.

³⁸ Citados no subcapítulo 3.2.

Quadro 2 - Relação entre as tipologias de museus on-line

SCHWEIBENZ (1998)	PIACENTE (1996)	CARACTERÍSTICAS
Museu Folheto	Museu Folheto eletrônico	Informações gerais como promoção da instituição
Museu de Conteúdo	Museu no Mundo Virtual	Explora e apresenta as coleções pela virtualidade
Museu do Aprendizado	Museu Interativo	Motiva a interação por meio de <i>links</i> , <i>tour</i> virtual e aprendizagem <i>on-line</i> com o uso das coleções
Museu Virtual	Museu totalmente interativo	Não possui espaço físico, o museu é criado na <i>web</i>

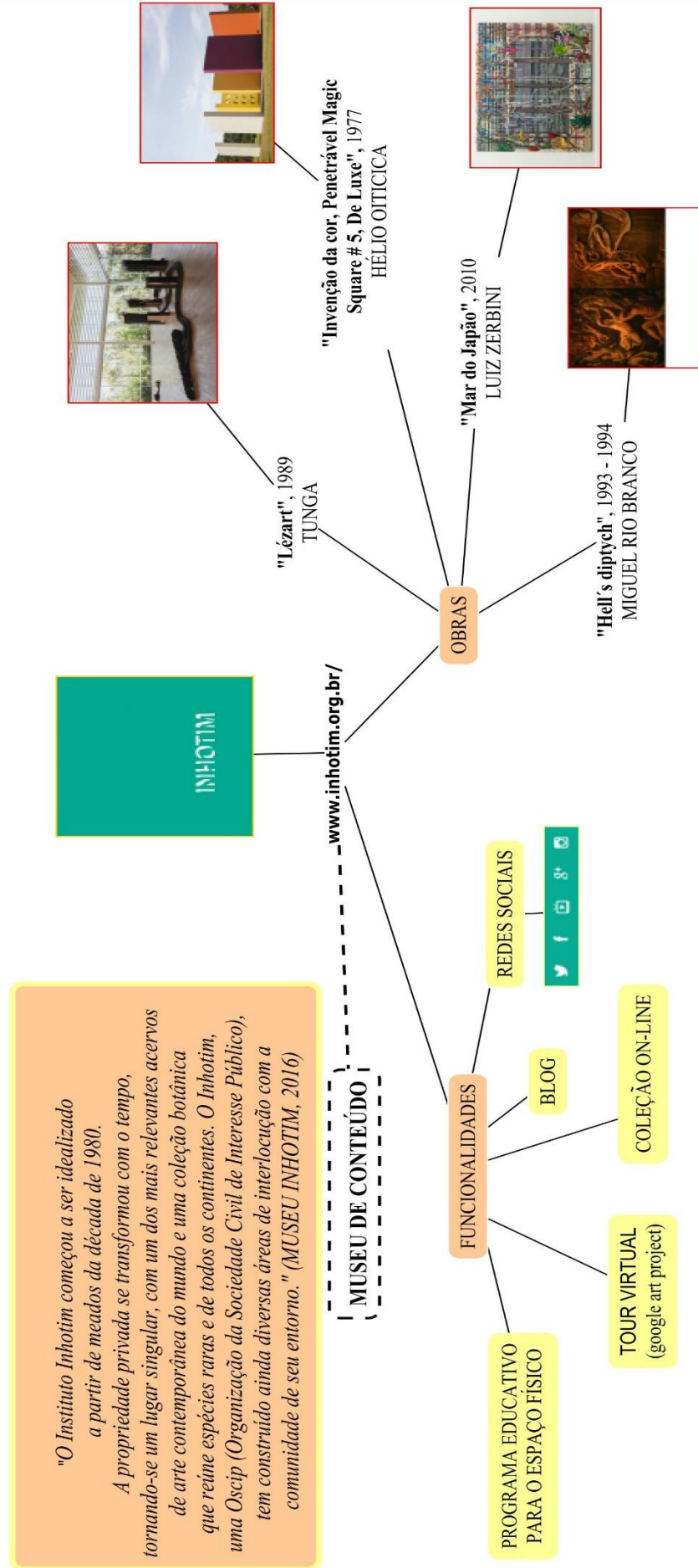
Fonte: Schweibenz (1998); Piacente (1996). Adaptado pela autora, 2016.

Cada resumo visual apresenta a classificação tipológica baseada nos autores relacionados no Quadro 2, sendo utilizada a nomenclatura definida por Schweibenz (1998). A partir disso, os museus selecionados foram escolhidos pela relevância histórico-geográfica, por possuírem acervos de arte contemporânea e pela importância cultural e mundial. Estão situados nos continentes da América do Sul, Oceania, América do Norte e Europa.

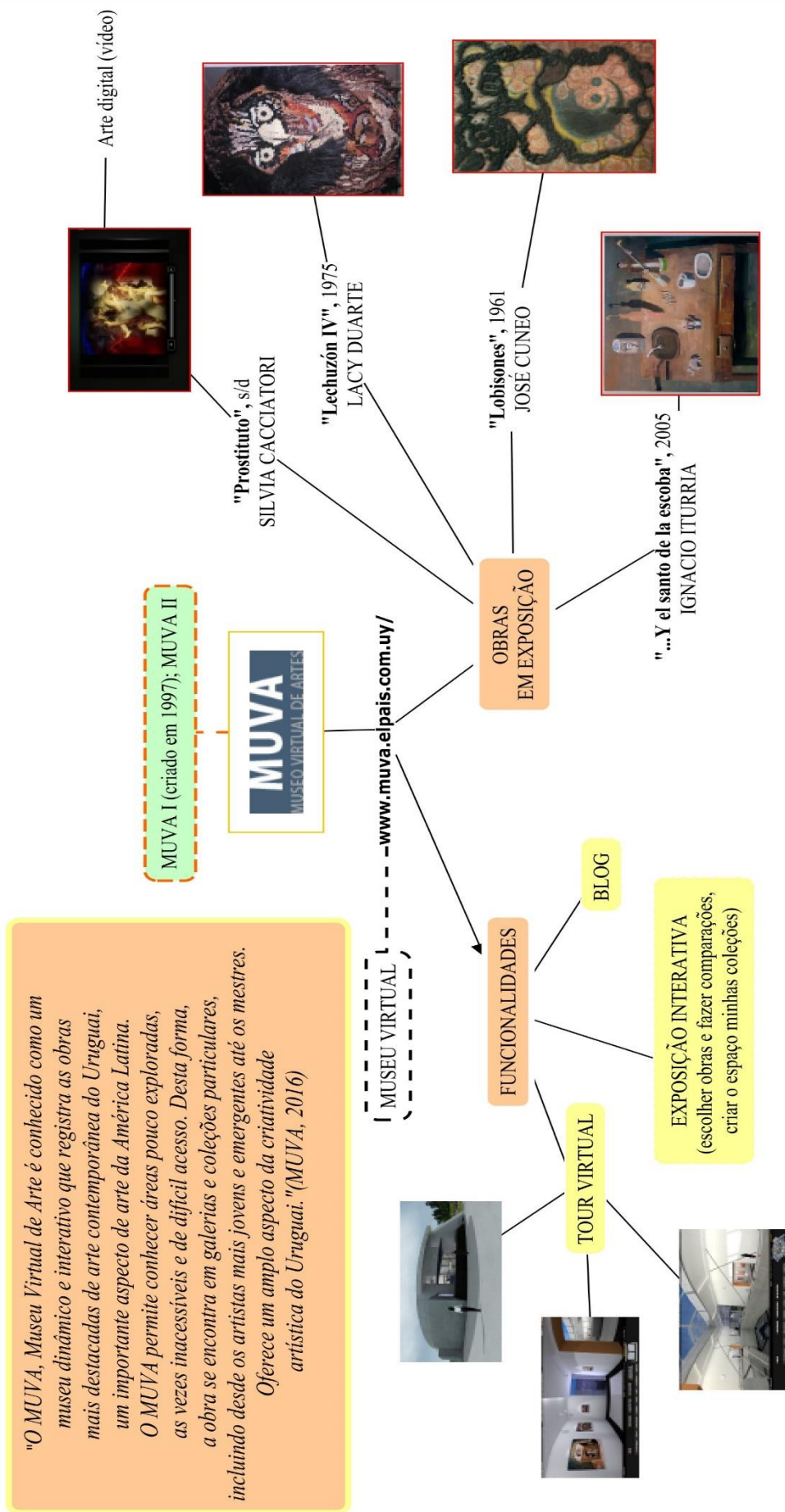
São eles: o Museu Inhotim, sediado em Brumadinho, no Brasil; o Museu Virtual de Artes (MUVA), sediado no *El País* do Uruguai; o Museu de Arte Contemporânea da Austrália (MCA), sediado em *Sydney*, na Austrália; o Museu de Arte Contemporânea de *Montréal* (MAC), sediado em Montreal, no Canadá; o Museu de Arte Moderna (MoMA), sediado em *New York*, nos Estados Unidos da América (EUA); o Museu e fundação *Guggenheim*, em *New York*, nos EUA; o Museu de Arte Contemporânea do *Chiado* (MNAC), sediado em Lisboa, Portugal; o Museu *Stedelijk*, sediado em Amsterdã, na Holanda; o Museu Tate, sediado em Londres, no Reino Unido.

Foram elencados as “*features*” (características e funcionalidades) dispostas nos *sites* desses museus, sendo pontuadas as mais relevantes para a proposta de interatividade midiática e educacional para a aprendizagem da arte contemporânea. Dessa maneira, pode-se proceder na escolha de algumas obras que representam o período de arte contemporânea (de 1960 até o momento atual) de forma a serem apropriadas para compor as atividades do recurso educacional digital sugerido.

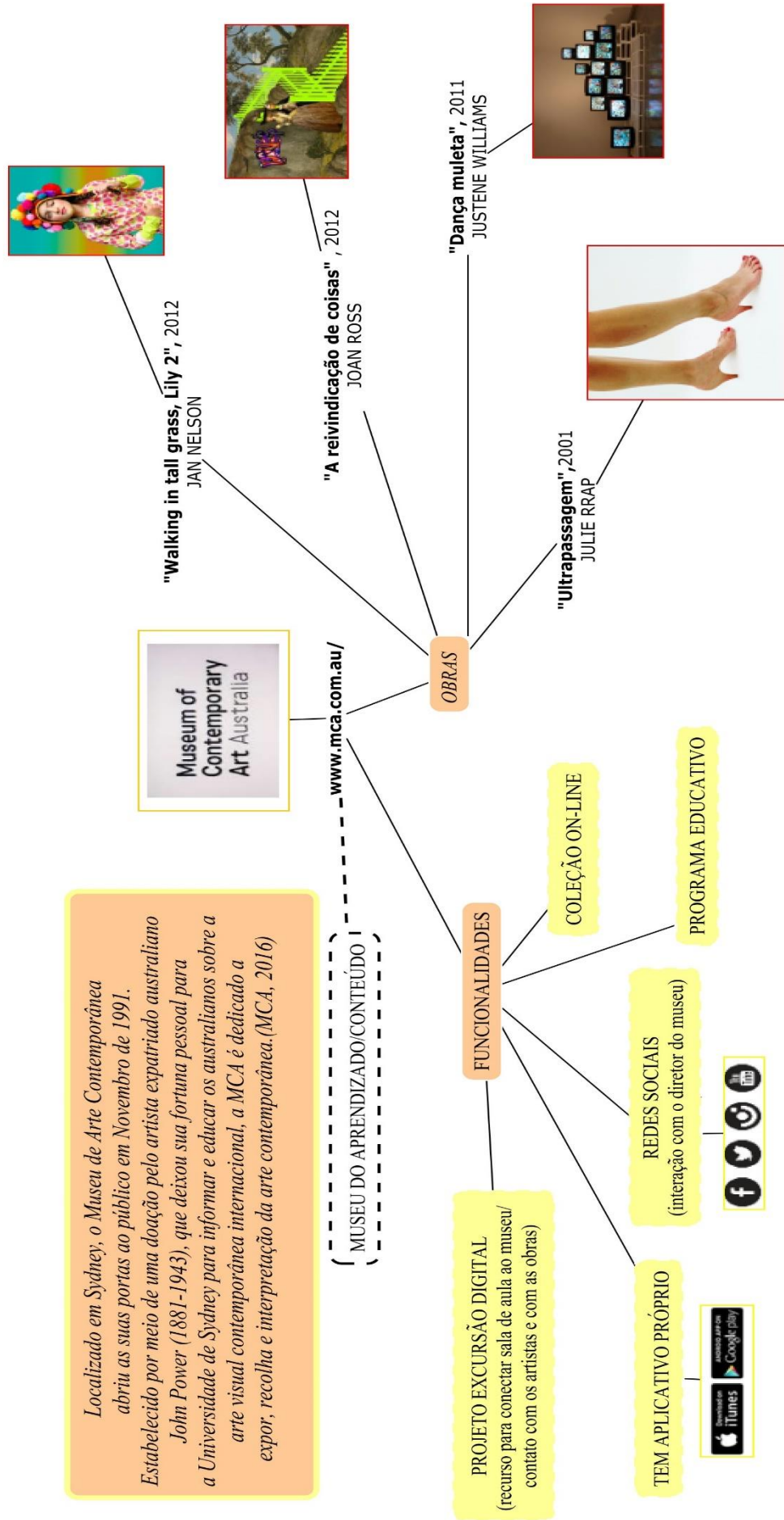
Esquema 1 - Resumo visual do museu Inhotim



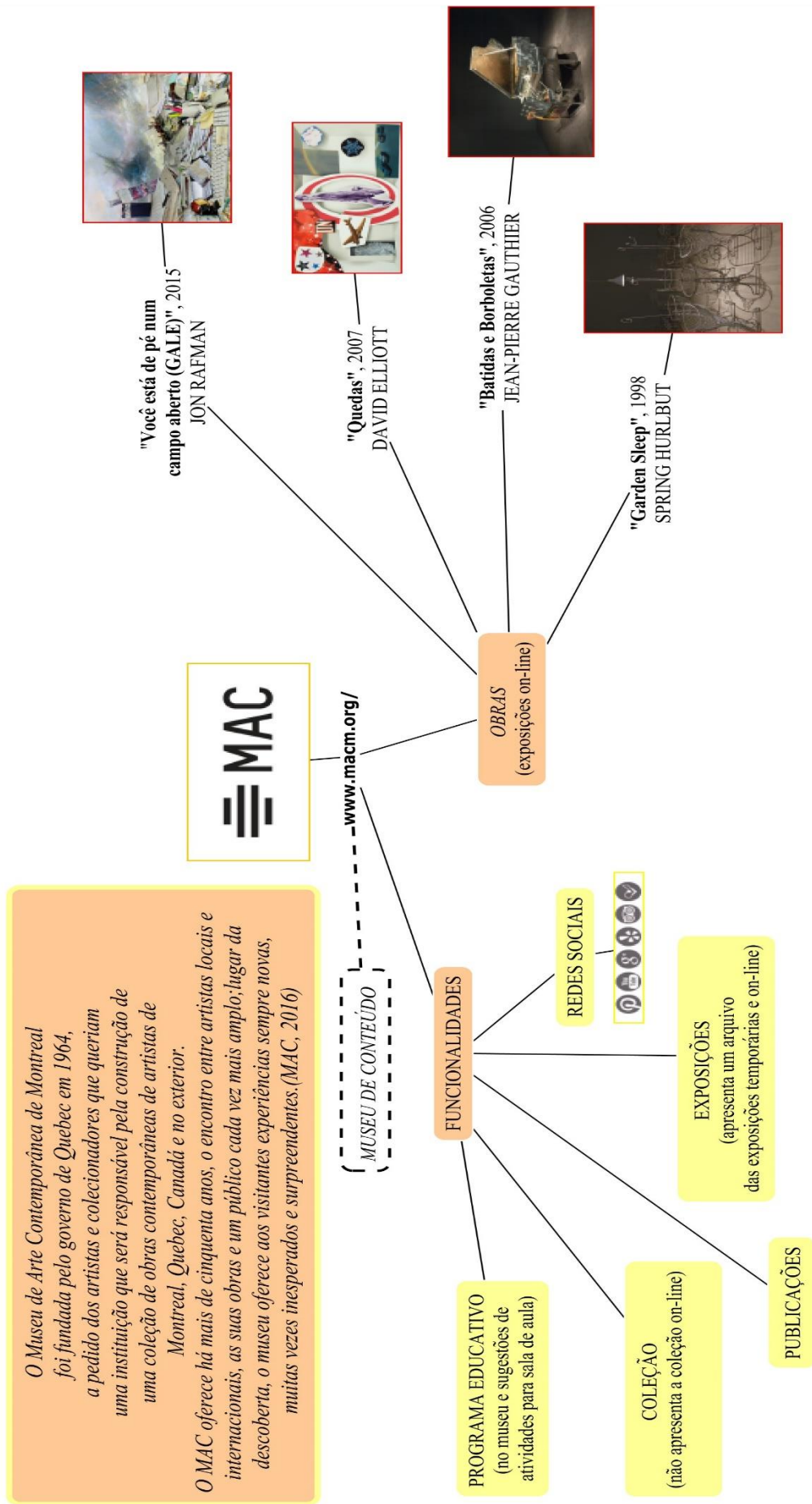
Esquema 2 - Resumo visual do museu MUVA



Esquema 3 - Resumo Visual do museu MCA

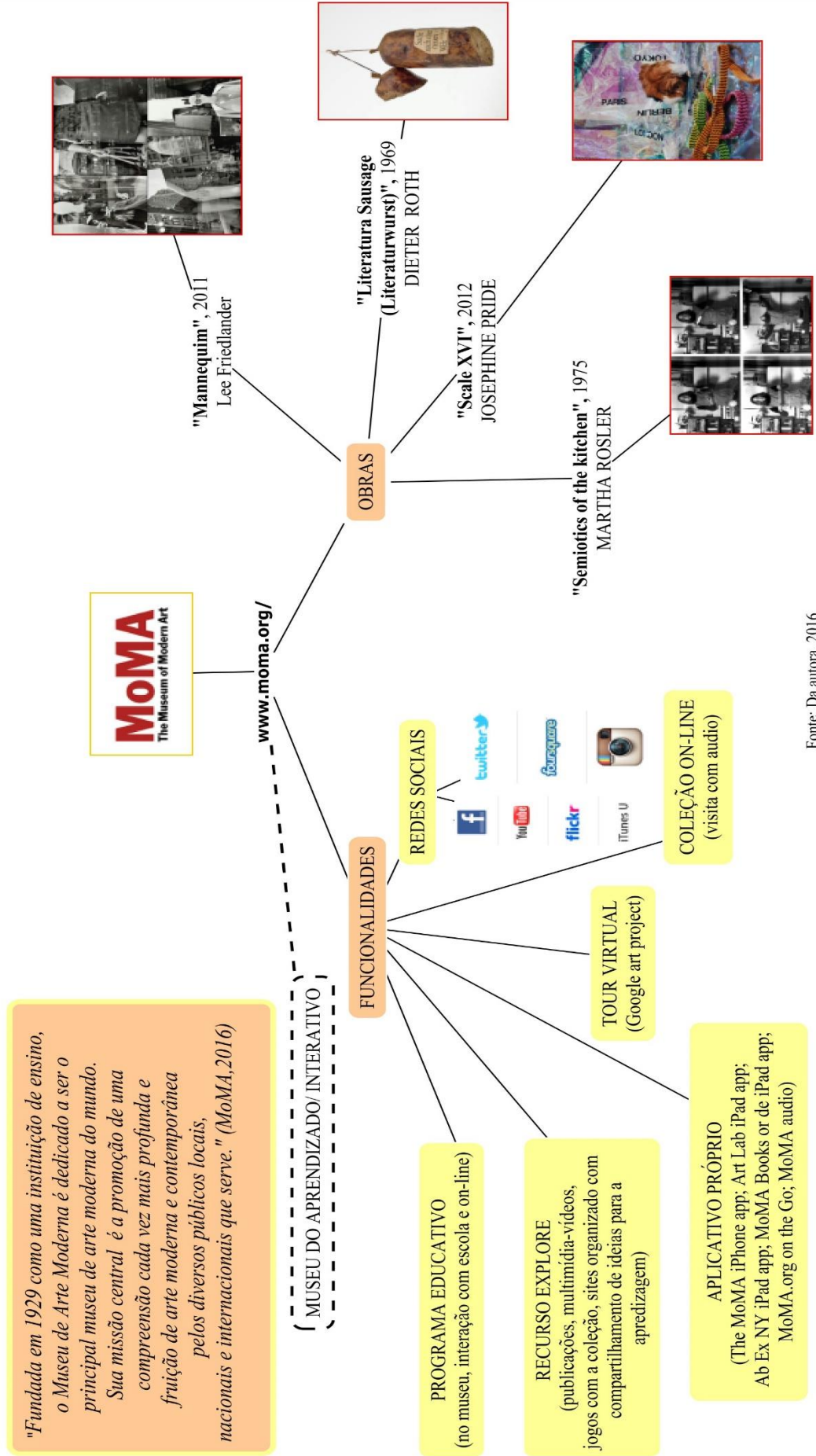


Esquem 4 - Resumo visual do museu MAC



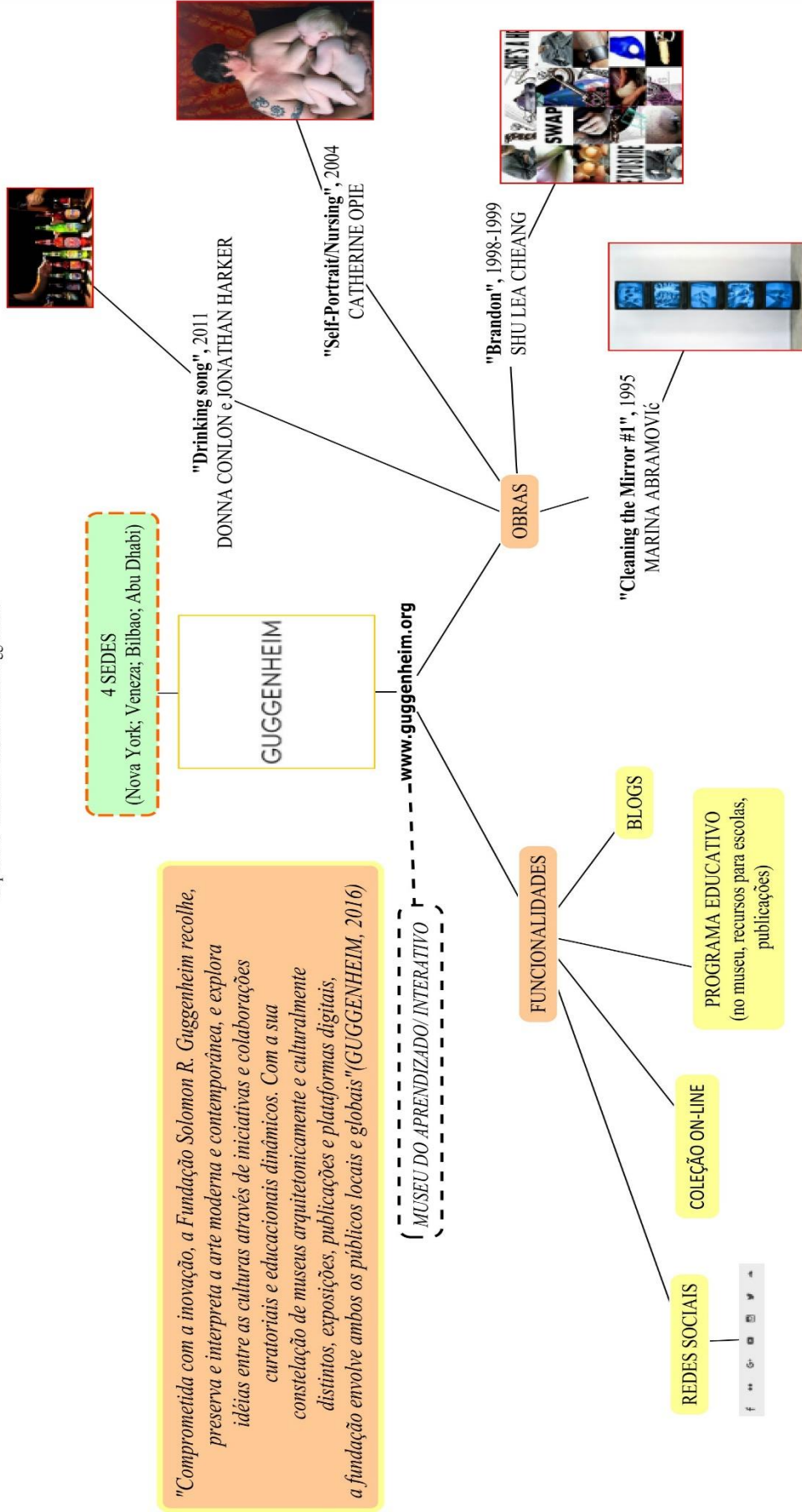
Fonte: Da autora, 2016

Esquema 5 - Resumo visual do museu MoMA



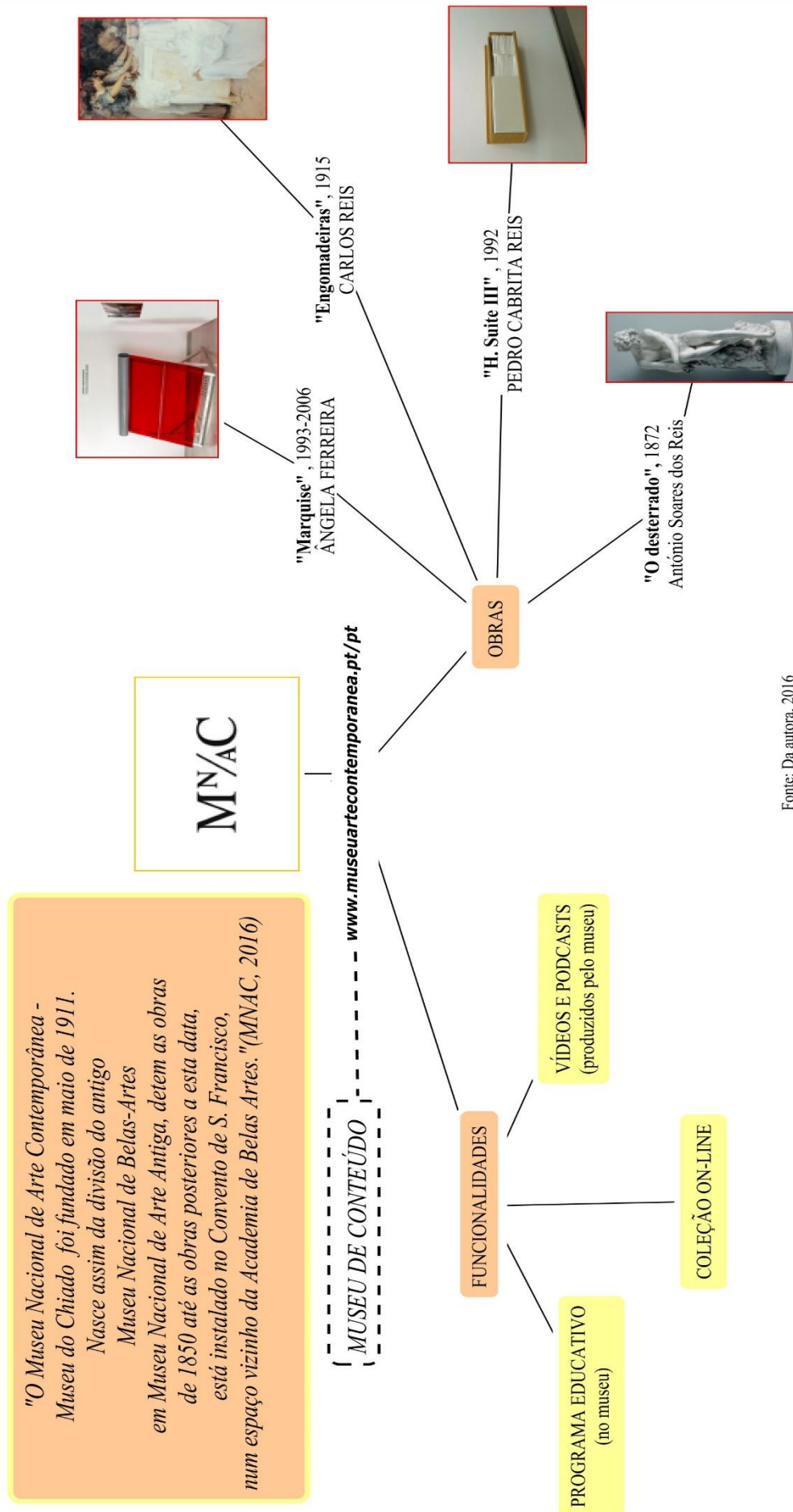
Fonte: Da autora, 2016

Esquema 6 - Resumo visual do museu Guggenheim



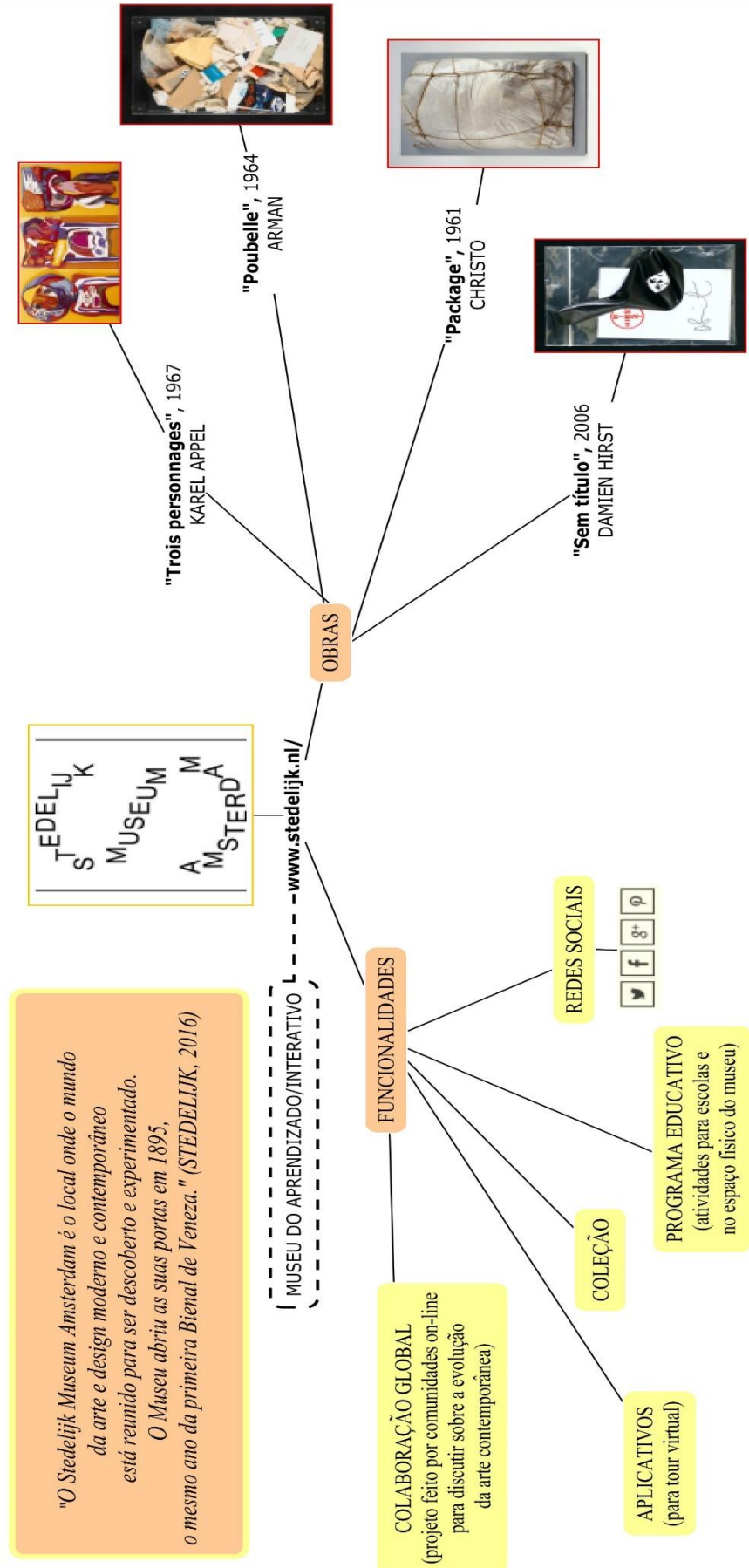
Fonte: Da autora, 2016

Esquema 7 - Resumo visual do museu MNAC



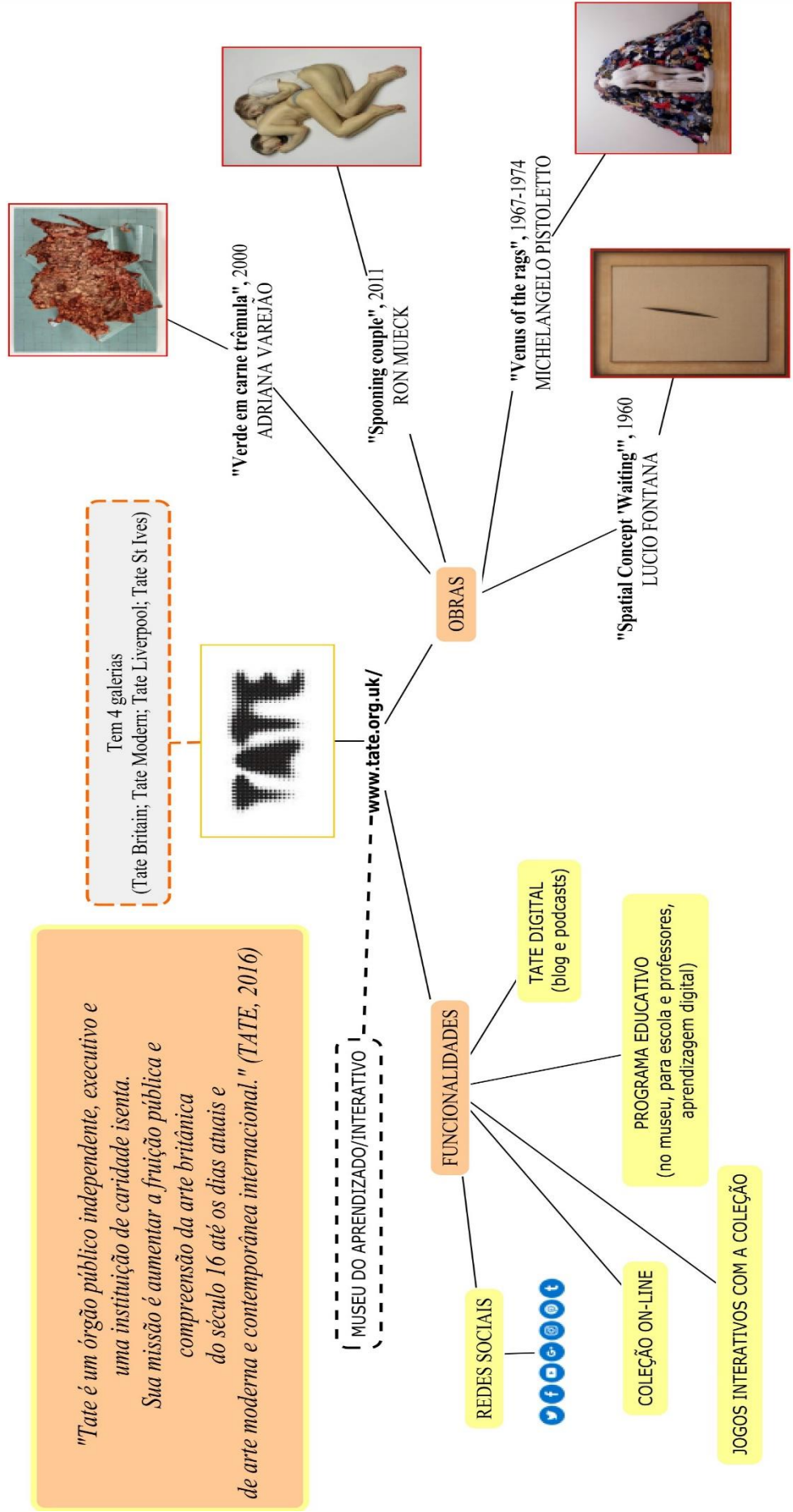
Fonte: Da autora, 2016

Esquema 8 - Resumo visual do museu Stedelijk



Fonte: Da autora, 2016

Esquema 9 - Resumo visual do museu TATE



5 DESIGN DE PRODUTO COMO METODOLOGIA INVESTIGATIVA

Desenvolvida metodologicamente na abordagem qualitativa, esta pesquisa visa a responder à pergunta: como integrar os acervos de arte contemporânea, dispostos nos museus internacionais e nacionais, na modalidade virtual, com as demandas curriculares nacionais do Ensino Médio, em uma proposta contextualizada que integre Mídia-educação e Arte/educação?

Consideram-se, então, as relações entre os sujeitos com o mundo real, caracterizando o vínculo do museu virtual com a escola ao analisar exploratoriamente e através dos procedimentos técnicos bibliográficos e iconográficos o ensino de arte formal com a educação dos museus virtuais, englobando a disseminação da arte contemporânea, bem como o estudo das mídias como propulsor da cultura visual atual, visto no ensino formal e no não formal, instigador de processos educacionais mais críticos e sociais.

A proposta relaciona a investigação da política educacional³⁹ nacional direcionada ao Ensino Médio e suas recomendações para o ensino de arte e a problematização de conteúdos curriculares sobre a arte contemporânea, com a propagação dos aspectos informacionais e comunicacionais da mídia e dos museus virtuais. Esta pesquisa propõe, portanto, a criação de um recurso educacional digital que integre conteúdos de museus *on-line* às demandas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem de arte.

Caracterizada então como pesquisa qualitativa com abordagem de natureza aplicada, geradora de um produto final e experimental, faz-se necessário empregar métodos que darão suporte para a criação do recurso educacional digital. Tais métodos, norteadores da proposta, pautam-se na concepção da metodologia projetual do design de produtos⁴⁰.

O *design* de produtos é, segundo Bezerra de Mello (2011, p.4), uma atividade multidisciplinar que se relaciona com várias áreas do conhecimento como a semiótica, a estética, a comunicação, a tecnologia, a criatividade entre outros. Tem o intuito de auxiliar o homem no seu relacionamento com os objetos ou com os sistemas de informações.

Já Facca (2008) traz o conceito amparado pelo *International Council of Societies of Industrial Design* (ICSID)⁴¹, que traz como premissas a ética global, a social, a cultural como

³⁹ Política educacional em vigor, que define as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2011, sendo homologada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) na Resolução nº 2 de janeiro de 2012.

⁴⁰ Aqui, metodologia se difere de métodos, sendo que, segundo Facca (2008, p. 5), “metodologia projetual é o estudo de métodos para o desenvolvimento do projeto ou objeto.” E, design é, na forma verbal, “ação humana de projetar ou criar.” (WEBER, 2010, p. 118). Dessa forma, através dos métodos elencados pela metodologia do *design*, será projetado o recurso educacional digital, produto proposto como solução dessa pesquisa.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.icsid.org/about/about/articles31.htm>>. Acesso em: jun. 2016.

promoção da oferta de produtos que expressem e sejam esteticamente coerentes à sua complexidade criadora, afirmando que “*design* é uma atividade criativa cuja finalidade é estabelecer as qualidades multifacetadas de objetos, processos, serviços e seus sistemas, compreendendo todo seu ciclo de vida.” (FACCA, 2008, p.2).

Weber (2010, p. 118) também define *design* de produtos como “uma atividade projetual, multidisciplinar que por meio de um processo de análise, síntese e criatividade transforma, modifica e melhora o ambiente, satisfazendo as necessidades e os anseios das pessoas.”

O campo do design é abrangente, multifacetado, rico, denso, flexível, multidisciplinar. Muito diferente de outras áreas que tem métodos próprios, relacionados a seus objetos de estudo, o design emprega conhecimentos de várias disciplinas tais como: ergonomia, sociologia, psicologia, etc. Se o objeto de estudo do design é o mundo artificial, aquele construído pelo ser humano, ele se preocupa em investigar como as coisas deveriam ser; se os métodos apropriados para o desenvolvimento são a análise, a síntese, a criatividade, a geração de formas, o desenho, a materialização, é porque o design é construtivo; e se os valores são a viabilidade, a empatia, a preocupação com o meio ambiente e com a sociedade, é porque o design produz formas novas. Em vista disto, para o desenvolvimento de um projeto de produto são necessários conhecimentos de várias áreas e disciplinas. As fronteiras do design são infinitas e estão em permanente processo de expansão. (WEBER, 2010, p. 119).

Compreendido o conceito e o campo ampliado das concepções sobre a metodologia de projetos na área do design, é possível então, escolher o método, que será o guia com as etapas definidas⁴². Esse método será utilizado para o desenvolvimento do produto e, assim, desenhar uma solução possível para o questionamento gerado nesta pesquisa. A apropriação de um método de projeto de produtos do design irá auxiliar na definição das etapas para a elaboração e desenvolvimento do recurso educacional digital proposto.

Além disso, o método será referência para o estudo deste produto que propõe integrar conteúdos da Arte/educação, da Mídia-educação e da arte contemporânea dos museus virtuais em atividades didáticas, direcionando, assim, teoria e prática às demandas curriculares do ensino de artes no Ensino Médio.

Segundo os autores Panizza (2004), Credidio (2007) e Weber (2010) existe uma diversidade de métodos de *design* propostos que foram sendo construídos de acordo com movimentos históricos. A arte, o artesanato, a arquitetura e os processos industriais foram influenciadores dos estudos de métodos na área do design. Aproximaram o conceito de comunicação visual à produção de objetos, utilitários e decorativos, além da arquitetura e da arte.

⁴² De acordo com Barbosa (2013, p. 31) método é “[...] como um processo para atingir determinado fim, a um modo de proceder, uma ponderação. O método é, portanto, um processo seguindo uma determinada ordem para chegar a um fim [...]”

Argan (1992) apresenta alguns movimentos, como principais influenciadores de métodos de design, como: o de artes e ofícios⁴³; a *Art Nouveau*⁴⁴; a escola de Glasgow⁴⁵; o *De Stijl* (O Estilo)⁴⁶. Esses movimentos abriram caminho para a criação de duas escolas, a *Bauhaus* e a Escola Superior da Forma *Hochschule für Gestaltung (Ulm)*, que instigaram o desenvolvimento de métodos de design. Essas escolas e movimentos trouxeram a percepção da articulação entre arte e indústria e a noção de que o lugar do artista era vinculado à tarefa social e de ensino, bem como a ideia de consumo, a produção em massa e os processos de criação de objetos de arte e artesanato.

A *Bauhaus*, de acordo com Argan (1992, p.269), é definida como “casa de construção”, o seu conceito está relacionado à ideia de uma escola democrática, funcional e não hierárquica. Uma escola que tinha como finalidade reunir “arte e a indústria produtiva” e “arte com artesanato”. Suscitou a concepção sobre a comunicação visual, a racionalidade e o funcionalismo nos projetos de arte aplicada.

[...] A comunicação que constitui o tecido vital da sociedade democrática é comunicação de pessoa para pessoa, intersubjetiva. [...] Constituem comunicação: o traçado da cidade; as formas dos edifícios, dos veículos, dos móveis, dos objetos, das roupas, a publicidade; as marcas de fábrica; o invólucro das mercadorias; todos os tipos de artes gráficas; os espetáculos de teatro, cinema e esportes. Tudo o que se inclui no vasto âmbito da comunicação visual é, na Bauhaus, objeto de análise e projeto. (ARGAN, 1992, p. 270).

Já a escola de *Ulm* surgiu para reestabelecer uma ligação à ideologia da *Bauhaus*. Figueiredo (2009, p. 31) afirma que esta “escola potenciava o funcionalismo, baseando-se em formas *rectangulares* e simples, na coloração racional e num pensamento sistemático, tendo sido uma das primeiras instituições a incluir a semiótica nos seus programas curriculares.” Direcionava o ensino para a resolução de problemas e para o uso da tecnologia.

Dessa forma, os métodos de projeto de produtos do design foram sendo constituídos a partir dos avanços industriais e tecnológicos e apresentam como características a racionalidade, a funcionalidade, a estética e a sociabilidade dos produtos. A influência dos movimentos e das escolas observadas anteriormente, de acordo com Panizza (2004, p. 93), promovem o ideal de

⁴³ Trouxe a percepção sobre qualidade e quantidade na produção dos objetos. De acordo com Ribeiro e Lourenço (2012, p. 3), no início do século XIX, na Inglaterra, John Ruskin e William Morris questionaram o processo de industrialização na Europa.

⁴⁴ Apresentava, na metade do século XIX, a intenção de trazer para a arte aplicada os conceitos de originalidade para a utilidade. Buscaram na natureza inspiração para criarem formas curvas e sinuosas.

⁴⁵ Escola na Escócia que trazia o ideal da geometrização, do funcionalismo entre arte e indústria através das formas mais orgânicas e abstratas.

⁴⁶ Direcionou a produção para a simplificação das formas e para o rompimento com as técnicas tradicionais e históricas de criação.

que o desenvolvimento de métodos é adaptado à forma projetual, a fim de solucionar os problemas para realizar a comunicação visual de maneira organizada, abrangente e coerente.

5.1 MÉTODOS DE PRODUTOS DE *DESIGN*

Respondendo de forma mais objetiva aos ideais dessa pesquisa, serão elencados alguns métodos, atualmente usados na área de design e os mais estudados, que de maneira sucinta elucidarão a escolha dos métodos mais adequados para a criação e a análise do produto proposto. Conforme Mello (2009), Bezerra de Mello (2011), Medeiros (2012) e Horn (2013) existem diversos autores com métodos de projeto de produtos formalizados e testados.

Vale ressaltar que, de acordo com Bezerra de Mello (2011) e Mello (2009), os métodos apresentados a seguir, em uma análise resumida, são reconhecidos pelas técnicas de pesquisa acadêmica no Ensino Superior de *Design*. A fim de elucidar a escolha dos métodos mais coerentes para o objeto de pesquisa dessa dissertação, o Quadro 3 exibirá um recorte⁴⁷ de autores e métodos, apresentando o seu ano de desenvolvimento e o seu objetivo principal.

Quadro 3 - Métodos mais utilizados no Brasil no Ensino Superior de *Design*

Autor	Ano	Aplicação/Descrição/Foco
Bruno Munari	1968	Foco na criação e na justificação da resposta criativa.
Gui Bonsiepe	1975	Busca na pesquisa e nas relações de percepção pelo usuário.
Bernard Löbach	1976	No processo do atendimento e da criterização na aplicação dos resultados, busca-se a eficiência da relação entre homem- produto- viabilização.
Mike Baxter	1995	Aplicação nas novas tendências do Design; relaciona o Design (imagem, produto ou o serviço) com a estratégia da empresa.
Pahl e Beitz	1996	Detalhamento das questões de viabilização e da técnica associados à engenharia do Projeto.

⁴⁷ Esse recorte foi realizado a partir da leitura das pesquisas dos autores Mello (2009), Bezerra de Mello (2011), Medeiros (2012) e Horn (2013). O Quadro 3 foi apropriado da pesquisa de Mello (2009) e adaptado para reunir os métodos em comum a esses autores e, a partir de suas análises resumidas, proceder para a escolha do método que norteará o desenvolvimento do recurso educacional digital.

Moraes e Mont'Alvão	1998	Foco na ergonomia e suas relações de semiótica na percepção do produto.
---------------------	------	---

Fonte: MELLO (2009, p.32). Adaptado pela autora, 2016

A partir da relação apresentada no Quadro 3 e da análise dos métodos que se enquadram com a pesquisa será realizada de forma sucinta a descrição de cada método, focando nas definições básicas, a fim de ilustrar a posterior escolha dos dois métodos que nortearão a criação do produto aqui proposto. Serão pontuadas as informações gerais e técnicas dos métodos que versam sobre a criatividade e a viabilização educacional para a geração do produto.

O método Munari (caracterizado na Figura 4) apresenta em sua estrutura simplicidade na sequência das etapas. De acordo com Bezerra de Mello (2011), a criatividade é destaca como elemento principal no processo do projeto. Mello (2009, p. 90) afirma que “é um método que evidencia todo o seu potencial para a área gráfica, que pede uma resposta pontual quando se utiliza uma linguagem cultural como base criativa.”

Figura 4 - Método Munari



Fonte: MEDEIROS (2012, p.83)

O método Bonsiepe, observado na Figura 5, foi idealizado por Gui Bonsiepe (1975). De acordo com Horn (2013), apresenta cinco etapas que vão da problematização para a análise, dividida em sete tipos, segue para a definição do problema (dividida em três etapas), o que gera o anteprojeto/alternativas. Por fim, cria-se o projeto do produto. Bezerra de Mello (2011) e Mello (2009) dizem que este é um método fechado, “não aborda questões de mercado, gestão e estratégia, não indica em sua estrutura a ergonomia, fabricação e aspectos tecnológicos.” (BEZERRA DE MELLO, 2011, p.17).

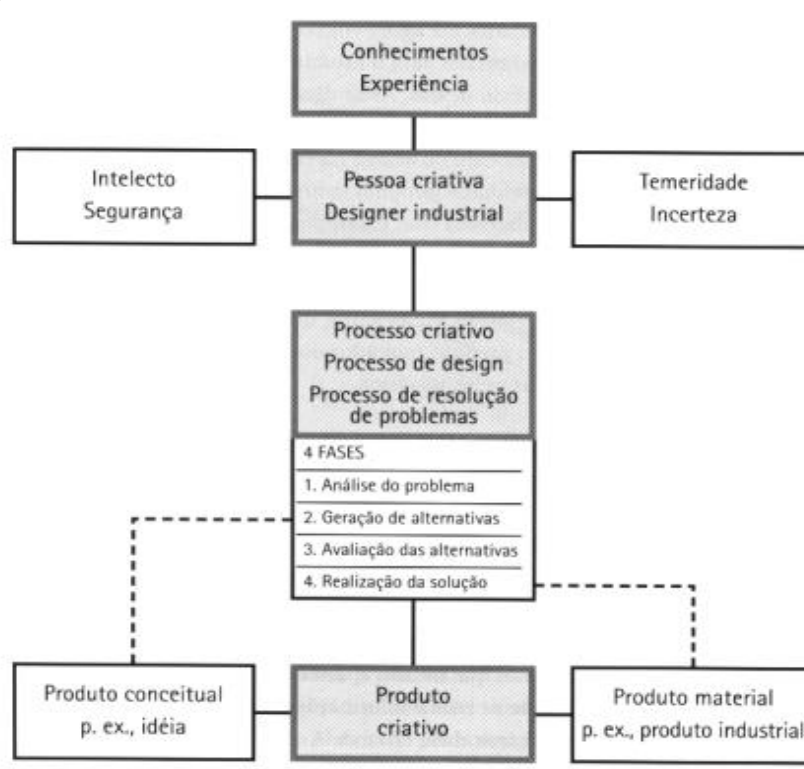
Figura 5 - Método Bonsiepe



Fonte: MEDEIROS (2012, p. 82)

O método Löbach, visto na Figura 6, propõe várias atividades para as quatro fases do método, “fase de preparação, geração, avaliação e fase da realização. Essas fases, por sua vez, subdividem-se em: análise do problema, alternativa do produto, avaliação das alternativas do problema e realização da solução dos problemas.” (HORN, 2013, p. 4). Já Mello (2009) demonstra que este método busca a constante relação entre o homem, o produto e o objeto. Caracteriza o processo criativo no valor social e de necessidade real para a produção do produto, utilizando o contexto como elemento ao processo de solução do problema.

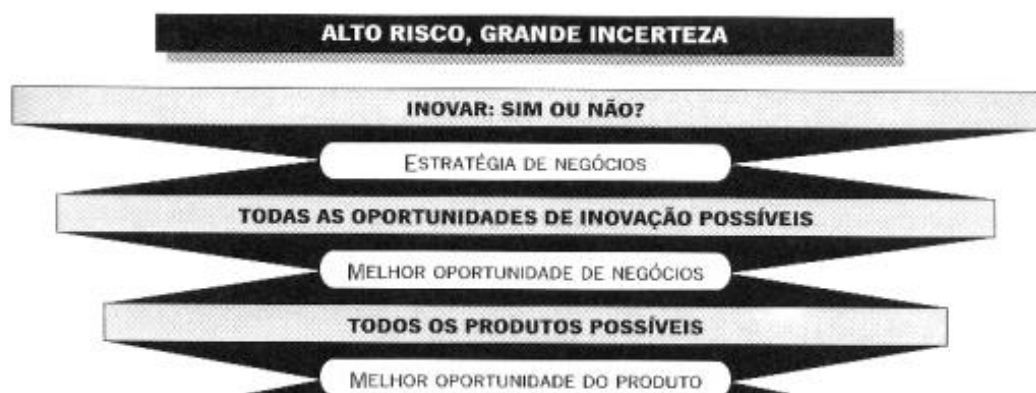
Figura 6 - Método Löbach



Fonte: MELLO (2009, p. 93)

O método Baxter, observado na Figura 7, “apresenta a metodologia criativa que é dividida em quatro fases: preparação, geração de ideias, seleção de ideias e revisão do processo criativo.” (HORN, 2013, p. 5). Já para Medeiros (2012, p. 86), este método aborda as questões de mercado e planejamento, integrando o *design* na gestão organizacional. Bezerra de Mello (2011, p. 22) evidencia que o método “mostra o nível de investimento necessário em cada etapa (viabilidade e especificação, projeto e desenvolvimento, engenharia de produção, fabricação e vendas).”

Figura 7- Parte do método Baxter



Fonte: MELLO (2009, p. 102)

5.2 OS MÉTODOS ESCOLHIDOS

O recurso educacional digital proposto nesta pesquisa visa articular o ensino de arte contemporânea com os conceitos-chave da Mídia-educação, utilizando as obras de arte veiculadas nos *sites* dos museus presentes na *web*, onde a apropriação de informações será organizada de modo que possibilite a criação de atividades pedagógicas. Para responder à questão desta pesquisa, dada a natureza aplicada do objeto de investigação, foram escolhidos os métodos de *design* que discorrem sobre a criatividade e a utilizam como meio de concepção do produto final.

Das possibilidades brevemente apresentadas, foram selecionados dois métodos, o de Bruno Munari (1968) e o de Gui Bonsiepe (1975). O primeiro, por enfatizar o aspecto da criação, organizará nesta pesquisa a parte empírica. O segundo irá ordenar a análise crítica do processo de criação e dos resultados. Dessa forma, a metodologia é constituída pela

hibridização, por meio de um diálogo, entre as duas abordagens metodológicas, organizadas no Quadro 4:

Quadro 4 – Hibridização dos métodos de *Design*

MÉTODO MUNARI (RACIONALIZAÇÃO DAS ETAPAS)	DIÁLOGO ENTRE OS MÉTODOS	MÉTODO BONSIPE (ANÁLISE EXAUSTIVA)
Delimitação do problema		
Coleta de Unidades de Informação (arte contemporânea)	↔	Lista com os conteúdos e recursos disponibilizados pelos museus em seus <i>sites</i> .
Análise de coleta		
Criatividade (em função da tecnologia gratuita disponível - o recurso)		
Modelo (produto/experimento da pesquisa)		
Análise do modelo (científica)	↔	Análise Diacrônica; Sincrônica; Estrutural; Funcional; Morfológica.
Solução final (como poderia ser)		

Fonte: Da autora, 2016

Dessa maneira, serão explicadas as etapas de cada método. O método elaborado por Munari (1968) permite no seu desenvolvimento processual o fator criatividade. Tem através do conceito incentivo premissa de mediação para a criação do produto, pretendendo que se atinjam os melhores resultados de compreensão acerca do tema a ser estudado. Barbosa (2013, p.15) diz que “desenvolver a criatividade é desenvolver a capacidade de resolver os problemas pautando a nossa atuação pela diferença.”

Dessa forma, a metodologia projetual de Munari auxiliará a produção do produto/solução, ao promover, na estruturação, as características peculiares da criatividade envolvida no processo. “Este método não é senão uma série de operações necessárias e lógicas que a experiência nos ensinou, permitindo uma otimização de resultados.” (BARBOSA, 2013, p. 42).

E essa série de operações é definida e exemplificada no método de Munari, como:

[...] simplicidade da sua proposta e metodologia através de uma tarefa tão banal como será cozinhar um arroz verde. Para o desenvolvimento do seu prato, e segundo a metodologia projectual, o autor coloca o arroz verde como o problema, a definição do problema, será criar um arroz verde com espinafres para quatro pessoas. Os componentes do problema são os ingredientes, arroz, espinafres, presunto, cebola azeite, sal pimenta e caldo. Procedeu à recolha de dados e a pergunta que Munari coloca é: haverá alguém que o já tenha feito? A partir desta etapa o autor coloca uma série de perguntas que coincidem com as etapas de análise de dados, criatividade e materiais e tecnologias, questionando-se de como teria sido feito, aquilo que poderia aproveitar das receitas anteriores, o modo como juntar os ingredientes e também que qualidade de arroz escolher, que tacho, a intensidade do fogão, entre outras questões igualmente pertinentes. Em seguida refere-se à experimentação como o momento de provar, está bom, óptimo, o modelo pode avançar. Se chega para quatro pessoas a verificação está feita. O ‘desenho construtivo’ do arroz é a receita que foi feita com este cozinhado, a solução é servida à mesa em prato aquecido. (BARBOSA, 2013, p. 42).

Além da criatividade, a experiência e a sensibilidade estética e formal do projetista tornam-se fatores que amparam os usos dos materiais, técnicas e ferramentas durante o processo. A realização do produto por etapas propostas pelo método Munari sustentam a possível resolução do questionamento, o que permite a subdivisão do mesmo. Panizza (2004, p. 97) esclarece que é “necessário que o problema seja decomposto em partes cada vez mais simples a fim de evidenciar os pequenos problemas ocultos nos subproblemas.”

A partir disso, a possível solução do problema é vislumbrada. Esse é o ponto necessário para o surgimento da criatividade do projetista, pois será o recurso que coordenará a solução. Panizza (2004, p. 99) ainda afirma que “a criatividade, atenta aos limites do problema, processa-se através do método e, antes de se decidir por uma solução, analisa todas as operações necessárias à análise dos dados e dos subproblemas.”

Após identificar o problema e seus subproblemas, a solução clarifica-se. O método Munari (1981) indica o próximo passo como sendo o de recolher os dados, ou seja, as visões que amparam o problema e relacionam as demandas, o público, os materiais a serem empregados, as tecnologias utilizadas para o produto final a ser criado. É o momento que de acordo com Barbosa (2013, p. 42) o projetista irá “fazer associações mentais fazendo uso de toda a informação que absorveu, tendo em conta todas as condicionantes que encontra.”

Por conseguinte, a etapa de experimentação se apresenta para determinar informações sobre as etapas anteriores, o que promoverá ao projetista “materializar o seu projeto, conjugando os fatores.” (BARBOSA, 2013, p. 43). Essa materialização culminará no passo seguinte do método, que é a realização de um modelo. Assim sendo, as soluções parciais dos subproblemas iniciais se reagrupam para gerar a possível solução geral.

Isso posto, a etapa seguinte é a de verificação, “o produto deve ser experimentado para ver se está de acordo com o que foi projetado, ou seja, ocorre uma verificação, na qual se

procuram os erros e as eventuais correções, se necessário.” (LINKE, 2012, p. 349). E, por fim, como passo final, Munari (1981) indica a realização do desenho construtivo da solução originada.

[...] colmatados todos os passos anteriores com soluções que correspondem a cada um dos passos, chegamos aos desenhos construtivos e, conseqüentemente, à solução do problema. Estes desenhos tornam universal a linguagem do designer, através destes o autor representa todo o seu objecto para que todas as partes envolvidas no seu desenvolvimento posteriormente percebam como fabricar o mesmo objecto. (BARBOSA, 2013, p. 47).

O ponto chave do método é o de realizar a observação, a análise e a experimentação, observação do problema, análise de soluções e a experimentação através dos usos dos materiais e da tecnologia empregados no processo como geradores de informações e conclusões comunicacionais, para, então, elucidar a solução mediada pelos passos anteriores.

Fundamentalmente, as maiores vantagens que podemos encontrar na utilização desta metodologia são: a racionalização do projecto, exigindo do autor a reflexão ponderada de cada passo no desenvolvimento da resposta para o problema; a optimização dos materiais, uma vez que estes são parte integrante do projecto devem ser pensados ao longo do desenvolvimento do mesmo, as escolhas mais acertadas das ferramentas que são escolhidas para o desenvolvimento do projecto são um grande contributo para atingir melhores resultados e reduzir o tempo de execução do processo. (BARBOSA, 2013, p.44).

O método projetual de produtos de Munari, além de permitir o uso da criatividade nos aspectos estéticos e formais para a busca de solução do problema, permite criar de forma não linear de suas etapas, uma solução funcional e mental útil. O processo criativo é, portanto, o guia do processo, o que para esta proposta de pesquisa, que relaciona artes, ensino, mídia e museus, torna-se correspondente às necessidades do objetivo de solucionar o problema proposto.

A partir disso ocorre a hibridização dos métodos de projeto de produtos elencados, sendo realizada a convergência entre o método criativo de Munari e o método analítico de Bonsiepe. Dessa maneira, tendo em vista a particularidade do objeto de investigação desta pesquisa, o desenvolvimento de um recurso educacional digital a partir de conteúdos já disponíveis na *internet*, talvez, seja conveniente fazer ajustes aos métodos tradicionais de *design*, o que segundo as próprias metodologias é comum de acontecer.

Assim, em duas etapas, o método Munari poderá ser complementado com os aspectos do método Bonsiepe, como foi observado no Quadro anterior⁴⁸. São eles: a análise dos dados coletados e a etapa de verificação do modelo (método Munari). Nesses dois ciclos, será proposta

⁴⁸ Situado na página 83.

a inclusão das sete vertentes de análise de Bonsiepe, comentadas de forma sintética no Quadro 5: lista de verificação; análise diacrônica; análise sincrônica; análise estrutural; análise funcional; análise morfológica e análise do produto com relação ao uso.

Quadro 5 – Síntese das vertentes analíticas do método Bonsiepe

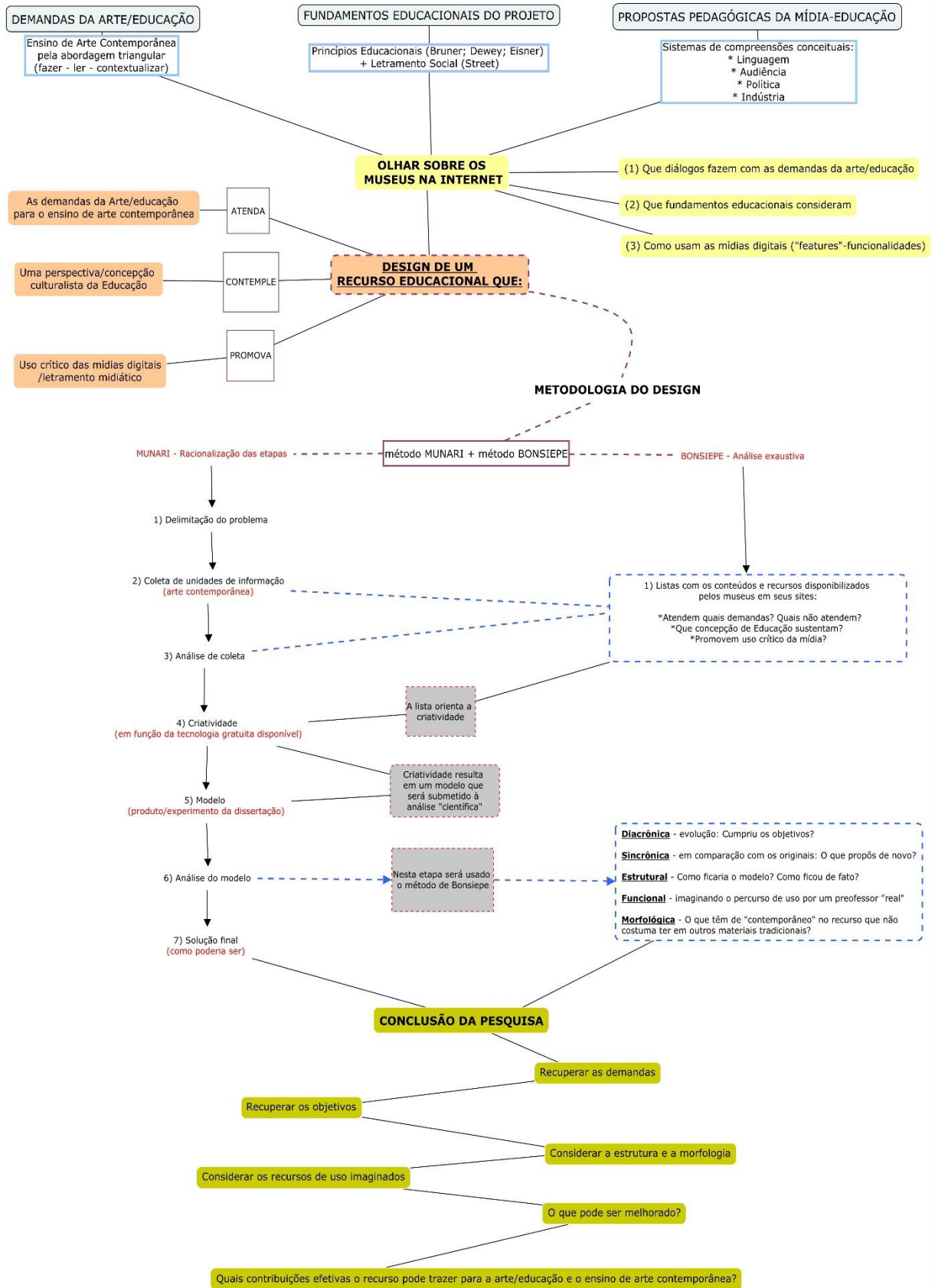
TIPO DE ANÁLISE	O QUE É
Lista de Verificação	Deve ser elaborada na etapa de coleta de dados e organiza todas as informações pertinentes de forma exhaustiva, detectando insuficiência de informações. No presente projeto, as listas de verificação serão feitas para organizar os conteúdos e recursos disponibilizados na <i>internet</i> pelos museus e para organizar os componentes do produto final.
Análise Diacrônica	Trata-se de uma análise longitudinal e histórica, que serve para mapear a evolução do projeto. Nesta pesquisa, a análise diacrônica vai partir dos recursos disponíveis na sua origem e alcançar a nova roupagem que lhes foi dada no produto final.
Análise Sincrônica	Por oposição à análise longitudinal, trata-se de um corte vertical útil para mapear o universo imediato no qual um produto se insere. Requer comparação e crítica de produtos, a partir de critérios comuns. Na presente pesquisa, será usada para avaliar o diferencial do produto final em relação às propostas iniciais dos museus.
Análise Estrutural	Reconhece e compreende os componentes de um projeto, bem como suas inter-relações no sistema. No presente projeto, a análise estrutural irá guiar a descrição e a avaliação do que de fato foi produzido
Análise Funcional	Originalmente, a análise funcional se concentra em aspectos como ergonomia e funções técnico-físicas do sistema como um todo e dos seus componentes específicos. No produto objeto desta investigação, será critério para guiar a funcionalidade da navegação pelo recurso.
Análise Morfológica	Esta vertente se concentra na concepção formal do produto e irá guiar a análise crítica da coerência estética interna de um recurso educacional que se propõe lidar com arte contemporânea.
Análise do produto com relação ao uso	Esta última vertente dialoga com a análise funcional e detecta as fragilidades do produto final. Na presente pesquisa, servirá para propor aprimoramentos a partir do que não foi possível ser feito.

Fonte: (BONSIEPE, 1984). Adaptado pelos autores (KELLNER; POESSNECKER, 1984).

Dessa forma, para concluir esse capítulo, é necessário apresentar a proposta inicial de *design* do recurso educacional digital, que está organizado em um mapa conceitual, como mostra o Esquema 10, comentado na sequência. O mapa procura integrar os aspectos teóricos e metodológicos, as demandas educacionais e os objetivos desta pesquisa, convergindo-os para uma proposta “atômica”⁴⁹, pontuando as unidades de informação que se integram em sequências didáticas até formar um recurso educacional completo.

⁴⁹ A ideia de “design atômico” foi cunhada pelo *webdesigner* e programador Brad Frost, que propõe uma analogia entre o *design* de sistemas de informação e a constituição de organismos vivos. Assim, parte-se dos átomos como unidades mínimas de informação (*tags* de *HTML*), que se agrupam em moléculas (funcionalidades das páginas) até constituir um sistema responsivo, ou recurso digital finalizado. O conceito foi apresentado na conferência *Tellerrand* 2013, realizada entre 27 e 29 de maio de 2013 em *Düsseldorf*, Alemanha. Palestra disponível em: < <https://vimeo.com/channels/beyondtellerrand/67476280>>. Acesso em: jul. 2016.

Esquema 10- Mapa Conceitual para o Recurso Educacional Digital



6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar os esquemas dos museus na *web* e a classificação de Schweibenz (1998), apresentados no capítulo três, relacionando-os à classificação de aprendizagem de Hein (1998), é possível observar que dos nove museus investigados, todos compõem o processo de aprendizagem do público nos ideais da construção e da interatividade⁵⁰, sendo que nenhum deles se apresenta como sistemático e linear⁵¹, como mostra o Quadro 6.

Quadro 6 – A aprendizagem nos museus na *web* analisados

APRENDIZAGEM DE HEIN (1998)		MUSEUS NA WEB DE SCHWEIBENZ (1998)	MUSEUS NA WEB ANALISADOS
Aprendizagem como aquisição de respostas	Museu linear ----- Museu sistemático	Museu folheto	*Não há
	Aprendizagem como construção de significados e atribuição de sentidos	Museu construtivo ----- Museu interativo	Museu de conteúdo
Museu do aprendizado /Interativo			Museu MoMA ----- Museu Guggenheim ----- Museu Stedelijk ----- Museu TATE
Museu virtual		Museu MUVA	

Fonte: Hein(1998); Schweibnz (1998). Adaptado pela autora, 2016.

Dessa forma, é aceitável questionar quais os diálogos que esses museus analisados fazem com as demandas da Arte/educação e o ensino de arte contemporânea, bem como quais os fundamentos educacionais eles consideram e como os museus na *web* estão usando as mídias digitais no processo de aprendizagem de seu público?

⁵⁰ Onde, a interatividade se dá por meio de atribuições de sentidos entre os sujeitos, a instituição museológica e a obra de arte. Utilizando para a aprendizagem as referências contextuais históricas, sociais e culturais das obras, dos artistas, dos alunos, professores, públicos, mídias e museus.

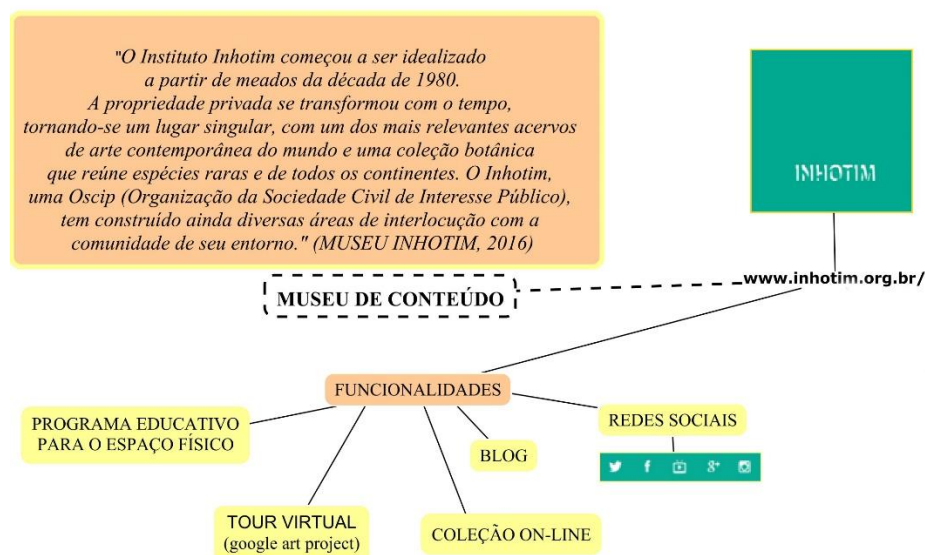
⁵¹ Lembrando que esta análise é realizada apenas nas informações e conteúdos disponibilizados pelas instituições em seus *sites* na *web*, sendo que não foram analisadas as atividades realizadas nos museus que apresentam espaço físico dos museus.

6.1 OLHANDO OS MUSEUS NA WEB

Foram analisados nove *sites* de museus na *web* com o resumo visual disposto na forma de esquemas, observados no capítulo três. Essa análise inicial é a “análise exaustiva” que compõe a lista de verificação⁵² de Bonsiepe (1984). Com ela será possível obter orientações para criar o recurso educacional proposto nesta pesquisa, que tem como intuito contemplar a perspectiva culturalista da Educação de Bruner (2000), de atender às demandas da Arte/educação para o ensino de arte contemporânea e de promover o uso crítico das mídias digitais, através do letramento midiático.

O primeiro é o Museu Inhotim, como observado no Esquema 1, da página 67 e na Figura 8 abaixo. Possui um acervo em arte contemporânea enriquecido no ano de 2012. De acordo com o *site*, a experiência do público com o acervo de arte contemporânea está “associada ao desenvolvimento de uma relação espacial entre arte e natureza, que possibilita aos artistas criarem e exibirem suas obras em condições únicas.” (INHOTIM, 2016). Dessa forma, existe o diálogo entre os acervos que constituem o museu, o de arte e o de botânico.

Figura 8 – Recorte do Esquema visual 1



Fonte: Da autora, 2016

Também possui um setor de educação que desenvolve visitas mediadas aos diversos públicos que frequentam a instituição, bem como criam projetos educacionais em parcerias com

⁵² Ver Quadro 5, na página 86.

municípios, escolas e comunidade. Dentre eles, é possível observar os seguintes projetos e seus objetivos: **“Descentralizando o acesso”** (visa a formação de professores e visitas dos alunos ao Inhotim, atende profissionais de instituições de ensino formais e não formais, com a parceria se estendendo a 13 municípios próximos ao museu); **“Laboratório Inhotim”** (apresenta a formação continuada para jovens, as atividades ocorrem como complementaridade à escola, com atividades que visam à experimentação para desenvolver e estimular a arte nos alunos); **“Encontro Marcado”** (tem como objetivo democratizar o acesso aos acervos e é voltado para os funcionários do museu. Os encontros baseiam-se em temáticas); **“Derivar/Guias de turismo”** (visa formar a qualificação das visitas do público, ofertando discussões sobre as visitas, com a possibilidade de promover pesquisas); **“Experiências em trânsito”** (é um evento bienal que reúne professores, estudantes e outros museus com o intuito de discutir e promover diálogos sobre a educação e tecnologia); **“Estação Educativa”** (desenvolve com o público atividades educativas com visitas e diálogos que são ofertados através da mediação, com estratégias e jogos); **“Escola vai ao museu”** (é realizado em duas etapas, a capacitação dos professores das escolas pelos educadores do museu e as visitas no espaço do museu com o desdobramento da capacitação dos professores das escolas) (INHOTIM, 2016).

Com relação às mídias digitais, o museu dispõe sua coleção de forma *on-line*, podendo efetuar uma busca pelo nome do artista, da década de sua realização ou pelo nome da obra. A coleção ainda pode ser descoberta pelo *link* “obras e galerias permanentes”, que reúne as obras pelo nome dos artistas e pelo ano da exposição na instituição. Além disso, há o *link* “obras em exposição” que traz a busca da coleção por meio do nome do artista e ano de abertura da exposição a ser pesquisada (INHOTIM, 2016).

Está presente nas redes sociais (*Facebook, Twitter, Instagram, Youtube e Google +*), tem *tour* virtual em parceria com *Google Art Project*, possibilitando acesso ampliado para visitantes distantes geograficamente. Tem um *blog* que dispõe entrevistas, notícias e artigos relacionados ao museu e seus acervos (INHOTIM, 2016).

Conclui-se assim que o Museu Inhotim atende às demandas da Arte/educação e prioriza o ensino de arte contemporânea, enfocando os princípios elencados por Bruner (2000), Dewey (2010) e Eisner (1978, 2008) observados nos projetos e ações educativas do museu. Também utilizam como recurso as mídias digitais, pois apresenta um *site* institucional, está presente nas redes sociais, possui coleção *on-line*, entre outros.

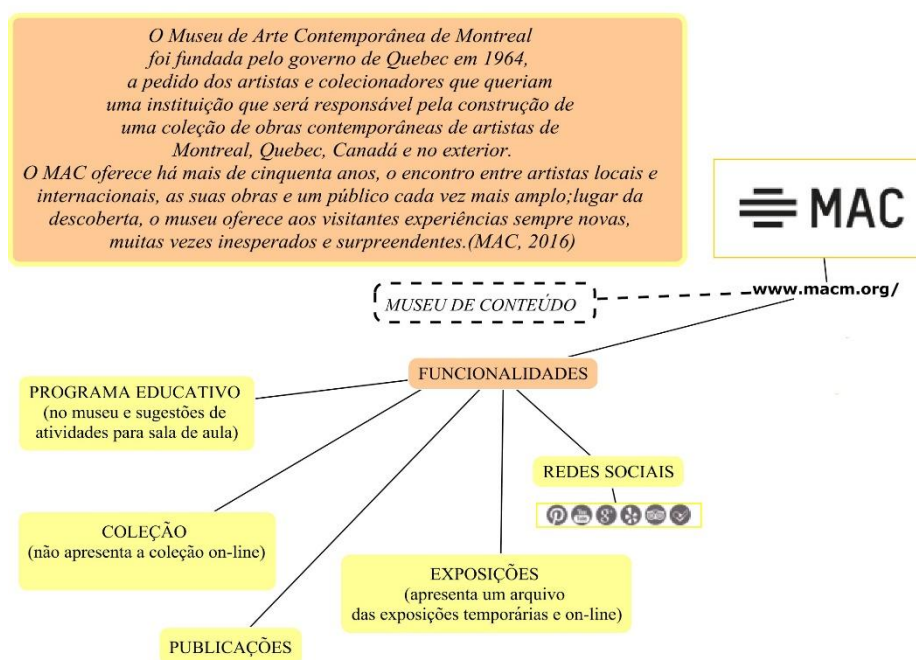
Em sua grande maioria, as ações educacionais mediadas ocorrem no espaço físico do museu. Deixando o seu *site* na *internet* como um espaço de informação das ações e dos

conteúdos do museu físico. Dessa forma, foi classificado como **museu de conteúdo** de acordo com a tabela de Schweibenz (1998).

O único recurso que apresenta a interatividade no site desse museu é o *tour* virtual, disponibilizado em parceria com o *Google Arte Project*. No entanto, esse recurso é disponibilizado para o visitante percorrer os espaços das galerias virtuais com total autonomia, ou seja, sem atividades e mediações pedagógicas.

Já o museu na *web* MAC (Museu de Arte Contemporânea de Montreal)⁵³, como mostra a Figura 9, detém um rico acervo de arte contemporânea, com mais de 7.600 obras de artistas nacionais e internacionais. O seu acervo reflete, segundo o *site* do Museu, “as principais tendências na arte contemporânea, bem como a diversidade de técnicas de criação como: pintura, escultura, desenho, gravura, vídeo, instalação, mídia, entre outros [...]” (MAC, 2016).

Figura 9 – Recorte do Esquema visual 4



Fonte: Da autora, 2016.

Todas as atividades do museu são relacionadas aos acervos, assim, no espaço museológico há exposições permanentes (coleções adquiridas) e temporárias (obras que não são do museu). Para promover pesquisas, o museu conta também com um centro de documentação com catálogos e livros. Documentos sobre as obras e sobre arte contemporânea, podem ser acessados de forma *on-line* através de solicitação. (MAC, 2016).

⁵³ Resumo visual do museu está no Esquema 4, na página 70.

O setor educativo do MAC desenvolve atividades periódicas com oficinas criativas realizadas à partir de exposições, incentiva seminários, como o “*Seminarts*”, um programa de jogo educacional que tem o objetivo de discutir sobre cinco modalidades que envolvem a arte (coleção de museu, estúdio de artista, galeria de arte, coleções especiais e coleções corporativas), rodas de conversa, atividades noturnas, performances ao vivo, projeto de acampamento para crianças (uma colônia de férias no museu com atividades de criação, leitura de obras e interatividade) e o projeto “Operações portuárias”, que incentiva a criação plástica ou em mídias digitais nos alunos onde os mesmo irão expor suas obras no museu. (MAC, 2016).

Além disso, o setor educativo do MAC disponibiliza em seu *site* na *web* sugestões de atividades para os professores das escolas aplicarem com seus alunos após as visitas, dentre elas estão: “**Escrita de poesia**” (redigir um texto a partir de uma exposição ou de uma obra); “**Museu na sala de aula**” (criar na escola ou na sala de aula um espaço expositivo para os alunos criarem uma exposição); “**Conectar as novas tecnologias**” (incentivar os alunos a fazerem pesquisas sobre os artistas e obras nos computadores); “**Contextualizar com outras disciplinas**” (criar aulas interdisciplinares usando o tema arte, artista ou obra); “**Trabalhar questões filosóficas**” (incentivar os alunos a pensarem através de questões sobre a existência da arte, da obra, sobre o que é belo ou feio); “**Aproximação de objeto idealizado com o objeto real**” (observar as diferenças entre as funções de objetos utilizados nas artes e em outras formas de vida das pessoas). (MAC, 2016).

Dentre todas essas atividades, o museu pretende desenvolver em seu público:

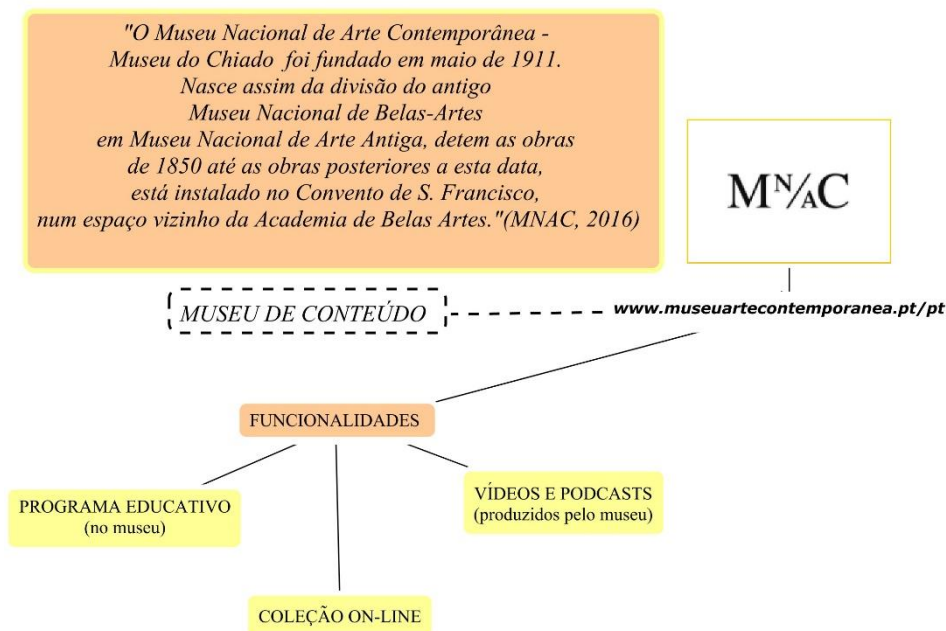
A apreensão de conceitos para criar um vocabulário artístico; propiciar a descoberta e a familiarização com a arte contemporânea; promover a construção da autoconfiança, a experimentação e o prazer nos olhares; desenvolver o senso de observação; exercitar a criticidade; incentivar a produção do pensamento; estimular a imaginação e desenvolver o compartilhamento. (MAC, 2016, tradução nossa).

Com relação às mídias digitais o museu utiliza o recurso da coleção *on-line* associada a um outro *site*, o *Art Public Montréal*. A busca pelas obras pode ser realizada por categoria de criação, nome de artista, nome da obra e data. Está presente nas redes sociais (*Facebook*, *Instagram*, *Google +*, *Twiter*, *Tripadvisor*, *Foursquare*, *Pinterest*, *Youtube*). Possui, ainda, uma página que reúne as notícias, as exposições, artigos, relatórios que podem ser solicitados via *e-mail* ou *login* no *site*. Como complemento às atividades educativas, o museu apresenta o “Educação para +” (uma seleção de *sites* que reúnem atividades *on-line* sobre museus e arte). (MAC, 2016).

Dessa forma, o *site* na *web* do MAC de Montréal, assim como o Museu Inhotim, mesmo atendendo às demandas da Arte/educação e priorizando o ensino de arte contemporânea com enfoque nos princípios elencados por Bruner (2000), Dewey (2010) e Eisner (1978, 2008) em suas ações educativas, bem como na utilização do recurso de mídias digitais, é de um **museu de conteúdo**. As ações educacionais mediadas ocorrem, pois, no espaço físico do museu, focam a leitura e a escrita verbal e não relacionam outras linguagens, como por exemplo a visual, deixando o seu *site* na *internet* como um espaço de informação das ações e dos conteúdos do museu físico. Sendo a interatividade no *site* abordada no recurso “Educação para +”, isso não ocorre no *site* do museu e sim em outros *sites* ligados na página.

O terceiro museu na *web* é o MNAC (Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado)⁵⁴, observado na Figura 10. Detém obras datadas em 1850, além de obras de arte contemporânea. Possui um Centro de documentação com catálogos das principais exposições, bienais, biografias das obras e dos artistas que compõem a coleção no museu. A coleção está disposta de forma *on-line* para pesquisas, sendo possível acessá-las pelos nomes dos artistas que a compuseram. (MNAC, 2016)

Figura 10 – Recorte do Esquema visual 7



Fonte: Da autora, 2016

Quanto ao setor educativo, o MNAC:

⁵⁴ Resumo visual do museu está no Esquema 7, na página 73.

[...] assenta a sua prática em dinâmicas pedagógicas de mediação e interpretação entre os públicos e a obra de arte (conteúdo do objeto artístico e das coleções), incentivando o processo de conhecimento, de pensamento reflexivo, de sentido crítico e de aprendizagem estética, estimulando e envolvendo a relação e participação das comunidades com o museu. Defende-se que perante os conteúdos convocados pela obra de arte (intrínsecos e extrínsecos) a qualidade da experiência cognitiva e emocional pode atingir um valor tão relevante como o acervo observado e analisado. Os sentidos de hábito e de continuidade são considerados dominantes na concretização de programas, projetos e parcerias, de âmbitos formativo, pedagógico, lúdico, técnico, expressivo ou acessível. São processos de aprendizagem ao longo da vida que este Serviço Educativo propõe há 20 anos. (MNAC, 2016, tradução nossa).

Os projetos do setor educativo do MNAC envolvem atividades de **“Visita guiada para escolas”** (tema da visita são as exposições permanentes ou temporárias); **“Visita guiada para públicos diversos”** (nas exposições permanentes ou temporárias); **“Visita comentada”** (visita individual com tema enfocando obra e artista); **“Ateliers de desenho”** (para jovens e adultos, atividade de desenho e criação); **“Ateliers para famílias”** (crianças acompanhadas de um familiar, aborda técnicas experimentais com o tema das exposições); **“Oficinas plásticas de âmbito pedagógico”** (sobre as coleções propõe-se ver, refletir, experimentar e construir criativamente uma técnica ou temática plástica); **“Projetos continuados”** (com as escolas para integrar conteúdos curriculares com as temáticas das exposições); **“Diálogo com os artistas”** (para público específico propõe o diálogo com o artista); **“Workshops”** (Investigadores de áreas como a literatura, as artes plásticas, a cultura visual, a comunicação ou a sociologia são convidados a orientar *workshops* e debates temáticos, nos domínios específicos das exposições temporárias, numa perspectiva de reflexão e diversificação de conhecimentos para diferentes abordagens); **“Encontro com professores”** (debater sobre a coleção, a história, a conservação e os usos da mesma) e **“Projetos de investigação pedagógica-educativa”** (promove estágios para auxiliar nas pesquisas de mestrado, doutorado e outras). (MNAC, 2016).

À vista disso, o *site* na *web* do MNAC, assim como os do Museu Inhotim e o do MAC de Montréal, está na categoria de **museu de conteúdo**. O MNAC atende às demandas da Arte/educação quanto ao ensino de arte contemporânea, enfoca os princípios de Bruner (2000), Dewey (2010) e Eisner (1978, 2008) em suas ações educativas, assim como utiliza o recurso das mídias digitais. Mas suas ações educacionais mediadas ocorrem apenas no espaço físico do museu, permanecendo o seu *site* na *internet* como um espaço de informação das ações e dos conteúdos do museu físico. O recurso de interatividade do museu no seu *site* se faz na possibilidade de acesso aos vídeos e comentários de artistas sobre determinadas exposições e obras.

Esses três museus na *web* analisados, como podem ser vistos no Quadro 7, estão categorizados como museus de conteúdo (SCHWEIBENZ, 1998), são **museus construtivos**

(HEIN, 1998) e se aproximam da ideia de museus interativos (SCHWEIBENZ, 1998; HEIN, 1998), pois apresentam recursos de interatividade em seus *sites*, mesmo que poucos.

Quadro 7 – Interatividade nos museus de conteúdo

MUSEUS DE CONTEÚDO	MUSEUS	RECURSOS DE INTERATIVIDADE
	Inhotim	<ul style="list-style-type: none"> • Coleção <i>on-line</i> • <i>Tour</i> virtual
	MAC de Montréal	<ul style="list-style-type: none"> • Coleção <i>on-line</i> • Educação para +
	MNAC	<ul style="list-style-type: none"> • Coleção <i>on-line</i> • Vídeos e <i>Podcasts</i>

Fonte: Da autora, 2016

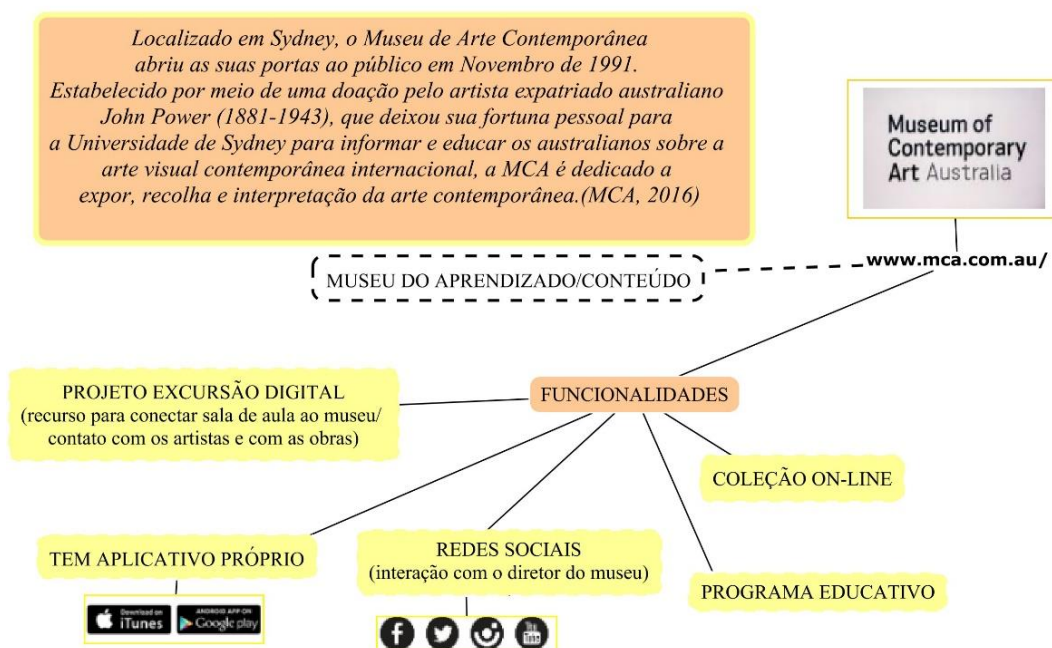
A análise dos *sites* sugere que a visita *on-line* aos Museus Inhotim, MAC de Montréal e MNAC, segundo a concepção culturalista de Bruner (2000) e o conceito de experiência de Dewey (1979, 2010), estabelece aos indivíduos visitantes a necessidade de possuírem experiências culturais para estarem familiarizados com os contextos da arte contemporânea, de forma que consigam realizar pesquisas e adquirir um certo conhecimento sem motivação e mediação realizada pelo setor educativo do museu ou por um professor.

O quarto museu na *web* explorado é o MCA (Museu de Arte Contemporânea de Sydney)⁵⁵. Com mais de 4.000 obras na sua coleção, o museu integra a arte contemporânea da Austrália em seu acervo. O museu dispõe a coleção de forma *on-line* e em seu aplicativo próprio (Museu de Arte Contemporânea da Austrália APP). As buscas podem ser realizadas por nome de artista, obra e data. No aplicativo o museu reúne publicações e atividades que envolvem os curadores, os artistas, as obras, os guias jovens e os galeristas. (MCA, 2016).

No *site*, como mostra a Figura 11 é possível obter as informações sobre o histórico do museu, suas políticas de gestão, publicações, artigos, catálogos, vídeos, áudios com entrevistas, conversas sobre a arte, as obras, os artistas, o museu. É possível também realizar compras *on-line*. Para saber sobre as exposições atuais, passadas, em breve e itinerantes basta acessar o *link* exposições. Uma das políticas que envolve a coleção do museu é a de parcerias globais. Com o Qantas e o Museu Tate, o MCA reúne e adquire obras, além de realizar exposições temporárias com o intuito de promover a arte australiana em outras partes do mundo. (MCA, 2016).

⁵⁵ Resumo visual do museu está no Esquema 3, na página 69.

Figura 11 – Recorte do Esquema visual 3



Fonte: Da autora, 2016.

Quanto ao setor educativo, um dos mais completos que envolve atividades no museu físico e recursos de forma *on-line*, o museu relaciona o público para aproximá-lo da instituição. Ao focar no público escolar, podem ser observados programas que se direcionam ao ensino pelo conceito de criatividade. Envolvem-se experiências com a arte contemporânea em projetos dinâmicos que incentivam o pensar e a criação. O educador do museu é o próprio artista, criador das obras que compõe as exposições e coleções da instituição (MCA, 2016).

Dentre as inúmeras atividades desenvolvidas para os diferentes tipos de público, os que são orientados para os jovens são: **“Guia criativo para a arte contemporânea”** (relaciona as práticas dos artistas e curadores com a escola. Envolve as disciplinas escolares: artes e inglês); **“Exposição em foco”** (aproxima o artista das exposições aos visitantes e à escola, proporciona investigações sobre exposição e curadoria, envolve as disciplinas escolares: arte e mídia digital); **“Winangali”** (prática artística contemporânea aborígine. Envolve as disciplinas de artes, inglês, história e geografia); **“Sobre o local: história e identidade”** (investigação crítica sobre tempo, lugar e identidade cultural. Envolve as disciplinas de artes, inglês, ciências sociais, história, entre outras); **“Desembalando imagens não vistas”** (diálogo sobre arte, exposição e as etiquetas de parede, estratégias curatoriais. Envolve as disciplinas de artes); **“Estúdio de Arte Contemporânea com MCA exibindo artistas”** (passar um dia nos estúdios dos artistas. Envolve as disciplinas de artes, fotografias e mídias digitais); **“Estúdio de Arte Contemporânea com MCA artistas como educadores”** (troca de experiências na educação

com os artistas do museu); **“Isto é em tempo real: arte, mídia e performance”** (explorar vídeo, som, movimento e voz. Envolve as disciplinas de artes, fotografia, mídia digital, inglês, tecnologia e ciências); **“Oficina de arte eletrônica”** (investigar as obras que se movem e iluminam. Envolve as disciplinas de arte, ciências, inglês, mídias digitais e tecnologia); **“Djurali: oficina de carreira de artes juvenis”** (para estudantes aborígenes que participam do programa de educação intensivo sobre arte para ingressarem na carreira de arte) (MCA, 2016).

O museu está presente nas redes sociais (*Facebook, Youtube, Twitter, Instagram, Pinterest*), apresenta um programa de aprendizado digital que é mediado pelo museu. Esse programa digital envolve a excursão digital com conexão de áudio e vídeo nos estúdios de aprendizagem do museu. O objetivo é conectar o museu à sala de aula. Com o programa é possível conversar com os artistas e educadores do museu. As escolas podem se conectar pelo *Skype, Google Hangouts, Zoom* ou *Facetime* (MCA, 2016).

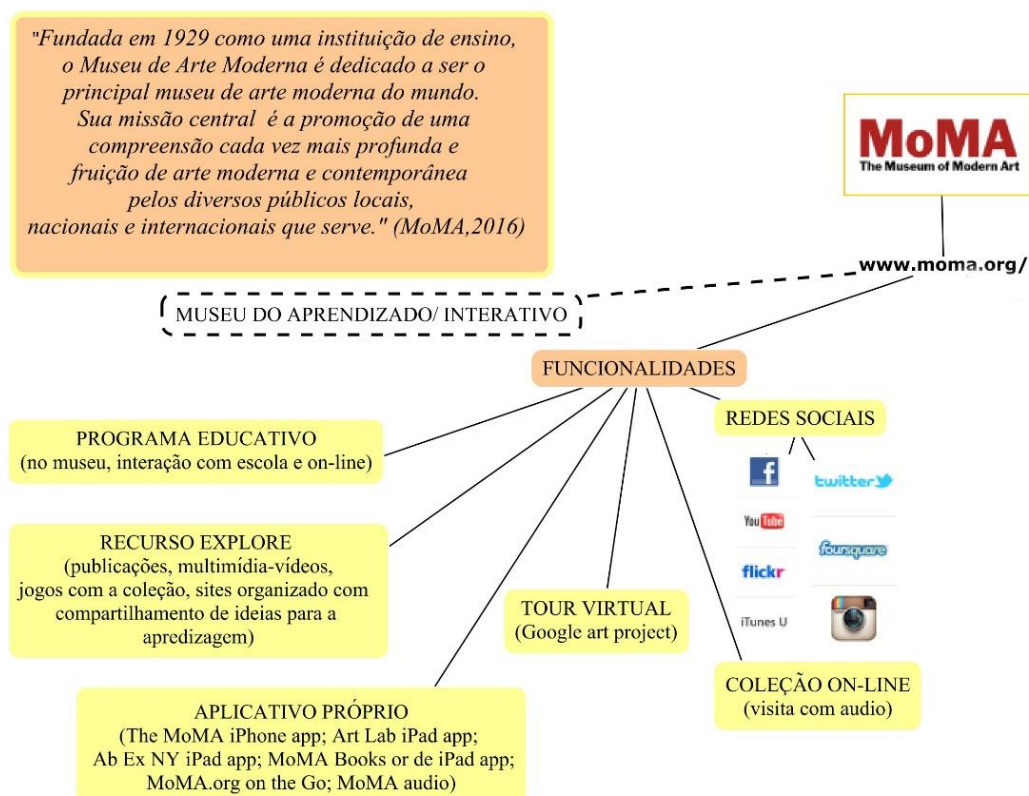
Acreditamos que a arte contemporânea e a criatividade desempenham importa papel na vida das pessoas e percebemos que nem todos podem visitar fisicamente o museu e experimentar o programa educacional no local. Para algumas escolas e estudantes podem existir barreiras que impedem a sua visita ao museu, por isso produzimos uma variedade de programas e recursos para serem acessados em qualquer lugar, por qualquer pessoa com conexão à internet. (MCA, 2016, tradução nossa).

As excursões digitais ou virtuais são exploradas com atividades em forma de jogos, promovendo encontro interativo, cursos *on-line* com recursos digitais gratuitos. Nesses recursos é possível acessar o *site* do artista, adquirir materiais, vídeos, planos de aula e outros materiais para compor a aula (MCA, 2016).

Assim sendo, o *site* na *web* do Museu MCA atende às demandas da Arte/educação e integra o ensino de arte contemporânea através da sua coleção, no museu e na escola. Enfoca os princípios de aprendizagem elencados por Bruner (2000), Dewey (2010) e Eisner (1978, 2008) observados nos projetos e ações educativas do museu (físico e *on-line*) e, também utilizam como recurso as mídias digitais tanto para informar quanto para ensinar. Esse museu está classificado como **museu do aprendizado/interativo**, conforme a tabela de Schweibenz (1998), pois suas estratégias e ações educacionais no ambiente *on-line* apresentam interatividade com o público, propiciam o diálogo entre os artistas com a comunidade e aproximam o museu pela conexão em sala de aula. Este é um recurso valioso para as escolas que não conseguem realizar visitas ao museu. Demonstra que existem possibilidades.

O quinto *site* de museu analisado é o MoMA (Museu de Arte Moderna)⁵⁶, visto na Figura 12. Possui mais de 200.000 obras em seus acervos, sendo que 72 mil estão disponíveis na *web*. A busca na coleção *on-line* acontece por nome de artista, nome da obra, categoria e datas. Há também a busca através do “Passeio na coleção”, um recurso que disponibiliza áudios explicativos ou descritivos sobre as obras e os espaços expositivos (MoMA, 2016).

Figura 12 – Recorte do Esquema visual 5



Fonte: Da autora, 2016.

No *site* existem outros recursos como o de compras *on-line* e o de planejamento da visita (disponíveis mapas para chegar ao museu, busca por restaurantes e cafés nas redondezas). A acessibilidade é outro tema discutido e disponível no espaço físico do museu e no seu *site*. Com reconhecimento em prêmios, o MoMA possibilita a visita de pessoas com deficiências físicas e mentais. A interpretação gestual, dispositivos de escuta (MoMA áudio), cadeiras de rodas, aceite de cães de serviço, informações em *Braille* e treinamentos de acessibilidade em vídeos são alguns dos serviços ofertados. (MoMA, 2016).

Quanto ao setor educativo, o museu conta com visitas guiadas e serviços (atividades e materiais) que são mediados pelos educadores do museu. No *site* é possível observar a relação

⁵⁶ Resumo visual do museu está no Esquema 5, na página 71.

do museu com a família, onde são disponibilizadas sugestões para o preparo da visita. Dentre elas estão sugestões para antes da visita, durante e depois. É possível, também, inteirar-se sobre as ações de gestão, sobre as políticas criadas no museu, os gastos financeiros e obter acesso a relatórios anuais das atividades e projetos realizados, além de catálogos e livros que podem ser comprados ou baixados de forma gratuita. (MoMA, 2016).

Dentre os programas de educação, estão disponíveis ações no próprio *site* do museu, como: acesso ao *site* “**Destino: Arte Moderna**” (galeria *on-line* interativa que introduz o museu e a sua filial, incentivando o aprender, o olhar sobre os artistas, coleção, obras e técnicas. Esse programa é mediado por um personagem, mas requer de acordo com a faixa etária, auxílio de um adulto. Aceita comentários como forma de retorno); “**Laboratório de Arte**” (disponível no espaço físico para os visitantes e como aplicativo, o “**MoMA Art Lab**”, que desenvolve a criatividade e a descoberta sobre a arte, as obras e artistas); “**Desenvolvimento profissional**” (em parceria com o *site* “*Coursera*”, três cursos *on-line* são disponíveis para educadores, sendo eles: “Arte e Investigação: estratégias de ensino do museu para sua sala de aula”, “Arte e Atividades: estratégias interativas para envolver com arte” e “Arte e Ideias: Ensinando por temas”); “**Estúdio Vermelho**” (*site* desenvolvido pelo MoMA com estudantes do Ensino Médio. Pretende levantar questões abordadas por adolescentes sobre Arte Moderna e Contemporânea); “**Aprender com o MoMA**” (*site* que reúne os temas da arte moderna e contemporânea, recursos e materiais *on-line*, vídeos e dicas para ensinar arte na sala de aula). (MoMA, 2016).

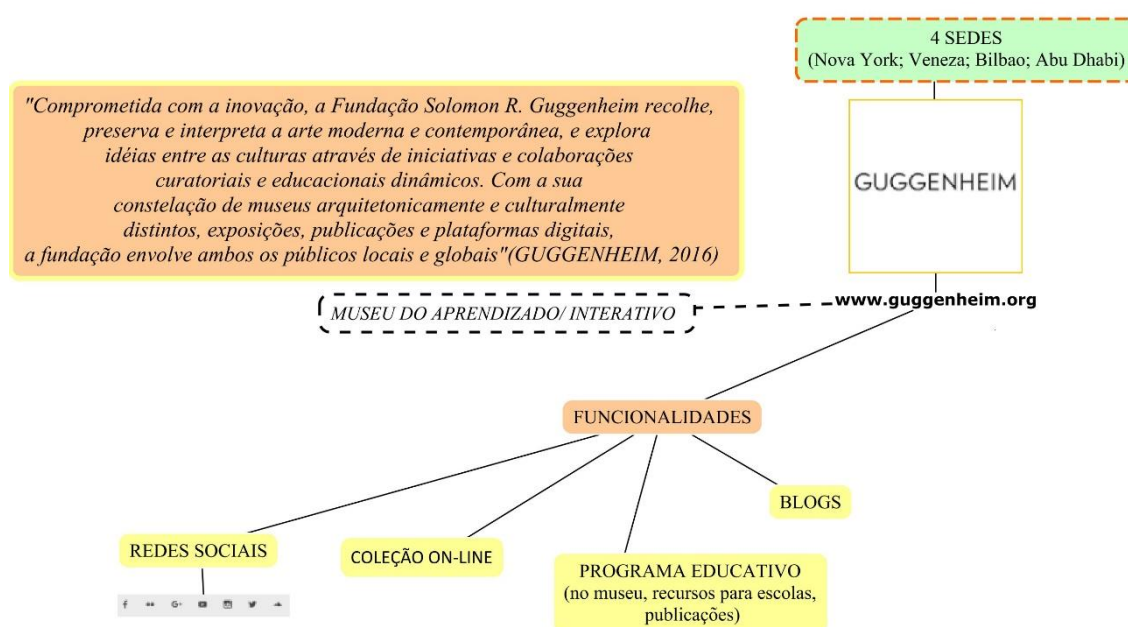
O museu conta com uma biblioteca, centro de estudos, centro de preservação de filmes e instituto de pesquisas. No *site* é possível acessar o *blog* da instituição para obter informações e notícias sobre arte, coleções e sobre o museu. Está presente nas redes sociais (*Facebook, Twitter, Youtube, Foursquare, Itunes, Instagram, Flickr*), no *Google Art Project* (tour virtual) e utiliza as mídias digitais como recursos de interatividade e aproximação da instituição física a públicos distantes geograficamente. (MoMA, 2016).

Dessa maneira, conclui-se que o *site* na *web* do Museu MoMa atende às demandas da Arte/educação e prioriza o ensino de arte contemporânea através da sua coleção. Enfoca os princípios de aprendizagem elencados por Bruner (2000), Dewey (2010) e Eisner (1978, 2008) observados nos projetos e ações educativas do museu e, também, utilizam como recurso as mídias digitais. Este museu está classificado como **museu do aprendizado/interativo**, conforme a tabela de Schweibenz (1998), pois em sua grande maioria as ações educacionais mediadas ocorrem no espaço do museu na *web*. Apresenta vários recursos de interatividade para visitação e aprendizagem que são mediados pelo próprio museu (personagens fictícios, áudios

descritivos, sugestões de usos) além de propiciar diálogos com os públicos incentivando a educação através de vídeos e materiais de capacitação para professores e escolas.

O sexto *site* de museu é o Guggenheim⁵⁷, observado na Figura 13. Apresenta três sedes que se integram para compartilhar suas ações em pesquisas, exposições e atividades. De acordo com o museu, a coleção é constituída de várias coleções particulares, o que inclui a história e as arquiteturas do museu. A coleção é concebida como um todo integrado. Para isso são realizadas aquisições e pesquisas de proveniência (história e contextos das obras). (GUGGENHEIM, 2016).

Figura 13 – Recorte do Esquema visual 6



Fonte: Da autora, 2016.

O Guggenheim oferece bolsa de estudos em programas pré-definidos anualmente, alguns são: “**Iniciativa de Arte Asiática**” (integrar na coleção o estudo e a pesquisa da arte asiática); “**Azone Mercado Futuro**” (mercado de ações simulado na *web*, primeira exposição *on-line* do museu, explora os efeitos da tecnologia no público); “**Prática social**” (artistas engajados na comunidade através de projetos de arte); “**UBS MAP Iniciativa Global de Arte**” (acesso à arte contemporânea em diversos locais do mundo); entre outros. (GUGGENHEIM, 2016).

É possível, pelo *site*, inteirar-se das políticas, gestão do museu e coleção, ter acesso a publicações e catálogos pela biblioteca, arquivo e loja *on-line*. Está presente nas redes sociais

⁵⁷ Resumo visual do museu está no Esquema 6, na página 72.

(Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, Google +, Flickr, SoundCloud) e tem aplicativo próprio (Guggenheim App – para *Ipad* ou *Google play*). É possível visitar o museu pelo *Google Art Project* (tour virtual), obter notícias, vídeos, áudios e ler artigos pelo *site* e *blogs* do museu. (GUGGENHEIM, 2016).

O setor educativo trabalha com visita mediada e com projetos aplicados no espaço físico do museu. No *site* é possível obter sugestões de recursos, livros e outros *sites* que auxiliam os educadores do museu em seus projetos. Um dos mais atuais projetos do setor educativo é o “**Aprendizagem pela Arte (LTA)**” (uma residência artística no qual os artistas vão até as escolas para auxiliarem os professores de arte em diversos temas); outros projetos já foram aplicados e podem ser vistos no *site* do museu. (GUGGENHEIM, 2016).

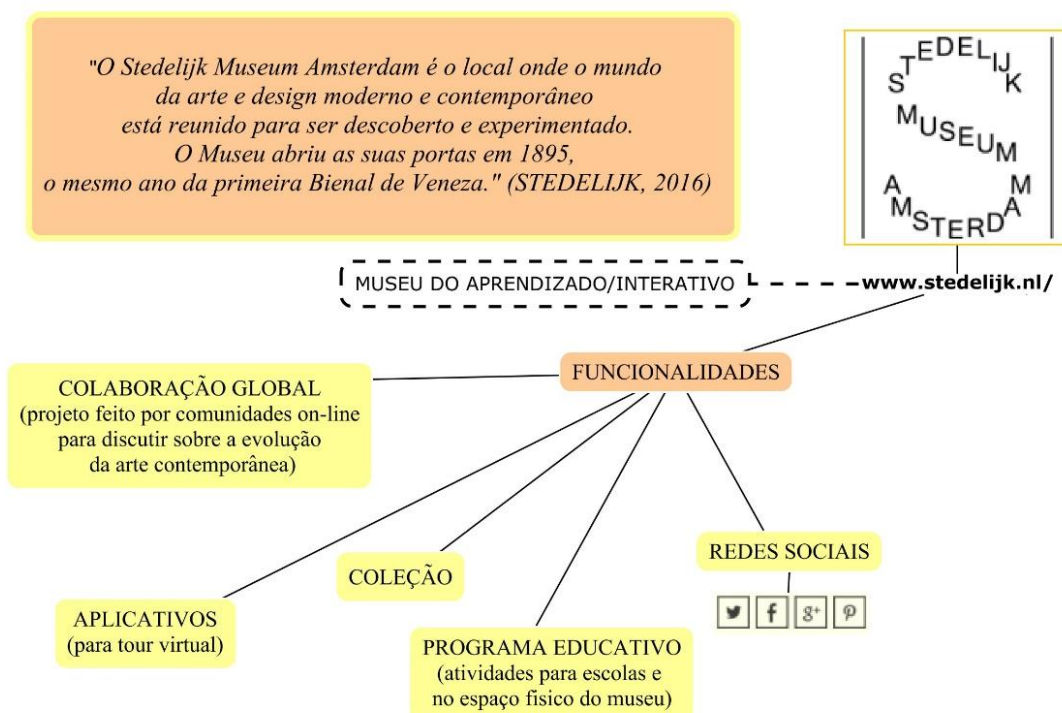
Assim, o *site* na *web* do Museu Guggenheim atende às demandas da Arte/educação e da arte contemporânea através da sua coleção. Enfoca os princípios de aprendizagem (BRUNER, 2000; DEWEY, 2010; EISNER, 1978, 2008) em seus programas do setor educativo e utiliza como recurso as mídias digitais para o acesso às informações e desenvolvimento de atividades. Este museu, bem como o MoMA e o MCA, é classificado como **museu do aprendizado/interativo**, pois apresenta ações educacionais em seu *site* na *web*. O recurso de interatividade surge em seu *site*, principalmente em seu aplicativo próprio.

O sétimo museu na *web* explorado é o Stedelijk (Museu de Amsterdam)⁵⁸. A coleção está dividida em categorias (*design*, instalação, filme e vídeos, pinturas, entre outros). O museu trabalha com a investigação da coleção com o ideal de criar um acervo digitalizado com o intuito de aumentar o conhecimento sobre a preservação de suas coleções. Trabalha com publicações e catálogos específicos da coleção, apresenta informações sobre as exposições atuais em seu *site* bem como das exposições que já aconteceram. (STEDELIJK, 2016).

O museu, como visto na Figura 14, conta com visitas guiadas, acessibilidade (pessoas com deficiências físicas e mentais), loja, restaurantes, espaço para *workshops*, biblioteca. Abre para visitas noturnas, apresentações de performances, possui áudios e vídeos sobre a coleção. Está presente nas redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, *Pinterest*, *Chilro*, *Google +*, *Instagram*), tem aplicativo próprio (*ARTOURS*-passeio interativo no museu e nas ruas de Amsterdam) e outros aplicativos no qual participa, como o aplicativo *BLIKOPENERS* (tour com áudio). (STEDELIJK, 2016).

⁵⁸ Resumo visual do museu está no Esquema 8, na página 74.

Figura 14 – Recorte do Esquema visual 8



Fonte: Da autora, 2016.

O setor educativo conta com atividades de mediação nas exposições, oficinas para famílias e mediações com as escolas (alunos, professores e universitários). Os projetos do setor educativo incluem: **“Projeto Tinguely”** (aproximar a tecnologia do passado com a da contemporaneidade); **“Jogue o Capital”** (ver, descrever e discutir experimentando a arte pelo jogo de linguagens); **“Cidade no solo”** (*tour* interativo para explorar edifícios da cidade e do museu); **“Então você se acha um artista”** (público assume o papel dos artistas e cria obras); **“Examinando a coleção”** (contextualizar as obras no conceito de estética e outros estudados em sala de aula); **“Abridores de lata”** (realizam trabalhos nas paredes da cidade); **“Alfaiate *tour*”** (escola escolhe o segmento de visita no museu). (STEDELIIJK, 2016).

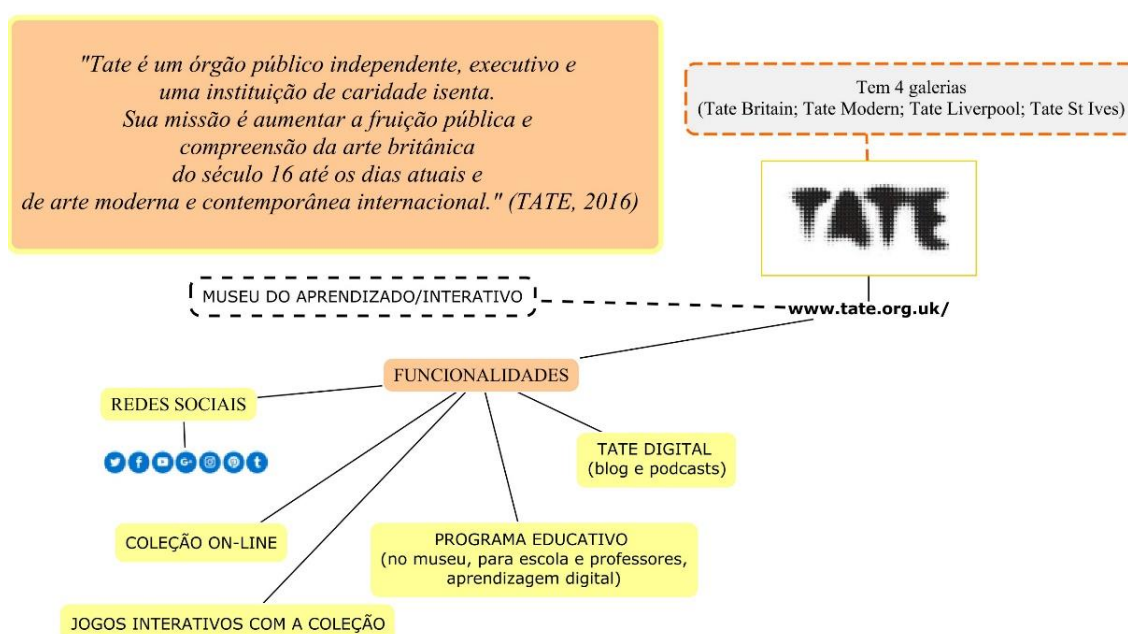
O museu conta ainda com vídeos para a área da educação, associado com o programa educacional “Abridores de lata”. Os vídeos apresentados no *site* respondem a questão “o que é arte?”. Alunos visitam artistas e debatem em torno da questão. Materiais para os professores estão disponíveis em *Portable Document Format* (PDF) e nos vídeos em “Conversa com os artistas”, “*Artclips*”, “*ARTtube*”. (STEDELIIJK, 2016).

Em vista disso, o museu na *web* Stedelijk é classificado como um **museu do aprendizado/interativo**, atende às demandas da Arte/educação e o ensino de arte contemporânea através da sua coleção. Enfoca os princípios de aprendizagem elencados por esta pesquisa nos projetos das ações educativas do museu e utiliza como recurso as mídias

digitais. Esse museu na *web* proporciona a interatividade nas ações educacionais e de pesquisa da coleção de forma *on-line*.

O oitavo *site* na *web* averiguado é o Tate⁵⁹, observado na Figura 15. Com quatro sedes, a instituição tem como missão aumentar o público de arte para propiciar compreensões e apreciações da arte moderna e contemporânea. A coleção está disposta de forma *on-line* com mais de 70 mil obras. É possível realizar a busca por nome de artista, obra, data, exposição em vídeos, entrevistas, *blogs* e glossário. O museu dispõe os arquivos de sua gestão política de acervo e conservação, de financiamentos, da biblioteca, arquivo e loja *on-line*. (TATE, 2016).

Figura 15 – Recorte do Esquema visual 9



Fonte: Da autora, 2016.

Quanto ao setor educativo, o museu atende a diversos públicos e apresenta programas específicos com mediações e materiais, tanto no espaço físico como no *on-line*. As visitas escolares nas quatro galerias do Tate são livres e gratuitas. Se solicitadas podem ser ofertadas oficinas criativas que envolvem alunos e professores. Diversos recursos são ofertados de forma *on-line*, com sugestões de atividades e planos de aula. (TATE, 2016).

Dentre esses recursos estão: “**Escultura de Henry Moore**” (atividade que insere a vida do artista, suas obras, suas técnicas, inspirações e motivações); “**Explore o Cubismo**” (introdução ao movimento, artistas, técnicas); “**Ofélia**” (explorar a obra, o artista, a conservação da obra); “**Carlos Garaicoa: carta aos censores**” (explorar a instalação, significados, artista);

⁵⁹ Resumo visual do museu está no Esquema 9, na página 75.

“**Glossário on-line**” (termos de arte com definições, imagens, artistas); “**Tate Kids**” (espaço específico para crianças com jogos, glossário, atividades de criação); “**Khan Academy**” (espaço para professores aprenderem de forma *on-line* sobre a arte, capacitação); “**Quartos de artista**” (uma coleção contemporânea que é apresentada de forma individual, é dirigida ao público jovem e oferta atividades como jogos e pesquisa); “**Tate collectives: showcase**” (plataforma *on-line* onde jovens criam seus portfólios de arte e compartilham). (TATE, 2016).

O museu está presente nas mídias sociais (*Facebook, Instagram, Twitter, Google +, Tumblr, Youtube, Pinterest, Blogs*). Conta com recursos digitais para ensinar e compartilhar a arte. Para isso, apresenta a Tate digital, espaço que organiza o *site* na *web* e as atividades com o princípio de tornar a arte acessível, conectando e construindo um público distante geograficamente do museu, mas que auxiliará a produção de conteúdo e a qualidade de atividades e recursos de forma a ampliar o espaço do museu no mundo digital de forma multilíngue e comunitário. (TATE, 2016).

Os recursos como: “Tate criança”, “Coleção *on-line*”, “Tate *shots* (série de vídeos sobre a arte)”, “Tate jovem”, “Tate troca” (*site* de colaboração de ideias), entre outros pretendem mostrar que o museu está aberto para experiências inovadoras e midiáticas. (TATE, 2016, tradução nossa). Assim, o museu na *web* Tate é classificado como um **museu do aprendizado/interativo**, atende às demandas da Arte/educação e o ensino de arte contemporânea através da sua coleção. Enfoca os princípios de aprendizagem elencados por esta pesquisa nos projetos e ações educativas do museu e utiliza como recurso as mídias digitais. Este museu na *web* proporciona a interatividade nas ações educacionais e de pesquisa da coleção de forma *on-line* e compartilhada.

Estes cinco museus na *web* analisados, como podem ser vistos no Quadro 8, estão categorizados como museus do aprendizado/interativos (SCHWEIBENZ, 1998). São **museus construtivos** e **museus interativos**, segundo Hein (1998), pois apresentam recursos de interatividade em seus *sites*, focando o desenvolvimento das informações museológicas, das ações com a coleção e do setor educativo do museu, integrando o público *on-line* nas atividades.

Quadro 8 – Interatividade nos museus do aprendizado/interativos

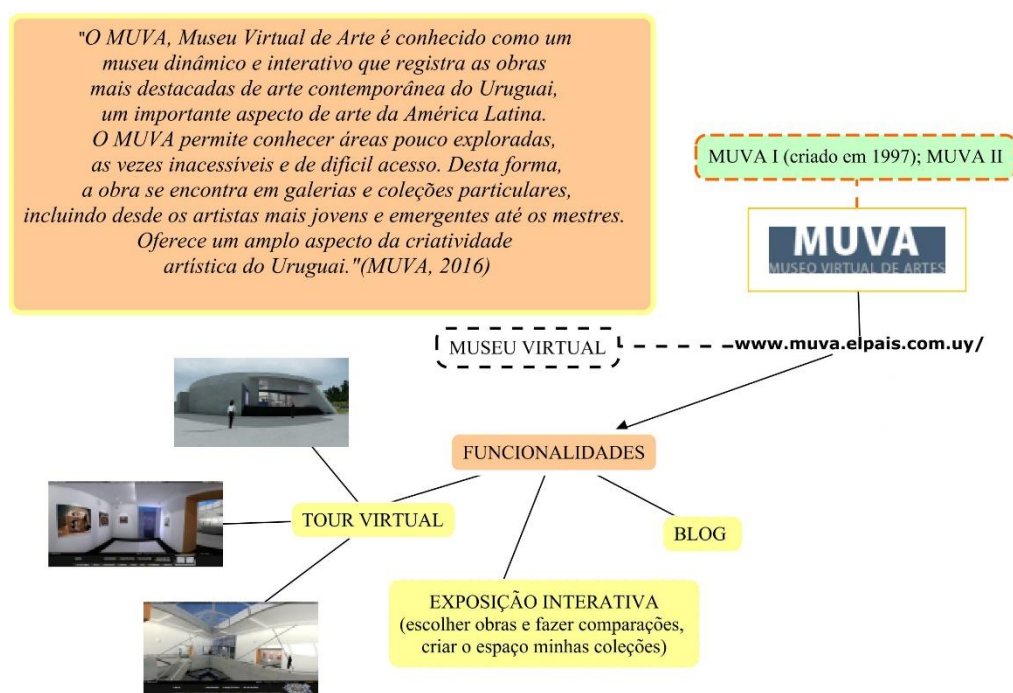
	MUSEUS	RECURSOS DE INTERATIVIDADE
<p>MUSEUS DO APRENDIZADO/INTERATIVO</p>	MCA de Sydney	<ul style="list-style-type: none"> • Coleção <i>on-line</i> • Materiais e recursos <i>on-line</i> para professores • Aplicativo próprio • Artistas são educadores • Conectando o museu à sala de aula
	MoMA	<ul style="list-style-type: none"> • Coleção <i>on-line</i> • <i>Tour</i> virtual • Aplicativo próprio • Cursos e recursos para professores • Destino: Arte moderna para crianças • Aprender +
	Guggenheim	<ul style="list-style-type: none"> • Coleção <i>on-line</i> • <i>Tour</i> virtual • Aplicativo próprio • Recursos e materiais <i>on-line</i> para a aprendizagem • Cursos <i>on-line</i>-capacitação de professores
	Stedelijk	<ul style="list-style-type: none"> • Coleção <i>on-line</i> • Aplicativo próprio • Jogos e materiais para professores
	Tate	<ul style="list-style-type: none"> • Coleção <i>on-line</i> • <i>Tour</i> virtual • Jogos e recursos para aprendizagem • Aplicativo próprio • <i>Blogs</i> • Tate crianças • Tate <i>shots</i> • Tate jovem • Tate troca • Khan Academy

Fonte: Da autora, 2016

Assim, é possível constatar que a visita realizada pelo internauta nos *sites* na *web* dos Museus MCA, MoMA, Guggenheim, Stedelijk e Tate, segundo a concepção culturalista de Bruner (2000) e o conceito de experiência de Dewey (1979, 2010), auxilia os indivíduos visitantes na aquisição de experiências culturais da arte contemporânea, proporciona aproximação nos espaços virtuais dos museus, conectando e possibilitando a aprendizagem de forma compartilhada. Alguns museus apresentam mais recursos do que os outros, mas de certa forma caminham para o melhor desenvolvimento nas ações em mídia. Promovem a capacitação de professores para serem mediadores habilidosos com os temas da coleção e das exposições. Essa ação conecta as aulas das escolas com os museus físicos e na *web*.

O único museu classificado como virtual é o Museu MUVA⁶⁰. Totalmente construído no e para o ambiente digital, o museu conta com uma arquitetura específica, som ambiente e funciona em visitas de *tour* virtual e suas funcionalidades podem ser observadas na Figura 16. Inicialmente criado em 1997, o Muva se divide em duas sedes, Muva I (construído em 1997) e Muva II (construído em 2007, é a representação atual do museu virtual). (MUVA II, 2016).

Figura 16 – Recorte do Esquema visual 2



Fonte: Da autora, 2016.

Dez anos depois da construção do Muva I, o Muva II foi idealizado e implementado na *internet* possibilitando mais dinamismo e interatividade na visita ao museu virtual. O museu

⁶⁰ Resumo visual do museu está no Esquema 2, na página 68.

possui visita em 360 graus e apresenta todas as funções e serviços de um museu físico, conta com um quadro de gestores, presidente, curadores e educadores. (MUVA II, 2016).

Ao adentrar no museu, o visitante percorre por salas expositivas e se depara com serviços e lojas, cafés, livrarias e serviços de informação. É possível observar as obras de arte e obter pelos materiais multimídia informações por textos e artigos. Com o ideal baseado no dinamismo e na interatividade, o museu reúne uma coleção de artistas contemporâneos uruguaios que são de difícil acesso ao público, pois são propriedades de colecionadores particulares. (MUVA II, 2016).

Há um memorial descritivo e imagens sobre a arquitetura do museu, envolvendo o planejamento e sua criação. Pelo *site* é possível observar e encontrar os parceiros do museu virtual e adentrar nos *sites* de notícias da cidade *El país*, blog da curadora do museu e da revista “Arte”, pertencente ao museu virtual. (MUVA II, 2016).

Não há um setor educativo como nos museus físicos, mas ações que permeiam a educação, como: a revista que integra artigos e publicações sobre a arte e as coleções; e a aba denominada de “minha coleção” (o público pode salvar as obras que quer analisar, criar vínculos com outras obras, ver bibliografias sobre os artistas e sobre a obra e manifestar sua opinião). (MUVA II, 2016).

Desse modo, o Museu Muva II está classificado como um **museu do aprendizado/interativo** (SCHWEIBENZ, 1998). É totalmente interativo quanto à questão das mídias digitais, aborda o acesso à arte contemporânea e permeia a educação pela construção de significados ao possibilitar que o público elabore suas análises nas obras expostas. Mas não produz projetos e ações educacionais de forma a atender as necessidades dos professores (capacitações, cursos e mediações) para o ensino da arte contemporânea nas escolas. Os professores e alunos precisam ter conhecimento em mídias digitais e arte contemporânea para poderem desfrutar da visita ao Museu Muva II. Portanto, a mediação é ainda papel do professor ou do próprio visitante.

Com isso, observa-se quanto às demandas da Arte/educação e ao ensino da arte contemporânea baseado na leitura, na contextualização e na criação, mesmo que em parte, que está presente nas atividades dos museus na *web* classificados como **do aprendizado/interativo**. Assim, todos os museus na *web* (**de conteúdo e do aprendizado/interativos**) sustentam a concepção educacional no fazer, criar, experimentar, acessar, criticar e significar e estão próximos da concepção culturalista de Bruner (2000) e do conceito de experiência de Dewey (1979, 2010). Mas somente alguns (MoMA, MCA, Tate, Guggenheim e Stedelijk) irão

alavancar a promoção do uso crítico da mídia em suas atividades *on-line*, principalmente as que são direcionadas para o público escolar (professores e alunos).

Dessa maneira, é possível apurar, nesta “análise exaustiva” (BONSIEPE, 1984), que os museus na *web* ainda estão construindo os processos de acesso à obra de arte, de educação compartilhada e mediada com seus públicos e estão aprendendo quais mecanismos e recursos midiáticos podem usar para promover as funções da instituição na mídia digital.

6.2 O RECURSO EDUCACIONAL DIGITAL

A criação e a análise do recurso educacional digital, produto final proposto nesta pesquisa, é guiado pelo hibridismo na metodologia de projetos do *design* de Munari (1981) com o de Bonsiepe (1984). Dessa forma, após delimitar o problema de pesquisa e realizar a coleta de unidades de informação, bem como a sua análise, prossegue-se nas etapas de racionalização para criar o recurso. A lista de verificação e a sua análise exaustiva anteriormente apresentada orientam, portanto, os próximos passos metodológicos de Munari (1981) que são respectivamente a “criatividade” e o “modelo”.

Entende-se aqui criatividade como meio utilizado para o processo criativo da autora, de forma a orientar o desenvolvimento da possível solução para o problema percebido na pesquisa. A criatividade é atingida, de acordo com Panizza (2004, p.98), após as análises dos dados que “fornecerão sugestões de caminhos a seguir e daquilo que se deve ou não fazer”. É nessa etapa ainda que se discute sobre os materiais e tecnologias utilizados para constituir o recurso educacional (produto), que nesse caso está em função das tecnologias gratuitas disponíveis na *internet*. A partir disso, surge a etapa do modelo, que é a constituição do produto inicial. Esse modelo passará pela etapa de análise⁶¹ para ser, por fim, considerado um produto finalizado.

O recurso educacional digital foi objetivado para ser uma provável solução que visa a integrar os acervos de arte contemporânea de museus na *web* ao ensino de arte do Ensino Médio em uma proposta que inclua os conceitos-chave da Mídia-educação com os da Arte/educação. Para isso, foi construído o *site* (<https://artemidiaemuseus.wordpress.com/>) pela plataforma do *Wordpress*.

A opção de se criar o recurso educacional em forma de *site* em uma plataforma gratuita e *on-line* ocorreu pela facilidade em manusear as ferramentas de criação, sem necessidade de profissionais específicos (programadores e editores de *web*). Promover as publicações e, nesse

⁶¹ Ver Quadro 5, na página 86.

caso, as atividades orientadoras para os professores, tornou-se tarefa mais fácil, dinâmica e rápida. Outro fator importante desse meio de comunicação está na possibilidade de compartilhar as experiências, trocar informações e comunicar diretamente com os leitores, de forma gratuita.

Assim, com o processo de criatividade, materiais e tecnologias escolhidos e com o modelo do recurso educacional finalizado, segue-se a aplicação da análise do produto pelo método Bonsiepe (1984), com as análises diacrônica, sincrônica, estrutural, funcional e morfológica.

6.2.1 Análise diacrônica e sincrônica

Ao analisar os recursos didáticos dos museus na *web* é possível observar que todos os nove apresentam suas **coleções** de forma *on-line*, completa ou incompleta, **guias textuais** sobre a coleção e exposições. Estão nas **redes sociais** e reúnem **vídeos e áudios** sobre a coleção e algumas exposições. Cinco deles possibilitam a visita *on-line* pelo **tour virtual**, realizado em parceria com o *Google Art Project*, sendo quatro de museus do aprendizado/interativo (Tate, Guggenheim, MoMA e Muva) e um do museu de conteúdo (Inhotim). Apenas três, sendo estes museus do aprendizado/interativo (MoMA, Tate e Stedelijk), dispõem de **jogos on-line** para manipulação da coleção ou exposição. Um deles possui **guia com personagem fictício** para o *tour* virtual, o MoMA (museu do aprendizado/interativo). Cinco dos museus classificados como de aprendizado/interativo (MoMA, Guggenheim, Tate, MCA e Stedelijk) viabilizam a utilização de **aplicativos** móveis. Cinco dos museus do aprendizado/interativo (MoMA, Guggenheim, Tate, Stedelijk, MCA) disponibilizam **cursos on-line** e **materiais** para serem usados por educadores escolares, sendo que o Museu Stedelijk oferta apenas os materiais para os professores. Somente o Museu Tate (do aprendizado/interativo) propicia em seu *site* na *web* a **produção** de obras e o compartilhamento delas.

Com isso, a criação do recurso educacional proposto tentou reunir em um único *site* as estratégias digitais dos museus na *web*. Tais estratégias com os *sites* dos museus analisados e algumas obras de suas coleções serão utilizadas como meios de pesquisa e produção nas atividades criadas e direcionadas para os professores usarem com seus alunos do Ensino Médio.

O diferencial (análise sincrônica) entre os recursos didáticos dos museus na *web* com os dispostos no recurso educacional dessa dissertação está presente na característica de integração aplicada nas atividades que tentam cumprir o objetivo da pesquisa, ou seja, unir o ensino de arte contemporânea com o estudo dos conceitos-chave da Mídia-educação no Ensino Médio para construir um repertório de temas e habilidades através do letramento midiático. Isso

promove “uma compreensão do papel da mídia na sociedade, assim como habilidades essenciais de questionamento e autoexpressão necessários para a cidadania e a democracia”. (HOBBS, 2016, p.4, tradução nossa)

Essas habilidades incluem:

1. Fazer escolhas responsáveis e acessar informação, localizar e compartilhar matérias e compreender ideias; 2. Analisar mensagens identificando o autor, o propósito e o ponto de vista, avaliando a qualidade e a credibilidade do conteúdo; 3. Criar conteúdo em uma variedade de formas, fazendo uso de linguagem, imagem, sons e usando ferramentas digitais; 4. Refletir sobre a própria conduta e comportamento comunicacional, usando princípios éticos; 5. Engajar-se em mobilizações sociais, colaborando para solucionar problemas e compartilhar conhecimento. (HOBBS, 2016, p. 4, tradução nossa).

Ao mesclar o estudo da mídia com o ensino de arte contemporânea, o professor poderá estar mais capacitado para auxiliar seus alunos na obtenção de acesso às obras de arte, às informações, na construção e participação mais crítica e cidadã na sociedade, além de constituir em sua formação e de seus alunos um repertório sobre Mídia-educação. Isso possibilita, também, a aproximação das instituições museológicas com as escolas, o que relaciona as demandas curriculares nacionais do ensino de arte e a formação de professores na arte contemporânea aos fundamentos educacionais que compõem a Arte/educação.

6.2.2 Análise estrutural e funcional

As atividades produzidas para o recurso educacional digital foram pensadas de forma a contemplar, portanto, a abordagem triangular (BARBOSA, 1995, 2003) e os estudos dos conceito-chave da Mídia-educação (LUSTED, 1991; BUCKINGHAM, 2003; QCA, 2003; UNESCO, 2013; SIQUEIRA, 2012), seguindo como orientação o Quadro 9.

Quadro 9- Conceitos-chave e objetivos da Mídia-educação

CONCEITOS-CHAVE DA MÍDIA-EDUCAÇÃO	OBJETIVOS
Linguagens	Compreender que é a linguagem que produz significado e não uma suposta expressão por si só e, conseqüentemente, até mesmo a notícia não é transparente em relação à realidade, mas sim uma recriação de um fato, mediada por forças de caráter técnico, político e simbólico.
Estruturas Narrativas	Verificar em que medida a narrativa está ligada ao conceito de “endereçoamento”, isto é, ao modo como o teor de uma história – real ou fictícia - evolui, em função dos objetivos do autor e das expectativas do público.
Instituições de Mídia	Compreender que as notícias produzidas pelos jornais todos os dias são feitas conforme as normas de um processo

	institucionalizado aparentemente objetivo, mas que, no fundo, sustentam pressupostos ideológicos.
Audiências	Investigar o papel da audiência na formatação de uma mensagem e refletir sobre o poder de persuasão do texto, o poder do receptor e o modo como audiências diferentes se apropriam do mesmo conteúdo de modo diferente.
Representação	Investigar o papel da audiência na formatação de uma mensagem e refletir sobre o poder de persuasão do texto, o poder do receptor e o modo como audiências diferentes se apropriam do mesmo conteúdo de modo diferente.

Fonte: (SIQUEIRA; ANDRELO; ALMEIDA, 2012).

Essas atividades educacionais pontuam a leitura das obras de arte, a apreciação enquanto percepção, o conhecimento histórico e contextual das obras, museus, artistas e público, o fazer criativo, a recriação e reinterpretação das obras. Todos esses itens mobilizam nos espectadores as experiências (vivenciadas e apreendidas) em seus contextos com a família, escola, comunidade, nação e em sua aproximação cultural, social e tecnológica.

Os materiais contemplam o hibridismo nas técnicas e linguagens da arte contemporânea, mas foram divididos em categorias para orientar os professores na aplicabilidade em sala de aula. São eles: vídeo/arte, performance, fotografia, escultura, pintura e colagem (arte digital). Em cada categoria são sugeridas obras de arte que estão nas coleções dos museus na *web* analisados nesta pesquisa, do mesmo modo que são apresentadas outras obras, vídeos e entrevistas que complementam a aprendizagem sobre o artista, museu ou obra escolhida.

As atividades também contemplam a leitura e a escrita (produção artística e poética), sendo que a proposta da escrita está relacionada com a mesma linguagem lida. Por exemplo, a obra de vídeo/arte que for estudada gerará uma produção de vídeo/arte, uma obra de colagem gerará uma colagem e assim por diante, todos com o auxílio de aplicativos gratuitos e disponíveis de forma *on-line*.

Além disso, o aluno produzirá um portfólio crítico que deverá conter as análises do estudo e a poética de sua criação visual. Esse portfólio é um guia do estudo, pode ser usado no processo de avaliação do professor. Nele o aluno irá pontuar a síntese do que aprendeu, apresentar o que pretende criar plasticamente usando a linguagem verbal e a não verbal e escrever um relato crítico do que de fato criou. Essa é uma proposta que se diferencia das atividades dispostas na maioria dos museus na *web* analisados e foi possível de ser pensada por causa do conceito de letramento midiático.

As atividades foram divididas em cinco passos: primeiro, promover análises das obras de arte contemporânea (apresentar a obra na linguagem específica para denotá-la e conotá-la);

o segundo, investigar a obra de arte estudando o contexto da obra, do artista e dos públicos; o terceiro, investigar a relação do artista com o museu e do museu com a obra adquirida para sua coleção; o quarto, sintetizar o que aprendeu com as investigações para produzir a sua obra; o quinto passo é o compartilhamento da sua produção, que será realizado por meio de exposições na escola e na mídia.

Ao adentrar no *site*, o professor navega de forma autônoma, escolhe quais atividades irá observar primeiro bem como pode transitar pelas outras páginas: “galeria” (onde estão as obras de arte utilizadas e suas referências), “museus na web” (em forma de *link* entra diretamente no *website* dos museus), “o que é?”, “autores” e “contato” (institucionais sobre o recurso), como mostra a Figura 17.

Figura 17 – *Template* do recurso educacional digital



Fonte: Da autora, 2016.

Com a *template* criada foram produzidas então as atividades. A primeira que aparece na página é a da linguagem de vídeo/arte. Nela é sugerido que o professor exiba no primeiro

momento de sua aula o vídeo dos artistas Donna Conlon e Jonathan Harker. A obra foi intitulada de “*Drinking song*”, sendo realizada em 2011, como mostra a Figura 18. Atualmente esse vídeo compõe uma das coleções do Museu Guggenheim e pode ser encontrado de forma *on-line* no *site* desse museu, como também é possível acessá-lo pelo *site* da artista Donna Conlon⁶², pelo *site* de vídeo *Vimeo*⁶³, pelo *Youtube*⁶⁴, entre outros.

Figura 18 – *Frames* do vídeo/arte “*Drinking song*”, 2011



Fonte: Donna Conlon (*site*). Adaptado pela autora, 2016.

O professor, após mostrar o vídeo para seus alunos, irá dialogar sobre a expressão e o sentido dele, pontuando os elementos que chamaram a atenção nos alunos. Nesse momento entram os questionamentos que auxiliam na interpretação da mensagem que a obra de arte quer passar. Para que isso aconteça, é preciso negociar o sentido de forma a orientar o estudo do conceito-chave da Mídia-educação “*linguagem*”. Assim, após ver o vídeo, os alunos analisam o discurso da obra decompondo seus elementos verbais e não verbais e a ordem em que aparecem, com o intuito de obter uma interpretação pela linguagem (discurso da obra de arte).

O passo seguinte constitui no estudo sobre o contexto, que está dividido em duas partes. Na primeira parte, o aluno irá investigar sobre a obra, o artista e público (audiência), procurando textos, comentários, publicações que o artista fez sobre o vídeo/arte, que críticos de arte também fizeram, notas e comentários realizados pelo museu e seu público. Com isso, o aluno aumentará seu repertório sobre a obra de arte, podendo identificar junto com a análise sobre a linguagem

⁶² Disponível em: <<http://www.donnaconlon.com/?p=1031>>. Acesso em: nov. 2016.

⁶³ Disponível em: <<https://vimeo.com/90016631>>. Acesso em: nov. 2016.

⁶⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WgwQYvivT3Q>>. Acesso em: nov. 2016.

um sentido interpretativo mais amplo, sendo nessa etapa aplicados os conceitos-chave de “representação” e “audiência”.

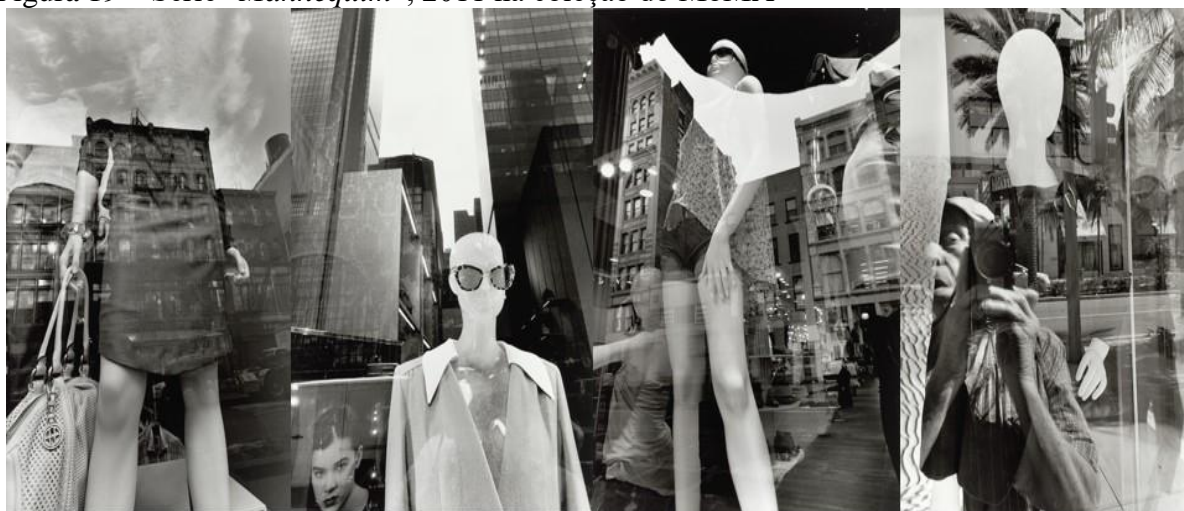
A segunda parte do estudo de contexto utiliza o conceito-chave “instituições de mídia”. Aqui, o aluno irá pesquisar por que a obra faz parte daquela instituição museológica, quantas vezes foi veiculada na mídia, exposta, emprestada e se há relação direta entre artista e museu. Essas pesquisas de contexto são realizadas tanto nos museus na *web* e em seus *blogs* como em outras fontes da *internet* que envolvem as redes sociais dos artistas e seus *sites* pessoais.

Na etapa seguinte o professor pede ao aluno para montar uma síntese do que apreendeu sobre a obra de arte, se gostou ou não da obra, qual a sua crítica (positiva ou negativa), se existem outras obras que em seu repertório cultural e imagético lhes causam alguma comparação, entre outros. É iniciada, portanto, a produção do aluno. Para isso será necessário ter em mãos o portfólio crítico (diário textual e imagético), constituído de: síntese do que aprendeu, apresentação do que pretende criar e um relato crítico do que de fato criou (poética de sua criação artística).

Parte-se, assim, para a etapa de produção plástica que envolve a criação de um vídeo em uma plataforma acessível gratuitamente (sugestões: *Wevídeo*, *Animoto*, *Magisto* e *Show box*). O aluno fará uma releitura do vídeo/arte, utilizando câmeras caseiras e editores com linguagens simples e disponível na *internet*. Desse modo, aplica-se a última etapa da atividade, na qual o aluno irá expor sua criação na sala de aula (se for tecnologicamente possível), e nas redes sociais ou *blog* da escola. Fica sugerido também que o professor entre em contato com o museu e oferte a ele a possibilidade de compartilhar a atividade e seus resultados.

A segunda atividade utiliza a linguagem da fotografia, o professor notará que existe uma unicidade nos procedimentos das atividades, sendo que em alguns momentos pela diferenciação nas categorias artísticas haverá propostas diferenciadas. Assim, ao adentrar na atividade de fotografia, o professor encontrará a sugestão de trabalhar com as imagens do artista Lee Friedlander, da série “*Mannequim, New York City*” feita em 2011, como mostra a Figura 19. É possível acessar essas imagens tanto no museu detentor como no *site* do artista, no qual poderá ser observado que o museu não detém a coleção completa, mas apenas uma parte dela.

Figura 19 – Série “*Mannequin*”, 2011 na coleção do MoMA



Fonte: Museu MoMA, 2016.

Dessa maneira, depois de apresentar as imagens fotográficas aos alunos, o professor irá promover através de questões a análise para produzir significados. É o momento de usar o conceito-chave da linguagem, desmontando os elementos que compõem a obra de forma denotada para depois conotar (BARTHES, 1990) gerando, portanto, significação através dos signos verbais e não verbais das fotografias.

Ao dar continuidade na atividade, o professor irá executar os dois estudos de contexto e pedirá ao aluno para iniciar o portfólio crítico com a sua síntese sobre a obra, da mesma maneira como foi explicado na atividade anterior. Por conseguinte, o aluno irá realizar a sua produção plástica, na qual irá criar um conjunto de fotografias a partir de um tema “escola”. Para isso serão utilizados os artifícios de conotação para uma mesma cena, como: truncagem, objetos em cena, pose, esteticismo, sintaxe e fotogenia. A manipulação poderá ser feita pelo aplicativo disponível gratuitamente e *on-line Sketch Pad*.

Por fim, é realizada uma exposição na sala de aula com as imagens impressas, com o intuito de dialogar com os alunos sobre como gerir uma exposição em um museu, usando os conceitos de curadoria e exposição, os elementos de iluminação, espaço e montagem, de descrição e placas informativas sobre a obra e os artistas. A sala de aula ou outro espaço da escola se tornaria uma sala de exposição.

Da mesma maneira será orientado realizar o compartilhamento nas mídias sociais, expondo as obras digitais nas redes sociais, *blogs* da escola e até mesmo com o museu (se for possível). O professor pode optar por criar um *site* para essa exposição, como pode dispor o compartilhamento em grupos das redes sociais.

Já na terceira atividade, a linguagem escolhida é a de colagem (arte digital). A obra sugerida foi denominada de “*Chutes*”, realizada em 2007 pelo artista David Elliott, como mostra a Figura 20. O professor encontrará no *site*, na *tag* “Saiba Mais”, com outras obras que representam a técnica da colagem. Para isso serão utilizadas as obras cubistas “*Beach with starfish*” de 1933/34 do artista John Piper e a obra “*Breakfast*”, feita em 1914 do artista Juan Gris.

A ideia é a de mostrar, sucintamente, as diferenças e as semelhanças entre períodos artísticos (cubismo e arte contemporânea) para alunos e professores, se desejarem, avaliarem em que medida a obra contemporânea resgata as diversas técnicas já aplicadas na arte. Da mesma forma como foi realizada a análise da obra nas outras atividades, aqui será também aplicado o recurso da linguagem para promover a interpretação por parte dos alunos.

Figura 20 – Obra “*Chutes*”, 2007 de David Elliott



Fonte: Museu MCA, 2016.

É importante salientar que a colagem é uma técnica de arte que pode ser realizada tanto no meio plástico palpável quanto no mundo digital. Para isso é necessário entender as questões sobre textura, formas, cores, luzes e sombras de forma a auxiliar na produção e na manipulação de imagens. O professor, após realizar o estudo da linguagem, irá propiciar o estudo sobre o contexto (seguindo as explicações das atividades anteriores, para poder aplicar os conceitos da Mídia-educação: de audiência, representação e instituição de mídia).

Realizadas as etapas anteriores, o professor auxiliará o aluno na montagem de seu portfólio crítico, que será o guia para a produção plástica ou digital que irá realizar como seguinte passo. O professor suscitará a realização das obras com a releitura do tema do artista

David Elliott, o “caos diário”. Poderão ser feitas colagens em suportes físicos, mas sugerimos aos professores que incentivem os alunos a criarem nas mídias digitais e no aplicativo gratuito e *on-line Sketch Pad*. Essa sugestão incita a utilização de meios midiáticos para demonstrar as possibilidades que existem com esse recurso. Com a obra feita, o professor irá pedir aos alunos para realizarem a exposição de suas obras no meio midiático, usando *blogs*, redes sociais da escola, pessoal ou comunitário.

A atividade conseguinte é com uma obra na linguagem de performance. Esse tipo de arte ocorre muitas vezes em locais específicos, com horário de duração e em exposições. Como constitui uma arte efêmera, outros suportes como a fotografia e o vídeo passam a possibilitar a representação das performances ao longo do tempo e espaço. Com isso, a atividade deve ser iniciada com a exibição do vídeo que mostra a performance de Martha Rosler, de 1975, intitulada de “*Semiotics of the kitchen*”, como mostra a Figura 21.

Figura 21 – Performance “*Semiotics of the kitchen*”, 1975



Fonte: Museu MoMA, 2016.

Na época essa obra gerou grande repercussão nas mídias, suscitando várias releituras. No recurso educacional digital, o professor irá encontrar vídeos, entrevistas e imagens com algumas releituras. Munido com esses recursos, o professor irá propiciar a análise sob a orientação do conceito-chave de linguagem.

Logo após, avançará nas análises da obra promovendo os estudos de contexto e aplicando o artifício da produção no portfólio crítico. Isso auxiliará na criação de uma

performance dos alunos em sala de aula, que deverá ser fotografada e filmada a fim de compartilhamento. Com a orientação do professor, os alunos representarão a releitura da obra de Martha Rosler realizando a “Semiótica da sala de aula”. Será necessário dividir a turma em grupos e distribuir para cada integrante funções básicas para a elaboração de vídeos. Como aplicativos para edição, são sugeridos: o *Wevídeo*, o *Animoto*, o *Show box* e o *Magisto*.

As atividades seguintes utilizam a linguagem da escultura e da pintura. Foram pensadas para que a sua análise seja aplicada da mesma forma, pois foi proposto produzir a observação e a comparação das características nas obras realizadas nos movimentos do realismo e hiper-realismo. Apesar disso, no recurso educacional digital, as duas atividades estão separadas por páginas para facilitar a navegação e a escolha das linguagens. O professor irá encontrar as duas obras de arte contemporâneas, de dois artistas e museus diferentes e que são classificadas como hiper-realistas. São elas: a escultura “*Spooning couple*”, 2005, de Ron Mueck e a pintura “*Walking in tall grass, Lilly 2*”, 2012, da artista Jan Nelson, como mostra a Figura 22.

Ainda, encontrará duas outras obras classificadas de realistas que fazem parte das coleções do Museu MNAC, são elas: a pintura, “*Engomadeiras*”, de 1915, feita pelo artista Carlos Reis e a escultura “*O desterrado*”, de 1872, do artista António Soares dos Reis, ambos portugueses. A ideia se fixou no ato da comparação entre períodos artísticos, o que auxilia na promoção da decomposição dos elementos das obras para propiciar a negociação de sentidos pelo conceito-chave da Mídia-educação, linguagem.

Figura 22 – Obras de Ron Mueck (à direita) e Jan Nelson (à esquerda)



Fonte: Museu Tate; Museu MCA, 2016.

Do mesmo modo que nas atividades anteriores, o professor irá realizar com seus alunos os estudos de contextos (aplicando a análise de representação, audiência e instituições de mídias). O portfólio crítico com a síntese de sentido do aluno sobre as obras hiper-realistas auxiliará no processo de criação dos alunos. Nesse momento de criação, o professor na atividade de escultura poderá optar pelo trabalho plástico ou digital. No trabalho plástico é sugerida a confecção de esculturas com a massa de modelar e no trabalho digital são sugeridos os aplicativos *3D Slash*, o *Tinker Cad* ou o *Stephaneginier* para criar obras tridimensionais.

Já o processo de criação na linguagem pintura orienta a produção de um infográfico utilizando o aplicativo *Piktochart*, esse processo servirá de informação para os alunos que irão dispor as diferenças e as semelhanças dos dois movimentos da arte analisados (realismo e hiper-realismo). Após a produção de infográficos, o professor poderá propor a criação de uma pintura digital realizada com o auxílio do aplicativo *Sketch Pad*, onde serão produzidas obras de autorretratos dos alunos.

Da mesma forma que as outras atividades, após a realização das criações artísticas, os alunos podem fotografar seus trabalhos ou utilizar suas artes digitais para expor nas mídias sociais da escola, da turma ou dos museus estudados (se possível). A exposição deverá ocorrer também no espaço físico da escola para que seja aplicado o conceito de exposição com as características dos museus.

Assim sendo, as atividades sugeridas no recurso educacional digital trabalham com a abordagem triangular da Arte/educação e com os conceitos da Mídia-educação. Espera-se que o professor consiga aplicar as atividades de forma autônoma e dinâmica, adaptando-as ao contexto curricular da escola e ao contexto social dos alunos.

5.2.3 Análise morfológica

Esse recurso educacional digital foi criado como premissa para a questão de pesquisa levantada. Podem ser identificadas algumas fragilidades, como sua não aplicabilidade em uma escola, ou um retorno de uso de professores na *web*, de forma que sua aplicação ocorrerá de forma futura. A análise pautou-se na criação do recurso e de suas atividades de modo que podem ser feitas alterações mais adiante. Uma delas está na colocação de legendas em português em vídeos/entrevistas dos artistas e das obras sugeridas, além da inserção de um espaço para trocas de experiências entre os professores.

Outra alteração que pode ocorrer é na aparência do *site*. Por ser uma plataforma que permite o seu uso pela gratuidade, alguns elementos de construção das páginas são limitados,

proporcionado uma estética muitas vezes rígida. O ideal seria criar uma estética que dialogue com o hibridismo característico da arte contemporânea, transitando para uma aparência lisa e texturizada, com nuances de cinza e colorida, de estrutura hierárquica e simultânea, entre outros.

Como característica positiva, o recurso, concentra uma diversidade de linguagens artísticas de maneira direta e indireta (direta: fotografia, vídeo, pintura, colagem, escultura, performance; indireta: música, teatro, arte digital, arte informacional). A organização das atividades está em forma de módulos independentes com coerência interna, o que permite uma navegação autônoma do professor. Ele não precisa usar o *site* completo, pode escolher a linguagem artística que quer trabalhar em sala de aula e terá todas as informações necessárias para aplicar.

Em todas as atividades são sugeridas leituras e produções que usam como suporte os aplicativos gratuitos e *on-line*, tornando a criação artística em sala de aula possível de ser realizada no tempo disposto ao professor e nos espaços e com recursos disponíveis na escola.

Dessa maneira, o produto final foi constituído pelo modelo anteriormente analisado que buscou cumprir com os objetivos da pesquisa através das atividades sugeridas ao professor de Ensino Médio. Através das análises baseadas no método de Bonsiepe (1984), o recurso propõe, em comparação com as atividades dos museus na *web*, integrar os métodos de ensino da Arte/educação com os de Mídia-educação. O percurso de uso do recurso foi pensado para ser usado pelos professores de forma que as adaptações sejam realizadas apenas em alguns momentos para considerar o contexto atual das escolas, alunos e currículos. Assim, tenta ser contemporâneo ao utilizar a mídia digital para transmitir o material didático criado.

O recurso educacional digital ainda dialoga com os museus na *web*, pois constrói um *remix* de seus conteúdos e recursos, de suas obras em acervos e de suas atividades educativas. Contextualiza-se o ensino de arte contemporânea na abordagem triangular da Arte/educação promovendo a leitura, a contextualização e o fazer artístico e os integra aos estudos da Mídia-educação nas análises/leituras das obras e nas produções digitais.

A mídia digital é utilizada no recurso educacional através dos museus na *web*, dos aplicativos para produção de arte, dos *sites*, redes sociais e *blogs* dos artistas analisados, sendo esse também produto da mídia digital. Foi criado para ser um meio que auxilie no desenvolvimento dos processos de aprendizagem da arte contemporânea nas escolas do Ensino Médio proporcionando acesso, informação, comunicação e compartilhamento.

O recurso considera como fundamentos educacionais a concepção culturalista da educação (BRUNER, 2000; DEWEY, 1979, 2010; EISNER, 1978, 2008; STREET, 2013), e

contextualiza com os princípios elencados por esses teóricos conseguindo alcançar a produção de significados, as diferentes linguagens e culturas, a construção de realidade por tradições e modos de pensamento, a transmissão do conhecimento, a institucionalização e o processo da narrativa com negociação de sentidos.

Foi proposto com a intenção de integrar os acervos de arte contemporânea de museus na *web*, internacionais e nacionais, em uma proposta que articulasse os conceitos-chave da Mídia-educação com a abordagem triangular da Arte/educação contextualizando as demandas curriculares nacionais do Ensino Médio. De fato, a sua realização envolveu investigação da fundamentação teórica, a criação de um produto e sua análise. O resultado foi a produção de um *site* que detém atividades que integram as duas concepções investigadas (Arte/educação e Mídia-educação) com o uso dos recursos, das atividades e das obras de arte pertencentes aos acervos dos museus na *web* analisados (mesmo que não de todos).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar arte contemporânea na escola deve ser entendido como um ato de determinação e decisão, por três razões principais. Em primeiro lugar, professores que se dispõem a levar adiante essa tarefa devem estar preparados para lidar com criações que têm na sua gênese o questionamento do próprio estatuto da arte. Em segundo lugar, é preciso ter abordagens pedagógicas adequadas para lidar com a controvérsia, que nem sempre está presente nos cânones. Finalmente, é preciso familiarizar-se com as diversas linguagens artísticas e tecnológicas muito recentemente integradas ao campo artístico, tais como o vídeo e a arte eletrônica ou digital. Isso, ainda, deve ser articulado aos hibridismos nas técnicas e nas possibilidades de criticidade que a arte contemporânea suscita nos indivíduos.

Esse ensino, portanto, articula os processos de experiências vivenciadas e adquiridas dos educadores de arte, do público receptor e dos artistas (EISNER, 1978, 2008; BRUNER, 2000; DEWEY, 1979, 2010) e está em constante desenvolvimento em todos os indivíduos, fazendo a construção cultural ser realizada a partir de elementos ou recursos culturais que se manifestam pelas interações sociais (STREET, 2014). Isso é promovido pelos diferentes espaços de convivência, como: o familiar, o escolar, a comunidade, a *internet* e/ou o museu.

Essa articulação está prevista nos ideais abordados pelo Arte/educação e nas propostas curriculares nacionais do Ensino Médio (PCN's-EM /2000; PCN's+EM /2002; OC's-EM /2006). Devido às diversas mudanças curriculares no ensino de Arte (no passado e atualmente), as propostas tornam-se, porém, complexas e laboriosas para os professores, pois ora são obrigados a cumprir com demandas curriculares, ora não são.

Outro fator observado nas dificuldades de ensinar arte contemporânea está na sua aproximação com as tecnologias e as mídias, seja no modo de fazê-la, interpretá-la ou compartilhá-la. O compartilhamento dessa arte possibilita uma amplitude nos processos criativos individuais e se constituem como construtores de identidades diversas na sociedade.

Essa relação entre mídia e arte não traz apenas dificuldades conceituais no ensino, pois também possibilita a aproximação dos produtos de arte em tempo e espaço. Isso pode ser verificado na criação dos *sites* de museus e galerias, instituições que são detentoras das obras de arte e que têm como missão compartilhar, divulgar, educar e comunicar a arte em todas as suas categorias.

Essa aproximação provoca o contato dos sujeitos com a arte e pode ou não significar algo para o público, sendo que a significação ou a interpretação vai ocorrer dependendo de mediações. Ou seja, as construções de sentido são provocadas pelo processo de mediação.

Obviamente que nesses espaços é possível ver sem apreender. Por exemplo, ao visitar um museu, o indivíduo, por não se inserir no contexto das obras, na expressão do artista, do curador ou da própria instituição, acaba realizando uma visita sem significados. Ao sair desse espaço, não irá conseguir manifestar a sua percepção. Isso acontece tanto no museu físico como no museu na *web*.

A experiência mediada torna-se, portanto, um auxílio para construir o olhar dos visitantes. Essa mediação pode ocorrer por um professor, educadores do museu e até colegas que já conseguem interpretar e reinterpretar os significados. A Arte/educação e a proposta triangular (ler, contextualizar e fazer) aplicada no ensino escolar traz este processo de mediação como construtor de significados para os alunos.

Já a mediação no espaço museológico e as estratégias de educação das suas exposições e de suas coleções surgem para aproximar a arte contemporânea e seus hibridismos ao público, com o intuito de propiciar diferentes interpretações. Visto que, existe uma dificuldade na construção de significados nos arte/educadores, professores e público quanto à compreensão das obras de arte contemporâneas, levando os mesmos a questionarem o valor da arte, a sua definição e seu sentido.

Assim, a mediação torna-se um processo necessário, pois irá possibilitar a construção dos sentidos. O incentivo às visitas nas instituições culturais colabora para a promoção de significados, quando a prática cultural dos indivíduos, portanto, forma experiências. Essa prática cultural é constante a todos, incluindo os professores de arte das escolas, pois eles estão em ininterrupta formação. Dessa maneira, a relação de aprendizagem entre arte/educadores dos museus e professores escolares é sempre mútua.

Com isso, um professor de arte, ao promover estudos sobre a arte contemporânea na sala de aula, pode utilizar os museus na *web* como recursos pedagógicos. Essa utilização se justifica particularmente porque eles detêm as obras de arte em seus acervos de forma digitalizada, auxiliam na formação dos professores de forma a capacitá-los no ensino sobre as coleções. São, na prática, espaços que promovem experiências artísticas no contexto da arte, “laboratórios de arte” (BARBOSA, 2009), e ainda procuram articular as interpretações e reinterpretações, produzindo processos de significações críticas, a partir de conexões midiáticas possíveis no mundo virtual.

Mediar as possibilidades e os recursos disponíveis pelos museus na *web* requer nos professores conhecimento em mídias e tecnologias. Muitos professores sentem dificuldades em articular o ensino específico (arte, por exemplo) aos recursos dispostos no mundo virtual. Para isso, o letramento midiático se faz importante para ser um orientador das linguagens, discursos

e formas de comunicação das mídias. Promover essa capacidade de letramento midiático nos alunos é possibilitar o desenvolvimento de julgamentos mais críticos nas escolhas realizadas no mundo virtual, para gerar informação e conhecimento.

Assim sendo, os museus na *web* tornam-se mediadores das informações e conhecimentos em arte. Não se diferenciam dos museus físicos quando o assunto é setor educativo, pois são representações dos museus físicos. Isso acrescenta dinamismo e interatividade aos museus e às suas coleções, além de acessibilidade em tempo e espaço, fatores que interferem diretamente na produção de conhecimento de um público ampliado geograficamente.

Dessa maneira, essa pesquisa visou à integração do ensino de arte contemporânea aos acervos de museus na *web* utilizando os conceitos-chave da Mídia-educação para um letramento midiático, sendo criado, portanto, um recurso educacional digital que foi direcionado para a educação no Ensino Médio. Para esse fim, foi necessário investigar a contribuição das abordagens pedagógicas próprias da Mídia-educação para a área da Arte/educação, o que auxiliou na produção de atividades que possibilitaram a interconexão entre arte e mídia, relacionando os processos criativos e de produção do artista com a apreciação do público, através da decodificação e experimentação das informações estéticas da arte contemporânea, disponíveis nos museus na *web*.

O recurso foi criado a partir de orientações e métodos próprios da área de conhecimento do *design*, mais precisamente da metodologia de projetos de produtos. Seguindo o processo de racionalização de etapas de Munari (1981), o produto foi criado para então, ser submetido à análise orientada por outro método, o de Bonsiepe (1984). Foi desenvolvido para ser usado por professores, sendo, portanto, um recurso educacional digital gratuito que disponibiliza material para o ensino de arte contemporânea organizado por conteúdo.

Assim, alguns aspectos podem ser observados na criação do recurso educacional digital, confluindo para facilidades e dificuldades. A primeira facilidade encontrada para a realização dos objetivos se deu pelo conhecimento prévio da autora nos conceitos e nas linguagens artísticas. A segunda facilidade pautou-se na aproximação metodológica entre Arte/educação e Mídia-educação, sendo a terceira adquirida pela presença de grandes e pequenos museus na *web* que colocaram à disposição do público as suas coleções de arte contemporânea.

Já os aspectos que dificultaram a criação se pautaram no item da criatividade. O produto foi proposto para ser acessível em sua produção e em seu compartilhamento, sendo criado em uma plataforma *on-line* e gratuita. De forma dual, positiva e negativamente, a produção teve meios de facilidade e dificuldade. Foi fácil por não necessitar de profissionais produtores de

sites como programadores e editores, ficando a cargo da autora sua construção. Mas também foi difícil no item da criação estética. Pela gratuidade, a plataforma limitou o uso de recursos estéticos no *site*, fazendo com que seja realizado a partir de uma página pré-configurada que deve ser previamente escolhida.

Outro fator que provocou a dificuldade na criação do produto foi o desenvolvimento dos *sites* de alguns museus na *web*. Muitos ainda estavam em construção, o que dificultou a coleta de obras de arte nas coleções. Foram percebidos ainda limites que, na autora, interferiram na criação do recurso. A indecisão é um desses limites que propiciou dúvidas na construção do padrão estético do *site*. O questionamento foi um processo contínuo na montagem, como: colocar ou não uma imagem de fundo? Utilizar textura ou cor? São muitas informações em uma mesma página? Como resolver isso se existem limites na página pré-configurada?

Outras lacunas foram também observadas. Não foi possível, por exemplo, testar para verificar com os professores de arte a usabilidade do recurso nas escolas, o que será realizado em pesquisas futuras. Além disso, nem todos os museus na *web* puderam ser utilizados nas atividades, pois a quantidade de módulos e linguagens limitou esse uso.

Em contrapartida, a força epistemológica dessa pesquisa alavancou a produção e promoveu a construção das atividades. A união da abordagem triangular da Arte/educação com os conceitos-chave da Mídia-educação provocou uma relação direta com os princípios estudados nos fundamentos educacionais de (BRUNER, 2000; DEWEY, 1979, 2010; EISNER, 1978, 2008; STREET, 2013). Pontuaram-se, as relações entre o fazer e a produção de significados, entre a leitura e a contextualização histórica, cultural, social e pessoal e entre a apreciação e o compartilhamento.

Mesmo observando algumas lacunas, essa pesquisa e o recurso educacional digital significaram um crescimento profissional, em conceitos e em práticas, para a autora, sendo um construtor para novas atitudes de ensino com relação às mídias digitais. Ter somente o acesso ao mundo cultural digital não significa que os indivíduos sejam participantes e democráticos a essa cultura. Para isso, é necessário entender para conhecer os mecanismos midiáticos, e a arte é na contemporaneidade um elemento que compõe esses mecanismos.

Dessa maneira, as imagens geradas na Arte produtoras de diferentes efeitos e acepções em suas mensagens transmitidas. E, estão presentes na sociedade compondo e ressignificando as culturas, com produtos artísticos e midiáticos que influenciam o modo de pensar e agir dos sujeitos e a sua inserção em contextos sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. Desafios da relação museu-escola. **Comunicação & Educação**, n. 10, p. 50-56, setembro/dezembro 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/36322/39042>>. Acesso em: 20 maio 2016.
- ANIMOTO. Aplicativo para editar e criar vídeos. Disponível em: <<https://animoto.com/>>. Acesso em: dez. 2016.
- ARGAN, G. C. **Arte Moderna**. 9 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1992.
- ASCOTT, R. **The museum of the third kind**. *Intercommunication*, n. 15, 1996. Disponível em: <http://www.ntticc.or.jp/pub/ic_mag/ic015/ascott/ascott_e.html>. Acesso em: 7 jun. 2016.
- BARBOSA, A.M. A cultura visual antes da cultura visual. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, setembro/dezembro 2011. Disponível em: <<http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9288>>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- BARBOSA, A.M. Arte/Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Digital Art&**, São Paulo, ano I, n. 0, outubro 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>> Acesso em: 3 jun. 2016.
- BARBOSA, A. M. Arte-Educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação e Educação**. São Paulo, n. 2, p. 59-64, janeiro/abril 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136>>. Acesso em: 14 abr. 2016.
- BARBOSA, A. M. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, A.M. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 98-112.
- BARBOSA, A. M. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- BARBOSA, A.M. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2015a.
- BARBOSA, A. M. Mediação cultura é social. In: BARBOSA, A.M; COUTINHO, R. G. (Orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009, p. 13-22.
- BARBOSA, A.M. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015b.
- BARBOSA, A. M. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, A.M. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 143-152.

BARBOSA, A.M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Com Arte, 1998.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. **Ensino de arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: UNESP-REDFOR, 2011. Apostila elaborada para o curso de Especialização em Magistério da SEESP-Ensino Fundamental II e Ensino Médio, módulo 01, disciplina 02. Disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>.
Acesso em: 15 abr. 2016

BARBOSA, T. J. V. **Metodologia projectual, um método para atingir a criatividade**.

2013. 86 f. Relatório de estágio (Mestrado em Ensino de Artes Visuais) – Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, 2013. Disponível em:<

<http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15853/1/Metodologia%20projectual,%20um%20m%C3%A9todo%20para%20atingir%20a%20criatividade..pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2016.

BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. In: **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BELLIDO GANT, M. L. **Artes, museos y nuevas tecnologías**. Gijón: Trea, 2001.

BELTRÁN MIR, C. L. Educação como mediação em centros de arte contemporânea. In: BARBOSA, A.M; COUTINHO, R. G. (Orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009, p. 85-102.

BEMVENUTI, A. **Museus e educação em museus - histórias, metodologias e projetos, com análises de caso**: Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul. 2004. 380 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2004. Disponível em: <

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49164/000835365.pdf?sequence=1>>.
Acesso em: 18 jun. 2016

BÉRVOT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas.

Educação & Sociedade. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, setembro/dezembro 2009.

Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BEZERRA de MELLO, W. **Proposta de um método aberto de projeto de produto – três alternativas de criação**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Escola

Politécnica, Universidade de São Paulo (USP), 2011. Disponível em:<

http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../Dissertacao_Willyams_Bezerra_de_Mello.pdf>.
Acesso em: 18 jun. 2016.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de Arte**: do ensaio...à encenação. Campinas: Papyrus, 1999.

BONSIEPE, G.; KELLNER, P.; POESSNECKER, H. **Metodologia Experimental**: Desenho

Industrial. Brasília: Cnpq/Coordenação editorial, 1984. Disponível em: <

http://www.biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/livros/metodologia_experimental.pdf>.
Acesso em: 18 jun. 2016.

BOONE, S. O museu e o ensino da história da arte a partir das tecnologias contemporâneas. In: Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul - ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX ANPED SUL**. Caxias do Sul: Anped, 2012. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/464/982>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

BRANDÃO, J. M. Ação cultural e educação em museus. **Cadernos de Sociomuseologia**. Lisboa, v. 5, n. 5, p. 58-66, 1996. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/252>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, v. 1, 239p., 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 394p., 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEMTEC, v. 2, 244p., 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://www.pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2015.

BRUNER, J. **Cultura da Educação**. Tradução de A. Queirós. Lisboa: Edições 70, 2000.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, Educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, setembro/dezembro 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077>>. Acesso em: 20 maio 2015.

BUCKINGHAM, D. **Media education – literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press: 2003.

CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea: uma introdução**. Tradução de R. Janowitz. São Paulo: Martins, 2005.

CHUTES. David Elliott. [S.l.]: 2007. Óleo sobre tela e colagem (233,5 x 420,8 x 5,2 cm). Coleção do Museu de Arte Contemporânea de Montréal (MACM).

COLI, J. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CONFERÊNCIA TELLERRAND. *Düsseldorf*, Alemanha: 2013. Disponível em: <<https://vimeo.com/channels/beyondtellerrand/67476280>>. Acesso em: 7 jul. 2016.

CREDIDIO, D. de C. **Metodologia de design aplicada à concepção de jogos digitais**. 2007. 90 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3415/arquivo4382_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 jun. 2016.

DARRAS, B. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, A.M; COUTINHO, R. G. (Orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009, p. 23-52.

DESSAUCY, J. **Mass media education or education for communication**. International Commission for the Study of Communication Problems – paper number 72. Paris: UNESCO, 1978.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de A. P. de Carvalho. 3 ed e rev.. São Paulo: Nacional, 1979. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/experiencia-e-educacao-dewey.html>> Acesso em: 15 abr. 2016.

DRINKING song. Donna Conlon; Jonathan Harker. [S.l.]: 2011. Vídeo digital (1:58 min), cor e som. Coleção do Museu Guggenheim.

EFLAND, A. Imaginação na cognição: o propósito da Arte. In: BARBOSA, A.M. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 318-345.

EISNER, E. W. A mente empobrecida. Tradução M. A. R. de L. Grande. **Educational Leadership**, v. 35, ano 8, p. 615- 623, maio 1978. Disponível em: <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197805_eisner.pdf> Acesso em: 06 jun. 2016

EISNER, E. W. O que pode a educação aprender das Artes sobre a prática da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.5-17, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2016.

ENCICLOPÉDIA Britannica. Artigo de Geoffrey Lewis, 1996. Disponível em: <<http://global.britannica.com/topic/history-of-museums-398827>> Acesso em: jun. 2016.

FACCA, C. A. O designer como pesquisador: relações entre design, pesquisa e metodologia. In: SILVA, J. (Org.). **Design, Arte e Tecnologia**. 4 ed. São Paulo: Rosari/ Universidade Anhembi Morumbi/ PUC-Rio/ Unesp-Bauru, 2008, p. 1-23.

FIGUEIREDO, J. F. D. **A expressão simbólica do produto: um contributo conceptual-analítico para informar a prática do design do produto**. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Design Industrial e Tecnológico) – Faculdade de Engenharia, Universidade da Beira Interior, Portugal, 2009. Disponível em: <<http://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/1882>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

FISH, S. **Is there a text in this class?** The authority of interpretive Communities. Cambridge: Harvard University Press, 1980. Disponível em: <<http://www.english.unt.edu/~simpkins/Fish%20Acceptable.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

FREDERICK John Kiesler. Site do artista. Disponível em: <<http://www.kiesler.org/>>. Acesso em: maio. 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

GOOGLE ART PROJECT. Desenvolvido pelo Google e diversos museus, usa a tecnologia Street View. Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/culturalinstitute/about/artproject/>>. Acesso em: 5 maio 2016.

GRALIK, T. P. Cultura visual: rumo à compreensão de outros universos no ensino de Artes. **Nupeart**. Santa Catarina, v. 8, p. 29-43, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/download/3069/2265>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

HALL, S.; WHANNEL, P. **The popular arts**. Londres: Hutchinson Educational, 1964.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna: uma Pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural**. São Paulo: Loyola, 2001.

HEIN, G. E. **Learning in the museum**. Londres: Routledge, 1998. Disponível em: <<http://upir.ir/934/-Learning-in-the-Museum-Museum-Meanings-.pdf>> Acesso em: nov. 2016.

HEINICH, N. Práticas da arte contemporânea: uma abordagem pragmática a um novo paradigma artístico. Tradução de M. Hediger. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 04-02, p. 373-390, 2014. Disponível em: <http://www.revistappgsa.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/.../4-ano4-v04n02_nathalie-heinich.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

HENRIQUES, L. O. A comunicação na escola e no museu. **Cadernos de Sociomuseologia**. Lisboa, v. 5, n. 5, p. 67-97, 1996. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/253>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

HOBBS, Renee. **Exploring the roots of digital and media literacy through personal narrative**. Filadélfia: Temple University Press, 2016.

HORN, B. S. Reflexões sobre o uso de metodologias de projeto de produto no desenvolvimento de coleção de moda. **Moda palavra/ E-periódico**, v. 6, n. 2, 2013, p. 1-22. Disponível em: < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/3482>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

HUHTAMO, E. **On the Origins of the Virtual Museum**. Nobel Symposium (NS 120). Estocolmo (Suécia), p. 1-14, maio 2002. Disponível em: <

https://www.nobelprize.org/nobel_organizations/nobel_foundation/symposia/interdisciplinary/ns120/lectures/huhtamo.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

ICHIM. *International Conference on Hypermedia & Interactivity in Museum*. Disponível em : < <http://www.archimuse.com/conferences/ichim.html>>. Acesso em: 3 maio 2016.

ICOM. Conselho Internacional de Museus. Disponível em: < <http://www.icom.org.br/>>. Acesso em: 5 maio 2016.

ICOM. Mesa redonda sobre a importância e o desenvolvimento dos museus no mundo contemporâneo. **Mesa-redonda de Santiago do Chile – ICOM, 1972**. NASCIMENTO JÚNIOR, J. do; TRAMPE, A.; SANTOS, P. A. dos (Orgs.). Brasília: IBRAM/ MinC/ Programa Ibermuseos, v. 1, 235p., 2012. Disponível em: <

http://www.ibermuseos.org/wpcontent/uploads/2014/09/Publicacion_Mesa_Redonda_VOL_I.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2015.

ICSID. International Council of Societies of Industrial Design. Disponível em: <<http://www.icsid.org/about/about/articles31.htm>>. Acesso em: maio 2016.

JEFFREY Shaw. Site do artista. Disponível em: <<http://jeffreyszawcompendium.com/>>. Acesso em: jun. 2016.

JULIÃO, L. Apontamentos sobre a história do museu. **Cadernos Diretrizes Museológicas I**. 2 ed. Brasília: Ministério da Cultura (MEC), p.17-30, 2006. Disponível em: <http://www.cultura.mg.gov.br/files/Caderno_Diretrizes_I%20Completo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da Educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 104, p. 187-715, outubro 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

LÁSZLÓ Moholy-Nagy. Site do artista. Disponível em: <<http://moholy-nagy.org/>>. Acesso em: jun. 2016.

LEGIBLE City. Jeffrey Shaw. [S. l.]: 1989. Instalação computadorizada. Vídeo. Disponível em: < http://www.jeffrey-shaw.net/html_main/show_work.php?record_id=83>. Acesso em: 15 maio 2016.

LINKE, P. O processo criativo e suas interdependências. **Cesumar, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 2, p. 341-351, julho/dezembro 2012. Disponível em: <

<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/1428/1736> >. Acesso em: 5 jul. 2016.

LOUREIRO, M. L. de N. M. Webmuseus de arte: aparatos informacionais no ciberespaço. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 33, n. 2, p. 97-105, maio/agosto 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652004000200010>. Acesso em: 7 jun. 2016.

LUSTED, D. (Org.) **The Media Studies Book – A Guide for Teachers**. Londres: Routledge, 1991.

MAGALDI, M. B.; SCHEINER, T. C. Reflexões sobre o museu virtual. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 11., 2010, Rio de Janeiro. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**. Rio de Janeiro: XI ENANCIB, 2010, p.1-25. Disponível em: <<http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/xienancib/paper/viewFile/3596/2720>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

MAGISTO. Aplicativo para editar e criar vídeos. Disponível em: <<https://www.magisto.com/>>. Acesso em: dez. 2016.

MALRAUX, A. **O museu imaginário**. Lisboa: edições 70, 2015.

MEDEIROS, D. P. **Design de produto e processos de projeto com ênfase na customização pós-produção**. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Programa de Pós-graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67832/000869692.pdf?sequence=1> >. Acesso em: 5 jun. 2016.

MELLO, R. S. de. **Análise do processo decisório dos Métodos de Design: a base do processo criativo**. 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Design e Tecnologia) – Programa de Pós-graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18294> >. Acesso em: 5 jun. 2016.

MONTEIRO, R.H. Cultura Visual: definições, escopo, debates. **Domínios da Imagem**, Londrina, ano I, n. 2, p. 129-134, maio 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/dominiosdaimagem/index.php/dominios/article/view/36>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

MUNARI, B. **Das coisas nascem coisas**. Lisboa: edições 70, 1981.

MUSEU FRICK collection. Museu virtual. Disponível em: <<http://frick.org> >. Acesso em: jun. 2016.

MUSEU GUGGENHEIM. Museu. New York: 1959. Disponível em: <<https://www.guggenheim.org/> >. Acesso em: 5 maio 2016.

MUSEU INHOTIM. Museu de Arte Contemporânea e possui coleção botânica. Brumadinho: 1980. Disponível em: <<http://www.inhotim.org.br/>>. Acesso em: 5 maio 2016.

MUSEU MAC. Museu de Arte Contemporânea de Montréal. Montreal: 1965. Disponível em:< <http://www.macm.org/> >. Acesso em: 5 maio 2016.

MUSEU MCA. Museu de Arte Contemporânea da Austrália: Sydney: 1991. Disponível em:< <http://www.mca.com.au/>>. Acesso em: 5 maio 2016.

MUSEU MNAC. Museu de Arte Contemporânea do Chiado. Lisboa: 1911. Disponível em:< <http://www.museuartecontemporanea.pt/pt> >. Acesso em: 5 maio 2016.

MUSEU MoMA. Museu de Arte Moderna. New York: 1929. Disponível em:< <https://www.moma.org/> >. Acesso em: 5 maio 2016.

MUSEU MUVA. Museu virtual de Artes. El País: 1997/2007. Disponível em:< <http://muva.elpais.com.uy/>>. Acesso em: 5 maio 2016.

MUSEU STEDILIJK. Museu. Amsterdã: 1938. Disponível em:< <http://www.stedelijk.nl/> >. Acesso em: 5 maio 2016.

MUSEU TATE. Museu. Londres: 1897. Disponível em:< <http://www.tate.org.uk/visit/tate-modern> >. Acesso em: 5 maio 2016.

NEW York city. Lee Friedlander. Nova York: 2011. Impressão em prata de gelatina (46,7 x 31,1 cm). Coleção do Museu MoMA.

NEW York city. Lee Friedlander. Nova York: 2011. Impressão em prata de gelatina (46,7 x 31,1 cm). Coleção do Museu MoMA.

NEW York city. Lee Friedlander. Nova York: 2011. Impressão em prata de gelatina (46,7 x 31,1 cm). Coleção do Museu MoMA.

OLIVEIRA, J. C. A. de. O museu na era do ciberespaço. **Ciberlegenda**. Niterói, n. 19, p. 1-18, outubro 2007. Disponível em:< <http://www.uff.br/ciberlegenda/artigojoseclaudiofinal.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

PANIZZA, J. M. **Metodologia e processo criativo em projetos de comunicação visual**. 2004. 246 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em:< http://corais.org/sites/default/files/metodo-criatividade_0.pdf>. Acesso em: 4 de maio 2016.

PANOFSKY, E. Iconografia e Iconologia: uma introdução ao estudo da arte da Renascença. In: **Significado nas Artes Visuais**. Tradução de M. C. F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2 ed., p. 47-65, 1986. Disponível em: < https://www.academia.edu/4722881/PANOFSKY_Erwin_-_Iconografia_e_iconologia_uma_introdu%C3%A7%C3%A3o_ao_estudo_da_arte_da_renascen%C3%A7a_in_Significado_nas_artes_visuais._S%C3%A3o_Paulo_Perspectiva_1976._p_47-87 >. Acesso em: 08 jun. 2016.

PIACENTE, M. **Surf's up: Museums and the World Wide Web**. Tesis de grado, University of Toronto, Master of Museum Studies Program, 1996.

PIKTOCHART. Aplicativo para criar infográficos. Disponível em: <<https://piktochart.com/>>. Acesso em: dez. 2016.

QCA – **Qualifications and Curriculum Authority. Media Studies** – A level performance descriptions. Londres, QCA, 2003.

RIBEIRO, A. M. S.; LOURENÇO, C. M. Bauhaus: uma pedagogia para o design. **Estudos em Design – Revista on-line**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, 2012, p. 1-24. Disponível em:<<https://www.eed.emnuvens.com.br/design/article/view/87> >. Acesso em: 5 jun. 2016.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSA, N. S. S.; SCALÉA, N. S. **Arte-educação para professores: teorias e práticas na visitação escolar**. Rio de Janeiro: Pinakothek, 2006.

DUTRA, R. L. S.; TAROUÇO, L. M. R. Recursos Educacionais Abertos. **RENOTE- Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 5, p. 1-8, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/14171>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

ROSSETO, R. A Estética da Recepção: o horizonte de expectativas para a formação do aluno espectador. In: Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada, 1., 2010, Curitiba. **Anais do I Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada**. Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2010. p. 1-11. Disponível em:<<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/1-EncontroGrupoPesquisaArteEducacaoFormacaoContinuada/10RobsonRosseto.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SABBATINI, M. Reflexões sobre o museu virtual: a mediação educacional do objeto, da informação e do visitante em um novo espaço de representação. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 33., 2010, Caxias do Sul. **Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Caxias do Sul: Intercom, 2010, p. 1-15. Disponível em:<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2227-1.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

SANTA Monica. Lee Friedlander. Califórnia: 2011. Impressão em prata de gelatina (46,7 x 31,1 cm). Coleção do Museu MoMA.

SANTANA, P. A mediação no museu e os resultados na sala de aula. In: BARBOSA, A.M; COUTINHO, R. G. (Orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009, p. 261-268.

SANTOS, M. L. dos. **Arte-Educação e tecnologia no Ensino Médio: reflexões a partir da proposta triangular**. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.unb.br/handle/10482/5670>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

SANTOS, P. L. V. A. da C.; LIMA, F. R. B. Museu e suas tipologias: o webmuseu em destaque. **Inf. & Soc.** João Pessoa, v.24, n.2, p. 57-68, maio/ago. 2014. Disponível em: <www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/16244/11491>. Acesso em: nov. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHWEIBENZ, W. **The “Virtual Museum”**: New Perspectives For Museums to Present Objects and Information Using the Internet as a Knowledge Base and Communication System. In: Knowledge management und Kommunikationssysteme. Workflow Management, Multimedia, Knowledge Transfer. Proceedings des Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI '98). Praga p. 185-200, 1998. Disponível em: <http://www.informationswissenschaft.org/wp-content/uploads/isi/isi1998/14_isi-98-dv-schweibenz-saarbruecken.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

SCHWEIBENZ, W. Virtual Museums: The Development of Virtual Museums. **Focus/ICOM news**, n. 3, 2004. Disponível em: <http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/ICOM_News/2004-3/ENG/p3_2004-3.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2016.

SEMIOTICS of the kitchen: Martha Rosler. [S.L.]: 1975. Vídeo (6:33 min), p&b, som. Coleção da Electronic Arts Intermix (EAI), New York. Cópia na coleção Arte de Mídia e Performance do Museu de Arte Moderna (MoMA), New York.

SHOW BOX. Aplicativo *para editar e criar vídeos*. Disponível em: <<https://showbox.com/>>. Acesso em: dez. 2016.

SIQUEIRA, A. B. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1043-1066, setembro/dezembro 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a06.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SIQUEIRA, A. B. Mídia: quer estudar essa matéria? In: **Salto para o Futuro – Mídia-Educação e currículo escolar**. Rio de Janeiro: TV Escola, ano XXIII, boletim 20, p. 4-18, outubro 2013.

SIQUEIRA, A. B. et al. Mídia-Educação na formação de professores: uma experiência em *blended-learning*. Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, 11. 2014, Florianópolis. **Anais XI ESUD**. Florianópolis: NUTE/UFSC, 2014, v. 1, p. 3386-3403.

SIQUEIRA, A. B.; ANDRELO, R.; ALMEIDA, L. B. C. Mídia-educação no Ensino Médio: uma experiência com alunos e professores. Revista **Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 7, p. 125-136, 2012.

SILVA; E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e Elaboração da dissertação**. 4 ed. rev. e atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SILVA, I. C. R. L. da. **O contributo da arte contemporânea no ensino do desenho artístico, através de métodos experimentais**. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) – Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2573/2/ULFBA_TES375.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

SKETCH PAD. Aplicativo para editar e criar fotografias. Disponível em: <<https://sketch.io/sketchpad/>>. Acesso em: dez. 2016.

SOARES, L. C. Recurso educacional digital. Uberaba: 2017. Disponível em: <<http://artemidiaemuseus.wordpress.com/>>. Acesso em: dez. 2016/jan. 2017.

SPOONING couple. Ron Mueck. [S.l.]: 2005. Meios mistos (rodapés: 690 x 827 x 624 mm, 20 kg; exibida: 1165 x 1040 x 790 mm). Coleção do Museu TATE.

STEPHANEGINIER. Aplicativo para editar e criar imagens tridimensionais. Disponível em: <<http://stephaneginier.com/>>. Acesso em: dez. 2016.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de M. Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, janeiro/abril 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100004>. Acesso em: 14 abr. 2016.

THISTLEWOOD, D. Arte contemporânea na Educação: construção, desconstrução, reconstrução, reações dos estudantes brasileiros e britânicos ao contemporâneo. In: BARBOSA, A.M. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 113-125.

TINKER CAD. Aplicativo para editar e criar imagens tridimensionais. Disponível em: <<https://www.tinkercad.com/>>. Acesso em: dez. 2016.

3D SLASH. Aplicativo para editar e criar imagens tridimensionais. Disponível em: <<https://www.3dslash.net/>>. Acesso em: dez. 2016.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília / Uberaba: UNESCO/CEAD-UFTM, 2013.

UNESCO. Declaração de Grunwal. Alemanha: UNESCO, 1982. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>. Acesso em: jun. 2016.

UNESCO. **Media Education**: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals. Editado por D. Frau-Meigs. Paris: UNESCO, 2006, 185p.

UNESCO. Organização das Nações Unidas. Disponível em: <<http://en.unesco.org/>>. Acesso em: 7 jul. 2016.

URURAHY, H. P. **Museus na internet do século XXI**: a caminho do museu ubíquo. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo (USP), 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-25042014-112545/pt-br.php>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

VIDEO museum. Coleções de arte moderna e contemporânea. Disponível em: <<http://videomuseum.fr/>>. Acesso em: jun. 2016.

WALKING in tall grass, Lily 2. Jan Nelson. [S.l.]: 2012. Óleo e líquido sobre linho (73 x 54 cm). Coleção do Museu de Arte Contemporânea da Austrália (MCA).

WEBER, A. V. P. y M. P. **Modelo de ensino de métodos de design de produtos**. 2010. 454 f. Tese (Doutorado em Design) – Programa de Pós-graduação em Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/pbasbi2.php?codAcervo=194558&codBib=0&codMat=,&flag=&desc=&titulo=Publica%E7%F5es%20On-Line&contador=0&tipo=bd&letra=M&cod=&texto=&posicao_atual=827&posicao_maxima=1217>. Acesso em: 7 jun. 2016.

WEVIDEO. Aplicativo para editar e criar vídeos. Disponível em: <<https://wevideo.com/>> Acesso em: dez. 2016.

WORDPRESS. Aplicativo para criar sites. Disponível em: <<http://wordpress.com/>>. Acesso em: dez. 2016.