
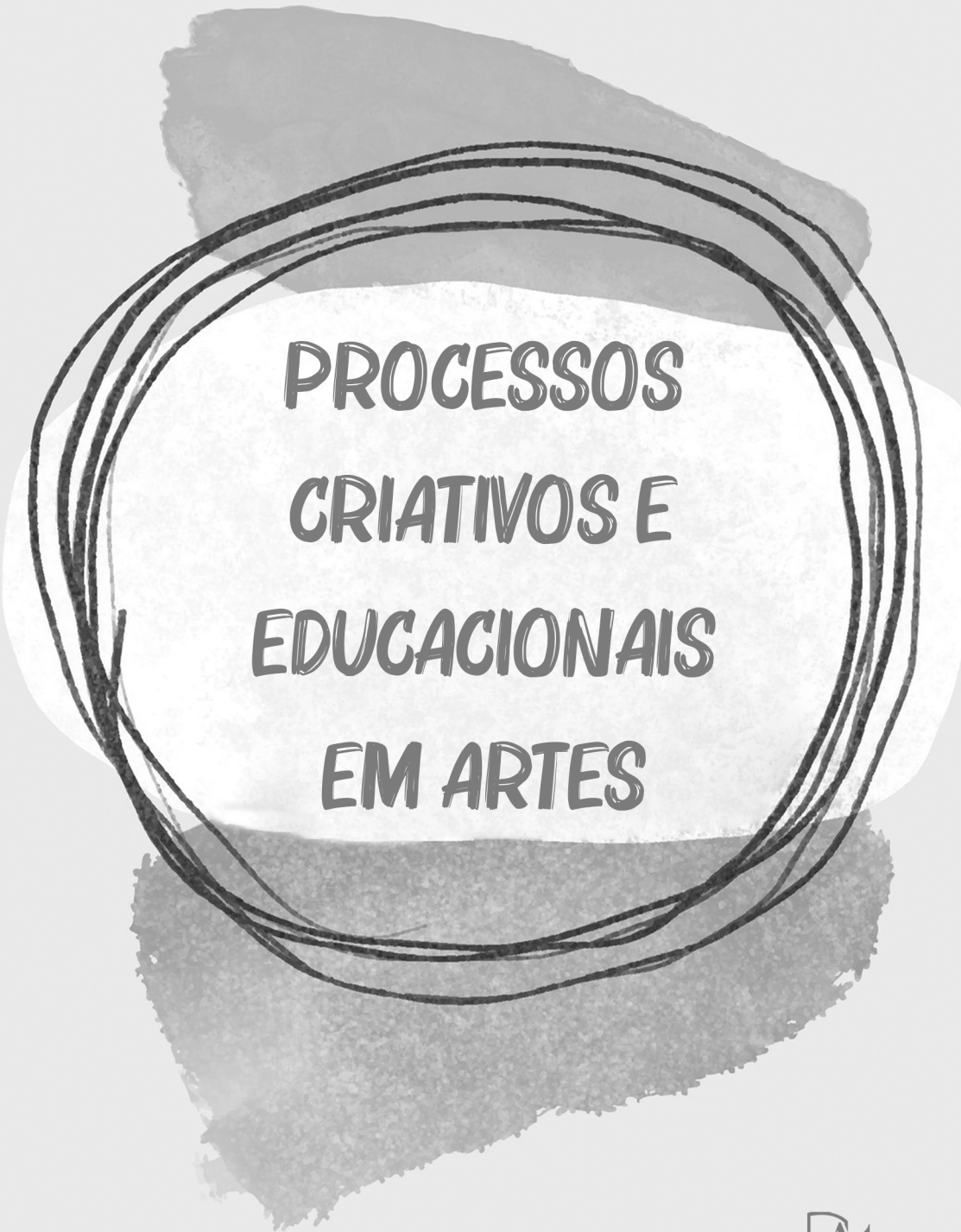


Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)



**PROCESSOS
CRIATIVOS E
EDUCACIONAIS
EM ARTES**

Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)



**PROCESSOS
CRIATIVOS E
EDUCACIONAIS
EM ARTES**

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliariari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás

Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lillian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Livia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Processos criativos e educacionais em artes

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremonesi
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P963 Processos criativos e educacionais em artes / Organizador
Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena,
2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-640-9

DOI 10.22533/at.ed.409200212

1. Artes. I. Ferreira, Ezequiel Martins (Organizador). II.
Título.

CDD 700

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos.

APRESENTAÇÃO

A coleção “Processos Criativos e Educacionais em Artes” se caracteriza como uma coletânea de textos variados que tem em comum a arte, quer seja encarada como processo subjetivo no ato da criação, quer seja o objetivo final ou o meio pelo qual se conduz o aprendizado.

Para tal reunimos textos de autores nacionais e internacionais com a finalidade de iluminar os leitores com variadas visões dos processos artísticos, envolvendo a criação, o aprendizado, a facilitação e o ensino.

Nos Capítulos 1 a 5 temos a evidencia do processo criativo onde os autores se debruçam sobre a arte localizando-a entre a verdade e a ficção, e ainda pela produção de esculturas de pedra a partir de moldes 3D, pelo grafite, pela performatização do corpo na experiência de gordência e pela preservação do acervo de uma artista plástica.

Os Capítulos 6 a 8 tratam-se do processo formativo em arte, partindo das experiências da Educação Infantil, do uso da poesia no processo fotográfico e do uso de HQs como estímulos para o ensino do desenho.

Ainda nos processos educativos e da apropriação benéfica da arte para o aprendizado, temos nos Capítulos 9 e 10 os benefícios das Artes Visuais e da Música na situação de ensino de crianças com o Transtorno de Espectro do Autismo (TEA).

E finalizando a coletânea temos a discussão legal da criação do Curso de Música e as principais tendências metodológicas nas pesquisas de Pós-Graduação em Artes.

Espero que apreciem a leitura e que esta lhes abra o horizonte para novas articulações artísticas.

Ezequiel Martins Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

FICÇÃO E VERDADE: UMA TRAJETÓRIA PELOS CAMINHOS DA ARTE

Ezequiel Martins Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.4092002121

CAPÍTULO 2..... 13

CREACIÓN DE ESCULTURAS MEDIANTE PETRIFICACIÓN, USANDO MOLDES IMPRESOS EN 3D COMO RECIPIENTES DE AGUAS CARBONATADAS

Cecile Meier

Francisco Viña

Maria Isabel Sanchez Bonilla

DOI 10.22533/at.ed.4092002122

CAPÍTULO 3..... 30

O ARTIVISMO DO GRAFITEIRO BANSKY COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A LEITURA DE IMAGENS POR MEIO DOS ESTUDOS VISUAIS

Natasha Satiko Miamoto

Annelise Nani Fonseca

DOI 10.22533/at.ed.4092002123

CAPÍTULO 4..... 45

GORDÊNCIA: CRIANDO CONCEITO ESCORREGADIO DO CORPO AO PRAZER

Mariana Ramos Soüb de Seixas Brites

DOI 10.22533/at.ed.4092002124

CAPÍTULO 5..... 50

O ACERVO ICONOGRÁFICO LYGIA SAMPAIO – MRA E AS POTENCIALIDADES DE PRESERVAÇÃO DE FONTES DA HISTÓRIA DA ARTE MODERNA BAIANA

Amanda da Silva Borges

Cristiano Silva Cardoso

Joanna Valéria Lima Rego

Willivan do Carmo Santos

DOI 10.22533/at.ed.4092002125

CAPÍTULO 6..... 62

ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Alessandra da Silva

Isabel Rodrigues de Moraes

DOI 10.22533/at.ed.4092002126

CAPÍTULO 7..... 74

COMPOSTO POÉTICO: UMA PRÁTICA DA POESIA À FOTOGRAFIA

Edgard Mesquita de Oliva Junior

DOI 10.22533/at.ed.4092002127

CAPÍTULO 8.....	88
DONALD NA MATEMAGICALÂNDIA: O USO DA H.Q. NA DISCIPLINA DE DESENHO	
José Rodolfo Ribeiro Tavares	
Carina Ribeiro Parreira	
Priscila Ferreira Bento de Abreu	
Evelin Valerio da Silva	
Isabel Barros Fiaux dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.4092002128	
CAPÍTULO 9.....	103
O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTES COM ALUNOS AUTISTAS	
Taele Pinheiro da Silva de Miranda Peçanha	
DOI 10.22533/at.ed.4092002129	
CAPÍTULO 10.....	115
O DIFERENCIAL MUSICAL DOS INSTRUMENTOS DE SOPRO EM MUSICOTERAPIA: UM ESTUDO DE CASO	
Camila Siqueira Gouvêa Acosta Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.40920021210	
CAPÍTULO 11.....	122
CRIAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ: HORIZONTES MUSICAIS E LEGAIS	
Juniel Pereira da Silva	
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti	
DOI 10.22533/at.ed.40920021211	
CAPÍTULO 12.....	132
EDUCACIÓN ARTÍSTICA PLÁSTICA Y VISUAL: TENDENCIAS INVESTIGATIVAS DE POSGRADOS EN COLOMBIA 2014-2018	
Germán Rojas-Gámez	
DOI 10.22533/at.ed.40920021212	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	147
ÍNDICE REMISSIVO.....	148

CAPÍTULO 1

FICÇÃO E VERDADE: UMA TRAJETÓRIA PELOS CAMINHOS DA ARTE

Data de aceite: 01/12/2020

Ezequiel Martins Ferreira

Universidade Federal de Goiás

<http://lattes.cnpq.br/4682398500800654>

RESUMO: O artigo se apresenta na tentativa de formular a noção de arte partindo do questionamento de sua finalidade e nisso sua implicação com a realidade. Nessas implicações surgem as ideias de verdade e ficção como entrecruzadas na composição do estético. O olhar para isso é lançado nas artes que se usam da imagem e da palavra, tanto a pintura como o cinema levado a categoria de imagens em movimento, como a literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, imagem, palavra, verdade, ficção.

FICTION AND TRUTH: A JOURNEY THROUGH THE PATHS OF ART

ABSTRACT: The article presents itself in an attempt to form a notion of art based on the questioning of its necessity and in this its implication with reality. In these revelations they appear as ideas of truth and fiction as intertwined in the composition of the aesthetic. The look for this is launched in the arts that use the image and the word, both painting and cinema taken to the category of moving images, such as literature.

KEYWORDS: Art, image, word, truth, fiction.

O significado da obra de arte

reside no espaço entre

o artista e o espectador.

Maaretta Jaukkuri.

Pensar a arte, a educação, suas relações com a produção de sentido e o intercâmbio entre os objetos da arte e os conhecimentos filosófico e científico sem antes adotar, não um conceito, mas uma postura diante da arte parece algo muito pretencioso e arriscado. Nisso se faz preciso escolher, ou pelo menos tentar escolher, dada a possibilidade sempre presente de mesclar as posturas, uma postura a ser adotada. Tanto pode elegê-la como um objeto de criação, assim como faz o artista; de crítica, pelos estudiosos da arte; ou a possibilidade mais cabível aqui de observação e interpretação, para aqueles que dela se servem, ou servem a ela com suas contribuições nos demais campos do conhecimento.

Antes de qualquer coisa é necessário tentar nomear, contornar ou bordejar ao menos, aquilo que se entende por arte, para não cair na contradição, na ausência de um eixo que sirva como norteador, pois tudo e nada pode ser visto como arte para os modernistas e pós-modernistas.

Zygmunt Bauman, se referindo em especial a arte pós-moderna, uma vez sendo esse o seu foco, o de estudar o período que ele mesmo chama de pós-moderno, que

compreende, sobretudo, a fluidez dos processos humanos, e vivenciando esse tempo, assim define a arte:

... é uma força crítica e emancipadora até compelir o artista, então despojado de esquemas engeguecedores e métodos infalíveis, e o espectador ou ouvinte, então deixado sem os cânones de ver e a consoladora uniformidade do gosto, a se empenharem no processo de compreensão, interpretação e elaboração de significado que inevitavelmente reúne as questões da verdade objetiva e os planos subjetivos da realidade. (BAUMAN, 1998a, pp. 140-141).

Nota-se na conceituação baumaniana um percurso em que se põe a realidade por vias subjetivas e persegue ainda a verdade objetiva. Opto por seguir esse percurso tentando responder a outras questões mais, que poderão solidificar o terreno o qual pretendo me arriscar, dissecando o que é, apontado pelo autor sobre as ideias que giram em torno da arte e suas implicações na realidade, a noção de arte entre a verdade e a ficção.

Questões que podem ser expressas em: qual a finalidade disso que se põe como arte, pra isso que o artista dedica a produzir um objeto, que se dedica a formular, reformular traços, sons, cores, luz, sombra, movimentos e palavras na captação ou criação de um algo significativo ou a ser significado? Que relação esse objeto coloca com as noções de verdade e ficção, dada suas implicações no real?

Por certo, a perseguição das respostas dessas perguntas não se dará numa visada classicista da filosofia platônica, tampouco dos estudiosos da arte, mas serão perseguidas na postura de observador, esgueirando pelos rastros daquilo que a arte tem deixado em si, e selecionando para isso a imagem, quer seja na pintura ou em movimento; e a palavra na literatura.

O NOVO E O PRÉ-HISTÓRICO

Em sua finalidade a arte sempre esteve apontada para a realidade, sendo meio de registro, manipulação ou pura e livre expressão da realidade imediata, do momento histórico, e até mesmo dos conflitos que não são menos reais só porque vividos individualmente pelos seus criadores, mas que universalmente podem ser compartilhados por meio do sentimento que pode ser extraído da observação da imagem que é a obra de arte.

Normalmente nos estudos sobre a arte se tem uma virada dela como representação supostamente fiel da realidade, para aquilo que Bauman define como simulação da realidade, ao que afirma a grande mudança da arte pós-moderna sendo a dispensação dos esquemas, “normas e símbolos convencionais” que garantiam à obra o “*status* representativo da criação artística”, o “corte do cordão umbilical que ligava as artes plásticas à ‘realidade’ que supostamente representavam” (BAUMAN,

1998a, p. 134).

O que se tinha antes era a arte pros mecenas, com objetivos comprados, normas pouco flexíveis na possibilidade de ver e apreender o mundo, tão logo, pouca liberdade criativa, tampouco interpretativa. Rompendo com isso a arte moderna já em seus precursores parece se preocupar “mais do que qualquer outra coisa, em desafiar, reftar e derrubar tudo o que a aceitação social, o aprendizado e a formação solidificaram em esquemas de ‘necessária’ conexão” (p. 132), se preocupa mais em criar cada um, sua maneira individual de expressar a forma como visualiza a realidade, e de alguma maneira, a sente.

Nessa arte moderna rompendo com suas referências, questionando a verdade da norma, e deixando o artista à crédito, só resta, a ele, lançar-se de braços abertos ao novo olhar, evocando a experimentação. Mas não se trata de experimentos comoos científicos que ocorrem resguardados por uma teoria, e sim uma experimentação toda pautada nessa fase de descobertas incertas carregada de uma verdade que se afirma nos veios sensíveis da ficcionalidade e não mais da racionalidade danorma pré-estabelecida por critérios dogmatizados pela cultura clássica, que se propõe a arte moderna. Assim a experiência:

[...]desafia e vira de cabeça para baixo a ideia da experimentação herdada e institucionalizada. Tradicionalmente, as experiências foram construídas sob a orientação de uma teoria que se esperava provar: serviam ao propósito de confirmar ou corrigir essa teoria e era, por isso, períodos bem incorporados e necessários de ação contínua e coletiva. Nada mais, nada menos do que passos seguidos pela multidão, ao longo da estrada claramente marcada por placas de sinalização legíveis para todos. O que hoje se entende por experimentação é uma atividade totalmente distinta. O artista que experimenta age no escuro, esboçando mapas para um território de existência ainda não comprovada e que não se garante se emerge do mapa ora esboçado. Experimentação significa admissão de riscos, e admitir riscos em estados de solidão, sob sua própria responsabilidade, contando apenas com o poder de sua própria visão como a única chance de a possibilidade artística obter o controle da realidade estética. (BAUMAN, 1998a, p.138)

Com essa ruptura o artista ganha liberdade criativa, pelo menos de forma mais evidente, e dela pode desfrutar elegendo como objeto artístico algo livre, do seu próprio repertório, e diferente daqueles pertencentes ao conjunto de códigos que eram necessários para qualificar sua arte e para que ela fosse reconhecida como representativa.

O artista passa a esculpir na tela não mais a realidade visível e atual, que antes era visto muitas vezes na forma de retratos da realidade, mas passa a selecionar entre o atual e o virtual, aquilo que deseja privilegiar. Pode-se começar a falar sobre uma autonomia do artista. Um modo único de enxergar a realidade e

expressá-la.

A mulher e o homem deixam de ser o centro da criação artística e objetos que antes eram rejeitados pelos artistas podem ganhar privilégio. De objetos a sentimentos, a possibilidade das sensações na tela aumenta de acordo com a possibilidade criativa de cada um. E não só novos modos de expressar, mas também de interpretar a realidade das coisas.

“Não há nenhum objeto privilegiado” nesse novo modo de produzir arte segundo Baudrillard, pois “a obra de arte cria seu próprio espaço”. Expressa por ela mesma uma nova significação, “dá um significado ou um sentido de identidade a algo que não é significativo, que não tem nenhuma identidade” (*apud* BAUMAN, 1998a, p.135).

Com esse modo de ver, instaura-se um período pela quebra do clichê, pela quebra das regras e dos modelos da arte clássica. A fim de se não eliminá-lo, de transformá-lo, “deformá-lo ou desencaminhá-lo, de triturá-lo em todos os sentidos”, de dar novos sentidos e experimentar.

Diz-se isso do caráter maçãnesco que Deleuze encontra em Cézanne, que na tentativa de fugir daquilo que se tinha por clichê encontra a maçã, que o diferencia, que o inaugura, que marca sua obra como sendo sua. Sobre isso assim escreveu D. H. Lawrence:

Após uma luta sangrenta de quarenta anos, ele conseguiu conhecer uma maçã, plenamente, um vaso ou dois. É tudo o que ele conseguiu fazer. Isto parece pouca coisa, e ele morreu cheio de amargura. Mas é o primeiro passo que conta, e a maçã de Cézanne é muito importante, mais importante do que a ideia de Platão (*apud* DELEUZE, 2007).

E em sua experiência a tentativa de reprodução não era como o antigo conjunto de regras, pois “não se pode imitar o verdadeiro caráter maçãnesco”, dado o caráter único que Cézanne deu as suas criações. E o que se põe na arte moderna é que “cada um deve, ele mesmo, criar um novo e diferente. Pois quando se parece ao de Cézanne, não é nada” (DELEUZE, 2007).

Embora a novidade, a liberdade e outras características mais tenham se colocado frente a arte moderna, em momento algum a arte clássica deve ser menosprezada e colocada como sem importância.

Apesar dos historiadores da arte se ocupar com essa ruptura que houve nos moldes de fazer arte, e de que algumas noções inclusive essa da experimentação, levantada por Bauman, ser muito peculiar da modernidade e por isso de nós mesmo enquanto viventes desse período histórico, são exatamente essas noções embutidas na obra de arte que atorna além de objeto de apreciação, objeto importante na construção histórica.

Cada período artístico possui características diferentes por vivenciarem

momentos históricos diferentes. E são essas mudanças, esses olhares que possibilitam através da produção artística estudar as modificações sociais e culturais ao longo da história. De que essa seja sua finalidade é discutível se elevado à máxima, mas que dela se pode tirar proveito, não há dúvida alguma.

Recentemente foi exibido um documentário sobre a caverna em *ChauvetPont D'Arc*, situada no sul da França próximo ao rio Ardèche, conhecido como *A caverna dos sonhos esquecidos*, produzido por Zeta Filmes, direção e roteiro de Werner Herzog. O documentário apresenta a primeira expedição autorizada pelo governo francês para uma produtora cinematográfica registrar a descoberta para o público, já que está fechada a visitação.

Como a descoberta, que ocorreu no ano de 1994, já não é tão recente, há, por parte da equipe responsável pela caverna, toda uma estrutura produzida, porta para evitar a entrada de vento, plataformas suspensas para não ser pisoteado o chão da caverna, tudo isso na tentativa de conservar ao máximo o local e tudo o que há em seu interior, tanto as pinturas como os utensílios e até mesmo pegadas de animais e de homens encontrados.

Por ter permanecido isolado do ambiente externo durante séculos, ao fundo da caverna, por todo o longo das inúmeras galerias que a caverna forma, foram encontradas pinturas que continuavam intactas, foi possível encontrar até resíduo de carvão no chão abaixo de algumas figuras. A partir do carvão extraído foi possível datar as pinturas rupestres como sendo de 32 mil anos.

Dentre os inúmeros painéis, cerca de 400 desenhos, uma das imagens, a qual não se é possível de ser visualizada ao todo por determinações da necessidade de preservação do ambiente, e pela posição da pintura feita em uma estalactite, no meio de uma das galerias, apresenta um grande mistério.

O mistério do “minotauro e da mulher”, nomenclatura dada pelos pesquisadores em homenagem a pintura de Picasso que leva o mesmo nome, consiste em uma pintura de um bisão que parece envolver com a parte superior do corpo, o sexo de uma mulher nua, como pode ser visto na Figura 1.

Alguns Pesquisadores estudando os fenômenos religiosos a partir dessa imagem atribuem a ela o culto ao sagrado feminino, a Deusa-Mãe símbolo de fertilidade. “Combinando os documentos históricos, pode-se concluir que já naquela época existia um culto ao sagrado feminino e os animais participavam dos rituais religiosos com relevância” (p. 15), é o que afirma Torres (2012) em sua dissertação de mestrado.



Fig. 1. Imagem printada da cena do Filme *A Caverna dos sonhos esquecidos*, retratando a imagem do minotauro e da mulher.

Sobre essa imagem que scandalizou os pesquisadores, por seu caráter diferenciado das demais que representavam animais, pois é a única que apresenta uma figura, ao menos fragmento de uma figura, humana em toda a caverna, eles (os pesquisadores) salientam que há dois conceitos sobre os povos primitivos que podem nos ajudar a compreender a formação da imagem, compreender mais sobre o povo que a criou e pode, de acordo com os pesquisadores, atálgar a nossa visão de mundo, e logo da realidade que vivemos. Trata-se para eles dos conceitos de fluidez e permeabilidade:

A fluidez significa que as categorias que temos homem, mulher, cavalo, árvores e etc., podem mudar. Uma árvore pode falar, um homem pode ser transformado em um animal, e o inverso, dadas certas circunstâncias. O conceito de permeabilidade é de que não há barreiras entre o nosso mundo e o dos espíritos. Uma parede pode falar conosco, ou ela pode nos aceitar ou rejeitar [...]. Se reunirmos esses dois conceitos, entenderemos o quão diferente era a vida desses povos da nossa. (trecho retirado do documentário CAVERNA DOS SONHOS ESQUECIDOS, 2010).

Com a descoberta recente da caverna em *Chauvet Pont D'Arc*, é possível atribuir novas características para esse homem pré-histórico que os arqueólogos dizem ter vivido no mesmo tempo em que os *Neandertais*.

No contexto do documentário, a imagem produzida, cerca de 30 mil anos, possibilita a elaboração de hipóteses infinitas a respeito desses povos, abrindo desde o campo da capacidade simbólica na comunicação até a influência da espiritualidade na vida da comunidade, e a organização destes na realização em

torno dos rituais cerimoniais.

Se coloca a nós uma realidade inimaginável com relação a possibilidade de abstração dos povos “primitivos”. Coloca-se a possibilidade que o improvável tenha significado. Nisso se apresenta a arte com uma finalidade pautada na realidade, mas também de subversão dessa realidade.

O que se percebe com a narração dessa ruptura da arte apenas parece ser a própria narração da humanidade diluída no senso de comunidade tornando-se aos poucos individualizada. Apresenta-se, a arte, na possibilidade de narrar a história esquecida, dos pontos que ligam os modernos aos pré-históricos, de um novo olhar para a história que constituímos como nossa em torno de verdades estabelecidas como absolutas e que podem não passar de ficcionalidade.

RAZÃO E ROMANCE

“O verdadeiro é ‘somente um expediente na nossa maneira de pensar’”. Assim começa o texto baumaniano, citando William James, sobre a verdade e ficção nos tempos modernos. Seguindo o comentário de Bauman, sobre a interpretação de Richard Rorty quanto ao texto de James sobre a verdade, nota-se que “o papel que James atribuiu a esse ‘expediente’ consistia em elogiar – e por meio do elogio, endossar – as crenças aceitas” (1998b, p. 142).

Nesse ponto de vista a palavra verdade diz respeito a uma atitude que “adotamos”, e desejamos que outros adotem, para com o que é dito ou acreditado, “em vez de uma relação entre o que é dito e determinada realidade não-verbal”. Em outras palavras, nesse sentido, a verdade é um discurso dominante, e tomado como dominação de um grupo sobre outro, que expressa crenças que por poderem ser contestadas, sendo em si meias verdades, são afirmadas tão logo como “aprovadas com confiança e segurança”.

A “teoria da verdade”, como é chamada pelos filósofos modernos, em sua história se vê atrelada ao racionalismo e é em dado momento entregue a pensadores “qualificados por Nietzsche como *sacerdotes ascéticos*”.

Nesse período tudo o que queria se afirmar como verdade deveria passar pelo “tribunal da razão”, para ser eleito, segundo suas próprias normas e critério de forma e aprovação, como verdadeiro.

No discurso da verdade, sendo do domínio de uma racionalidade, que por vezes se mostra sendo mais tendenciosamente ligada ao irracionalismo, categorias como “essência e acaso, realidade e aparência, objetivo e subjetivo” se vêm condenadas e obrigadas a caminhar separadas.

Nesse engodo que se situa a crítica da verdade, Milan Kundera, ao que afirma Richard Rorty, encontrou outro abrigo, que não a filosofia racionalista, um lugar

diferente do que seria de se esperar. Kundera encontra, na literatura, no romance, na obra de ficção um abrigo para esses discursos encapsulados por meias verdades efundamentados num racionalismo irracionalista que a filosofia vinha pregando, e que não abarcava o lado sensível da verdade.

Na descrição de Kundera, endossada por Rorty, a arte ficcional das tramas literárias, ganha uma finalidade para além da apreciação. Bauman interpretando esses autores afirma que:

eram – e é - a vocação da ficção artística servir de irônica e irreverente contracultura à cultura tecnológico-científica da modernidade, essa cultura de paixão ordenada, divisões nítidas e disciplina retesada. No mundo que jurou buscar e alcançar a certeza e vai ao outro extremo para transformar a palavra em carne, a ficção artisticamente concebida de mundos alternativos impede que os projetos sejam encerrados em gaiolas e as estruturas planejadas sejam ossificadas em esqueletos mortos. Num mundo dominado pelo medo mortal de tudo o que é contingente, opaco e inexplicável, a ficção artística é uma contínua sessão de treinamento para viver com o ambivalente e o misterioso. Ela ensaia a tolerância e equanimidade para com o inconstante, o contingente, o não inteiramente determinado, o não inteiramente compreendido e o não inteiramente previsível. Incentiva a reconciliação com a contingência da vida e a polifonia de verdades. (BAUMAN, 1998b, pp. 150-151).

Nisso apresenta-se como finalidade da arte atuar com um papel de contracultura à uma cultura que se mostra rígida. De se lançar frente a um real repleto de situações ambivalentes, de mistérios. Restaura-se a possibilidade da incerteza e da convivência com pessoas diferentes, realidades diferentes.

Apresenta-se com essa função de tolerar e manter a tranquilidade de espírito diante da fluidez, da inconstância dos processos humanos, através da possibilidade criada pelo ficcional. Com essa função de enxergar na realidade a “polifonia de verdades” que a constitui a história humana.

Nessa ideia da incerteza refletida pela arte da realidade, como olho mágico voltado para as possibilidades do real, um grande exemplo se faz de um relato do autor de diversos quadros sobre a inspiração para os mesmos.

Refiro-me a Edvard Munch, pintor norueguês do final do século XIX, conhecido por suas séries e pinturas dentre as quais se destacam inclusive por terem o mesmo nome das obras: *O Grito*, *A Criança Doente*, *Puberdade*, *Angústia*, *Atração*, *Vampiro*, *Beijo*, entre outras mais.

Dessas, chama a atenção, até mesmo pela proporção de reconhecimento na cultura popular que hoje se tem, prova de sua identidade simbólica de projeção, *O Grito*. Sobre ela Munch descreve a cena que a propiciou seu surgimento, resultado de um passeio com dois amigos em um fiorde -reentrância marítima de grande

porte, sinuosa, escarpada, profunda e geralmente de grande extensão, comum na Noruega:

Eu andava pela rua com dois amigos - e o sol se pôs. O céu, de repente, tornou-se sangue - e eu senti como se fosse um sopro de tristeza. Eu parei - inclinado contra a grade morto de cansaço. Sobre o fiorde negro azulado e a cidade assentaram nuvens de exalante sangue em pingos. Meus amigos continuaram caminhando e eu fui deixado com medo e com uma ferida aberta, em meu peito um grande grito veio através da Natureza (MUNCH, 1989 *appud* MENEZES, 1993, p. 82)

Tentando expressar esse acontecimento Munch produz várias pinturas. Primeiro pintou *O Desespero*, no qual um homem de cartola meio de costas se encontra inclinado contra uma grade, cercado por uma cena muito próxima da que ele descreve no relato acima. Não satisfeito produz, outra versão, dessa vez com o homem de frente, estase tornou muito popular pelo escândalo que gerou na época, sendo esta é *O Grito*.

Em primeiro plano há, na pintura, um corpo distorcido. Seu rosto no formato de uma pera invertida, sem cabelos, com as duas mãos apertando-o e tapando as orelhas, lhe dá um aspecto cadavérico. Os olhos são apenas sugeridos por uma cor um pouco mais clara que o restante do rosto, enquanto o nariz se apresenta como dois pontos escuros sobre uma elipse que ocupa o lugar da boca.

Esta figura andrógena se encontra sobre uma ponte que é o único elemento que se mantém reto em toda a pintura. Sob a ponte surge um fiorde sinuoso do qual brota linhas onduladas coloridas que ocupam toda a parte superior da pintura.

Enquanto a ponte e o fiorde são representados por cores como marrom e azul, o céu se apresenta em vermelho cor de sangue misturado a um pouco de amarelo e o que parece ser um tom esverdeado.

Ao fundo, na ponte, caminham duas silhuetas as quais são vistas apenas pelas costas, e que se apresentam indiferentes a toda a sinuosidade que indica as linhas torcidas no restante da pintura.

Nota que todas as linhas indicam como direção, e se concentram em torno do rosto cadavérico, o que parece sugerir a ideia de um grito surdo que produzisse, ele mesmo, a sinuosidade na paisagem, não se distingue se o ser grita à natureza ou apenas responde-lhe devolvendo o grito.

Menezes menciona que o “grito surdo é ainda mais assustador” visto que as duas silhuetas, ao fundo, parecem estar lá “sem perceberem nenhuma alteração no curso do universo” e que permanecem, ambos, assim como a ponte, alheios a vibração do restante da pintura (MENEZES, 1993, p. 82).

Coube gastar um pouco mais de tempo descrevendo a obra em virtude da impressão não ser colorida e poder pela narrativa se comparar, o acontecido original

e o resultado, não final, mas parcial da expressão do pintor.

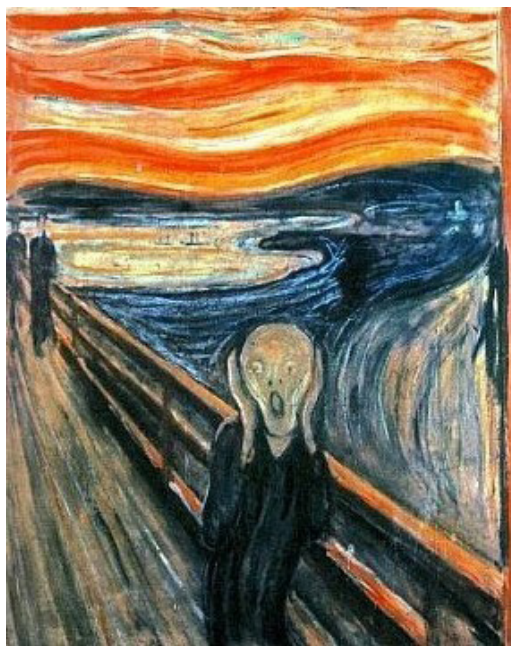


Fig. 2. O Grito. 1893. Óleo sobre tela. 90,8 x 73,6 cm.
Nasjonalgalleriet, Oslo (*apud* MENEZES, 1993, p. 80)

Nota-se com isso a infinidade de expressão e interpretação possível de se extrair de uma narrativa, tanto na realidade como na ficção. Mostra-se o papel da arte em possibilitar não uma certeza absoluta, mas a capacidade do surgimento de novos olhares sobre a realidade vivenciada.

Mesmo ao pegar uma situação real como a descrita por Munch e narrada com a maior objetividade cabível, dadas as implicações subjetivas, o tom artístico e criativo funda a polifonia da liberdade interpretativa, de tolerância ao inconstante. Tanto pela 'literatura' como pela pintura de Munch se acessa a uma constelação de sentimentos comum a todos que cada um consegue em si produzir uma interpretação de suas obras artísticas.

A literatura é eleita por Kundera, e afinal é uma arte na qual o sujeito mais facilmente se vê atrelado, visto que há a necessidade de um maior comprometimento que é a leitura do texto, e pelo aspecto simbólico contido na linguagem.

A pintura exige do espectador um pouco mais de interesse, uma educação estética "mais refinada" talvez, e por isso certo treinamento de conseguir lidar com a angústia do quadro que é mais próxima do real que a angústia da literatura.

Mas em se tratando da verdade os dois exemplos são bem cabíveis. Na verdade, o exemplo da arte no geral. O artista muitas vezes consegue com maior facilidade ter esse acesso a esse imaginário e com maior facilidade diferenciá-lo do real, e amenizar a angústia do real através de sua arte. Mas esse também é o papel da arte de mostrar ao diferenciar a ficção da realidade a incerteza e inconstância que povoam o real.

Cabe esse papel principalmente se tratando hoje de um mundo praticamente “virtual” que domina o real. Como é afirmado por Bauman o “mundo real” e a ficção parecem ter se invertido no mundo pós-moderno, no qual a verdade que outrora se declarava absoluta, continua tentando se fazer reconhecida mesmo em fragmentos:

No mundo moderno, a ficção do romance desnudava a absurda contingência oculta sob aparência de realidade ordenada. No mundo pós-moderno, ela enfileira unidas cadeias coesas e coerentes, “sensatas”, a partir do informe acúmulo de acontecimentos dispersos. Os *status* da ficção e do “mundo real” foram, no universo pós-moderno, invertidos. Quanto mais o “mundo real” adquire os atributos relegados pela modernidade ao âmbito da arte, mais a ficção artística se converte no refúgio [...] da verdade. Mas – que seja enfatizado com toda a veemência possível – a verdade admitida de seu exílio tem, além do nome, pouca semelhança com aquela que se obrigou a emigrar. Essa verdade não tem função de endosso e pouca utilidade para o debate – e, além do mais, está ciente de suas limitações e nem um pouco preocupada. As verdades da arte nascem num grupo de outras verdades e, desde o princípio, acostumam-se a apreciar tal grupo (BAUMAN, 1998b, p. 157).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste foi possível iniciar a discussão da finalidade da arte que parece estar sempre voltada para a realidade, caberia desenvolver melhor o conceito de realidade, sobretudo contrapondo-o ao de simulacro desenvolvido por Jean Baudrillard, apontado no fim do texto sobre verdade e ficção de Bauman. Mas isso seria tema para outra produção que não esta inclusive pelo tempo de sua produção.

Foi possível nesse pouco no percurso vislumbrar aquilo que a arte pode vir a contribuir nas ciências humanas, dando uma atenção especial para a História e as ciências que tratam o simbólico, como a Semiótica e a Psicanálise. Para a história foi reservado espaço privilegiado, dando à arte a finalidade de peça fundamental da construção histórica e registro dos povos.

Como o tema aqui proposto se referia a arte em si, e este, surgiu na tentativa de entender o que é a arte, não foi necessário, tampouco cabível que se estendesse sobre a Semiótica e a Psicanálise.

Da semiótica pudemos aproveitar a obra artística como produtora de sentido, mais precisamente uma obra que ilumina em si a incerteza da realidade e a partir dessa diferenciação tão difícil de fazer hoje, que é a da ficcionalidade *versus* realidade, ver o papel da arte que expressa-se em ficção ante o real.

Enfim da Psicanálise se vê o artístico como um atributo na tentativa de resolver a problematização da angústia, e em sua “impossibilidade”, a tentativa de amenizar os efeitos dessa angústia.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. O significado da arte e a arte do significado. In: _____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1998a. pp.131-141.

_____. Sobre a verdade a ficção e a incerteza. In: _____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1998b. pp.142-159.

CAVERNA DOS SONHOS ESQUECIDOS. Direção e roteiro de Werner Herzog. Produção de Erik Nelson. França: Zeta Filmes, 2010. Documentário Cor.

DELEUZE, Gilles. A pintura antes de pintar.... In: _____. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. pp.91-101.

MENEZES, Paulo Roberto Arruda de. A pintura trágica de Edvard Munch: um ensaio sobre a pintura e as marteladas de Nietzsche. *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 67-111, 1993.

TORRES, Marta. *Uma reflexão sobre o direito à vida para além dos seres humanos*. Dissertação. UFBA, Salvador, 2012.

CAPÍTULO 2

CREACIÓN DE ESCULTURAS MEDIANTE PETRIFICACIÓN, USANDO MOLDES IMPRESOS EN 3D COMO RECIPIENTES DE AGUAS CARBONATADAS

Data de aceite: 01/12/2020

Cecile Meier

Universidad de La Laguna, departamento de Bellas Artes
<https://scholar.google.es/citations?user=PwD1IQAAAAJ&hl=es&oi=ao>

Francisco Viña

Universidad de La Laguna, departamento de Bellas Artes
<https://scholar.google.es/citations?user=LRXP-2gAAAAJ&hl=es&oi=ao>

Maria Isabel Sanchez Bonilla

Universidad de La Laguna, departamento de Bellas Artes
<https://scholar.google.es/citations?user=JSa3PhMAAAAJ&hl=es&oi=ao>

RESUMEN: Los depósitos líticos carbonatados, asociados a la extracción/ conducción/ suministro de aguas subterráneas se acumulan en tuberías colmatadas y toneladas de fragmentos pétreos que se depositan en las canalizaciones deben ser retirados continuamente, sin que hasta ahora se les haya dado utilidad. Esta investigación trabaja con la posibilidad de aprovechar las deposiciones pétreas para crear esculturas por moldeo dentro de las tuberías. Se trata de introducir moldes de diversos materiales y funcionamientos en las canalizaciones y dejar que las aguas carbonatadas fluyan durante meses por las piezas. De esta manera se rellenan los huecos de los moldes creando las esculturas. Los moldes que se pueden petrificar en aguas

carbonatadas de fuentes naturales pueden ser de diversos materiales. Sin embargo en este trabajo en concreto se describe el uso de moldes impresos en 3D mediante el material PLA. Dichos moldes se pueden generar mediante diferentes técnicas como el escaneo 3D o el modelado mediante programas digitales. Además pueden ser de diferentes tipos, tanto moldes cerrados de una sola pieza, cerrado pero de varias piezas para facilitar su desmoldeo o para reproducción múltiple, así como abiertos.

PALABRAS CLAVE: Escultura - moldes 3D – impresión 3D - deposiciones pétreas - canalizaciones.

ABSTRACT: The lithic carbonate deposits associated with the extraction / conduction / supply of groundwater accumulate in clogged pipes and tons of stone fragments that are deposited in the pipes must be removed continuously, but so far they have not been useful. This research is working on the possibility of using stone deposits to create sculptures by moulding inside the pipes. The idea is to introduce moulds of various materials and functions into the pipes and let the carbonated water flow for months through the pieces. In this way, the holes in the moulds are filled, creating the sculptures. The moulds that can be petrified in carbonated water from natural sources can be of different materials. However, in this specific work, the use of 3D printed moulds using the PLA material is described. These moulds can be generated using different techniques such as 3D scanning or modeling using digital programs. In addition they can be of different types, both closed moulds of a

single piece, closed but of several pieces to facilitate their demoulding or for multiple reproduction, as well as open moulds.

KEYWORDS: Sculpture - 3D moulds - 3D printing - stone deposits - pipelines.

1 | INTRODUCCIÓN

1.1 Aguas carbonatadas

Desde hace unos seis años, en el seno del Grupo de Investigación *Arte y Entorno. Creación, conservación, comunicación* de la Universidad de La Laguna, venimos analizando y experimentando con las rocas carbonatadas depositadas por el agua de las galerías. En un primer momento se usaron estas “piedras del agua” únicamente para obras talladas; con el tiempo, al entender mejor el origen y los procesos de depósito, se pusieron en marcha estudios conducentes a analizar las posibilidades que podían ofrecer estas rocas, provenientes de aguas altamente mineralizadas, tanto en labra como en procesos de petrificación sobre fibras o deposición sobre moldes. Hito significativo en este sentido fue el Trabajo Fin de Master realizado en 2015 por Francisco Bernardo Cordeiro *Aplicación del Proceso de petrificación calcárea al diseño de souvenir* (Cordeiro Delgado, 2015), cuya dirección en lo relativo a diseño de souvenir correspondió al profesor de Diseño Alfredo Rivero, en tanto que el asesoramiento sobre materiales y procesos de petrificación lo tuteló la profesora de Escultura M^a Isabel Sánchez; dicho trabajo nos dio el conocimiento sistemático de evolución de la petrificación sobre diversos soportes, que se sumergieron durante 21 días en la canalización que recoge las aguas de las galerías “Tierra del Trigo” y “El Cubo” (CIATF, 2020), ambas pertenecientes a la misma comunidad de propietarios, ubicadas en el municipio de Los Silos, en la zona nor-oeste de Tenerife; animados por los resultados de petrificación, evidentes ya en algunas fibras al cabo de una semana y en todos los elementos al cabo de las tres semanas de seguimiento, se llevó a cabo una primera experiencia de petrificación sobre molde realizado con impresora 3D. El molde quedó suspendido sobre la corriente y, mediante tubería, se hizo pasar el agua a través del mismo durante algo más de tres meses, para propiciar la petrificación interior. Con el método descrito fue posible obtener una pequeña obra –objeto souvenir- que, a pesar de las dificultades (grueso irregular de la pared calcárea, acumulación de arena en la parte baja, etc.) demostró fehacientemente la posibilidad de obtener obras mediante dicho método (Fig. 1 a y b).

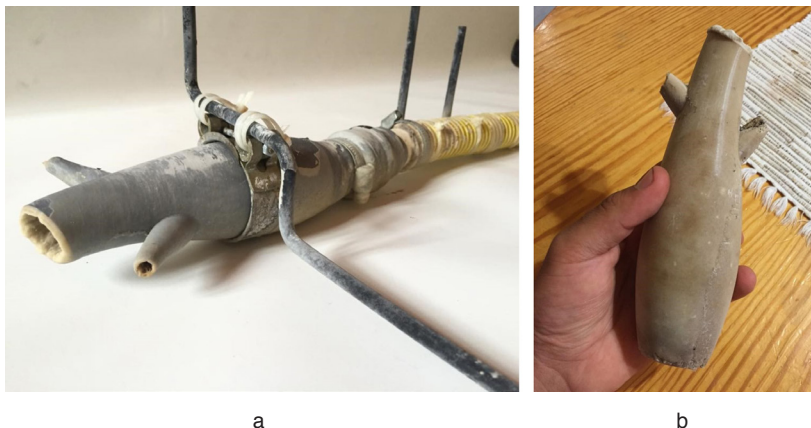


Figura 1a: Molde 3D realizado por Franc Cordeiro. Tras pasar por su interior, durante tres meses y 15 días, el agua del canal ubicado en Tierra del Trigo.

Figura 1b: se Petrificación lo suficientemente fuerte como para permitir extraer el objeto-souvenir mediante eliminación mecánica del molde.

En aquellos años -2015 a 2017- no se disponía de la posibilidad de actuar en el interior de las instalaciones de ninguna Comunidad de Aguas, por lo que, experiencias posteriores en las que se instalaron moldes en lugares de acceso libre de diversas canalizaciones, aunque permitieron ver una buena evolución inicial en las petrificaciones, resultaron finalmente infructuosas debido a robos o destrozos de los elementos antes de que concluyesen los procesos de petrificación. Esta dificultad ya se ha solventado mediante la colaboración con la Comunidad de Propietarios de la Galería El Rebosadero.

La galería El Rebosadero, donde estamos ya instalando cubetas para colocación de moldes, en la zona exterior de la bocamina, en un espacio de acceso controlado, es una de las obras de captación de aguas subterráneas más idóneas para nuestros propósitos, por diversos motivos:

- Disponemos de datos sobre evolución del agua, tomados de la base de datos del CIATF en sucesivas consultas, que nos muestran evolución progresiva de la mineralización entre 24.02.2016 y 20.02.2018: la conductividad aumenta 110(μ S/cm), el PH pasa de 8,1 a 8,3; el bicarbonato aumenta 40,9 (mg/L), el cloruro aumenta 0,4 (mg/L), el sodio aumenta 26 (mg/L), nitrato y fluor se mantienen en el mismo nivel.
- Hemos tenido acceso además un informe realizado en 2014 por el laboratorio de Canarias Explosivos, que compara la química del agua en la bocamina (carbonato: 0, bicarbonato: 1,82, sodio: 10,01, Potasio: 1,11, Magnesio: 8,35), en una tanquilla ubicada a aproximadamente un Km.

de la misma (carbonato: 0,50, bicarbonato: 0,81, sodio: 10,04, Potasio: 1,10, Magnesio: 8,37) y en el punto de entrega al canal intermedio, ubicado a unos 2 km. de la bocamina (carbonato: 0,65, bicarbonato: 0,54, sodio: 10,03, Potasio: 1,10, Magnesio: 8,39). En dicho informe se especifica que, en base a estos datos, el depósito de líticos debe ser de unas 44 Tm/año entre bocamina y entrega, es decir, unos 20 kg. por metro lineal y año.

- Sabemos que la temperatura del agua en esta galería es prácticamente constante: 31°C en bocamina. Posiblemente esta temperatura relativamente alta es una de las razones por las que la piedra formada en sus canalizaciones resulta de mayor compacidad y por tanto adecuada a nuestros propósitos de obtener petrificaciones que permitan pulimento superficial.
- Dispone de acceso para vehículos tipo turismo hasta la bocamina/zona en que nos facilitan las instalaciones para petrificación.

Tenemos así, tras el acuerdo con el Rebosadero, la posibilidad real de trabajar en un espacio exterior de acceso controlado, en el que nos ceden voluntariamente el uso de la corriente de agua necesaria, que devolveremos al canal tras pasar por los moldes/cubetas de petrificación. Es el momento, por tanto de un desarrollo sistemático de moldes de diversa tipología, que nos permitirán estudios comparativos de idoneidad. Para ello, se ha llevado a cabo un ingente trabajo de diseño, captación mediante escáner, transformaciones creativas, e impresión 3D, en el que se hacen aportaciones significativas, que se describirán en el epígrafe siguiente.

Por otro lado, para propiciar la mejora de las aguas de consumo, se están implementando en Tenerife procesos de desmineralización sistemática, en los que se ha optado mayoritariamente por las técnicas de ósmosis inversa, destacando por su capacidad de tratamientos las EDAS de La Guancha, de Icod y de Aripe-Guía de Isora, con fases de producción sucesivas. A modo de ejemplo anotar que se han previsto que la EDAS de Aripe, en la cuarta fases, el tratamiento de 11.400 m³ al día, lo que supone una producción de 1.710 m³ de salmuera diarios, es decir 624,150 m³ al año de un líquido-desecho que tiene la siguiente composición química: Ca 359; Mg 567; K 435; Na 1820; CO₃ 0,0; HCO₃ 7246; SO₄ 1575; Cl 223; NO₃ 19,2; PO₄ 8,5; Al 0,02; F 24,6 (datos facilitados por el Consejo Insular de Aguas, analítica realizada en 2018). Lógicamente esta salmuera debe ofrecer resultados pretificadores muy altos. Aunque todavía no se han realizado trabajos experimentales in situ, ya tenemos establecido el contacto y solicitada financiación para un proyecto multidisciplinar que incluye el estudio y experimentación con salmueras. Entre los moldes que se están preparando hay una batería dedicada a experimentar con la salmuera como materia prima de petrificación.

Es un propósito que se plantea además en el lugar y momento adecuados. La existencia de aguas petrificantes puede constarse en muchos lugares del planeta y en todas las islas del Archipiélago Canario, pero Tenerife es sin lugar a dudas el entorno que se encuentra en el momento evolutivo más adecuado para un proyecto de este tipo.

Es el momento adecuado ya que, ante este panorama y evolución progresiva de la capacidad petrificadora de las aguas subterráneas alumbradas mediante galerías/minas, los dueños y gestores del agua vienen implementando diversas “mejoras”, algunas de tipo natural, como la de derriscar el agua por la montaña que se ha ilustrado en la figura 2, y otras “soluciones” que, aunque evidencian menos impacto ambiental, son a nuestro juicio menos respetuosas con la sostenibilidad y con la economía circular, como por ejemplo: el uso de polifosfatos para evitar las calcificaciones en las conducciones, que ha empezado a difundirse desde principios de 2019, tal vez sin saber muy bien los detalles y consecuencias.

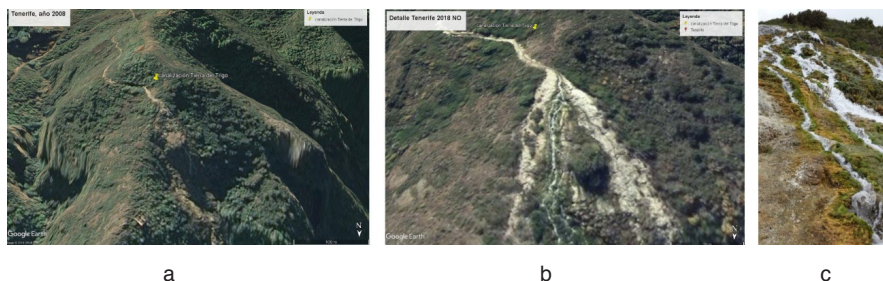


Figura 2 a y b: Comparativa entre las imágenes de 2008 y 2018 que ofrece Google Eart respecto de canal ubicado en Tierra del Trigo-Los Silos-Tenerife. Resulta muy evidente la evolución de la petrificación carbonática en la ladera de la montaña. El agua se recoge abajo para uso en riego de plataneras, cultivo muy sensible a la alta conductividad.

Figura 2c: Detalles tomados en la mencionada ubicación

En nuestro grupo de investigación estamos convencidos de que los problemas de residuos no se deben “esconder bajo la alfombra” ni solucionar con medios poco naturales, en ese convencimiento, seguimos investigando para ofrecer procesos testados que permitan un beneficio económico y puedan competir ventajosamente así con esas otras alternativas. Planteamos usar como materia prima (para fabricación de cal) los residuos de menor calidad y compacidad y, estamos trabajando para poner a punto procesos de aprovechamiento, mediante moldes y madreformas, de los depósitos calcáreos de mayor solidez y calidad pétreo, aspecto en el que tiene especial relevancia el diseño 3D y la aplicación de moldes impresos que centra el resto de la aportación.

1.2 Nuevas tecnologías

En este trabajo se introducen las nuevas tecnologías, como el escaneo, modelado e impresión 3D para crear esculturas por moldeo mediante las deposiciones pétreas en las tuberías de la isla de Tenerife.

La tecnología de la impresión 3D se empezó a utilizar en los años setenta, pero uno de los grandes factores limitantes del uso de esta tecnología ha sido el precio. En el año 2000 una máquina de prototipado rápido tenía un precio que oscilaba entre 10.000 y 100.000 dólares por lo que sólo los grandes centros podían permitirse el lujo de tener una (Viki, y otros, 2014). Sin embargo, en el año 2005 se crea el proyecto RepRap con el objetivo de abaratar los costes asociados a la impresión 3D. Esta iniciativa dio lugar a la popularización de dichas máquinas, ya que los costes asociadas a fabricar una de ellas eran del orden de los 1000 dólares. Uno de los fundadores del proyecto RepRap, Zach Smith, fundó en 2009 la empresa MakerBot cuyo objetivo era vender kits de impresoras 3D para que todo el mundo pudiera montarse su propia impresora por menos de 1000 dólares. A partir de ese momento, las impresoras de bajo coste se han popularizado y ha surgido una industria alrededor de ellas. La aparición de esta nueva gama de impresoras permite a la mayoría de los centros universitarios disponer de una de ellas. Además ha permitido incorporar estas máquinas en diversos ámbitos como por ejemplo el de la escultura.

El modelado 3D, hace algunos años, eran tecnologías reservadas para expertos en la materia y requerían un largo y costoso aprendizaje, además se precisaba un equipo técnico avanzado y el precio de los programas era muy elevado y sólo accesible para grandes centros, empresas o universidades (del Caño, de la Cruz, & Solano, 2007). Sin embargo en el año 2002 Blender fue de los primeros programas en distribuirse totalmente gratuito y accesible a todo el mundo (Roosendaal, 2019). Así mismo los ordenadores comunes ya tenían suficiente rendimiento para poder trabajar con programas 3D en ellos. En el año 2006 se hizo popular el programa Sketchup gracias a su distribución gratuita por la empresa Google (Bethany, 2019). Sketchup es un programa de libre acceso, multiplataforma (PC y Mac) y de descarga gratuita que nos ofrece la posibilidad de introducirnos en el Modelado 3D con pocos conocimientos y en muy poco tiempo. Dispone de una interfaz amigable, con un reducido número de órdenes intuitivas unido a una sencillez de manejo que propicia un rápido aprendizaje. Otras empresas que desarrollan software de modelado tridimensional están empezando a desarrollar programas con esta nueva manera de entender el modelado 3D. Actualmente existen diversos programas gratuitos y de fácil uso como por ejemplo Fusion, Meshmixer, tinkercad, etc.

Otras tecnologías como los escáneres 3D han experimentado el mismo

abaratamiento y facilidad de uso que los programas. Inicialmente, las tecnologías empleadas para conseguir modelos 3D del natural, procedían del mundo de la topografía y estaban basadas en aplicaciones orientadas a la creación de modelos digitales del terreno (MDT). Estas tecnologías se servían de técnicas topográficas para generar los puntos de la malla 3D del territorio; mediante aparatos tradicionales de topografía, a partir de fotografías (fotogrametría) o mediante escáner láser (Gonizzi Barsanti, Remondino, & Visintini, 2012). El uso de estos nuevos métodos, permitió la creación de modelos 3D sin necesidad de expertos en modelado 3D, aunque su coste era muy alto y su uso requería conocimientos avanzados. Sin embargo, en los últimos años y con la aparición de tecnologías de bajo coste, ha sido posible la generación de modelos 3D digitales a bajo coste y de manera sencilla (Leakey & Dzambazov, 2013; Camba, Bonnet de León, de la Torre-Cantero, Saorin, & Contero, 2016).

Debido a la facilidad de uso de los programas de modelado 3D y al abaratamiento de las impresoras 3D y la disponibilidad de escáneres de bajo coste, es habitual disponer de estas tecnologías en entornos donde en un principio no se usaban como por ejemplo la escultura y la fabricación de moldes.

La finalidad del molde es servir de recipiente para convertir un material perecedero en uno duradero, además de poder replicar un mismo elemento numerosas veces. El molde consiste en un conjunto de elementos de diversos materiales (arena, arcilla, escayola, silicona, plastilina, metal,...) que delimitan una huella destinada a recibir una sustancia en estado líquido o pastoso que, después de solidificarse o endurecerse, adopta la forma de aquella huella y reproduce la parte vacía del molde (Morral, Jimeno, & Molera, 1985). Tradicionalmente para obtener un molde, primero es necesario disponer de un modelo ya existente o uno previamente modelado, fabricado o construido. A continuación se recubre el modelo con un material que sirve de molde y se extrae el original para llenarlo con el material definitivo. Los moldes pueden ser de un solo uso (molde perdido) o de varios usos (molde para reproducción múltiple), dependiendo del material y de la división en piezas que se haga en función de la complejidad del modelo.

Los moldes son un proceso de creación que ha sido utilizado en diversos sectores, desde el arte hasta la producción industrial, gastronomía, joyería, odontología, criminología o paleontología entre otros. Los ejemplos más antiguos que constan son moldes de piedra que servían para fundir hachas o flechas en el neolítico (Sauras, 2003). También desde el 2400 a.C. los egipcios usaban moldes y mascarillas para reproducciones del rostro de un fallecido (Rich, 1914). En el campo industrial, desde que los hermanos Hyatt inventaron los moldes por inyección en 1872, se revolucionó manera de fabricar componentes plásticos (Goodship, 2004). Los tipos de moldes industriales pueden ser también por compresión, por

transferencia, por soplado, por presión, etc.

En el arte, el uso y fabricación de moldes es una de las técnicas más extendidas y presentes en la mayoría de estudios de escultura y producción artística tradicionales. En las creaciones artísticas, a diferencia que en la industria, los moldes se suelen realizar a mano mediante un proceso largo y complejo (Barrie, 1992; Langland, 1999; Rich, 1914). En el campo artístico para la creación de moldes se han utilizado tradicionalmente arcilla, arena, escayola, etc., con la aparición de nuevos materiales como la silicona flexible o el alginato se obtienen moldes reutilizables, de gran detalle, que ofrecen nuevas posibilidades y facilidad de reproducción múltiple. En la actualidad las tecnologías de fabricación digital como el escaneo, modelado e impresión 3D permiten la creación de moldes mediante herramientas informatizadas, con la ventaja de permitir múltiples impresiones.

2 | ANTECEDENTES

En la industria, las tecnologías de modelado 3D, impresión 3D y fresado, se usan de manera generalizada en la fabricación de modelos, moldes y también para realizar un completo estudio del molde mediante simulaciones digitales complejas antes de llegar a la etapa de fabricación (Hakimian & Sulong, 2012). Se usan las tecnologías para el diseño y la fabricación de los moldes mediante maquinado a alta velocidad tipo CNC y, recientemente, se fabrican los moldes mediante impresión 3D (Noble, Walczak, & Dornfeld, 2014; Suárez Castrillón, Tafur Preciado, & Calderón Nieves, 2015). El proceso digital elimina la necesidad de crear primero un modelo base a mano ya que los modelos o moldes se realizan mediante herramientas de fabricación digital. Además los procesos informatizados ahorran tiempo, mejoran el detalle y la exactitud de los modelos aunque requieren herramientas industriales que pueden ser más costosos.

Empresas como Stratasys promocionan los Moldes impresos en 3D como La alternativa moderna frente al molde de aluminio (Zonder & Sella, 2013). Difunden la tecnología PolyJet, que es un método exclusivo de impresión 3D que ofrecen las impresoras de su empresa y que permite fabricar moldes de inyección internamente de forma fácil y rápida. El coste inicial de creación de un molde de PolyJet es relativamente bajo y rápido, adecuados para tiradas de hasta 100 piezas. Se puede crear una nueva iteración a un coste mínimo. Permiten crear un acabado superficial suave que no se requiere postprocesado en la mayoría de los casos. Las geometrías complejas, paredes delgadas y detalles finos se pueden programar fácilmente.

En otro campo de usan modelos impresos en 3D como moldes para la realización de gráficos en relieve, para personas con discapacidad visual, mediante materiales plásticos termoconformables. Permite la realización de moldes para crear

gráficos tangibles de forma directa, rápida y económica que permite crear variante de manera rápida y sencilla. El proceso de termoconformado de láminas de plástico es un sistema de fabricación muy extendido en diversos sectores industriales. Uno en los que se emplea con mayor profusión es el del envasado de productos no líquidos, tratándose de un proceso muy económico y completamente adaptado a la producción en serie (Gual Ortí, Serrano Mira, & Mañez Pitarch, 2015).

Los moldes también son el recurso para el Diseño y fabricación de prótesis auriculares mediante tomografía computarizada, imágenes fotográficas tridimensionales y fabricación aditiva (Liacouras, Garnes, Roman, Petrich, & Grant, 2011). Utilizando la impresión 3D para producir el molde, puede reducir los pasos y el tiempo necesarios para crear una prótesis mediante el método tradicional de esculpir cera o arcilla. El propósito de este informe clínico es ilustrar cómo el uso de la fotografía tridimensional, la tecnología informática y la fabricación de aditivos puede reducir en gran medida muchos de los procedimientos preliminares utilizados actualmente para crear una prótesis auricular. Otro trabajo presenta un nuevo método compuesta por escaneo facial, modelado interactivo de arrugas y etapas de impresión de moldes para fabricar de manera fácil y eficiente máscaras de silicona para maquillajes de edad avanzada sin el uso de yeso y arcilla. La geometría de las arrugas finales se reconstruye utilizando un mapa de profundidad y se imprime el molde negativo de la cara arrugada (Choi, Shin, Choi, & Choi, 2016).

Por otra parte en el negocio dental se utiliza en los últimos años cada vez más las nuevas tecnologías, donde ya no es necesario sacar un molde de la boca sino se realiza mediante escáner 3D y los implantes o la ortodoncia se fabrica mediante impresión 3D (Lagravere & Flores-Mir, 2005). La impresión 3D ha digitalizado el campo de la joyería, donde han revolucionado la producción (Muñoz-Mesa & Sánchez-Trujillo, 2017). Así mismo en ámbito de la paleontología, donde en su momento la aparición del material flexible para los moldes como la silicona permitió un gran avance, las tecnologías de escaneo láser e impresión 3D mejoran los resultados debido a que no intervienen directamente con un modelo delicado, son más precisos y replicables a diversos tamaños (Tafforeau, y otros, 2006).

En la Universidad de Pamplona se imprimieron moldes de inyección, llegando a la conclusión que estos moldes son una buena herramienta para crear prototipos de las piezas que se desean estudiar o poner a prueba de una forma veloz y eficiente. Esta herramienta ahorra tiempos de estudio y materiales, además de ser económicamente más viable (Suárez Castrillón, Tafur Preciado, & Calderón Nieves, 2015). En otro trabajo se presenta la creación de moldes mediante impresoras 3D que fabrican en dos materiales diferentes, uno duradero y otro soluble, lo que permite fabricar moldes complejos junto a sus soportes que pueden ser disueltos. Esta técnica permite fabricar piezas o moldes 3D con formas internas complejas

que antes no eran posibles (Rodrigue, Bhandari, Wang, & Sung-Hoon, 2015). En una investigación se exploraron tres métodos de fabricación de moldes para componentes ópticos: mecanizado CNC de plástico, mecanizado CNC de aluminio e impresión 3D de plástico. Concluyen que la impresión 3D requiere menos habilidad y mano de obra, sin embargo las piezas impresas en 3D tienen un acabado superficial inadecuado para moldear componentes ópticos por lo que es necesario repasar los acabados o mejorar las tecnologías (Noble, Walczak, & Dornfeld, 2014). Incluso se usan moldes impresos en 3D para la creación de dispositivos médicos, donde la impresión 3D permite crear moldes de inyección de manera rápida y a bajo coste pudiendo adaptar el diseño 3D digital posteriormente para elaborar moldes metálicos (Chung, y otros, 2014).

En el campo artístico y de la escultura, se están empezando a usar las nuevas tecnologías como el escáner láser y la fabricación digital mediante fresadoras o impresoras 3D para la creación de prototipos (Artec3D, 2019). En diversas ocasiones, las obras finales y sus correspondientes moldes se suelen trabajar a mano debido a su gran formato ya que no es habitual en las obras de arte no se suelen fabricar múltiples piezas. Sin embargo el uso de las tecnologías y la fabricación de moldes mediante impresoras 3D puede ser una herramienta útil para piezas de pequeño tamaño (aproximadamente de 20 cm).

3 | MATERIALES Y MÉTODOS

Para este trabajo se han creado cuatro tipos de moldes 3D diferentes. Para ello se han utilizado tres métodos de obtención del modelo inicial. Por un lado el modelado 3D mediante el programa gratuito Blender. Otra pieza se ha realizado por escaneo 3D mediante un escáner profesional, y por último una pieza combinando el escaneo 3D de bajo coste con programas de modelado gratuitos y sencillos como Meshmixer. Además hay dos tipos de moldes diferentes, por un lado moldes abiertos de una sola pieza y por otro, moldes cerrados de varias piezas.

Todas las piezas se han impreso en impresoras de bajo coste (entre 700 – 2000€) mediante el filamento PLA (ácido poliláctico). Este material es un polímero constituido por moléculas de ácido láctico, con propiedades semejantes a las del tereftalato de polietileno (PET) que se utiliza para hacer envases, pero que además es biodegradable.

Se describen e ilustran a continuación las técnicas para conseguir primero un modelo base digital en tres dimensiones, sobre el que se realiza a continuación un proceso digital para convertir el modelo en un molde. Como podemos observar, también se han escaneado obras (a partir de originales existentes de mediano y gran formato) para su reproducción en pequeño formato mediante moldes impresos

en 3D. Se han realizado, mediante programas de diseño 3D, obras escultóricas para impresión en una o varias piezas, trabajando tanto moldes perdidos (se eliminarán para extraer las piezas fruto de la petrificación) como moldes para reproducción múltiple (se componen de varias piezas, con salida, de modo que en el momento de extracción del original, el molde mantiene su integridad y se podrá volver a usar).

Los moldes cerrados tienen como objetivo la petrificación interna; a través de las cuales se hará pasar el agua para que deposite las rocas carbonáticas según las formas dadas. Para la generación de formas escultóricas mediante moldes abiertos, el agua transita sobre ellos mediante la inmersión de madreformas que propicien y ordenen la acumulación de sedimentos calcáreos de acuerdo con formas preestablecidas.

3.1 Descripción de las diversas técnicas implementadas

En la primera técnica se obtiene un modelo mediante un programa de modelado 3D. Dentro de la tipología de moldes existentes, se ejecuta en este caso el estudio de una composición por piezas que permite la reutilización del molde. La construcción y análisis del despiece de la forma escultórica se lleva a cabo en el software “Blender”, en el que a través de la observación del volumen, uso de cortes seccionales aplicados en los cambios de plano direccional y creación del inverso, se obtiene un negativo volumétrico para su paso a impresión 3D (Fig.3a). Esta técnica nos aporta la ventaja de realizar uno o varios moldes siempre que se precise. A continuación se ha impreso el molde en una impresora 3D de bajo coste mediante el material PLA (Fig. 3 b y c).

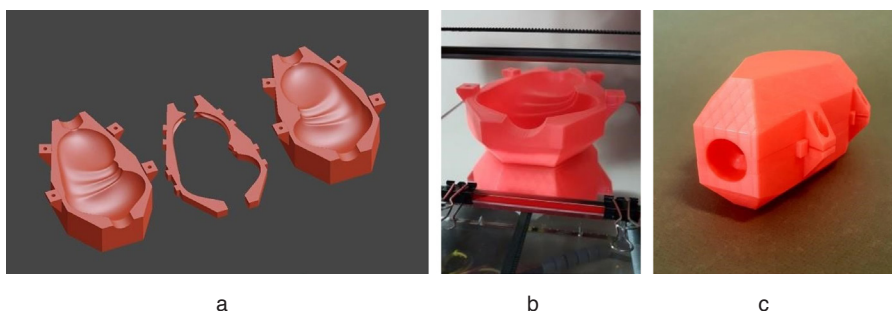


Figura 3a: Modelado 3D de un molde cerrado y reutilizable de varias piezas mediante el programa gratuito de modelado 3D Blender

Fig. 3 a y b: Resultado de piezas de un molde cerrado de varias piezas impresos en 3D mediante PLA en una impresora 3D de bajo coste

En el segundo método de creación de molde, se parte de una escultura previamente hecha mediante tallado en piedra (Fig. 4a). Dicha escultura tiene in

tamaño superior a la de las tuberías donde se introducirán los moldes. Pero gracias a la digitalización es sencillo crear un molde y reducir el tamaño hasta el adecuado para la inmersión.

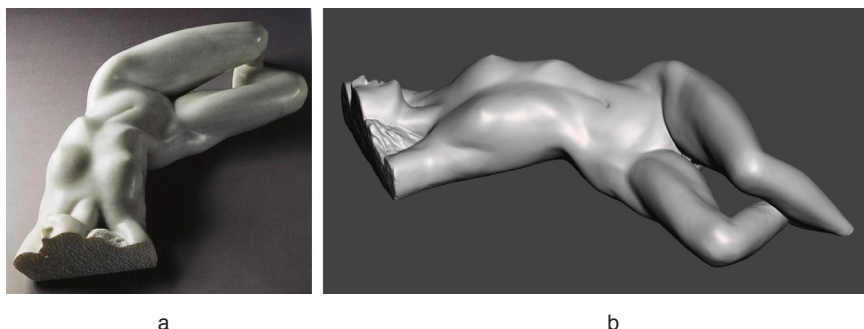


Figura 4a: Escultura original tallada en piedra

Figura 4b Su copia escaneada en 3D

En este proceso se ha escaneado una escultura tallada con anterioridad mediante el escáner Artec™ Eva para obtener un modelo en digital de la escultura y proceder a su edición en programas de modelado 3D (Fig. 4b). A continuación se ha transformado el modelo digital en un molde, mediante operaciones booleanas de sustracción, y se ha preparado el molde para imprimir en una impresora 3D. En este caso se ha realizado dos tipos de moldes diferentes a partir del mismo modelo, por un lado un molde abierto por el que el agua puede fluir libremente y se estima obtener un relieve de dicha escultura (Fig. 5a). Por otro lado se ha realizado un molde de dos piezas, del que se estima obtener una pieza de bulto redondo, incluida la peana de la escultura (Fig. 5b). Además se han añadido dos tubos por donde se conectará el molde a las tuberías de agua. También se ha agregado unos ganchos al exterior de ambas partes para poder asegurar el cierre del molde.

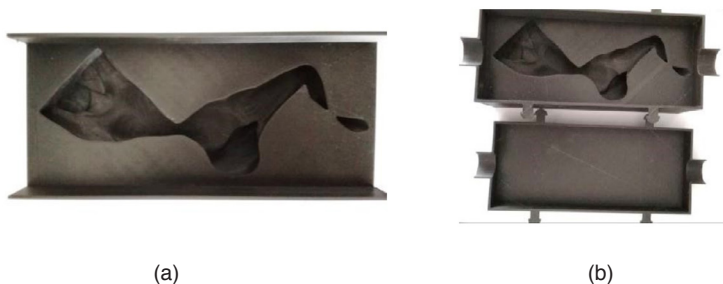


Figura 5a: Molde abierto impreso en 3D mediante PLA

Figura 5b: Molde cerrado en dos piezas impresos en 3D mediante PLA

En el último caso se ha utilizado el escáner portable 3DSense para escanear un busto humano. El modelo digital además se ha editado con un programa 3D llamado Meshmixer (Fig. 6a). A continuación se ha transformado la escultura resultante en un molde mediante operaciones de offset y sustracción booleana. Además se han añadido los tubos por donde se conectará el molde a los demás moldes y a las tuberías de agua (Fig. 6b) y se imprimió en PLA (Fig. 6c)

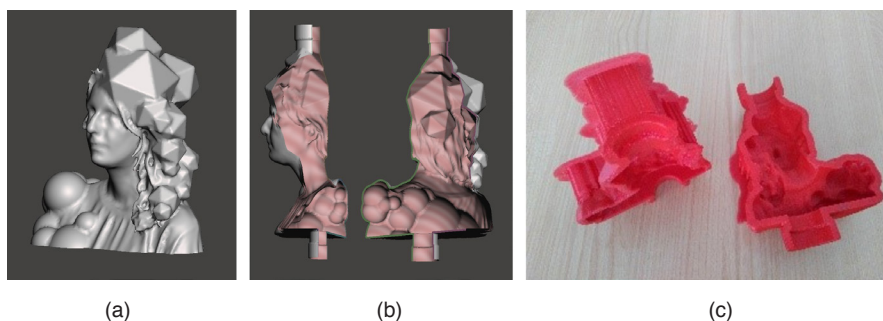


Figura 6a: Ambos partes del molde en formato digital.

Figura 6b: Preparación del molde para su impresión 3D; Figura

6c: Molde impreso en PLA

3.2 Conexión de los moldes a aguas carbonatada/salmueras de rechazo

Como ya se ha anotado, se están desarrollando varias baterías de moldes: unos generados mediante técnicas digitales e impresos mediante 3D de bajo costo, a los que se refiere esta ponencia, y otros generados mediante materiales tradicionales (silicona, cera, escayola, etc.) en los que trabajan también otros miembros del grupo de investigación. De manera simultánea se están preparando los espacios y conducciones necesarios para los procesos de petrificación, inicialmente en dos lugares: 1.- Zona cercana a la bocamina de la galería El Rebosadero, y 2.- En la EDAS de Aripe, en zona cercana a las membranas que separan las salmueras de rechazo y antes de que la salmuera reciba la dosificación química que habitualmente se le añade para evitar la colmatación de las tuberías que la conducen al punto de vertido.

Al no disponer de trabajos previos similares al que preparamos y tampoco de recursos suficiente para una toma de datos muy frecuente sobre parámetros ambientales, el desarrollo simultáneo de los diversos procesos de petrificación facilitará la extracción de conclusiones.

De acuerdo con los resultados experimentales de petrificación llevados a cabo con anterioridad, se ha previsto someter los moldes y madreformas a la

acción del agua durante un periodo de tres meses, con un mínimo de cinco controles intermedios.

4 | CONCLUSIONES

El uso de los moldes en el ámbito de bellas artes y la escultura ha estado siempre presentes y son una de las técnicas más extendidas en este campo. Tradicionalmente, la creación de un molde es una técnica que lleva una inversión de tiempo, varios materiales y esfuerzo. Sin embargo con las tecnologías de escaneado, modelado e impresión 3D se abren nuevas posibilidades en el campo de la creación de moldes.

Por un lado no se precisa de un modelo inicial al cual se elabora un molde alrededor. Con las herramientas digitales la creación de un molde es una operación estándar que los programas realizan con diferentes modificadores en pocos pasos.

También se cuenta con la posibilidad de escanear en 3D esculturas ya existentes y variar el tamaño sin esfuerzo. Una vez se tiene un modelo digital inicial se le pueden crear gran variedad de moldes (abiertos, cerrados, de varias piezas) sin perder el original y en mucho menos tiempo comparado con técnicas manuales. Así mismo es posible intervenir sobre un original tantas veces como se desea sin romper o perder la forma original. La fabricación de moldes mediante impresoras 3D permite crear moldes sin esfuerzo y se pueden modificar las piezas si es necesario. También permite volver a imprimir los moldes infinitas veces.

Por otro lado se pueden encontrar inconvenientes como por ejemplo el tamaño que nos permiten las impresoras. Debido a que la mayoría de máquinas de bajo coste tienen un tamaño de impresión de unos 20 cm es más complejo fabricar piezas más grandes. Aunque es posible crear los moldes por despiece para aumentar el tamaño. También hay moldes cerrados difíciles de fabricar para los que se necesitan soportes de impresión que luego son complicados o imposibles de remover. En este caso es necesario recurrir al despiece del molde.

En lo que atañe a los objetivos específicos de uso para los moldes –procesos de petrificación a partir del agua-, destacar que esta propuesta es una clara novedad en nuestro ámbito, lo que ha obligado a adaptaciones de calado en el diseño e impresión de moldes mediante herramientas y procedimientos que, en el campo concreto de la creación plástica, se han usado hasta ahora fundamentalmente para la producción de modelos.

REFERENCIAS

- Suárez Castrillón, A., Tafur Preciado, W., & Calderón Nieves, P. (2015). Aplicación de herramientas CAD/CAM para el diseño y fabricación de prototipos de moldes de inyección de plásticos. *Tecnura*, 19(46), 115-121. doi: doi:10.14483/udistrital.jour.tecnura.2015.4.a09
- Artec3D. (21 de 1 de 2019). *La escultura se une a la tecnología de escaneo 3D*. Obtenido de <https://www.artec3d.com/es/news/sculpting-meets-3d-scanning-technology>
- Barrie, B. (1992). *Mold Making, Casting and Patina: For the Student Sculptor*. Michigan: Thomson-Shore, Incorporated.
- Bethany. (01 de 09 de 2019). *Everything You Need To Know About SketchUp*. Obtenido de <https://www.scan2cad.com/cad/everything-about-sketchup/>
- Camba, J., Bonnet de León, A., de la Torre-Cantero, J., Saorin, J., & Contero, M. (2016). Application of low-cost 3D scanning technologies to the development of educational augmented reality content. *2016 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, (págs. 1-6). Houston.
- Choi, Y.-J., Shin, I.-K., Choi, K., & Choi, S.-M. (2016). Fabrication of Face Molds and Silicone Masks using 3D Printing. *Journal of KIISE*, 516 - 523.
- Chung, P., Heller, J., Etemadir, M., Ottoson, P., Liu, J., Rand, L., & Roy, S. (2014). Prototipado rápido y económico de dispositivos médicos utilizando moldes impresos en 3D para moldeo por inyección de líquidos. *Journal of Visualized Experiments: JoVE*, 88(51745). doi:10.3791 / 51745
- CIATF. (23 de 09 de 2020). *Consejo Insular de Aguas de Tenerife*. Obtenido de Obras de Captación de Aguas Subterráneas: <https://ciatf.maps.arcgis.com/apps/webappviewer/index.html?id=8d42d177780043e89d9824cee2166995>
- Cordeiro Delgado, F. (2015). Aplicación del proceso de petrificación calcárea al diseño de souvenir. *Trabajo final del Master en Innovación en diseño para el sector turístico*. La Laguna: Universidad de La Laguna. Obtenido de https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/7160/TFM_FRANC_CORDEIRO_MIDST_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- del Caño, A., de la Cruz, M., & Solano, L. (2007). Diseño, ingeniería, fabricación y ejecución asistidos por ordenador en la construcción: evolución y desafíos a futuro. *Informes de la Construcción*, 59(505), 53-71.
- Gonizzi Barsanti, S., Remondino, F., & Visintini, D. (2012). Photogrammetry and Laser Scanning for Archaeological Site 3D Modeling - Some Critical Issues. *2nd Workshop on The New Technologies for Aquileia*. Aquileia, Italy.
- Goodship, V. (2004). *Practical Guide to Injection Moulding*. Shawbury: iSmithers Rapra Publishing.
- Gual Ortí, J., Serrano Mira, J., & Mañez Pitarch, M. (2015). Aplicación de la fabricación aditiva en la obtención de moldes para termoconformar gráficos tangibles orientados a personas con discapacidad visual. *Integración. Revista sobre discapacidad visual*, 1-31.

Hakimian, E., & Sulong, A. (2012). Analysis of warpage and shrinkage properties of injection-molded micro gears polymer composites using numerical simulations assisted by the Taguchi method. *Materials & Design*(42), 62-71. doi:<https://doi.org/10.1016/j.matdes.2012.04.058>

Lagravere, M., & Flores-Mir, C. (2005). The treatment effects of Invisalign orthodontic aligners: A systematic review. *The Journal of the American Dental Association*, 136(12), 1724-1729. doi:<https://doi.org/10.14219/jada.archive.2005.0117>

Langland, T. (1999). *From Clay to Bronze. A studio guide to figurative sculpture*. New York: Watson-Guption Publications.

Leakey, L., & Dzambazov, T. (2013). *Prehistoric Collections and 3D Printing for Education. Low-cost 3d printing for Science, Education and Sustainable Development*. Trieste (Italy).

Liacouras, P., Garnes, J., Roman, N., Petrich, A., & Grant, G. (2011). Designing and manufacturing an auricular prosthesis using computed tomography, 3-dimensional photographic imaging, and additive manufacturing: A clinical report. *The Journal of Prosthetic Dentistry*, 78 - 82. doi:[https://doi.org/10.1016/S0022-3913\(11\)60002-4](https://doi.org/10.1016/S0022-3913(11)60002-4)

Morral, F., Jimeno, E., & Molera, P. (1985). *Metalurgia general, Volumen 2*. Barcelona: Reverté S. A.

Muñoz-Mesa, L., & Sánchez-Trujillo, J. (2017). El impacto de la impresión 3D en la joyería. *Lámpsakos*, 1(16), 89-97.

Noble, J., Walczak, K., & Dornfeld, D. (2014). Rapid Tooling Injection Molded Prototypes: A Case Study in Artificial Photosynthesis Technology. *6th CIRP International Conference on High Performance Cutting, HPC2014*, 14, págs. 251-256. doi:<https://doi.org/10.1016/j.procir.2014.03.035>

Rich, J. C. (1914). *The materials and methods of sculpture*. New York: Dover Publications Inc.

Rodrigue, H., Bhandari, B., Wang, W., & Sung-Hoon, A. (2015). 3D soft lithography: A fabrication process for thermocurable polymers. *Journal of Materials Processing Technology*, 217, 302-309. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jmatprotec.2014.11.005>

Roosendaal, T. (03 de 09 de 2019). *Blender*. Obtenido de History: <https://www.blender.org/foundation/history/>

Sanchez Bonilla, M. (8-12 julio 2015). Las 'piedras del agua'. Posibilidades escultóricas y propuesta ambiental. V Simposio Virtual Internacional Valor y Sugestión del Patrimonio Artístico y Cultural, 8-12 julio 2015. enlace: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/>. V *Simposio Virtual Internacional Valor y Sugestión del Patrimonio Artístico y Cultural*. Universidad de La Laguna.

Sanchez Bonilla, M., Oropesa Hernández, T., Pérez Jiménez, M., & Viña Rodríguez, F. (2019). Las piedras del Agua. Punto de partida e investigaciones iniciales del G.I Arte y Entorno de la ULL. *Póster*. Obtenido de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14467>

Sánchez Bonilla, M., Oropesa Hernández, T., Pérez Jiménez, M., Viña Rodríguez, F., Núñez Pestano, J., Guitián Garre, M., . . . Meier, C. (2019). Aprovechamiento de residuos líticos provenientes de aguas subterráneas carbonatadas. *Póster*. Universidad de La Laguna. Obtenido de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14440>

Sauras, J. (2003). *La escultura y el oficio de escultor*. Barcelona: Serbal.

Tafforeau, P., Boistel, R., Boller, E., Bravin, A., Brunet, M., Chaimanee, Y., . . . Nemoz, C. (2006). Applications of X-ray synchrotron microtomography for non-destructive 3D studies of paleontological specimens. *Applied Physics A*, *83*(2), 195-202. doi:<https://doi.org/10.1007/s00339-006-3507-2>

Viki, Carlos, Ortega, L., Villar, M., Fernández, M., Torras, M., & Casas, M. (18 de 5 de 2014). *Impresoras3D*. Obtenido de Impresoras3D.com: <http://www.impresoras3d.com/>

Zonder, L., & Sella, N. (2013). *Moldes impresos en 3D PolyJet:La alternativa moderna*. Madrid: Statasys.

CAPÍTULO 3

O ARTIVISMO DO GRAFITEIRO BANSKY COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A LEITURA DE IMAGENS POR MEIO DOS ESTUDOS VISUAIS

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 07/11/2020

Natasha Satiko Miamoto

Universidade Estadual de Maringá
Maringá-PR
<http://lattes.cnpq.br/8644404570561123>

Annelise Nani Fonseca

Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora-MG
<http://lattes.cnpq.br/3680077368397791>

RESUMO: Esse artigo tem por objetivo apresentar o processo criativo do artista grafiteiro Banksy (JONES, 2012) e a sua relação com a arte-política/artivismo (BOAS, 2015; VIEIRA, 2007) por meio dos Estudos Visuais (BREA, 2005; MOXEY, 2005), e do Ensino de Arte (BARBOSA, 1998, 2008, 2004), com o intuito de fomentar a leitura de imagens e fazer conhecido o processo criativo do artista e sua originalidade ímpar. Além disso, o trabalho busca evidenciar os aspectos políticos e as reflexões estéticas de suas obras. Neste sentido, o artigo objetiva analisar como a educação visual e as estratégias dos artistas podem contribuir para a leitura de imagens, o acesso à arte e à crítica política? Sendo assim, trabalhamos com a hipótese inicial de que a arte potencializa o discurso político e exige a leitura crítica de mundo. As análises revelaram que a arte-política/artivismo consiste em uma estratégia didática potente para fomentar a leitura de imagens, além de instigar o

engajamento político dos cidadãos.

PALAVRAS-CHAVE: Banksy. Arte-Política/artivismo. Graffiti. Processo Criativo. Cultura Visual.

THE ARTIVISM OF GRAFFITI ARTIST, BANSKY, AS A TEACHING STRATEGY FOR READING IMAGES THROUGH VISUAL STUDIES

ABSTRACT: This article aims to present the creative process of graffiti artist, Banksy (JONES, 2012;) and his relationship with political art/artivism (BOAS, 2015; VIEIRA, 2007) through Visual Studies (BREA, 2005; MOXEY, 2005) and the teaching of art (BARBOSA, 2008, 2004), in order to encourage the reading of images as well as make known the artist's creative process and his unique originality. In addition, the work seeks to highlight the political aspects and aesthetic reflections of his art. This article aims to analyse how visual education and the strategies of Artists can contribute to the reading of images, access to art and political criticism? Therefore, we work with the initial hypothesis that art enhances political discussion and requires a critical reading of the world. The analyzes revealed that political art / artivism consists of a powerful didactic strategy to encourage the reading of images, in addition to instigating the political engagement of citizens.
KEYWORDS: Banksy. Political Art / Activism. Graffiti. Creative process. Visual Culture.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa busca estabelecer a reflexão

acerca do processo criativo do artista grafiteiro Banksy e de sua arte-política/artivismo, por meio da abordagem dos estudos da Cultura Visual e Arte Educação com a finalidade de fazer conhecido o processo criativo do artista e sua originalidade ímpar na sociedade.

Para perseguir este objetivo, será evidenciado os aspectos estéticos em suas obras, de tal forma a investigar suas relações artísticas-políticas/artivismo. Diante do exposto, a investigação tem por objetivo responder: como a educação visual e as estratégias dos ativistas podem contribuir para a leitura de imagens, o acesso à arte e à crítica política?

Will Elsworth Jones (2013) apresenta informações que auxiliam na análise do processo criativo de Banksy, sobretudo na obra *Por trás das paredes* (2013),¹ evidenciando seus elementos políticos dentro do seu processo criativo. Em 2010, o artista Banksy foi mencionado pela revista *Time* na lista das cem pessoas mais influentes do mundo, segundo Jones (2013) ao ser solicitado a foto para sua divulgação, Banksy enviou uma fotografia cobrindo a cabeça com um saco de papel. Além de se manter anônimo, o artista raramente discorre sobre seu processo criativo, o que ratifica a sua personalidade ímpar na contemporaneidade, uma vez que ele procura expor seu trabalho, e não sua imagem (JONES, 2013). Além disso, o autor afirma que “ele é um artista único no século XXI: famoso, porém desconhecido”.

O autor supracitado comenta que o trabalho desse artista fala por si só, sua inventividade e raciocínio crítico são tamanhos, que ele elevou a arte urbana à lugares que ela nunca esteve antes: “sendo ao mesmo tempo um comentarista social com humor de grande cartunista” (JONES, 2013, p.3). Será tratada uma delimitação do tema arte-política/artivismo para fundamentar a questão da arte como necessária para sua prática política e social.

Nesse sentido, trabalhamos com a hipótese inicial de que Banksy pode ser considerado um artista com capacidade crítica e política num tempo em que a sociedade preme por um raciocínio operativo e acrítico, sendo assim, o ativismo possibilita meios para que o indivíduo seja capaz de ir além do produzir e do consumir, mas promover reflexões sociais.

Vale salientar que a prática docente deve ter como escopo desenvolver capacidade de uma leitura crítica das imagens que cercam os alunos. Perante o exposto de Donald Soucy (2010), este afirma que toda expressão deve possuir conteúdo, ele também comenta: “muitos professores parecem acreditar que eles devem deixar os alunos se expressarem e dessa forma o compromisso do ensino está realizado” (SOUCY, 2010, p. 41). Todavia, o autor aponta que o conteúdo da expressão pode vir por influências externas, estas influências na formação da subjetividade das pessoas constitui o escopo dos Estudos Visuais, conforme pode

1 Título original: *The Man Behind the Wall*, publicado em 2012.

ser visto a seguir:

Nossas preferências estéticas contemporâneas estão baseadas em identificações psicanalíticas e preferências políticas que às vezes ignoramos e não sabemos expressar. De todos os modos, não devemos deixar que esses nossos valores se apresentem como naturalizados. A articulação da História da Arte e o estudo de outras dimensões da visualidade diante da rubrica dos Estudos Visuais nos permitirá afrontar a complexidade dos valores culturais que intervêm no processo de criar um juízo estético (MOXEY, 2005, p. 29) (*tradução livre*).

Nesse sentido o cabe ao professor ajudar seus alunos a decodificar as expressões de linguagem autoral e arte. Fazendo assim, o professor pode utilizar de material próximo da realidade dos alunos, como o graffiti, e discutir com intenção de tornar compreensível no âmbito escolar temas atuais a modo a instigar os alunos a visualizarem possíveis leituras de forma crítica, autônoma e criativa.

Para tanto, o artigo foi concatenado em três momentos, o primeiro começa mencionando a importância da Arte Educação, para fundamentar a questão da leitura de imagem como necessária para o ensino de arte e sua prática política e social. Em sequência, estabelece-se reflexão das peculiaridades do graffiti como linguagem artística, para depois apresentar o ativismo e suas estratégias. E após esse percurso é apresentado o processo criativo de Banksy e evidenciar como ele se apropria das estratégias do ativismo em seu processo criativo e, como isso é importante para instigar os alunos, a fim de que reflitam e conheçam sua realidade.

2 | ARTE EDUCAÇÃO

“Os iletrados do futuro vão ignorar tanto o uso da caneta quanto o da câmera” Nagy, professor da Bauhaus, 1935 (DONIS, 2007).

Paulo Freire (1970) afirma que o processo de ensino e aprendizagem consiste em um processo ético/político/estético focado na leitura. Cabe ressaltar que a leitura na perspectiva freiriana vai além da decodificação das palavras, ela engloba a compreensão dos contextos de produção, da estrutura social, da leitura da realidade circundante do aluno e de dele mesmo. Ou seja, o autor preconiza um desmantelamento crítico a respeito das estruturas de poder que direcionam os enunciados na estrutura social com o intuito de promover por meio dessa leitura desvinculada da pedagogia bancária, a autonomia dos sujeitos.

Estes preceitos entram em consonância com os preceitos descritos na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2008), em que a autora afirma ser indispensável para o ensino de arte, o trabalho integrado dos três âmbitos

epistemológicos da arte: o ler, o ver e o fazer. A autora explica ainda, que em um país em que as eleições são ganhas por meio da propaganda eleitoral, faz-se urgente o ensino que vise a leitura de imagens (BARBOSA, 2008). Perante o exposto, pode-se inferir que a negligência do Estado em relação à democratização do ensino de arte, contribuiu para que os resultados da última eleição fossem influenciados não somente pela propaganda eleitoral, mas, por meio de *fake news*. Conforme excerto apresentado na abertura do intertítulo, é possível dimensionar a importância da leitura de imagens, principalmente em um contexto no qual os alunos crescem sendo expostos diariamente às diversas mídias sociais. Neste sentido, a arte proporciona uma maior qualidade de exercitar nossa habilidade de julgar alguns significados e excede a nossa capacidade de falar as palavras, e conseqüentemente, melhora nossa consciência acerca dos conteúdos que nos atingem.

Barbosa (2009) demonstra que o aluno aprende principalmente por meio da visão, sendo que, a maior parte deste aprendizado ocorre inconscientemente, sendo exatamente este um dos maiores desafios da arte/educação, que é a conscientização de como as imagens nos atingem e a decodificação de sua mensagem de modo crítico e autônomo, conforme pode ser visto a seguir:

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararmos para aprender a aprender a gramática da imagem em movimento. Esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora em relação ao passado (BARBOSA, 2008, p. 35).

A autora ressalta ainda que em um país como o Brasil, com tamanha desigualdade social, faz com que poucas pessoas desfrutem de espaços artísticos e das experiências que esses lugares oferecem. Além disso, um número pequeno de pessoas, na maioria das vezes, as de poder aquisitivo maior, usufrui das linguagens artísticas e possui acesso a um ensino de arte de qualidade. Nesse sentido, entra o papel da escola de tornar a arte acessível, fornecer base para comunicação e reflexão, entre obra, sujeito e sociedade. Para a autora isso é uma ação civilizatória, “a escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais” (BARBOSA, 2009, p. 34).

Inspiradas pela Abordagem Triangular, será apresentado uma contextualização a respeito da história do graffiti, após isso, do ativismo, com um intuito de fundamentar a análise do processo criativo de Banksy e investigar a contribuição de suas produções como estratégias para a leitura de imagem.

3 | CONTEXTUALIZAÇÃO DA LINGUAGEM DO GRAFFITI

Será apresentada a seguir a contextualização histórica da técnica do graffiti, o seu significado, que de certa forma surge marginalizada e vem sendo reconhecida mais recentemente, não apenas no cenário nacional, mas internacional.



Figura 1- PECKHAM ROCK

Acesso em: 02 nov. 2019.

(BANSKY, 2005, p. 185).

A figura 1 acima traz uma visão contemporânea de como o graffiti era representado antigamente e como pode ser problematizado, a obra nos faz refletir que desde a pré-história o homem se expressa pelas paredes, e nesse sentido Celson Gitahy (1999) em seu livro *O que é graffiti?*, menciona a origem do estilo em diferentes períodos, em que são analisadas as produções artísticas nesse estilo no decorrer da história, sendo que as “pinturas rupestres são os primeiros exemplos de graffiti que encontramos na história da arte” (GITAHY, 1999, p. 12).

Gitahy ainda evidencia que essas pinturas eram importantes por possuírem uma linguagem simbólica própria e também descreverem que os materiais utilizados eram provenientes da terra e possuíam diferentes tonalidades, além disso, também eram utilizados sucos de planta e ossos misturados com as gorduras dos animais.

Atualmente, utiliza-se tinta spray para pintar ideias e signos que compõem o visual urbano. Na atualidade, o graffiti é uma forma de comunicação central da vida moderna “uma linguagem visual de grande abrangência, compondo os espaços das cidades contemporâneas” (ARAUJO, 2009, p. 73). Ou, ainda como apresenta Bansky:

Ao contrário do que dizem por aí, o grafite não é a mais baixa forma de arte. Embora seja necessário se esgueirar pela noite e mentir para mãe, grafitar é, na verdade, uma das mais honestas formas de arte disponíveis. Não existe elitismo ou badalação, o grafite fica exposto nos melhores muros e paredes que a cidade tem a oferecer e ninguém fica de fora por causa do preço do ingresso (BANKSY, 2012, p. 8).

O autor destaca que o graffiti veio para democratizar a arte porque seus símbolos são espalhados pela cidade e são acessíveis. O grafitar que está presente nos centros urbanos “significa riscar, documentar, de forma consciente ou não, fatos e situações ao longo do tempo” (GITAHY, 1999, p. 12).

A origem da palavra graffiti vem de grafito, que provém do italiano, que significa: inscrições ou desenhos de épocas antigas, que foram riscados com a ponta de carvão em rochas, paredes etc. Na atualidade, entende-se por graffiti os desenhos estilizados, que estão expostos nos muros da cidade. O graffiti enquanto linguagem “conforma um canal alternativo de comunicação, cujas linhas básicas de apresentação podem ser compreendidas através de uma perspectiva interpretativa das pinturas em seu contexto” (ARAUJO, 2009, p. 73).

Dessa forma, o graffiti, enquanto arte, tem sua origem na fase marginal, nesse sentido, uma das questões mais importantes dessa linguagem consiste na sua proibição. Para Gitahy (1999), apesar do avanço das técnicas, das criações e do amadurecimento das obras, ainda encontramos no estilo aquilo que determinou como marginal “ao observamos essa proibição, percebemos que ela está intimamente ligada ao conceito de propriedade privada” (GITAHY, 1999, p. 32).

O movimento graffiti utiliza como suporte para sua produção os muros, postes, calçadas, viadutos entre outros, que são preenchidos por imagens com identidade própria. Esse estilo tem como característica humor e desconstrução, de forma de se distinguir dos outdoors por ter uma linguagem autoral, que questiona e exige que o espectador vá além de um consumidor passivo para um leitor ativo. Sendo assim, de acordo com o autor supracitado, as características conceituais do graffiti podem ser definidas como:

Subversivo, espontâneo, gratuito, efêmero; discute e denuncia valores sociais políticos e econômicos com muito humor e ironia; apropria-se do espaço urbano a fim de discutir, recriar e imprimir a interferência humana na arquitetura da metrópole, democratizar e desburocratizar a arte, aproximando-a do homem, sem distinção de raça ou credo; produz espaço aberto sua galeria urbana, pois os espaços fechados dos museus e afins são quase sempre inacessíveis (GITAHY, 1999, p. 18).

Percebe-se na antiguidade que os murais, presentes nos túmulos dos faraós egípcios, possuem características de graffiti quando se visualiza a narração dos fatos, as imagens e textos nos túmulos. Já o muralismo Contemporâneo, no século

XX, tem como destaques pintores mexicanos como Diego Riveira, José Clemente, David Alfaro Siqueiros, entre outros, que utilizaram da técnica de pintura mural e decoraram edifícios públicos.

Com o intuito de fazer denúncia no Brasil dos anos 50, existiam murais que narravam temas da história e da arte brasileira. Por exemplo, o muro produzido por Di Cavalcanti, com cerca de 15 metros de comprimento, na fachada do Teatro São Paulo.

Para o autor, ainda, “Todos esses dados sobre muralismo junto com a pop art, já apontavam para a origem do graffiti contemporâneo enquanto expressão artística e humana” (GITAHY, 1999, p. 16), dessa maneira, compreende-se que o graffiti é deflagrado a partir de diversas linguagens e técnicas, tendo início a partir da década de 1950, conforme pode ser observado a seguir. O autor destaca que:

Essa manifestação, que começa a surgir no Brasil já nos anos 50, com a introdução do spray, segue pelos anos 60, passa pelos anos 70 e se consagra como linguagem artística nos anos 80, conquistando seu espaço na mídia, chegando a bienal, a manchetes de jornais e até novelas de TV, seguindo pelos anos 90 rumo à virada do milênio (GITAHY, 1999, p. 16).

O graffiti tem algumas vertentes como o “spray can”, que teve origem como mídia alternativa, os precursores desse movimento foram os negros hispânicos, que não tinham espaço na mídia americana “os jovens usavam muros e o metrô para divulgar ideia e até óbitos” (GITAHY, 1999, p. 40). Dentre eles, destaca-se Jean Basquiat foi um dos artistas que consolidaram o graffiti, escrevendo frases de impacto pela cidade de Nova York, possuía um estilo irreverente e faleceu por volta de 1988 por overdose de heroína.

No Brasil, o graffiti na década de 90 tem sua proibição evidente, onde pode ser observado por meio da lei ambiental número 9.605, que entrou em vigor no início de 1998, mas que não estabelece distinção alguma entre graffiti e pichação. Para Bansky “algumas pessoas se tornam policiais, porque querem fazer do mundo um lugar melhor. Algumas pessoas se tornam vândalos porque querem fazer do mundo um lugar visualmente melhor” (BANSKY, 2012, p. 8). No Brasil, ocorreu um episódio semelhante, Gitahy (1999) menciona que em 1988, artistas como Rui Amaral, Ana Leticia, Beto Marson, Marco Passareli, Nuno Ramos, John Howard e Mauricio Villaça foram presos pela Guarda Municipal de São Paulo às vésperas do aniversário da cidade. Esse grupo de artistas foi grafitar uma homenagem à cidade, mas mal começaram e foram presos. Perante o exposto, infere-se que a sociedade em relação ao graffiti tem atitudes arbitrárias e paradoxais, desde seu surgimento. Conforme o autor explica:

Depois de terem sido elogiados em toda imprensa nacional, sendo até capas da revista *Veja* São Paulo, além do foco de grandes materiais no *Jornal da Tarde*, *Jornal do Brasil*, *O Globo* etc. – assim como nas revistas alemãs *Der Spiegel* *Stern* e outras. Sem falar da consagração obtida na XVIII Bienal (GITAHY, 1999, p. 36).

Perante o exposto, é possível observar um processo de higienização em relação à linguagem do graffiti, sendo que, quando ele ocorre com a autorização do proprietário e quando possui elementos figurativos é considerado pelo senso comum como graffiti e, quando é constituído por tags e não possui autorização deixa de ser lido como arte e passa a ser lido como vandalismo. Nesses casos empregam o nome de pichação. Ou seja, quando a arte fere a propriedade privada, deixa de ser arte e, quando ela a preserva atuando para dar status aos locais que a possuem passa a ser considerada arte.

Jones (2012) afirma que apesar do graffiti ser um movimento de resistência e negação, ele não rejeita da arte instituída. No entanto, justamente pelo seu caráter de desconstrução, de desinstitucionalização da arte, do questionamento a respeito do acesso e da comercialização e, por ser praticado por vezes de forma ilícita, o graffiti é considerado uma arte menos valorizada.

Por meio da história da arte sabe-se que a fotografia transformou a pintura retratista, propondo novas discussões como o dinamismo e o foco para as percepções do artista e não somente a mimese da realidade, nesse sentido, o graffiti é para a arte contemporânea o que o impressionismo foi para a arte moderna. Isso, em outras palavras, significa dizer que assim como a câmera fotográfica impulsionou a expansão do campo da arte durante a modernidade, a lata spray expande o campo da arte na contemporaneidade.

Em suma, o graffiti surgiu com uma nova proposta comunicacional e multicultural em suas produções, pode-se notar na arte do graffiti como uma manifestação rápida, feita por artistas diferentes, como múltiplas visões de mundo que resulta em produções plásticas, políticas e variadas.

4 | ARTE-POLÍTICA/ARTIVISMO E PROCESSO CRIATIVO

O termo artivismo é um neologismo criado pela junção de dois movimentos, arte e o ativismo, com origem em 1996, segundo Alexandre Boas (2015), sua ação foi iniciada pelo coletivo norte americano “*Art Ensemble10*”, termo este, que foi introduzido para definir as artistas ativistas, ou em outras palavras, pessoas que fazem uso de tecnologia, mídias diversas, a fim de intervir na sociedade através de ações artísticas” (BOAS, 2015, p. 40).

Alguns termos criados para serem utilizados no lugar de “artivismo” são “Arte intervencionista, progressista, de oposição experimental, crítica ou comprometida,

entre outros sinônimos nomeadamente arte política, politizada, sociopolítica, de confronto subversiva ou radical” (VIEIRA, 2007, p. 6).

Os trabalhos desenvolvidos por artistas ligados aos movimentos ativistas, sendo estes os que melhor se relacionam com o meio e o público em que estão inseridos, sendo que, muitas das obras que efetivamente impulsionaram e fomentaram os projetos artistas na sua origem, não tiveram um local específico, mas, sempre tiveram uma atuação engajada focada em fazer crítica social e denunciar desigualdades (VIEIRA, 2007, p. 6).

As produções realizadas nesses locais são pensadas, sendo que não é o lugar que se adapta à produção, mas sim é a arte que se adapta ao local. Ao assumirem uma intencionalidade com sua produção, os grupos de artistas e ativistas visam expor problemas que muitas vezes são ocultados pela sociedade.

Em suma, de um modo geral, o que define o ativismo é seu compromisso político, sendo que, esse compromisso, o seu engajamento às causas sociais que podem ser ambientais, de gênero, culturais entre outras, leva os artistas a produzirem trabalhos que questionam o *status quo*, causando tensão e resistência ao questionar as estruturas pré-estabelecidas. Neste sentido, o ativismo coloca em prática os preceitos dos estudos visuais, conforme pode ser visto a seguir:

A urgência de desenvolver um equipamento analítico ampliado - uma ferramenta conceitual -indisciplinadamente transdisciplinar - que seja capaz de afrontar criticamente a análise dos efeitos performativos que as práticas de ver se seguem em termos de produção de imaginário; e tendo em conta o tremendo impacto político que tal produção de imaginário fomenta, por seu efeito decisivo enquanto as formas possíveis de reconhecimento identitário - e por consequência, quanto à produção histórica e concreta de formas determinadas de subjetivação e socialidade (BREA, 2005, p. 9) (*tradução livre*).

Para Vieira (2007) Arte e a política não deveriam ser termos vistos de maneira separada, fazer arte é fazer política. O artista seleciona símbolos que irão contribuir para difundir determinada ideia. O movimento de arte e ativismo é descendente das manifestações da década de 60 e dos atos que ocorrem nas décadas seguintes “o feminismo da década de setenta, a ecologia dos oitenta, a crise da sida, a luta contra a industrialização cultural, o capitalismo etc.” (VIEIRA, 2007, p. 14).

Dessa forma, os movimentos que lutavam pelos direitos de grupos que eram ignorados e marginalizados começaram a questionar as estruturas pré-estabelecidas e os sistemas que se apresentam para a manutenção dos modelos dominantes.

Na segunda metade do século XX, houve uma flexibilização nas disciplinas e várias áreas começaram a se comunicar e partilhar conhecimentos entre si. Neste contexto interdisciplinar, surgem as primeiras aproximações entre artistas e ativistas, que culminaram em um movimento que combina as práticas de ambos

(BUENO, 2015).

O artista que adere a uma causa ou a um movimento, nunca se enraíza, pois sempre está em movimento constante, relacionando-se com pessoas diferentes e compartilhando ideias. Dessas discussões surge a vontade de sair de sua zona de conforto e produzir uma arte que combina com diferentes técnicas e estilos.

As produções de artistas e ativistas possuem um grande teor político, pois se posicionam contra situações e valores difundidos na sociedade “O ser político, pois se posicionam contra situações e valores difundidos na sociedade”, sendo que “O ser político é uma qualidade do ser humano. Não há obra que não seja política, mesmo quando o autor não está ciente desta escolha, a obra o revela [...]” (BOAS, 2015, p. 255).

Para além da composição estética voltada para locais públicos, as produções desse movimento se apropriam de elementos da sociedade e o subvertem para gerar uma dúvida, uma problemática e interrogar o observador. Ainda segundo Boas (2015) a arte-política/artivismo não se pretende se posicionar como um novo modelo de arte ou criar um novo campo de conhecimento.

As principais motivações que instigam os artistas ativistas são todos os problemas que envolvem a sociedade que não foram superados apesar de todos os avanços tecnológicos das últimas décadas. As motivações que animam um artista ativista, apesar da subjectividade pessoal, a maioria sente-se indignado com as profundas falhas que o projeto da sociedade pós-moderna ainda não foi capaz de superar e, apesar da supostas cada vez maior escolarização da população, assiste-se a crescente alienação da mesma (VIEIRA, 2007, p. 23).

Em suma o ser político não é limitado ao artista, ao ativista, ao pesquisador, todas as pessoas que compõem a sociedade podem fazer política, nesse sentido, o autor defende que ativismo busca resgatar o lado político adormecido dentro das pessoas, por meio da arte.

5 | BANSKY E O ARTIVISMO

Banksy manifesta de diversas maneiras e técnicas com um viés político, o artista relata que o estilo de estêncil é “rápido, limpo, nítido e eficiente (...) eu não era bom no grafite à mão livre, eu era muito lento” (JONES, 2012, p. 57).

Observa-se, ainda, que em suas poéticas, Banksy é ousado e tenta o diferente, ele não se importa muito com tendências. Briston é considerada a cidade do grafite à mão, mesmo residindo nesta cidade, Banksy buscou a técnica de estêncil e sua *tag* foi a primeira coisa no qual utilizou sua técnica. Tags, consiste em trabalhos nos quais as assinaturas dos artistas se tornam o próprio trabalho, literalmente como a tag (marca) de uma roupa, por exemplo. Neste contexto, a tipografia desenvolvida

para a elaboração das tags, bem como o grau de dificuldade dos lugares em que são colocadas e quantidade em que são repetidas na cidade, consistem nos critérios que vão conferir notoriedade ao artista (PINHO, 2013, p.14).

Nesse sentido, no que toca à linguagem autoral, Ana Mae Barbosa (2014) pontua e assegura que a arte é importante como cultura e expressão individual:

Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2014, p.100).

Esse trânsito de mudanças que a autora comenta, parte de um reportório criado pelo artista de forma autônoma para que ele possa constituir seu referencial icnográfico no qual forma o “pano de fundo” para que sua linguagem autoral seja construída e a apreensão crítica da realidade seja comunicada nas produções.

Jones (2012) menciona que o francês Blek Le Ratt (conhecido como o criador do estêncil) que produz ratos de tamanho real nas paredes, desde 1981, com a técnica de estêncil, influenciou Banksy em suas produções “Toda vez que acho que pintei algo minimamente original acabo descobrindo que Blek Le Ratt já fez algo assim”, menciona Banksy (JONES, 2012, p. 63).

Segundo Kleon, em seu livro *Roube como um artista* (2013), o autor menciona que o escritor Jonathan Lethen comenta da originalidade no sentido que “quando as pessoas chamam algo de original, nove entre dez vezes elas não conhecem as referências ou fontes originais envolvidas” (KLEON, 2013, p. 15). Barbosa explica como ocorre esse aprendizado que parte da análise de obras consagradas.

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reeleaborar, partir do conhecido e apresentá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver a arte, decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano (BARBOSA, 2014, p.100)

No seu livro *Guerra e Spray* (2012), Banksy faz diversas interferências em pinturas conhecidas no meio artístico, e na análise de Kleon “O que bom artista entende é que nada vem do nada. Todo trabalho criativo é construído sobre o que veio antes. Nada é original” (KLEON, 2013, p.15). Como também podemos observar na figura a seguir.



Figura 2 (à esquerda) - Suicidas com bombas só precisam de um abraço Banksy (2012)

Figura 3 (à direita) – The Madonna of the Lilies, de William- Adolphe Bouguereau, 1899.

Fonte da figura 2: (BANSKY, 2012)

O artista além de fazer a intervenção no museu do Luvre, trabalha com poemas contemporâneos, e tem uma outra obra de arte que chama atenção, segundo a BBC Brasil (2016), Banksy, em 2006, conseguiu substituir 500 CDs da Paris Hilton por versões adulteradas, em lojas espalhadas pela Grã Brethanha.

Dessa forma, o artista trocou as músicas por seus próprios sons que mencionava: Por que sou famosa? O que eu fiz? É para quê sirvo? Além disso, substituiu fotos do CDs por imagens em que a famosa aparece de topless e com uma cabeça de cachorro.

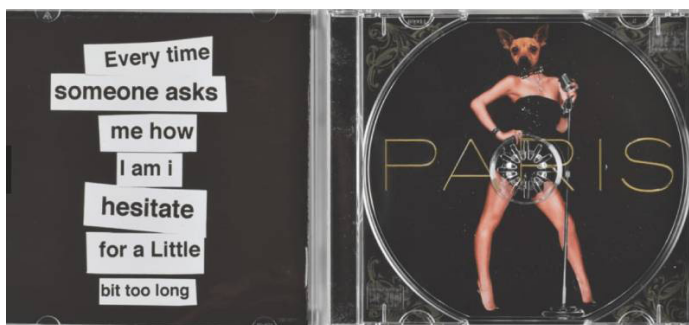


Figura 4 – Intervenção no CD (2005)

Disponível em: <https://stopwatchgallery.com/product/banksy-vs-paris-hilton-second-pressing-cd-banksy/>

Acesso em: 02 de nov. 2020.

Em suma, Basky é famoso por causar surpresa e polêmica, seja na Palestina, ou entrar sem autorização nos museus e também por adular material de famosos. Conhecer, mesmo que brevemente, o percurso poético de Basky é importante para conhecer sua poética e dar base para analisar a comunicação política.

Conhecer o artista Basky e sua poética possibilita uma formação de repertório, como podemos ver na revista Super Interessante (2011): *Basky, o anônimo mais famoso do mundo*, refere-se que por meio do olhar dele e o seu processo criativo que a arte urbana mudou. A revista também menciona que ele produziu um filme *Exit Through the Gift Shop* (Saída pela loja de presente), que foi até indicado ao Oscar. Outro elemento que é importante ser destacado, consiste em como o artista se apropria das imagens tanto da cultura de massa, quando de imagens tradicionais da história da arte para compor sua poética, conforme Ana Mae (2008) destaca, o referencial iconográfico consiste na bibliografia da visão.

Mediante o exposto, é possível entrar em contato com o tamanho da responsabilidade do ensino de arte, e do papel da leitura de imagens para não somente se atentar para os discursos dominantes, mas também para a formação de repertório dos alunos, para o processo criativo dos futuros artistas com um intuito de fomentar a produção autoral, seus questionamentos, a denúncia e para reflexão da realidade circundante.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto de globalização, os artistas ativistas, grafiteiros, e principalmente o artista Basky, ao aplicarem a arte ao cotidiano, suas produções convidam as pessoas a se questionarem sobre os problemas que as afligem e possibilitam pensar de arte política não apenas como técnica e conceito, mas como um problema político.

A importância de pensar as artes de forma política vem ao da não acessibilidade por todas as pessoas às galerias e museus, principalmente pelo fato que ainda existe estigmatização que esses espaços são locais de “alta cultura” e restrito apenas para um grupo seleto de indivíduos.

Sendo assim, artistas, ativistas e artistas buscam aproximar as pessoas das artes, mas também rompem com o pensamento de arte como privilégio de um grupo seleto, pois a arte possui um papel transformador dos conteúdos da sociedade e não a negação delas.

Dessa forma, por fim, artistas podem produzir uma arte autônoma, expor discursos excluídos pela grande mídia e denunciar as mazelas sociais, a fim de trazer reflexões políticas e trazer ao público o acesso à arte. Portanto, se pode inferir que a arte consiste em uma estratégia importante não somente para publicizar

temas importantes, mas principalmente para potencializar a mensagem e contribuir para a formação de leitores críticos.

Cabe salientar, que o trabalho não esgota o assunto, e que a relação de arte e educação e imagem merece futuras pesquisas, mas, a importância de discutir essa relação é vital para as que as pessoas possam por meio da produção artística criar modos de subjetivação mais autônomos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BANSKY. **Guerra e Spray/ Banksy**. Tradução de Rogério Durst. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

BECKER, Melissa. Banksy: o anônimo mais famoso do mundo. **Revista Super Interessante**, Editora Abril, de 24 de março de 2011. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/banksy-o-anonimo-mais-famoso-do-mundo/>. Acesso em: 03 nov. 2020.

BOAS, Alexandre Gomes Vilas. **Artivismo: Arte+Política+Ativismo – Sistemas Híbridos em Ação**. São Paulo: UNESP, 2015.

BREA, Jorge Luiz. **Estudios Visuales**, La epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Madrid: Akal, 2005.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**, São Paulo: Martins, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GITAHY, Celso. **O que é Graffiti?**. São Paulo: Brasiliense, 1999 (Coleção Primeiros Passos).

KLEON, AUSTIN. **Roube com um artista: 10 dicas sobre criatividade/ Austion Kleon**. Tradução de Leonardo Villa-Forte. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

MOXEY, Keith. Estética de la cultura visual en el momento de la globalización. In. BREA, Jorge Luiz. **Estudios Visuales, La epistemología de la visualidad en la era de la globalización**. Madrid: Akal, 2005.

PINHO, Ana. **O designer de comunicação como mapeador do território de imagens ligadas ao graffiti**. Matosinhos: ESAD, 2013.

SOUZY, Donald: Não existe expressão sem conteúdo. In: **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VIEIRA, Tereza de Jesus Batista, **Artivismo – Estratégias artísticas contemporâneas de resistência cultural**. Porto, 2007.

CAPÍTULO 4

GORDÊNCIA: CRIANDO CONCEITO ESCORREGADIO DO CORPO AO PRAZER

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 17/09/2020

Mariana Ramos Soüb de Seixas Brites

Doutoranda em Poéticas Transversais na
Universidade de Brasília – UnB
Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/0752129336517481>

Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Corpo, Arte e Mídia, do IV Simpósio Nacional de Arte e Mídia.

RESUMO: O texto a seguir discorre sobre a recente criação do conceito Gordência, palavra que comporta os significados do prazer da gordura, de ser gorda, antônimo à gordofobia. Por meio desse verbete busca-se encontrar outros gordentes artistas para evidenciar a arte contemporânea gorda latino-americana.

PALAVRAS-CHAVE: Autobiografia; Gordência; Performance; Registro.

GORDÊNCIA: CREATING SLIPPERY BODY CONCEPT TO PLEASURE

ABSTRACT: The following text discusses the recent creation of the concept of Gordência, a word that encompasses the meanings of the pleasure of fat, of being fat, an antonym for fatophobia. This entry seeks to find other gordentes artists to highlight contemporary fat Latin American art.

KEYWORDS: Autobiography; Gordência; Performance; Record.

1 | INTRODUÇÃO

O que fazer quando as palavras do dicionário não comportam nossas existências? A criação artística se esparrama sob o texto e também escancara sua potência-arte. A língua se esparrama na vida, que logo vira memória, registro. Pretendo com esse resumo expor e aguçar um pilar para a construção do doutorado. Desejo revoltar os olhares, a leitura e a escuta à esse corpo gordo que escreve. Me concentrar nessa identidade, que embora sempre visível, poucas vezes é comentada. O desejo da pesquisa perpassa a necessidade de evidenciar a rede de artistas gordas (os) na arte contemporânea.

Para que seja possível entrevistas, encontros e ações performáticas compartilhadas com as pessoas gordas que almejo, precisei *cavucar* dentro de mim o sentido da gordura - companhia que não tinha nome. O outro lado da gordura, além da gordofobia, a exaltação e o empoderamento gordo. Em português, não temos nenhuma palavra que fale desse sentir, o mercado incorpora expressões em inglês como “bodypositive” e “plus size”. Eu, particularmente, não sinto que caiba nessas nomenclaturas. Minha língua se embola no falar inglês e parece que não é meu corpo, minha casa. Provocada

pela ausência de uma palavra que suportasse o prazer dos corpos gordos me dispus a escrever um verbete sobre essa, possível, outra palavra para a gordo existência.

2 | GOR.DÊN.CIA S.F.

Termo por mim criado devido à necessidade de uma palavra que remeta ao prazer da gordura, ao prazer de ser gorda e desfi(l)ar essas banhas e curvas que sou. Atualmente é possível encontrar por meio de uma busca na internet várias reportagens e até mesmo dissertações sobre o tema da gordofobia (fobia e preconceito com pessoas gordas). Entretanto, faz falta uma palavra que significasse o inverso: o prazer da gordura, do corpo aquoso, mole em dobras. A própria inexistência, até então, de uma palavra que signifique tal prazer comprova como os corpos gordos são vistos como apartados do prazer. Cada corpo gordo com suas mais variadas formas é uma espécie de manifesto vivo-ambulante. A resistência de tais corpos se dá malemolentemente em ondas, corpos que se dobram em si e abarcam potências inexploradas. Estar bem e poeticamente confortável dentro de um corpo gordo é questão de saúde. Não dominar e nem estar rijo a um corpo exclusivamente composto de músculo é saber ser oceano em si. O mar é a grande Calunga¹, já dentro de nós Calunga os padrões. É da necessidade da gordência ser maior e reinventar o mundo para que caiba em si – e não um si para caber no mundo. Corpos de dobras, são corpos livros, são páginas fartas. Celulites e estrias são leitos de rios sobre o corpo-terra, fertilizante de beleza própria. O corpo gordo se assume em todo seu relevo de cânions a desertos. Seus pelos são matas ciliares – proteção. Esse corpo prazeroso é território e geografia. Gordes² gordentes estão do outro lado da gordura, lado escuro da dobra, a léguas da gordofobia, estão atives buscando outras narrativas antônimas à fobia e ao nojo. Com pensamento indissociado do corpo que existe por prazer, cada dança, mergulho, poesia criadas são táticas de re-existência. Somente quem pode sentir gordência são pessoas gordas. Esse prazer é exclusivo e não é sentido necessidade de nenhuma pessoa magra participar. Mesmo ao falar essas pessoas magras já estão supondo, pois nunca sentirão com tanta frequência nenhuma de nossas aderências e ardências. Não possuem essa vivência de corpo. Suposições não nos cabem, somos inteiras, agitadas e esparramadas – fora do molde, exigimos lugar de fala. É na carne que tudo começa, é no prazer de não-caber que gordências se alastram em nós. Não é só por comida, gordência é o prazer da gordo-existência. A gordência é lugar de desejo, ou seja, não está dado a todo corpo gordo desfrutar automaticamente da

1 Palavra de origem Bantu que significa cemitério. No período em que pessoas negras eram escravizadas e torturadas na travessia no navio negreiro é sabido que houveram muitas mortes no percurso. Os corpos usualmente eram jogados ao mar. Na tradição afro-brasileira, referencia-se o mar não somente como o reino dos orixás, mas também como o grande cemitério (calunga grande) dos negros escravizados.

2 Escolha pela linguagem não binária que engloba masculinos, femininos, não-binários e pessoas trans.

gordência. Para que isso aconteça é necessário *reconheSer-se* e a partir daí buscar o prazer mole e natural dançante das dobras. Todos os corpos gordes abrigam tal prazer, mas o caminho para encontrá-lo é íntimo, particular e recompensador. A gordência que balança as certezas do ideal, convida o corpo para ser o que se é, para que não se molde. A gordência refuta as imposições da sociedade que julgam nossos corpos e sempre nos convidam a desgostar do mesmo. Esta palavra surge como antônimo à palavra gordofobia. E desfruta da hibridez podendo ser-estar tanto como substantivo quanto adjetivo.

3 | CRIAÇÃO

Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. (DELEUZE, G; GUATTARI, F., 1993, p.12)

A criação do conceito, nesse caso do verbete, não se dá por fixidez. Ela acontece para nomear um sentimento, uma ação, um desejo de pertencença e logo que criado já se dispõe a outras colaborações que ampliam o primeiro sentido pela pessoa que o cunhou. Justamente por essa possibilidade de colaboração do pensamento, Gordência é criada visando o encontro, conceito agregador e ao mesmo tempo restrito, com as alteridades gordes. Enquanto autora deste verbete, não vislumbro sentido em ser a única voz a falar/nomear esse prazer da gordura.

Esse conceito surge como recorte dos corpos gordes que desejo trabalhar e criar com. Encontro de gorduras, possibilidade escorregadia de vivência. Banha abjeta, primeira beleza. Procuro artistas a fim de somarem com esse primeiro passo teórico-prático de reflexão, um auto poética gorda.



Nas fotos acima, de Paula Rafiza, estamos eu e Iris Marwell em um ensaio focado em nossas dobras, em partes que por vezes não temos acesso ou olho. Para

mim, na criação dessas formas de re-existência gorda está imbricado o encontro. O olho no corpo também da outra pessoa, o encontro pela identificação. Penso Gordência, como uma palavra que foi surgindo aos poucos em mim por meio desses encontros e inspirações. Pessoas gordas tem nome e sobrenome, inspiro-me em: Erika Bulle, Nanda Fer Pimenta, Rhaiza Oliveira, Luara Erremays, Miro Spinelli, Fernanda Maga, Kono, Jota Mombaça, Aline Luppi Grossi e Íris Marwell. Por meio desses, ainda poucos, encontros entendo no corpo o lugar coletivo desses corpos, a Gordência me faz outra gorda – guiada pelo prazer. Que arte fazemos? Como se dá a rede, de acolhimento, pensamento e ataque, que gordentes possuem? O desejo primeiro é evidenciar essa rede já existente entre pessoas gordas, quantas artistas gordas você conhece? O recorte da pesquisa se dará então, para além de corpos gordes, na busca específica de gordentes para misturar o prazer que nos envolve e que trabalhem com performance, arte viva. O prazer da resistência fura os bloqueios midiáticos, fura as cintas compressoras, escorre no suor a alegria aos 150 bpm.

El cuerpo gordo se ha politizado. Lucha en contra la discriminación y la ofensa de la sociedad e inclusive el rechazo de la propia familia. Así, el performance se convierte también en una especie de exorcismo que logra desprender al demonio de la gordura, pensado como un tormento cotidiano, para convertirlo en el demonio del orgullo. (BULLE, Erika, 2018, p.61)

A Gordência caminha em convergência com o “demônio do orgulho” que Erika Bulle se refere em seu artigo *Cuerpos gordos: empoderamiento a través de las prácticas performáticas*. Mais que um corpo, somos revolução fora-do-padrão. Através dos encontros presenciais ou com materiais criados por outros gordentes percebo que o sentimento gordente já existe, mas não é nomeado. Atento então a necessidade do surgimento dessa palavra e desse sentimento. Sou gordente, sou gorda, sou artista, demônia do orgulho, me amo.

4 | FUTUROS

“Minha fragilidade não diminui minha força”

MC Carol

Se esta pesquisa ainda se apresenta frágil é que demandei muito tempo dentro do meu corpo para entender esse assunto, mais do que ler livros e fazer buscas bibliográficas tive que mergulhar dentro para entender os lugares de identificação que me cabiam. O foco está na gordura, mas não devemos esquecer os outros marcadores sociais complexos que nos compõem como raça, gênero e classe. De

dentro pra fora, a pesquisa germina, a busca das flores está nos encontros que se sucederão. Flores tem espinhos, arranhões fazem parte. “Mi cuerpa es un arma política y mi gordura es, de cierta forma, un médio. Un médio performático, material, con la potencia de ser algo más que uma chica gorda.” (CASTILLO, Constanza, 2014, p.29). Ufa! Depois de longo mergulho, consigo chegar de novo na superfície, lugar com oxigênio, respiro e me movo para fazer acontecer, a pesquisa é rastro da existência e nunca o contrário. O futuro consiste em táticas de criação desses encontros, etapa em amadurecimento, já que não consigo responder sozinha por esse verbete que me brotou. “O pessoal é político” e o político coletivo.

REFERÊNCIAS

- BULLE, Erika. Cuerpos gordos: empoderamiento a través de las prácticas performáticas. **Discurso Visual**, Ciudad de Mexico, v. 42, n. 3, p.56-63, 18 maio 2018. Disponível em: <http://www.discursovisual.net/dvweb42/PDF/07_Cuerpos_gordos_empoderamiento_a_traves_de_las_practicas_performaticas.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2019.
- CASTILLO, Constanza Alvarez. **La cerda punk**: ensayos desde un feminismo gordo, lésbico, antikapitalista & antiespecista. Valparaiso-CH: Trio Editorial, 2014. 220 p. Disponível em: <http://missogina.perrogordo.cl/wp-content/uploads/2014/10/cerda_punk.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia?** 2 ed. São Paulo: Editora34, 1993.

O ACERVO ICONOGRÁFICO LYGIA SAMPAIO – MRA E AS POTENCIALIDADES DE PRESERVAÇÃO DE FONTES DA HISTÓRIA DA ARTE MODERNA BAIANA

Data de aceite: 01/12/2020

Amanda da Silva Borges

Universidade Estadual de Feira de Santana
(UEFS)
Feira de Santana BA
<http://lattes.cnpq.br/9973697873152181>

Cristiano Silva Cardoso

Doutorando em Difusão do Conhecimento
(UFBA)
Feira de Santana BA
<http://lattes.cnpq.br/8263965925535972>

Joanna Valéria Lima Rego

Universidade Estadual de Feira de Santana
(UEFS)
Feira de Santana BA
<http://lattes.cnpq.br/0631145218797947>

Willivan do Carmo Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana
(UEFS)
Feira de Santana BA
<http://lattes.cnpq.br/3157521908650947>

RESUMO: Este relato visa apresentar a importância do trabalho de preservação da memória realizado pelo Museu Regional de Arte (MRA), através de seu espaço multifuncional: o Atelier de Conservação Preventiva. Dentre os processos metodológicos experimentados constam o tratamento do acervo doado pela artista modernista baiana, Lygia Sampaio; composto por gravuras, pinturas, livros e revistas de diversas naturezas e origens. O trato com o

acervo em questão após triagem e identificação, resultou no registro em de itens e separação conforme categorias temáticas, elencando uma mostra de seus componentes mais pertinentes à preservação. Após procedimentos técnicos de higienização de componentes com maior sujidade e/ou odor, toma corpo um conjunto significativo de referenciais que dão forma a uma Bahia de outrora, que respirava os ares da inquietação, advindos com o desafio modernista nas artes plásticas. Dentre os próximos passos estão a digitalização de conteúdos, iniciado pelos de maior fragilidade e raridade, preparando-os para posterior compartilhamento em suportes digitais, possibilitando acesso a informações, construção e difusão de conhecimentos. A equipe multidisciplinar, responsável pelas atividades, tem embasou-se em análises teóricas e práticas para sistematização e comunicação dos referidos acervos. Os resultados parciais indicam a presença de documentos (em diferentes suportes) um banco de dados que pode embasar leituras não só sobre o traço e as criações dessa artista, mas que permitem evidenciar testemunhos materiais dos contextos socioculturais que também influenciou artistas como Carybé, Mário Cravo, Jenner Augusto e Mário Cravo, realizadores, junto a Lygia Sampaio do Movimento Modernista Baiano. Conforma-se que ao proporcionar o entendimento da obra modernista através da recepção, tratamento e compartilhamento de documentos, o MRA contribui para o estudo e interpretação desta expressão e de sua valorização.

PALAVRAS-CHAVE: Museu; Memória; Cultura.

THE ICONOGRAPHIC ACQUIS LYGIA SAMPAIO AND THE POTENTIAL FEATURES FOR PRESERVING SOURCES IN THE HISTORY OF MODERN ART IN BAHIA

ABSTRACT: This report aims to present the importance of the memory preservation work carried out by the Regional Art Museum (MRA), through its multifunctional space: the Preventive Conservation Workshop. Among the methodological processes are the collection of the collection donated by the modernist artist from Bahia, Lygia Sampaio, composed of engravings, paintings, books and magazines of various natures and origins. The treatment with the collection in question after sorting and identification resulted in the inventory registration, item cataloging and separation according to thematic categories, listing a sample of its most pertinent components to preservation. After technical procedures to sanitize components with more dirt and / or odor, a significant set of frames forms that form a Bahia of yesteryear, which breathed the air of restlessness, resulting from the modernist challenge in the plastic arts. The next step is the digitization of content, initiated by the most fragile and rarity, preparing them for later sharing in digital media. The multidisciplinary team, responsible for the activities, has been based on theoretical and practical analysis for systematization and communication of these collections. The partial results indicate the presence of documents (in different media), based on a reading not only about the trait and the creations of this artist, but also allows to highlight the context that influenced artists like Carybé, Mário Cravo, among others. It is understood that by providing the understanding of the modernist work through the reception, treatment and sharing of documents, the MRA contributes to the study and interpretation of this movement and its appreciation.

KEYWORDS: Museum; Memory; Culture.

1 | INTRODUÇÃO

O museu e seu papel na sociedade

As origens do que hoje conhecemos como Museu remonta aos tempos do colecionismo e do diletantismo. Sua institucionalização se deu de maneira lenta e gradual, de local reservado a expor pequenas coleções particulares, ao desempenho do papel de guardiões do patrimônio cultural preservado (Xavier, 2005). Em 2007, o Conselho Internacional de Museus (ICOM) o definiu enquanto “instituição sem fins lucrativos, permanentemente à serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. Aberto ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e seu ambiente, para fins de educação, estudo e lazer” (ICOM, 2007). As concepções atuais que definem a ações de um museu, especialmente os com tipologia de artes visuais, o percebem de forma sistêmica e ampliada, englobando preocupações com a gestão de acervos, de mostras, de projetos educativos e da recepção de públicos, dotando muitas dessas instituições

com o status de laboratórios de práticas artísticas, discursivas e transdisciplinares, visto o dinamismo efêmero que as caracterizam.

O cenário em questão exige das equipes de trabalho o compromisso para a realização de projetos com qualidade, já que este deve formular e comunicar sentidos, a partir dos acervos e se tornar referência, como instituição produtora não só de exposições, mas que parte de conhecimentos existentes, para desenvolver lógicas conceituais em que o público além de observar, possa também apropriá-las e recriá-las, na forma de novos discursos.

O simples preenchimento do “lugar expositivo” não dá conta de expressar as sinergias que contornam os ambientes de um museu e precisam ser potencializadas. A complexa cadeia operatória do fato museal, ou seja, o que Wladísia Rússio (1981) chamou da “relação profunda entre o sujeito/conhecedor, o objeto/bem patrimonial e a realidade pertencente a estes” (Russio, 1981, p. 92), em diversos níveis de consciência e apreensão precisa se desdobrar. Quem bem enfatizou isso foi Xavier (2005) ao referendar o processo museal, enquanto não linear, característico pela dinamicidade e pela oposição a sequências mecânicas e artificializadas (idem). Logo, locais de encontro e de intercâmbio estético entre os profissionais, visitantes e os bens culturais.

2 | ATELIÊ DE CONSERVAÇÃO PREVENTIVA

Enquanto museu de arte vinculado à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o Museu Regional Arte é um dos setores do Centro Universitário de Cultura e Arte que guarda particularidades no desenvolvimento de suas propostas, tendo em vista o compromisso dessa universidade com a ampliação da cidadania através da educação. Assim, a lógica de preservação da memória e do patrimônio sociocultural arregimentada busca focar preocupações com a valorização de imagens, histórias e relatos que estimulem debates sobre as artes modernistas e contemporâneas no território de Feira de Santana, minimizando lacunas, especialmente contidas no interior do estado, no que se refere ao entendimento e divulgação da história do movimento modernista baiano e de seus desdobramentos.

Para tanto, nos últimos anos, a equipe técnica do museu, formada por servidores, discentes (bolsistas Arte e Cultura) e pesquisadores vem sendo qualificada por meio de uma política institucional que envolve teoria e práticas de conservação preventiva de acervos museológicos, buscando atualizar a sistematização de registros importantes, sob a guarda desta instituição, a exemplo da coleção doada pela artista Modernista Lygia Sampaio.

A etapa inicial deste trabalho consistiu: a) na atualização do Aparelho Documental de todo o Acervo museológico do MRA através: da elaboração de

marcação alfanumérica, arrolamentos, fichas de identificação, consolidação e inventário de acervo; e b) Política de Gestão Patrimonial: regimentos, livros de registros, restauro e conservação de acervos, ação cultural e educativa através da educomunicação. Tais avanços foram conquistados com a colaboração de pesquisadores da UFRB (como Prof. Dr. Ana Paula Pacheco e os discentes Jerfeson Coelho, Dhalila Nogueira, Carolina Pereira, dentre outros); parcerias institucionais com Fundação Hansen Bahia; e capacitações oferecidas pela DIMUS-IPAC.

As ações deram lastro ao projeto de criação de um grupo de pesquisa preocupado em desenvolver diálogos entre Museu e instituições de Educação em Feira de Santana, e envolveu em sua composição interessados em refletir e arregimentar sinergias sobre o patrimônio cultural feirense.

O desdobramento se consubstancia na realização de estudos técnicos, elaboração de projetos de restauração de acervos, projetos curatoriais, elaboração de pesquisas acadêmicas (graduação, mestrado), projetos de extensão, participação em bancas de avaliação acadêmicas e culturais, consultorias técnicas e na dinamização de ações no espaço físico do Atelier de Conservação Preventiva – MRA.

O significativo avanço político patrimonial das ações de cunho preservacionistas no Centro Universitário de Cultura e Arte possibilitou a instalação na sala do desativado Laboratório de Informática do CUCA (LIC), a proposta de um espaço para promoção de debates, formações e atividades continuadas nos campos da educação patrimonial e da conservação de acervos (artísticos documentais e bibliográficos), estimulando o contato com diferentes processos e agentes da cadeia produtiva das artes no museu.

O Atelier MRA tornou-se uma ferramenta de compartilhamento de informações e procedimentos para a conservação preventiva, com viés na longevidade da relação patrimonial entre público e os acervos que gerou seu primeiro e significativo fruto, descrito a seguir.

O acervo doado por Lygia Sampaio ao MRA

Um dos preceitos institucionais do MRA é a manutenção de uma salutar política de aquisição de acervo, estimulando a inserção de elementos estéticos que contribuam para o permanente historicizar da arte em Feira de Santana. Em 2013, na ocasião de preparação da mostra com os trabalhos da artista modernista Lygia Sampaio, diversificados elementos foram disponibilizados, a princípio para a montagem da concepção museológica, a ser exposta na Galeria de Arte Carlo Barbosa CUCA/UEFS. A época o CUCA tinha a direção de Celismara Gomes, Jailton Nascimento e Prof. Aldo Moraes como diretor do MRA.

Posteriormente, esse canal de comunicação estabelecido com uma das protagonistas do Modernismo na Bahia foi continuado, a fim de enfatizar uma relação de cooperação para a reunião de elementos e fatos relativos ao processo de instalação da estética modernista em solo baiano. Como desdobramento da bem-sucedida exposição, o contato legou à instituição um conjunto de elementos que depois de sistematizados podem embasar potenciais debates acadêmicos.

A soteropolitana Lygia da Silva Sampaio nasceu em 18 de agosto de 1928. Fez Curso Livre de Desenho e o primeiro ano da Escola de Belas Artes (1948), frequentou o atelier de Mario Cravo e o grupo de Rescala em pintura ao ar livre, compôs o grupo renovador das artes plásticas baianas no fim da década de 1940. Desenhista, pintora, gravadora e ilustradora foi a única mulher a integrar o movimento de renovação das artes na Bahia. Longe dos olhares públicos, continuou pintando, angariando uma carreira considerável e dedicada ao mundo das artes, enquanto museóloga formada na UFBA com atuação no Núcleo de Arte Desembanco (MORAIS, 2013) cultivando uma relação próxima e familiar com a cidade de Feira de Santana. A Exposição “Da Linha à Cor” (período de 11 de setembro de 2013 a 28 de fevereiro de 2014) oportunizou a apreciação de uma arte característica pela perfeita junção entre inspiração e autenticidade, em temas voltados ao cotidiano simples, com ruas, casas, pessoas e natureza, postos de modo delicado. Delicadeza que parte de sua personalidade e lhe confere o título de um dos maiores talentos de sua geração.

A vultosa doação que a artista fez ao museu trata de um acervo pessoal angariado por mais de 50 anos e contém obras, registros fotográficos, recortes jornalísticos e bibliográficos, contribuindo para a qualificação do trabalho de valorização da arte modernista na cidade.

A memória enquanto ferramenta da cidadania

O conceito chave de memória desenvolvido por Jacques Le Goff, torna-se fundamental para a compreensão da importância da preservação das obras doadas pela modernista Lygia Sampaio. A concepção de Le Goff (1994), sobre memória, se desdobra em uma lógica onde as experiências individuais e a memória coletiva estão imbricadas, entendendo-as como um instrumento de poder e uma forma importante na luta de classe, no tocante a evidências e silenciamentos. Assim, a memória se torna algo poderoso, pois aquele grupo que detém o controle sobre ela, acaba por moldá-la privilegiando fatos e ações que mais lhe convém, porque o lembrado não é simples resultado da existência do passado, mas uma seleção particular, em fatos sobre a convencional memória coletiva.

Dessa forma, ainda de acordo com o pensamento de Le Goff, a memória é

o local de nascimento da história, porém a memória não é a História, propriamente dita, mas um dos seus objetos e, também, um dos seus reflexos e opções de análise. Diferentemente da concepção da História Política tradicional, que vivia debaixo de um espectro centralizado de poder, e teve a pretensão ser memória (FALCON, 1997). Aqui, é importante entender que à história e memória requer duas tipologias de materiais: os documentos e os monumentos. Enquanto o primeiro é a herança e sinal do passado, o segundo é a escolha do historiador.

De quando do triunfo do documento sobre o monumento, para a escrita da história, é o texto que se coloca numa posição privilegiada. O triunfo do documento como sinônimo de texto vem com a escola positivista e, se em entrada, e, por longas datas, essa concepção permanece, o conteúdo vai se expandindo. A partir de 1929, a revista dos *Annales* insistiu numa larga e ampla concepção do documento, gerando interesse em tudo aquilo que estiver atrelado ao homem. A História continua atrelada ao documento e agora não é somente o escrito, o verbal, mas, o imagético, sonoro, material, imaterial, enfim, o não verbal.

O que está ao fundo dessa nova perspectiva de documento é a transformação das formas de ver e fazer a própria História. Fica a sair de cena uma tendência tradicional, com uma narrativa de grandes feitos. Caminha-se para o novo revolucionário. Novos documentos são dados a ler: a música, a partitura, a pintura, fotografia, o cinema, as artes plásticas, o desenho. Nesse passo, a História se aproxima de outras ciências e variadas técnicas para ler novos documentos e encontrar metodologias adequadas para os novos textos.

Ampliada a noção documental, é preciso intervir na conservação da cultura material, organizar e sistematizar para possíveis produções. Um bom exemplo de como a conservação e sistematização documental pode afetar a produção historiográfica, são os trabalhos sobre a família, diante de abordagens demográficas e econômicas, que saltaram, em número. Mas, há uma concentração dessas pesquisas no eixo sul-sudeste do Brasil e a razão não reside na falta de documentos, mas na sistematização realizada por grandes centros como São Paulo, que “tiveram a possibilidade financeira de guardar e organizar sua memória em arquivos centrais, facilitando o trabalho de pesquisa” (FARIAS, 1997, p. 198).

Outra ferramenta que facilita as pesquisas na área de História é o uso das tecnologias. No século XX, o avanço tecnológico na área da informática foi incontestável, modificando as formas de fazer História. Conforme os computadores pessoais foram se popularizando, os historiadores criaram afinidades com a máquina, utilizando-o como ferramenta de trabalho, criando e aperfeiçoando novas metodologias e modificando o conceito das antigas. No que tange “ao trabalho do historiador, as transformações que a informática vem implantando nas instituições de memória apontam para um futuro diferente nas pesquisas em arquivos”

(FIGUEREDO, 1997, p. 326).

No presente trabalho, visa-se apresentar resultados parciais das iniciativas tomadas pela equipe multidisciplinar do Museu Regional de Arte (MRA) do Centro Universitário de Cultura e Arte (CUCA) no âmbito dos trabalhos no Atelier de Conservação Preventiva MRA, voltadas a sistematização e conservação de fontes para a história da Arte Moderna Baiana.

O labor em ênfase tem materialidade na coleção Lygia Sampaio, composta de recortes de jornais, livros, fotografias, e obras da artista, reunidos na conformação da Tabela 1. Realizou-se preliminarmente o enquadramento em categorias, facilitando uma sistema documental de controle dos acervos a partir do modelo de fichas de identificação referenciado no *Caderno de Diretrizes Museológicas* (MINC-DEMU-MG, 2006) conformando os grupos, como: a) Acervo Bibliográfico; b) Recortes Jornalísticos; c) Fotografias Digitais; d) Obras de Arte.

TABELA – ACERVOS DA COLEÇÃO LYGIA SAMPAIO		
Acervos	Descrição	Quantidade
Bibliográficos	Livros, revistas e catálogos de diversas origens e natureza. Acervo múltiplo em temas e escritos de variados autores, com nomes nacionais, regionais, locais e internacionais. Os temas vão desde botânica até culinária, pensamento e espiritualidade, artístico e histórico, literatura, poesia.	220
Recortes de Jornalísticos DIGITAIS	São recortes de notícias de periódicos que destacaram o trabalho da artista Lygia Sampaio. Composto por diversas colunas de diferentes jornais da Bahia.	215
Registro Fotográfico	<i>Fotografiação</i> digital de todo acervo disponibilizado para montagem da exposição em Feira de Santana.	200
Obras de Arte	Composto por duas tipologias: a) pintura e gravuras traçadas pela artista Lygia Sampaio; b) gravuras e pinturas originais de diversificados artistas doados para artista e que ela repassou ao MRA	30

Tabela 1 - Lista de doações Lygia Sampaio MRA UEFS, 2016.

Fonte: Museu Regional de Arte – Atelier de Conservação Preventiva

a) Acervo Bibliográfico: Composto por livros, revistas e catálogos de diversas origens e natureza, é um conjunto múltiplo com temas e escritos de variados autores, formado por nomes nacionais, regionais, locais e internacionais. Tal conjunto bibliográfico foi desmembrado em dois grupos: **Grupo1:** artístico histórico, literatura, e poesia, direcionados aos cuidados da Biblioteca Setorial Monsenhor Renato de Andrade Galvão do Museu Casa do Sertão e Centro de

Estudos Feirenses, para se disponibilizar a consulta;

Grupo 2: culinária, pensamento e espiritualidade, direcionado aos cuidados da Biblioteca Central Julieta Carteadó UEFS para se disponibilizar a consulta. Totalizando 220 títulos que dentre esses, no grupo 1 constam edições raras das décadas de 1940 e 1950, como o exemplar da coleção Orixás de autoria de Carybé e Pierre Verger (1951), conforme Tabela 2. Após sistematização biblioteconômica serão disponibilizados à consulta física nas bibliotecas citadas e no sistema *Pérgamun* UEFS.

FICHA CATALOGRÁFICA DO ACERVO BIBLIOGRÁFICO	
Identificação do Objeto	
1. N° de Registro Anterior: -----	
2. Coleção: Lygia Sampaio	
3. Tipo: Livro	
4. Título: Orixás	
5. Autoria: Carybé e Pierre Verger	
6. Data: 1951	
7. Dimensões: Altura/Largura: 23x16 cm	
8. Páginas: 32	
9. Área de conhecimento: Artístico	
10. Biografia do artista: Carybé é o nome artístico do argentino Hector Julio Paride, que viveu entre 1911 e 1997 e tinha o candomblé como religião. Pierre Verger foi um etnólogo e fotógrafo francês, que viveu entre 1902 e 1996, dedicando parte de sua vida ao estudo da diáspora africana.	
11. Procedência: Doação feita por Lygia Sampaio	
12. Data de Aquisição: 2016	
13. Marcas e Inscrições: [] Autografo [x] Nome da doadora	
14. Estado de Conservação: Regular. Folhas oxidadas e soltando.	
15. Descrição do Objeto: Escrito por Pierre Verger e com desenhos de Carybé, o livro traz uma linguagem simples e claramente explicativa sobre o Candomblé, Terreiros, os instrumentos utilizados para os cultos e os principais orixás com características, cores e símbolos.	
16. Dados Históricos: Exemplar 1170 de 1500	

Conservação do Objeto
17. Diagnóstico: Sujidade
18. Intervenções Anteriores: Não
19. Recomendações: Limpeza com trinchas, a extração dos grampos.

Tabela 2 – Modelo Ficha Acervo Bibliográfico MRA, 2016

Fonte: Museu Regional de Arte – Atelier de Conservação Preventiva.

b) Recortes Jornalísticos: Composta por recortes de notícias de periódicos que destacaram o trabalho da artista Lygia Sampaio. Reúne críticas feitas por diversas colunas em diferentes jornais da Bahia. Um exemplo é a nota do Caderno da Bahia de 05 de abril de 1950 noticiando a realização do Primeiro Salão Bahiano de Belas Artes, conforme visto abaixo no quadro 2.


FICHA CATALOGRÁFICA DO ACERVO JORNALÍSTICO	
Identificação do Objeto	
1. Número de Registro: ----	
2. Nº de Registro Anterior: -----	
3. Coleção: Lygia Sampaio	
4. Tipo: Recorte de Jornal	
5. Título: Sem título	
6. Autoria: CADERNO DA BAHIA	
7. Data: 5 de Abril de 1950.	
8. Páginas: 1	
9. Área de conhecimento: Jornalismo	
10. Procedência: doação	
11. Data de Aquisição: 08/01/2012	
12. Descrição do Objeto: Recorte composto por foto e texto. O texto procurou noticiar o Primeiro Salão Bahiano de Belas Artes, definindo-o como acontecimento artístico de repercussão nacional. O evento ocorrido entre 1 e 30 de novembro, desse mesmo ano, reuniu 204 trabalhos de artistas brasileiros e serviu para consolidar a aceitação da Arte Moderna na sociedade baiana.	

Tabela 3 - Ficha catalográfica Acervo Jornalístico, MRA 2016.

Fonte: Museu Regional de Arte – Atelier de Conservação Preventiva

c) Fotografias Digitais: esta coleção é composta pelo registro fotográfico digital de todo acervo disponibilizado para montagem da exposição em Feira de Santana.



Tabela 4 - Fotografia da Pintura óleo sobre tela Cici e Vardete, 1950. MRA, 2016.

Fonte: Museu Regional de Arte – Atelier de Conservação Preventiva

d) Obras de Arte:

Neste conjunto destacam-se dois grupos de obras, o primeiro refere-se a uma pintura original óleo sobre tela intitulada Ladeira da Palma de 1960, associada a um conjunto de 24 (vinte e quatro) gravuras de sua autoria, que compuseram as ilustrações do livro “Feira de Santana e Vale do Jacuípe” de autoria de seu pai Gastão Sampaio. O segundo grupo refere-se a gravuras e pinturas originais sobre papel doados a artista e que ela repassou MRA. Abaixo (quadro 3) ilustramos com umas imagens que retratam o cotidiano feirense nas décadas de 1960.

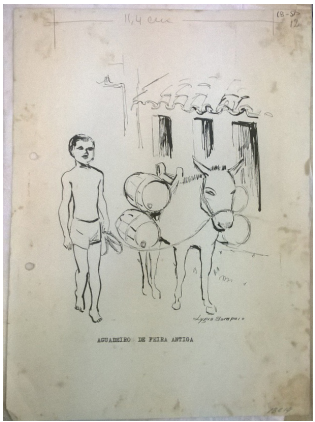
FICHA CATALOGRÁFICA DE OBRAS	
Identificação do Objeto	
13. Coleção: Lygia Sampaio	
14. Tipo: Desenho – Autoral	
15. Título: Aguadeiro de Feira Antiga	
16. Autoria: Lygia Sampaio	
17. Data: sd	
18. Área: Artístico/ Desenho	
19. Procedência: Doação da artista	
20. Data de Aquisição: 12 de março 2013	
<p>21. Descrição do Objeto: Desenho feito com traços leves e finos, sem pintura. No papel, destaque a figura um menino em pé ao lado de um animal de carga. Sem camisa, descalço e trajando short, acima dos joelhos. O animal carrega quatro barris de madeira, focinho com cabresto guiado pelo menino. Ambos percorrem uma estrada de terra com uma casa simples na diagonal direita.</p>	

Tabela 5 - Ficha catalográfica acervo de obras, MRA 2016.

Fonte: Museu Regional de Arte – Atelier de Conservação Preventiva.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matéria que constitui primordialmente a História é o tempo. Só ele permite a escrita e a interpretação dos fatos, tornando a memória suscetível tanto a duração, quanto a evanescência. Nesse paradoxo, consta o exercício de um dos mais importantes papéis tanto para o historiador, quanto para o museólogo. Trata-se da intervenção, na realidade, para elencar possíveis documentos, que se tornem candidatos ao processo de musealização, a fim de contribuir com preservação da memória e, com isso, a constante construção/reconstrução de identidades culturais.

Depois de Assis chateaubriand, a artista modernista Lygia Sampaio já figura como a segunda maior doadora do museu repassando um quadro, desenhos e livros produzidos e/ou em referência a si ou artistas de coetâneos a ela.

A iniciativa tem por objetivo minimizar o déficit do MRA no que se refere a sistematização e principalmente a disponibilização de aparato documental sobre a

história da arte modernista e contemporânea salvaguardada pela instituição. Trata-se evidenciar a importância de registros que por muito tempo estiveram dispersos. Um convite aberto a reflexão pautada na cultura material e na experiência social, por meio de interações estéticas em diferentes fontes, contribuindo para a produção de conhecimento, bem como para a valorização e o fortalecimento da identidade cultural baiana. Após lançamento do site do MRA, a etapa seguinte consiste na digitalização e disponibilização destes resultados em espaço reservado no ambiente virtual do museu, incentivando a realização de novas pesquisas a luz dos acervos preservados pela UEFS.

REFERÊNCIAS

- FALCON, Francisco. História e Poder. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.). Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. São Paulo: Campus Elsevier, 1997.
- FARIA, Sheila de Castro. História da Família e Demografia Histórica. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.). Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. São Paulo: Campus Elsevier, 1997.
- FIGUEREDO, Luciano R. História e Informática: o uso do computador. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.). Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. São Paulo: Campus Elsevier, 1997.
- INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (ICOM). Statutes. 2007. Disponível em: . Acesso em: 12 mar. 2016. INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (ICOM);
- LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. RAMOS, F. R. L. A Dança do Objeto O Museu no Ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.
- MORAES, Aldo José. Lygia Sampaio Da Linha à Cor. Catálogo Museu Regional de Arte CUCA UEFS. Feira de Santana BA, 2013;
- PORTUGAL, Cláudius. Lygia Sampaio 60 Anos de Pena e Pincel. Catalogo Museu de Arte Sacra Salvador UFBA, 2014;
- RUSSIO, W. Interdisciplinarity in museology. Museological Working Papers - MuWoP 2, 1981.
- XAVIER, M. C. Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. Suplemento história ciências, saúde. Rio de Janeiro: Manguinhos (p 365-380), 2005.
- XAVIER, Marília Cury. Exposição Concepção e Montagem. São Paulo Annablumen, 2005.

CAPÍTULO 6

ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Data de aceite: 01/12/2020

Alessandra da Silva

Doutoranda no Pós-Graduação em História da UPF (Bolsista Capes)

Isabel Rodrigues de Moraes

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ID Lattes: 6980324603242421

RESUMO: Essa pesquisa tem como objetivo analisar o ensino de arte na educação infantil a partir de um olhar da sociologia da infância. Como metodologia, utilizamos revisão bibliográfica de autores de referência no ensino de arte tais como: Ana Mae Barbosa, Maria F. Fusari e Maria Heloísa Ferraz contrapondo à autores que tratam da sociologia da infância como: Manuel Jacinto Sarmiento, Willian A. Corsaro. A invisibilidade da infância é um processo decorrente das concepções historicamente construídas, tais concepções ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais da criança. A Sociologia da Infância contribui na reflexão sobre o ensino de arte na educação infantil, na medida que, amplia as concepções sobre a infância, considerando a criança em suas relações com a cultura, com a arte e com a vida social.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia. Arte. Educação. Infância. Cultura.

ABSTRACT: This research aims to analyze the teaching of art in early childhood education from the perspective of childhood sociology. As a methodology, we used a bibliographic review

of reference authors in art teaching such as: Ana Mae Barbosa, Maria F. Fusari and Maria Heloísa Ferraz, opposing authors who deal with childhood sociology such as: Manuel Jacinto Sarmiento, Willian A. Corsaro. Childhood invisibility is a process resulting from historically constructed conceptions, such conceptions conceal the reality of the child's social and cultural worlds. The Sociology of Childhood contributes to the reflection on the teaching of art in early childhood education, as it broadens the conceptions about childhood, considering the child in its relations with culture, art and social life.

KEYWORDS: Sociology. Art. Education. Childhood. Culture.

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo analizar la enseñanza del arte en la educación de la primera infancia desde la perspectiva de la sociología infantil. Como metodología, utilizamos una revisión bibliográfica de autores de referencia en la enseñanza del arte como: Ana Mae Barbosa, Maria F. Fusari y Maria Heloísa Ferraz, autores opuestos que se ocupan de la sociología infantil como: Manuel Jacinto Sarmiento, Willian A. Corsaro. La invisibilidad infantil es un proceso que resulta de concepciones históricamente construidas, tales concepciones ocultan la realidad del mundo social y cultural del niño. La Sociología de la Infancia contribuye a la reflexión sobre la enseñanza del arte en la educación de la primera infancia, ya que amplía las concepciones sobre la infancia, considerando al niño en sus relaciones con la cultura, el arte y la vida social.

PALABRAS CLAVE: Sociología. Arte. Educación.

Infância. Cultura.

1 | INTRODUÇÃO

Ao buscar uma aproximação entre o ensino de arte na educação infantil e as bases da sociologia da infância, inicialmente apresento algumas considerações sobre a trajetória do ensino de arte no Brasil seu avanços e suas implicações na educação infantil. Falar sobre ensino de arte requer analisar a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, suas implicações no ensino de arte, novas perspectivas que valorizam a cultura.

Posteriormente teço algumas considerações sobre a temática da sociologia da infância, suas contribuições para pensar o papel da infância a partir de uma nova abordagem que considera a criança em suas interações sociais. Paralelamente busco pontos em comum entre as duas abordagens.

Para a elaboração desse artigo uso como metodologia a revisão bibliográfica com objetivo de entender pontos em comum, avanços nas pesquisas nos últimos anos e pontos a serem avançados. A infância e a educação são temas amplamente discutidos, no entanto, se carece pensar estratégias para aproximar o ensino de arte na educação infantil com aprendizagens significativas e contextualizadas.

O conhecimento artístico, caracteriza-se como um tipo de conhecimento que o ser humano desenvolveu no decorrer da história, buscando compreender suas relação e o seu lugar no mundo, construindo-se como ser integrante e atuante desse universo.

2 | REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 A trajetória do Ensino de Arte no Brasil

A arte tem acompanhado o homem no decorrer dos tempos, desde a pré-história até os dias atuais. As manifestações artísticas revelam a história, os costumes e a cultura dos povos que nos antecederam. No Brasil é possível encontrarmos manifestações artísticas originárias da Pré – História, essas manifestações revelam como viviam os ameríndios, quais eram seus costumes e crenças.

Ao contextualizar o ensino de Arte os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apontam que:

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em

todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo. (PCN, 1997, p.20)

Com a colonização houve um processo de aculturação, os povos que aqui viviam sofreram fortes influências culturais dos europeus que para cá vieram¹. Na tentativa de tornar os índios mais dóceis e obedientes, foi instaurada a Missão Jesuítica no Brasil, a qual pretendia catequizar os índios nos moldes da cultura européia, a base da economia era a produção de alimentos através da produção doméstica familiar, num sistema misto de propriedades comunitárias e privadas.

Os Jesuítas foram os primeiros educadores no Brasil. O método de ensino intitulado Ratio Studiorum², elaborado pela Companhia de Jesus no final do século XVI, foi utilizado para catequizar no Novo Mundo, servindo aos interesses da empresa da colonização e da Igreja contra-reformista.

A arte desse período reflete a influência do barroco europeu da época e sua fusão com os traços indígenas. Essa produção artística, foi orientada por modelos estéticos europeus, e surgiu com o propósito básico de fornecer um auxílio visual a catequização do indígena. As obras desse período incorporam além das características da arte européias, características brasileiras.

No século XIX o Brasil presencia mudanças no ensino de arte com a chegada da Missão Artística Francesa³, que tinha como objetivo estabelecer o ensino das artes oficialmente no Brasil. Essa missão acabou influenciando o cenário artístico brasileiro, pois nesse período surgiu a primeira forma de ensino acadêmico de artes.

No entanto foi na Semana de Arte Moderna em 1922, que influenciou fortes mudanças no ensino de arte no Brasil, pois apresentava uma série de novas idéias, buscando romper com os antigos estilos artísticos, ainda apreciados no Brasil, para dar espaço a um novo estilo, com forte influencia cubista, expressionista e futurista,

1 No Brasil colonial a arte em geral girava em torno da Igreja Católica e dos cultos religiosos. É bem conhecida a presença, no Brasil, de religiosos europeus, como os jesuítas, franciscanos e beneditinos, os quais vieram ao país para catequizar seus habitantes. Alguns deles tinham experiência em pintura, escultura e arquitetura, adquirida no velho continente. Foram eles os primeiros a realizar obras artísticas no país e a recrutar artesãos e artífices para a decoração de suas construções. Os artistas do período costumavam ser autodidatas ou então eram orientados por esses religiosos, nos moldes da tradição ibérica.

Disponível em <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/brasil-colonia/arte-no-brasil-colonial.php>> Acesso em 15 maio. 2020.

2 Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/havegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm> Acesso em 15 de maio de 2020.

3 Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/havegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm> Acesso em 15 de maio de 2020.

mas com características genuinamente brasileiras. Embora a Arte Moderna não se resume à uma semana, essa semana entrou para a história como um marco do movimento modernista, que buscava uma identidade artística ao país.

Não época as pessoas não entenderam as novas idéias trazidas pelos modernistas, que foram alvo de muitas críticas, apenas anos mais tarde a Semana de Arte Moderna teve seu real reconhecimento, mas sem dúvidas foi à impulsionadora de uma nova forma de produzir arte, uma arte unicamente brasileira, mobilizando também um novo olhar e para a educação em arte.

Antigamente o ensino de arte, antiga Educação Artística, valorizava a tecnicidade e a profissionalização. Para Ferraz & Fusari (2010), a Educação Artística preocupava-se somente com a expressividade individual, com técnicas, não aprofundando os conhecimentos sobre a Arte, sua história e linguagens. Já a Arte Educação busca novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas, revalorizando o professor, redimensionando seu trabalho, conscientizando de sua ação profissional e política na sociedade.

Com relação à Educação Artística, que foi incluída no currículo escolar pela Lei 5.692/71, houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. (FERRAZ ; FUSANI, 2010, p.17-18)

Para formular uma proposta de trabalho que envolva a arte na escola é muito importante considerar os posicionamentos sobre Arte Educação que se irá assumir, sobre quais linhas teórico-metodológicas será selecionada para embasar a prática. As teorias da arte podem contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos.

Para Ferraz & Fusani (2010), [...] a concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino aprendizagem artístico, estético e atende a sua mobilidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir. (FERRAZ; FUSANI, 2010, p.20)

Os professores que partem de uma tendência idealista-liberal da educação escolar em arte acreditam que a educação escolar é capaz, sozinha, de garantir a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática, e de evitar a sua degradação. Para eles a função da escola é também a de resolver os desvios e problemas sociais. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p.24)

Essa concepção de educação está baseada na pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista, essas teorias são pouco críticas quanto à educação e suas interferências sociais. Essa teoria na prática reduz o ensino a uma prática mecanizada, desprezando aspectos relacionados ao cotidiano da criança, reforçando o papel do professor como transmissor do conhecimento.

A pedagogia tradicional tem suas raízes no século XIX e percorre todo o século XX, manifestando-se até nossos dias. A base idealista desta pedagogia induz a acreditar-se que os indivíduos são “libertados” pelos conhecimentos adquiridos na escola e podem, por isso, organizar com sucesso uma sociedade mais democrática. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 24-25)

Na tendência tradicional, presente na educação brasileira desde o século XIX, predomina a teoria estética mimética que está mais ligada à cópia e a imitação de modelos prontos, valorizando as produções artísticas mais realistas ou idealistas. Mesmo com o surgimento de movimentos artísticos como o impressionismo e de avanços tecnológicos como a fotografia, essa tendência de ensino de arte prevaleceu até o século XX. O ensino da arte estava voltado para a ornamentação e decoração, dessa forma o ensino de arte valorizava a aprendizagem do desenho geométrico e desenho linear, visando suprir o mercado de trabalho nas fábricas e os serviços manuais.

Segundo Ferraz & Fusari (2010), apesar de todas as mudanças ocorridas nos últimos anos ainda hoje a arte historicamente produzida e em produção pela humanidade, ainda não é ensinada e aprendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros. Nesse sentido é importante fazer da disciplina de Arte um espaço para o desenvolvimento pessoal e social por meio de vivências e posse de conhecimento artístico e estético.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) o ensino de arte abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Nesse sentido o professor deve planejar atividades que propiciem situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientada, considerando que o processo de ensinar e aprender tem como principal objetivo a ação do professor de planejar as atividades a serem ensinadas, cabe ao professor ressignificar as atividades dando a elas novos objetivos.

É fundamental que o professor atue como um provocador que lança desafios estimulando seus alunos para que busquem soluções, apropriando-se assim do conhecimento de forma significativa, pois o ato de ensinar consiste em possibilitar a criança apropriar-se de conhecimentos, ampliando suas experiências, aumentando assim marcada por características do grupo social a qual pertence e o contexto escolar propicia relações entre diferentes indivíduos de diferentes classes sociais, sendo assim, a realidade social é aprendida pelo olhar histórico e social construído, caracterizando-se como um modo de ver o mundo.

A educação em arte deve propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico, ampliando a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação do

aluno. Aprender arte não envolve apenas fazer trabalhos artísticos, mas apreciar e refletir sobre as produções artísticas historicamente construídas e em construção, em diferentes culturas e épocas, apreciando a arte local, as manifestações artísticas presentes no cotidiano. Sendo assim, os conteúdos da arte devem ser ensinados por meio de situações de aprendizagem que alcancem os modos de aprender do aluno, garantindo a participação dos alunos na sala de aula.

2.2 O Ensino de Arte na Educação Infantil

No decorrer desse texto, busco refletir sobre a arte enquanto disciplina do currículo escolar que explora a criatividade e a experimentação, visando promover a reflexão e a autonomia, despertando nos alunos o olhar crítico, a sensibilidade e o interesse por compreender as expressões artísticas presentes em nossa sociedade. Ao promover a apreciação estética das mais diversas linguagens e ampliamos o universo de códigos visuais, aos quais a criança está inserida.

A arte enquanto forma de expressão agrega tanto valor quanto a expressão escrita, pois através de um desenho, uma pintura, uma colagem, uma paródia, um teatro ou uma dança, é possível expressar sentimentos, opiniões e visões de mundo. Já a arte enquanto fonte de conhecimento histórico nos permite compreender a história da humanidade, pois a partir das expressões artísticas deixadas pelo homem no decorrer dos tempos é possível analisar a forma como viviam, suas crenças e costumes.

O conhecimento artístico não tem como princípio descobrir leis que expliquem cientificamente como os fenômenos ocorrem, mas trabalha com a sensibilidade e a experiência humana, por isso, a arte carrega consigo elementos característicos de cada cultura e época, tornando possível através do seu conhecimento, compreender a cultura, a história, as relações sociais e as formas de pensar que acompanharam o homem na sua trajetória histórica.

Portanto não é possível desconsiderar a importância da arte na educação infantil, seja ela como fonte de conhecimento ou expressão. Pois desde que nasce, a criança se depara com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam, participam das práticas culturais do seu grupo, e partir delas constroem seus significados. O mundo simbólico em que as crianças são socializadas é amplamente rico, e dentre eles estão os códigos das linguagens da arte.

Ana Mae Barbosa (2013) ao falar sobre a relação entre o currículo e o envolvimento estético diz que “Podemos estabelecer currículos e estratégias de ensino capazes de demover o aluno dos envoltórios estéticos que já existem em seu ambiente natural” (p 75). Estabelecendo assim relações com o artesanato, as artes populares, os estímulos da mídia e todo universo de imagens a que as

crianças estão expostas.

A produção plástica agrega elementos intencionais, utilizados pelo artista visando atingir a percepção e a sensibilidade do observador. Esses elementos suscitam um amplo conhecimento por parte do artista, que atua como um pesquisador. Portanto uma obra de arte não acontece ao acaso, ela depende das intenções do artista, que são, em grande parte, determinadas pelos seus conhecimentos.

O produto criado pelo artista propicia um tipo de comunicação no qual inúmeras formas de significações se condensam pela combinação de determinados elementos, diferentes para cada modalidade artística, como, por exemplo: linhas, formas, cores e texturas, na forma plástica; altura, timbre, intensidade e ritmo, na forma musical; personagens, espaço, texto e cenário, na forma teatral; e movimento, desenho no espaço, ritmo e composição, na forma da dança. (PCN, 1997, p. 28)

Esses elementos fazem parte da fruição da obra, pois são impregnados de significação e auxiliam no contato entre o artista e o espectador, contato esse, que é mediado pela obra, e suas potencialidades estéticas, que visam atingir além da sensibilidade a percepção do observador.

No processo de conhecimento artístico, do qual faz parte a apreciação estética, o canal privilegiado de compreensão é a qualidade da experiência sensível da percepção. Diante de uma obra de arte, habilidades de percepção, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista quanto no espectador. Mas é inicialmente pelo canal da sensibilidade que se estabelece o contato entre a pessoa do artista e a do espectador, mediado pela percepção estética da obra de arte. (PCN, 1997, p. 29)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que o conhecimento artístico envolve não só a apropriação de produtos artísticos através do conhecimento, mas envolve também a produção artística do aluno. Portanto, é importante que o professor de educação infantil pense nas ações que possibilitem às crianças experiências com as linguagens da arte, e as ajudarão desenvolver a imaginação, a percepção, a intuição, a emoção e a criação, de forma lúdica. Nesse processo é fundamental o uso de brinquedo e o jogo como elementos do cotidiano das crianças, construindo um fazer criativo ligado às suas experiências de vida, do mesmo modo que amplia seu conhecimento através da inserção de novos elementos.

A pesquisadora e professora Ana Mae Barbosa, preocupada com a democratização do conhecimento em arte, vinculado a uma educação descontextualizada, percebeu a importância de conhecer o processo histórico de ensino para intervir no mesmo com consciência. Ana Mae considerava importante introduzir a crítica no ensino de arte, não para formar especialistas em arte, mas para formar seres humanos criticamente conscientes, capazes de discernir os códigos da

arte que se produz e da arte que se produziu historicamente.

Foi nesse contexto que surgiram os posicionamentos da Metodologia Triangular ou Proposta Triangular, que trouxe para a arte na escola um lugar mais respeitável, possibilitando avanço no ensino da arte tendo como base um trabalho pedagógico integrador que engloba o fazer, o ler e o contextualizar. Partindo do princípio de que é fundamental uma alfabetização visual, a leitura da imagem, o fazer artístico e o conhecimento histórico se tornam pontos chaves na implementação de um ensino de arte que valorize não só a expressão, mas o conhecimento intelectual da arte, como forma de aguçar um novo olhar para as imagens que nos cercam.



FIGURA I: Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa

Fonte: OLIVEIRA e CORREIA, Ensino das Artes: A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, 2018, p. 1

A Abordagem Triangular é uma abordagem dialógica, ou seja, a imagem do triângulo permite ao professor na sua prática docente fazer suas escolhas metodológicas, é permitido mudanças na ordem sem que haja uma alteração.

Ao tratar do ensino de Arte, a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) apresenta cinco unidades temáticas em que estão citadas as quatro linguagens artísticas: teatro, dança, artes visuais e música, ampliando também para as Artes Integradas. Os encaminhamentos sugeridos no documento propõem que as linguagens artísticas sejam trabalhadas em suas particularidades ou na relação umas com as outras, estabelecendo caminhos interdisciplinares entre as várias expressões artísticas.

2.3 Um olhar a partir da sociologia da infância

Os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (1998) apontam dentre os objetivos a ser alcançados na Educação Infantil, a formação integradora da criança.

Nesse sentido a escola não pode nos dias de hoje trabalhar a partir de uma visão reducionista da mera transmissão do conhecimento, é importante analisar o contexto social e cultural em que a criança está inserida buscando as melhores estratégias que aproximem das referências sociais e culturais dos educandos, construindo assim um processo de ensino-aprendizagem que dialogue com a identidade. “A relação dialógica com a identidade justifica-se por precisarmos do outro para nos identificar, mas além das referências humanas, os rituais, símbolos, patrimônios enfim, o legado cultural, são estruturas importantes de construção de essência e de pertencimento” (BHON, 2014, p.172)

A sociologia da infância é uma área em construção no Brasil e aponta caminhos para novas pesquisas que buscam compreender a criança como ator social. As pesquisadoras brasileiras Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira, apontam que sociologia da infância inicia com o rompimento da visão durkheimiana de uma infância submissa a vida adulta.

Este campo teórico aparece a partir da inflexão da concepção de socialização, que vinha sendo pensada até então segundo os aportes durkheimianos. Os sociólogos se voltavam para o estudo das influências desta socialização na vida das crianças a partir de uma perspectiva estrutural-funcional. Especialmente a Sociologia da Educação permaneceu durante um longo período presa à definição durkheimiana de imposição dos valores adultos sobre a criança, levando estas a permanecerem no silêncio, “mudas”, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto. (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2010, p.41)

Essa nova visão sociológica passa a considerar a infância não como uma passagem de tempo para a vida adulta, mas busca a valorização das crianças como atores sociais com pensamento crítico e reflexivo. Segundo Sarmiento (2005) ao propor uma reflexão sobre a sociologia da infância, foca na importância de interpretarmos a criança como objeto sociológico.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. (SARMENTO, 2005, p. 363)

William Corsaro (2011) ao tratar sobre a sociologia da infância discorre sobre diversas pesquisas que mostram como crianças são atores sociais e produzem cultura. Apontando que as culturas locais produzidas pelas crianças integram culturas mais amplas de outras crianças e também dos adultos. Ao sair do âmbito

familiar, as crianças já se tornam participantes e colaboradoras de cultura de pares locais.

Considerando que as crianças criam, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita, portanto é importante a troca com o outro para que possa diferenciar e perceber características essenciais do processo de criação.

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42)

Ao falar de infância a partir das bases da sociologia da infância devemos considerar a criança como um sujeito social, ou seja, um ser que constrói seus sentidos e significados a partir das suas interações com a cultura em seu meio social.

Esta inflexão permite pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro. A partir desta primeira inflexão, outras foram realizadas e, dessa forma, permitiram o surgimento de novas temáticas, bem como a elaboração de novas metodologias que buscaram entender as crianças como produtoras de culturas, a partir delas próprias. (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2010, p.42)

Segundo Bhon “A escola disposta a extrapolar os seus próprios muros é aquela que pode balizar conhecimentos empíricos e científicos na perspectiva de construção significativa do ‘eu no mundo a partir do meu local’. Para que isso possa ocorrer precisamos dos espaços ditos não formais de aprendizagem”. (BHON, 2014, p. 173)

Nesse sentido é importante que ainda na educação infantil seja oportunizada as crianças uma aprendizagem sensível e contextualizada, valorizando as interações sociais, a produção cultural local estabelecendo relações com os espaços da comunidade onde a escola se insere. Partindo do local para que aos poucos a criança vá tecendo relações com um espaço mais amplo, regional e global. Propiciando a valorização da produção cultural através do ensino de arte.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar esse percurso, percebemos que as relações entre a sociologia da infância e o ensino de arte na educação infantil merecem ser aprofundadas. Os autores que tratam da sociologia da infância apresentam a como tema de atual relevância. Apesar de relativamente recente a sociologia da infância tem sido foco

de inúmeras pesquisas, assim como as novas abordagens do ensino da arte. Ambas contribuem para pensar a criança enquanto ser social que se constitui culturalmente através do seu meio, por tanto, não é um ser passivo, mas sim possui um papel importante enquanto agente que também interfere nesse meio.

Na busca por um ensino mais integralizado que valorize não só a técnica, mas todas as formas de expressão artística e cultural, encontramos os pressupostos de Ana Mae Barbosa com sua Metodologia Triangular que tanto tem influenciado o ensino de arte, através do fazer, ler e o contextualizar. Não podemos pensarmos num ensino em arte que propicie o desenvolvimento do pensamento artístico, ampliando a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação do alunos, sem considerar as contribuições de sociologia da infância, considerando que as crianças criam, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita através da convivência com os outros e com os elementos culturais do meio social.

Concluo esse texto com uma reflexão pessoal. Apesar de a arte ter ampliado sua visibilidade no sistema de ensino nos últimos anos, na prática nem todas as instituições de ensino possuem profissionais com formação em arte. Na educação infantil as linguagens da arte são trabalhadas por pedagogos. Nesse sentido essa pesquisa contribui com uma importante reflexão sobre o ensino de arte na educação e a importância de uma formação de profissionais com uma bagagem ampla de conhecimento capazes de promover uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete, OLIVEIRA, Fabiane de. **A Sociologia de Infância no Brasil: uma área em construção**. Revista Unicentro UFSM, V.35; Santa Maria RS, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. 7ª ed. – São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: COM ARTE, 1998.

BARBOSA, Ana. Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo. 4 ed.: Cortez, 2008.

Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018)

BOHN, Leticia Ribas Diefenthaler. **Arte Cultura Pertencimento e Construção de Identidade**, (In) PILLOTO, Silvia Sell Duarte Pillotto, Univille, 2014.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Editora Penso, 2011.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSRI, Maria F. de Resende. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSRI, Maria F. de Resende. **Arte na Educação Escolar**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. **Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB, 1996).

LIMA, José Milton de. **A sociologia da infância e educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas**. Revista contrapontos. Vol. 14, Nº 1, jan-abr/2014.

SARMENTO, M. J; **Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e Estudo da Infância**. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. Infância (In)visível. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias**. Cadernos do Noroeste, Porto, vol. 13. 2000. p. 145-164.

OLIVEIRA, Eliane dos Santos de; CORREIA, **Vanisse Simone Alves**. **Ensino das Artes: a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa**, 2018.

PEDROSO, Juliane Grasielle. **O ensino de arte na educação infantil**. Especialização em Educação Infantil. UNICENTRO – 2012

Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCNs, 1997)

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (RCNEI, 1998)

COMPOSTO POÉTICO: UMA PRÁTICA DA POESIA À FOTOGRAFIA

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 03/09/2020

Edgard Mesquita de Oliva Junior

Universidade Federal da Bahia

Escola de Belas Artes

Salvador, Bahia

<http://lattes.cnpq.br/8651134843927843>

RESUMO: O artigo trata de metodologia aplicada em aulas de fotografia de estúdio nas quais o emprego da leitura de poemas induz ao processo criativo. Às leituras, em verso, ou em prosa, objetiva-se associar o exercício fotográfico com interpretação de texto para formação da imagem poética/discursiva, obtendo-se, assim, o produto imagem como resultado da reflexão textual. Denominada “Composto poético”, a metodologia cumpre o objetivo de desenvolver a elaboração e a construção da cena fotográfica, a qual se processa sob sínteses imagéticas, da poesia à fotografia, estrutura fundamentada no princípio da interdisciplinaridade de conceitos artísticos para os quais se pretende atingir reminiscências do imaginário que proporciona ao estudante resgatar elementos da *paisagem lembrança* pertencente ao contexto simbólico do seu universo pessoal. Os exercícios seguintes dão-se pela interpretação de uma música, para novos personagens e cenários. O terceiro exercício é de caráter livre, uma etapa na qual o processo criativo já está instalado.

PALAVRAS-CHAVE: Composto poético,

fotografia de estúdio, poesia, processos fotográficos.

POETIC COMPOUND: A PRACTICE OF POETRY TO PHOTOGRAPHY

ABSTRACT: The article deals with the methodology applied in Studio Photography classes in which the use of poetry reading induces the creative process. The readings, in verse, or in prose, aim to associate the photographic exercise with interpretation of text for the formation of the poetic/discursive image, thus obtaining the product image as a result of the textual reflection. Called “Poetic compound”, the methodology fulfills the objective of developing the elaboration and construction of the photographic scene, which is processed under imagetic syntheses, from poetry to photography, structure grounded on the principle of interdisciplinarity of artistic concepts for which it is intended to achieve reminiscences of the imaginary which provides the student to redeem elements from *the souvenir landscape* belonging to the symbolic context of his personal universe. The following exercises are given by the interpretation of a song, for new characters and scenarios. The third exercise is a free character type, a step to which the creative process is already installed.

KEYWORDS: Poetic compound, studio photography, poetry, photographic processes.

Eu estava entre meus 9 e 10 anos de idade

ela trazia à mão, apoiados nos braços,

cadernos, pastas, papéis diversos;

muitos.

Terá sido minha primeira paixão?

Pensei: eu não quero ser professor.

Inevitavelmente a poesia nos remete ao passado. O que está no texto pertence ao passado, como são as paisagens-lembranças.

1 | INTRODUÇÃO

O *Composto poético* traz a possibilidade da mediação do tempo vivido, da temporalidade, do existir, da ação física do corpo, das experiências impostas pela manipulação da matéria associada à memória, ao metafísico, aos percursos de cada cidadão. A proposta traz em seu conteúdo metodológico o estímulo ao processo criativo e discursivo em sala de aula a partir da leitura poética e expansiva – da poesia à imagem –, para uma revisão do nosso comportamento na sociedade contemporânea. Em um primeiro momento, apoia-se na escrita literária, tomando, como ponto de partida e estímulo para a construção do pensamento reflexivo a palavra, a poiesis da escrita, como gérmen para a imagem fotográfica, ou um conjunto de imagens, que possuem em seu “histórico” signos culturais pertencentes à sociedade contemporânea, sujeitos que nos interessam como processos de absorção – autofagia –, que se externalizam por desabrochar em rachaduras, interseções e enfrentamentos entre passado e presente diante da ação coletiva, individual, social e política.

2 | DESENVOLVIMENTO

Na nossa percepção e a partir das experiências teórico-práticas desenvolvidas em sala de aula, e em processo de (re)construção do método desde o ano de 2016, tendo como foco o caráter construtivo e poético da imagem fotográfica, procuramos direcionar a disciplina Fotografia II-A, definida na ementa como “estudos da luz em estúdio fotográfico, tipos e qualidades dos filmes¹, contrastes e cor na imagem para produto de publicidade”. Como possibilidade de avançar para uma proposta

1 À época da criação da disciplina ainda não havia o emprego massivo das câmeras fotográficas digitais, portanto, as aplicações teórico-práticas foram projetadas para filmes, tecnologia tratada até o presente, embora atualmente trabalhemos com uma câmera digital, sem, contudo, abandonarmos os conceitos analógicos.

de conduto interativo e estritamente contrário à limitação do estudo teórico da técnica para o processo fotográfico em estúdio, priorizamos estímulos criativos com expectativa para a elaboração de uma imagem potencialmente discursiva. Numa percepção geral, a imagem fotográfica, ou qualquer imagem a qual tenha sua origem a partir de ações manuais/mecânicos através da mão do homem, como os processos de gravação ou registros sobre suportes tecnicamente possíveis, a imagem resultante deverá pertencer a uma atitude singular do pensamento, a qual o sujeito gerado tenha potência de reverberar diante do contexto social e emergente da população. O poeta e o fotógrafo se aproximam a partir do “corpo poético” invisível – metafísico –, para o “corpo matéria” – sujeito –, possível de visibilidades. Segundo Navas (2017), “A fotografia e a poesia são mais abissais do que sequenciais” (NAVAS, 2017, p. 21). Define assim o autor citado em suas idiossincrasias a respeito das ocorrências das imagens visíveis ou pertencentes ao imaginário. Entre o fundo abissal e a realidade, instala-se *eidos*, instante de criação, ou seja, a indução, o preparar para a percepção e construção da emergência da imagem, desejo de si – interior –, e desejo pela imagem, ver em si, em exterior.

Foi pensando em uma metodologia da diversidade, ou seja, no exercício para a construção de uma lógica reflexiva a partir do texto, que iniciamos o método denominado *Composto Poético*, que, na práxis, procura ir além da poesia e da simples interpretação do texto. Entretanto, avançando através dos processos de construção de uma imagem que reverbera, aberta e de caráter discursiva. Assim, deseja-se a não repetição dos métodos fechados no processo de elaboração e tecnologia para a construção da imagem tradicional em ambiente educativo que, na maioria das turmas de alunos para as disciplinas designadas Fotografia, Estética da imagem, etc., sejam elas ministradas em salas de aulas, ambientes abertos ou grupos independentes de cursos particulares de fotografia onde se dá maior valor à técnica e ao manuseio do equipamento. A partir dessa premissa, colocamos a seguinte pergunta: para que serve uma imagem? Na atualidade, para falarmos e enfrentarmos o contexto social e político do mundo contemporâneo, é necessário observarmos atentamente as questões imagéticas, o que elas nos propõem ao olhar. A partir da nossa reflexão propomos às escolas, às turmas de alunos que pretendem entrar no campo da produção imagética, sejam nas técnicas da gravura, pintura, desenho, ou qualquer outra forma de expressão gráfica, que se apropriem da imagem como veículo difusor do pensamento elaborado a partir de um acontecimento imediato. Sobre o acontecimento, Silvio Gallo o define como uma “forma de resistência” [...], e completa: “Para resistir, é importante abrir-se ao acontecimento”; (GALLO, 2007, p. 39). Seguindo na premissa da resistência, buscamos na metodologia do *Composto poético* a nossa propriedade para criar, para pensar, refletir e executar a produção da imagem fotográfica com a equação: poema

+ leitura x música + leitura = execução do pensamento livre e construção da imagem que reverbera no outro corpo, olhar atento. Procura-se, assim, sair do repetitivo, da linearidade do *constructo*, da hegemonia do método simples, da fórmula pronta, do resultado fácil. Dirigimos a proposta para um modelo de criação a ser exercido com os alunos que acorrem ao aprendizado da fotografia e oriundos de diversos cursos da universidade, buscando o grande incentivo à reflexão que, a partir do primeiro contato, é feita a seguinte proposição: professor apresenta o método e aponta os ingredientes. Eles, estudantes, constroem o bolo, sem receita pré-fabricada, mas com a massa consistente e o desejo de dar certo. Os questionamentos, as dúvidas e os desafios vão surgindo no processo do trabalho, com resistências pertinentes ao exercício, contudo, criativamente reelaborados. Para tanto, nos alinhamos a uma afirmativa de Gallo: “Resistir e criar. Essas são as possibilidades que nos abrem o cotidiano na escola, quando escolhemos agir no fluxo dos acontecimentos.” (GALLO, 2007, p. 39)

Durante o processo de reflexão para a construção do artigo, defronto-me com a leitura de “a imagem no ensino da arte”, de Ana Mae Barbosa, 2009, pesquisadora e educadora brasileira conhecida internacionalmente pela difusão do método educacional que direciona a ação para o aprendizado e o pensamento reflexivo. Percebo que nosso “encontro” se dá na formatação da triangulação de fazeres a partir de nossas metodologias e resultados esperados a partir do que Ana Mae Barbosa descreve como método e tecnologia do ensino que denomina de “Abordagem Triangular”. Diante dos questionamentos para um diferencial no ensino da fotografia de estúdio, passei a denominar o método aplicado em sala de aula de “Composto poético”, tecnologia que reúne um conjunto de fatos que passam a (des)construir a imagem primária, contudo, levando-a a uma imagem singular e reflexiva, reverberante na propriedade da proposta e suas contextualizações, similar no conceito da pesquisadora Ana Mae, ao passo que diferente na origem para com o exercício proposto e, sobretudo, análogo ao processo do ensino-aprendizagem. Na tecnologia do “Composto poético” temos o poema, a letra/texto da música e os processos de leituras e interpretações que conduzem para a elaboração e a construção do conteúdo liberto da estética formal para o produto consumível, no entanto, elaborado para o grau da contextualização social, política e pessoal. O método é constituído de três etapas importantes: leitura e interpretação do poema/texto em prosa; elaboração de projeto visual e execução da proposta de iluminação; composição para a imagem fotográfica.

O gatilho que fez dar início à aplicação do método foi a leitura de dois poemas impressos em folha de jornal, guardados cuidadosamente por muitos anos sob forma de recortes, em um velho envelope, arquivados em virtude da boa intenção dos versos. Após uma segunda leitura, refleti sobre os poemas. No primeiro me chama

a atenção a presença do elemento “noite”, cuja obscuridade dos fatos também é tratado como objeto da minha investigação de tese como espaço de ausências, escuridão e medos, tensões e reflexões, na diversidade de ambientes com baixa luminosidade ou da luz suave refletida em noite de lua cheia, uma luz que tem no seu brilho ressonâncias poéticas. No segundo poema, a autora cita a “rocha”, elemento de resistência, quase imutável, de difícil lapidação e que se desgasta no tempo na longevidade da sua dureza. O vento, a água, o atrito, os atritos a decompõem.

Observando uma das estrofes do poema, a Autora 1 (Nádia Lopes)² faz imersão na significância dos fatos, cuja palavra tem léxico para sensações de paisagem memória, coisas guardadas por nós. Vejamos:

“antigamente
as noites tinham
cadeiras nas calçadas
estrelas e grilos”
[...]

A autora 2 (Célia Maciel)³ nos dá a dimensão poética do concreto, da rigidez da matéria, do rasgar o vazio e silencioso, do secreto desejo do rebento, da liberdade, olhar dentro de si, outro olhar, não à margem.

“Homem que amo pinta os murais
dos meus quintais, guarda a
idade das minhas dores e pinta
ideias de liberdade. Planta
árvores de louvação
aos que rebentaram o silêncio
quando o silêncio era rocha.”
[...]

Do composto da “noite” e da “rocha”, nasce a imagem a partir do espelhamento do verso, a poesia como substância para percebermos como as *paisagens-lembranças* e os objetos nos tocam, uma troca entre nós – o olhar –, o mundo exterior da rocha – a coisa –, e a noite – obscuridade e reflexão –, do exterior para o interior. O interior como substância, unguento, para a ligação entre “coisa e olhar”. Heidegger (2006) trata a “coisa”, exemplificada por uma jarra e diz: “... um

2 O recorte de poema da autora Nádia Lopes inserido neste artigo é de longa data guardado em minha gaveta de recortes. Não possuo nenhuma outra referência sobre a continuidade do trabalho da autora e, por essa razão, não a consegui identificar pelo sistema de busca na internet.

3 Idem para Célia Maciel.

receptáculo, algo que recebe outro dentro de si, um recipiente” (HEIDEGGER, 2006, p. 144). Seguindo a premissa heideggeriana, podemos estabelecer a relação poesia e fotografia/imagem, como “jarra” fundamentada na constituição do produto visual a partir da liga a qual compreendemos como ‘interior da coisa’, princípio e significado do objeto resultante da escrita, produto da formação embrionária do poema, da palavra, do espirar. Heidegger (2006) ainda afirma que: “Só podemos pensar se temos gosto pelo que em si é o que cabe pensar cuidadosamente”; (ibidem). Temos, então, a poesia como texto de “si”, e a imagem como produto irrefutável da essência poética, em si como “coisa”. Nunes (1999) pensa os objetos como “úteis”, elementos palpáveis, porém cercado de significado e referências, “... referências que são auto-remissivas, ou que têm entre si um regime de remissão recíproca, isso já pressupõe mais do que um comércio com os entes” (NUNES, 1999, p. 61). E é essa ligação com o mundo interior – a poesia –, e o mundo exterior – a imagem –, que traz à visibilidade a coisa em si, cercada de referências passadas, sejam elas familiares, históricas, políticas e sociais, enfim, o que nós, como seres pensantes e produtores, trazemos à reflexão para as coisas, ou fatos, que estão ao nosso redor. Complementa nossa reflexão, ainda conforme Nunes: “O mundo ‘circundante’ é como um complexo utensiliar. Ao lidarmos com os ‘úteis’ não lidamos com eles, um a um; há remissão constante de um a outro, como entre as coisas que – uma mesa, por exemplo – possuem para nós uma significação” (NUNES, 1999, p. 61). Embasado nos conceitos acima, em nossos exercícios teórico-práticos, pensamos a poesia como *ratio* para os primeiros experimentos poético-visuais, ou seja, embrião para a formação de um pensamento estético-visual direcionado à ação que permitirá, nas demais práticas, ser empuxo remissivo de outras imagens, imagens da memória latente, imagens constituídas de *eidós* que se tornarão imagens do presente. Essas imagens também evocarão o futuro, previsão de ser, acontecer.

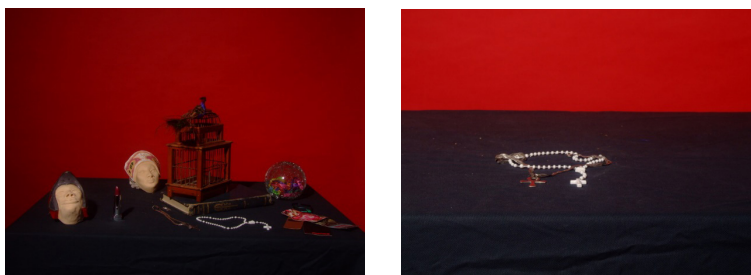
3 | DOS EXERCÍCIOS

Após a leitura dos poemas mencionados acima, ambos funcionaram como gênese para a metodologia a ser empregada nas aulas teórico-práticas. Partimos, assim, para o primeiro exercício tendo como ponto de partida a reflexão sobre o significado da palavra, do verso e do todo que contém a poesia. Aos alunos é solicitado que façam uma leitura e reflexão a partir do conteúdo poético, da interpretação do verso, do significado de cada palavra. Sim, a dimensão e o que reverbera da palavra instaurada na poesia se torna imagem no corpo redutor do espaço e significado imagético, produto visual e, quiçá, palpável, construído / manuseável. O processo se expande através da lembrança, do afeto e do que toca no leitor observador os significados da escrita, a *poiesis* e a temporalidade que emerge em cenas, coisas do

presente, objeto de análise para o produto imagético. Através da nossa proposição a poesia resgata, imageticamente, algo/alguém, coisa(s), cujo significado poderá estar associado a determinado fato simbólico, metafisicamente associado à matéria, fazendo emergir da memória latente o propósito final da associação imagem-servida. Elementos diversos e de origem análoga compõem a paisagem final, redutora da imagem texto, conduzida à significância do ser útil. O projeto de luz, a utilização da câmera e montagem da cena, faz compor esse conjunto de significantes. Vejamos, nas imagens a seguir, as primeiras experiências do *composto poético*, cuja pequena variação de luz tem seu uso intencional.



Figuras 1 e 2: Os objetos constituintes do composto primário se tornam redutores da *poiesis*



Figuras 3 e 4: Composições dedicadas ao primeiro ensaio para o *Composto poético*. Fotografias realizadas pelo professor Edgard Oliva, 2016, como estudos para a relação cena e luz, com contrastes e saturação variáveis.

A etapa seguinte do exercício aplicado para um segundo momento de aprendizado do método, dá-se através da leitura e interpretação da poesia/letra de uma música selecionada, geralmente de autor brasileiro. Para nossa compreensão, o ‘estudo’ da letra de uma determinada música, ou as notas de uma música de câmara, intui a imaginação para o processo redutivo às lembranças. Assim como a poesia escrita/falada, a música traz à nossa imaginação imagens. Imagens recentes, imagens do passado, imagens que desejamos como materialidades no

futuro. Imagens que criamos nos momentos melódicos.

A escolha inicial foi para a música “Terra”, de Caetano Veloso, canção elaborada a partir da imagem da Terra fotografada pelo astronauta Willian Anders (1968), quando “navegava” sob a órbita da lua. Composição que nos levou a refletir sobre a rocha, a escuta, o isolamento, transformações no conhecimento, situações e valores que desencadearam processos imersivos. Para o exercício, um dos grupos trouxe a imagem de capa de revista que mostrava a Terra fotografada do espaço quando os astronautas estavam na órbita do astro observado. Segundo o sítio TechBreak (<https://techbreak.ig.com.br>), “A missão Apollo 8 foi a primeira a ter uma nave tripulada a orbitar a Lua e retornar à Terra. [...] Conhecida como “Earthrise”, ou “nascer da Terra”, esta foto foi capturada em 24 de dezembro de 1968 durante essa missão”. A imagem foi capturada pelo astronauta Willian Anders cujo registro pela NASA tem a identidade AS08-14-2384. A Terra vista da Lua e a composição “Terra” de Caetano Veloso trazem uma similaridade: explorar o desconhecido, imaginar o imaginário, desbravar novos territórios, resignificar conceitos, sensações da terra natal no exílio, emoções e mudanças de paradigmas sobre a Terra global. À época, a ditadura militar, no Brasil, limitava horizontes. Vejamos:

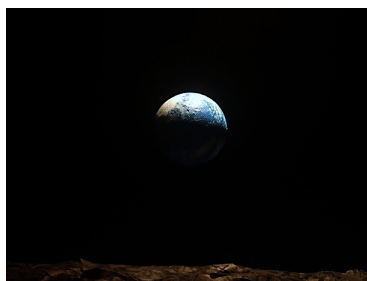


Figura 5 (esquerda): Imagem de autoria do astronauta Willians Anders, 1968.

Crédito: Laboratório de Análise e Ciência da Imagem, NASA – Centro Espacial Lyndon B. Johnson, USA.

Figura 6 (direita): maquete para “Terra” produzida com globo de isopor e papietagem. Autorias: Bianca Gonzalez, Lívia Domingues, Marcela Miranda e Naiara de Carvalho.

No artigo publicado em 21 de dezembro de 2018, o pesquisador e professor Leandro Siqueira diz:

No Brasil, a edição de 18 de janeiro de 1969 da revista *Manchete* também dedicou páginas duplas à *Earthrise*. Encarcerado pela ditadura militar, logo após a edição do Ato Institucional nº 5 em dezembro de 1968, o cantor Caetano Veloso, inspirado pela imagem

publicada na revista, anos depois compôs a canção “Terra”, lançada no álbum *Muito (Dentro da Estrela Azulada)*. O compositor expressou assim o acontecimento: ‘Quando eu me encontrava preso na cela de uma cadeia / Foi que vi pela primeira vez as tais fotografias / Em que apareces inteira, porém lá não estava nua / E sim coberta de nuvens / Terra, Terra, / Por mais distante o errante navegante / Quem jamais te esqueceria?’. (Fonte: Zum: revista de fotografia. Recuperado em Google, 28/08/2019).

Assim estava descrita imageticamente nossa mensagem: Terra, para que te quero!?

No período seguinte escolhemos a música/letra do tema “Cálice” / “Cale-se” de autoria de Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil, que nos revela o histórico e processo de criação poética. É-nos revelado, no contexto de documento histórico e impetrado pelo órgão de censura à época, o grau da censura, proporcionando ao grupo aprofundamento conceitual além dos valores estéticos prepostos. Um dos grupos de estudantes realizou leitura e interpretação da imagem-texto como base para o embasamento da proposta teórico-prática, e descreve:

A música brinca com o trocadilho entre as palavras “cálice” e “cale-se”, muito pertinente para o período de repressão dos anos da ditadura. Enquanto “cálice” remete à religião católica, ao recipiente sagrado que guarda o sangue de Cristo, “cale-se” indica um instrumento de opressão que causa sofrimento. O primeiro contém o sangue que salva, o segundo, o sangue derramado. (Léo KIKUCHI, Matheus CABRAL, Paula HOLLANDA e Rudá PERAZZO, período 2017.1)

Vejamos, então, duas estrofes da composição:

Pai, afasta de mim esse cálice/Pai, afasta de mim esse cálice/Pai,
afasta de mim esse cálice/De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga / Tragar a dor, engolir a labuta /
Mesmo calada a boca, resta o peito / Silêncio na cidade não se escuta
/ De que me vale ser filho da santa / Melhor seria ser filho da outra /
Outra realidade menos morta / Tanta mentira, tanta força bruta. (Chico Buarque/Gilberto Gil, 1973).

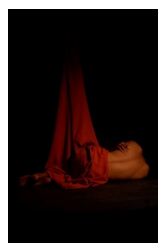


Figura 7 e 8: Cenas para Cálice: fotografias do grupo constituído por: Léo Kikuchi, Matheus Cabral, Paula Hollanda e Rudá Perazzo. (2017.1)

Para o grupo constituído pelos alunos AMANDA NARICI, ANDRÉ ANDRADE e JAMILE MOURA, do período 2017.1, a inversão da imagem de uma mulher no líquido vinho traz a mensagem da tortura, do clamor pela liberdade de expressão, pelo fim do sofrimento impetrado aos cidadãos da época e de muitas limitações às expressões individuais no Brasil. Vejamos o que narram da experiência:

Numa das fotos, obtivemos um resultado interessante a partir da refração dos braços da modelo no vidro da taça, resultando num efeito fragmentado, que remete à ideia de descontinuidade, quebra, ruptura, ausência de integralidade ou de autonomia, já que numa ditadura a pessoa tem a liberdade tolhida ou, em outras palavras, tem os braços quebrados, metaforicamente ou não. (Amanda NARICI, André ANDRADE e Jamile MOURA, período 2017.1).



Figuras 9 e 10, créditos: Amanda Narici, André Andrade e Jamile Moura.

Modelo: Amanda Narici

Para próximo período, 2018.2, ficou definido o título “Brasil”, música do compositor Cazuya, estrutura poética que, apesar de quase trinta anos de “nascida”, ainda é de se perceber verossimilhanças com a atual situação do país, estabelecendo, dessa maneira, uma temporalidade histórica a partir das ações do passado e do presente, nas quais percebemos perspectivas negativas no contexto social e político do país. Nesse estabelecer ligações, os estudantes identificaram na mensagem um amálgama para reflexão dos acontecimentos atuais. Vejamos:

A composição tenta representar a essência da situação nacional abordada na música ‘Brasil’, de Cazuya, que faz crítica à desigualdade social. Interpretamos o eu lírico como um pobre marginalizado, predestinado a aceitar e se adequar à realidade. O grande ‘negócio’ do ‘Brasil’ [...] é manter ou aumentar a desigualdade social, e o teu ‘sócio’, em sua maioria, pessoas de classes sociais com maior poder aquisitivo.

Restando sempre as sobras para os mais necessitados. (Amanda LOPES, Ana Paula BRAZ, Igor Carvalho Barreto PEREIRA e Joseane SANTOS; período 2018.2).

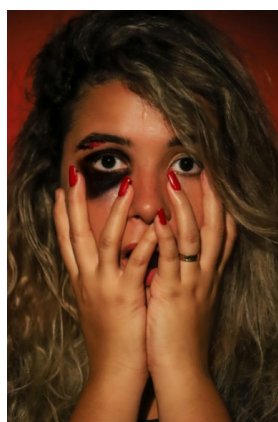


Figura 11 (esquerda), créditos: Amanda Lopez, Ana Paula Braz, Igor Carvalho Barreto Pereira e Joseane Santos. Figura 12 (direita), créditos: Rodrigo Sá Barreto e Caroline Nascimento, 2018.2

Para o prosseguimento das nossas ações não nos interessa investigar, como produto de nossas aulas, apenas a abordagem político-social. Afinal, vivemos, na *Polis*, imersos numa sociedade de fazeres e afazeres, um drama humano. Sociedades soam desigualdades, mesmo àquelas às quais catalogamos como importantes no ambiente da natureza selvagem como as abelhas que visitam as flores em busca do néctar, dos formigueiros que ocam terrenos para construir seus ninhos, muitos deles com escravização de outros insetos e até mesmo outras espécies de formigas, das térmitas que perfuram a madeira mais dura para obterem o alimento e fugirem da luz intensa, grupos de animais que vivem em sociedade e que são importantes para nós e para todo o ecossistema planetário, ainda que se beneficiem de seus semelhantes. Entretanto, não conhecemos um processo de desigualdade de maneira tão brutal como a humana. Seguimos, assim, para o segundo exercício – período 2018.2 –, em caráter avaliativo e com livre processo de imersão e construção. O grupo, constituído por Caroline NASCIMENTO e Rodrigo Sá BARRETO, desenvolve o tema com abordagem na agressão à mulher, o feminicídio, em condição de acentuado número de casos no Brasil, quase uma epidemia. Para justificar o exercício, os estudantes descrevem no título *BELA, ESPANCADA E DO LAR*. Que

A violência doméstica, pode manifestar-se nas suas formas física, sexual e psicológica, é um problema de saúde pública, relevante pela magnitude do número de vítimas, bem como pela enorme quantidade de recursos despendidos. A violência doméstica ainda pode assumir outras vertentes, como abusos físicos, verbais, emocionais, econômicos, religiosos, reprodutivos e sexuais. (Caroline NASCIMENTO & Rodrigo Sá BARRETO, período 2018.2).

Como podemos perceber à luz da consciência da proposta, o *Composto poético* dá liberdade de produção, etapa na qual os/as estudantes já estão fora dos limites da cegueira que a delimitam para a crítica construtiva diante dos fatos da atualidade. Permite-se, assim, a emergência textual e imagética dentro do contexto social e político, e até pessoal, um método contrário à práxis contumaz da sala de aula diante daqueles professores que aplicam ‘fórmulas prontas’, no caso específico da matéria Fotografia. Para a autora Ana Mae Barbosa o fazer arte implica em “... a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto.” (BARBOSA, 2009, XXXII). Para Adolfo Montejo Navas (2017), “O *dizer* da fotografia nos parece paralelo porque transborda de sua função visual, à semelhança da imagem na poesia, que transborda da sua reduzida função verbal e comunicativa.” (NAVAS, 2017, p. 26). Ambos os autores supracitados tratam a arte e a imagem como questões significativas para a imersão e observação da coisa, ou das coisas, dos fatos e das ações que se constroem ao redor do nosso ambiente da sociedade humana. Complemento nosso raciocínio com a contribuição de Maria Inês Petrucci Rosa, em seu comentário sobre o filme *Nenhum a menos* (Direção Zhang Ymou. China, 1999): “É necessário produzir transformação no modo de agir dos indivíduos, por meio da interação entre eles e deles com a sociedade”. (apud PETRUCCI ROSA, 2007, p. 44). E assim desejamos que a fotografia artística, publicitária, poética, documental, ficcionista, de natureza e todas as maneiras de se produzir a imagem fotográfica, que ela exerça sua função pública: de renovar, de rever conceitos, de trazer a *poiesis* no conteúdo de sua mensagem, que veicule novos meios de interação e de reflexão, sobretudo sobre a sociedade urbana, comprimida em seus muros de poderes.



Figuras 13 e 14: Créditos: Rodrigo Sá Barreto e Caroline Nascimento, 2018.2

4 | CONCLUSÃO

Nesses sete períodos de aplicação do método *Composto poético* pude verificar o crescimento e o interesse dos grupos de estudantes pelo desenvolvimento da proposta em sala de aula. Inicialmente percebo que há um certo estranhamento na expressão deles como se / me perguntassem: poesia em aula de fotografia? Sim, poesia em aula de fotografia, a poesia como meio catalizador de emoções, de sensações, de produções. O início, ou o composto poético em si, reúne elementos trazidos pelos estudantes à memória a partir da leitura em sala de aula. Em alguns casos não remetem à memória pessoal, de cunho familiar, mas aos contextos emergentes da sociedade contemporânea como o feminicídio, as segregações raciais, a liberdade de expressão na fala e, sobretudo, das identidades LGBTQi+, dúvidas e posicionamentos da sociedade contemporânea que procura se libertar de pré-conceitos cultivados no passado. Dessa maneira, a aplicação do *Composto poético* traz à luz do processo criativo a práxis da reflexão, a reflexão para o nosso dia a dia, a reflexão para o nosso fazer, uma reflexão para o que desejamos fazer com o produto final, como ele tocará nossos canais de sensibilidade, o olhar do outro, as mudanças que poderão advir.

Foram sete períodos ricamente produtivos contando com o início que denomino de *Composto poético*, com abordagem e orientação sobre o uso correto de equipamentos do estúdio fotográfico. Em seguida procedemos a orientação para se trabalhar com determinada melodia e sua respectiva letra, “matriz” ou “gérmen”, que faz desencadear o processo criativo e intenso nos estudantes. No terceiro momento, sem indicação alguma do professor / orientador, cuja função é apenas orientar a construção do projeto final, percebe-se o quanto houve de crescimento nas etapas de idealização, construção e execução das propostas. Assim, chegamos à conclusão de que o estímulo dado na partida do período letivo, poeticamente trabalhado, e os resultados alcançados trazem grandes pontos positivos para o método desenvolvido, proporcionando suporte estético e reflexivo para a construção da imagem fotográfica, poeticamente pensada e estruturada.

Sobre o “eu não quero ser professor”, mencionado na epígrafe inicial deste artigo, concluo que não basta ser apenas professor, mas, sim, ser idealizador de novos métodos, de explorar o diferencial, incentivar o aprendiz, estimulá-lo ao novo, para que este aplique sempre um diferencial perante o outro, às futuras gerações de aprendizes, antes que a robótica nos exclua.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**/ Ana Mae Barbosa. – 7. Ed. rev. – São Paulo: Perspectiva, 2009.

CAMARGO, Ana Maria Facciolli de. **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Ana Maria Facciolli Camargo e Márcio Mariguela (orgs.) / Piracicaba: Jacinta Editores, 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback. – 7ª. ed. – Petrópolis : Vozes ; Bragança Paulista : Editora Universitária São Francisco, 2006, 269 p.

NAVAS, Adolfo Montejo [1954-]. **Fotografia & Poesia** (afinidades eletivas). São Paulo: Ubu Editora, 2017; 224 pp.

NUNES, Benedito. **Hermenêutica e poesia**: o pensamento poético/ Benedito Nunes; Maria José Campos (organizadora). Belo Horizonte; Ed. UFMG, 1999.

DONALD NA MATEMAGICALÂNDIA: O USO DA H.Q. NA DISCIPLINA DE DESENHO

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 18/09/2020

José Rodolfo Ribeiro Tavares

Colégio Pedro II
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/5799390809695319>

Carina Ribeiro Parreira

Seeduc - Secretaria de Estado de Educação - RJ
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/6446559818258504>

Priscila Ferreira Bento de Abreu

EBA UFRJ
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/7801645284443688>

Evelin Valerio da Silva

EBA UFRJ
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/7959340367035717>

Isabel Barros Fiaux dos Santos

Seeduc - Secretaria de Estado de Educação - RJ
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/2352350673268349>

RESUMO: Este trabalho visa apresentar um breve histórico sobre a origem das HQs e a utilização do quadrinho Donald na Matemagicalândia na disciplina de Desenho, apontando fragmentos da história onde se aplicam conceitos geométricos e matemáticos e suas possíveis contextualizações

na Educação Básica. O artigo reforça a utilização dos quadrinhos, visto que é um meio de comunicação em massa, que pode vir a ser utilizado como um recurso a mais em sala de aula, buscando instigar o interesse da classe alunada para conteúdos técnicos de representação. Os quadrinhos por serem um recurso visual, de baixo custo, também possuem uma linguagem textual mais aproximada a dos jovens, instigando o interesse dos alunos por conteúdos que seriam considerados monótonos se fossem ministrados de forma tradicional. O objetivo desta pesquisa é evidenciar os assuntos do quadrinho selecionado aos ministrados em Desenho Geométrico, reforçando o uso das HQs como ferramenta nas metodologias de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: História em Quadrinhos, Desenho Geométrico e Geometria Descritiva.

DONALD IN ‘MATHMAGICALAND’: THE USE OF COMIC BOOKS IN DRAWING DISCIPLINE

ABSTRACT: The focus of this paper will be on a brief history of the origin of comic books. Also, the use of Donald’s comic in “Matemagicalândia” in the discipline of Drawing, pointing out fragments of the story where geometric and mathematical concepts are applied, and their possible contextualization in Basic Education. The article reinforces comic’s use since it is a means of mass communication that can be used as an additional resource in the classroom, seeking to instigate the interest of the student class for technical content of representation instigate student’s interest by technical content’s representation.

Once comics are visual resource, have a low cost and a textual language closer to young people, instigating their interest of the students for contents that would be considered monotonous if they were taught in a traditional way. The objective of this research is to highlight the subjects of the selected comic to those taught in Geometric Design, reinforcing the use of comics as tool in teaching methodologies.

KEYWORDS: Comic books, Geometric Draw and Descriptive Geometry.

1 | INTRODUÇÃO

Visto o ensino da disciplina de Desenho que trabalha a representação de figuras planas bidimensionais no Ensino Fundamental e a construção de pontos, retas, planos até as formas poliédricas tridimensionais no Ensino Médio, é notória a necessidade de dinamizar o ensino de determinados conteúdos.

Metodologias que corroborem com a contextualização de tal conhecimento são essenciais, podendo utilizar de meios e assuntos que fazem parte do dia a dia dos docentes, buscando uma aproximação com outros recursos apropriados para a faixa etária.

Sendo tal demanda recorrente, professores e pesquisadores buscam formas de elaborar metodologias de ensino que sejam didáticas para trabalhar os conteúdos presentes em Desenho, de forma mais lúdica, palpável e que buscam instigar o interesse dos alunos e que sejam de maneira prática dentro de um conhecimento mais técnico, exigido pela disciplina.

NEVES (2012), diz que os recursos didáticos devem ser incentivados, estabelecendo o intercâmbio das vivências dos alunos com os conhecimentos apreendidos em sala de aula, em busca da extinção dos paradigmas de conteúdos sem atratividade.

No ambiente escolar, num tempo globalizado, onde os alunos têm acesso as mais variadas mídias tecnológicas e com a educação brasileira fragilizada, o uso das HQs como material didático está se tornando cada vez mais recorrente. O aluno diante aos recursos do meio contemporâneo, vem perdendo o interesse pelos estudos, no momento em que dispositivos eletrônicos se tornam mais acessíveis e se apresentam como meio de dispersão.

De acordo com Neves:

A sociedade atual demanda mudanças constantes, provocando a necessidade de se inovar os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Deste modo busca-se oportunizar um aprendizado mais dinâmico e associado com a vivência dos educados. (NEVES, 2012, p. 8)

As Histórias em Quadrinhos (HQ) representa um dos meios de comunicação de massa, e com características mundialmente conhecidas, e tem uma influência

considerável no desenvolvimento de seu público, que com o passar dos anos ganharam autonomia e se tornaram memoráveis para crianças e adultos. É com este argumento que as histórias em quadrinhos devem ser consideradas um recurso a mais para estimular a imaginação e a leitura.

Segundo Araújo, Costa e Costa (2008, p. 30): [...] a mensagem das histórias em quadrinhos é transmitida ao leitor por dois processos: por meio da linguagem verbal – expressa a fala, o pensamento dos personagens, a voz do narrador e o som envolvido – e por meio da linguagem visual – no qual o leitor interpretará as imagens contidas nas histórias em quadrinhos.

2 | O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Previamente foram pesquisadas histórias em quadrinhos atuais e de circulação, visando buscar algum conteúdo abordado nelas que fosse possível de se contextualizar, de forma clara e ao mesmo tempo objetiva.

Não foram encontrados até o início desta pesquisa, títulos que instigassem o caráter científico nas narrações, sendo isso um dos objetivos deste estudo, não só em utilizar quadrinhos em sala de aula, mas também de se proporcionar outros saberes.

Na pesquisa de material, foi encontrada uma edição encadernada em comemoração aos 80 anos do Pato Donald, pela editora Abril com os principais autores do personagem, lembrando que muitos livros didáticos das décadas de 60 a 80 foram ilustrados com personagens da Disney e quase todos visavam assuntos científicos.

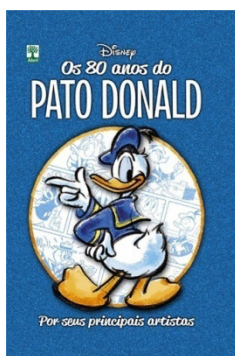


Figura 1: Desenho da fachada da primeira instalação da UEFS

Fonte: <https://statics.livrariacultura.net.br>

Ao analisar o conteúdo da HQ “Donald na Matemagicalância”, pode-se perceber, em vários trechos, a relação da geometria com as construções gráficas na disciplina de Desenho, onde essa pesquisa se consolidou ao apontar os fragmentos do quadrinho aos assuntos abordados no conteúdo programático da disciplina no Colégio Pedro II.

O ensino de Desenho é de suma importância no currículo escolar. Um estudante bem formado é aquele que domina três linguagens: a verbal, a simbólica e a gráfica (MARMO e MARMO, 1994) e é o Desenho que estabelece um canal de comunicação universal para a transmissão da linguagem gráfica. Através do Desenho, o aluno desenvolve habilidades como: percepção espacial, lógica, coordenação motora (ao manusear os instrumentos de Desenho: régua, compasso, par de esquadros), organização matemática e criatividade.

Infelizmente, a linguagem gráfica, da qual trata a disciplina de Desenho, tem sido relegada ao segundo plano, deixando uma brecha na formação dos alunos em muitas instituições de ensino público, com algumas exceções, como no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Algumas perguntas são sempre recorrentes durante as aulas de Desenho: “onde irei aplicar este conhecimento?” ou “para que serve Desenho?”. Para responder a essas perguntas e também sugerir uma contextualização do estudo da disciplina com a HQ “Donald na Matemagicalândia”, podemos abordar determinados assuntos de forma lúdica e evidenciar suas aplicabilidades, justificando assim a importância do ensino do Desenho na Educação Básica.

Segundo (BARABEL, 2007,p. 14), o professor tem que compreender que a didática é formada por diversos conceitos teóricos que devem caminhar de forma conjunta. Neves (2012), também menciona as histórias em quadrinhos como recursos fundamentais que utilizam da combinação da linguagem verbal e visual, sendo um recurso a mais para sair das tendências tradicionalistas em sala de aula.

Na prática, acredita-se que a linguagem usada pelo docente dentro da sala de aula é a mesma do aluno, ou seja, que eles têm o mesmo nível de conhecimento, mas frequentemente não é desta forma que acontece. Neste caso o que ocorre muitas das vezes, é o aprendizado adquirido a partir da memorização do conteúdo, onde o aluno não consegue assimilar de que forma ele irá utilizar tal conhecimento, ocasionando o questionamento de muitos sobre o propósito do estudo de tal disciplina.

E muita das vezes surge um precipício na comunicação, onde o aluno opta por não assistir as aulas, pois acredita que a ausência do conteúdo não irá influenciar na sua vida diretamente. É neste momento que o professor tem que ter o tato para mudar a sua metodologia de ensino e mostrar para o aluno o quão importante esse aprendizado é. Com isso o docente precisa alterar a sua metodologia de ensino e

inserir recursos mais próximo da realidade do aluno.

Segundo Haydt (2008), por meio de sua interação com a classe, é possível ajudar o aluno a transformar sua curiosidade em esforço cognitivo e passar de um conhecimento confuso, sincrético, fragmentado, a um saber organizado e preciso.

De acordo com Vergueiro (2010), é necessária a identificação do momento em que o quadrinho deve ser inserido na sala de aula, e se tem a função de representar um conteúdo já estudado ou instigar o aluno através de uma abordagem construtiva de ensino. Para o estudante, a leitura de uma HQ torna-se uma atividade relaxante e lúdica podendo ser um material mais acessível.

2.1 A história em quadrinhos e seus contextos históricos

A história em quadrinhos é o conjunto da arte de escrever com a união da arte de desenhar, sendo assim considerada a nona arte. A raiz das HQs vem dos tempos da pré-história com as pinturas rupestres contidos no âmago das cavernas e nas formações rochosas, que constavam graficamente a história do cotidiano dos povos primitivos. A representação da via sacra, últimas passagens da vida de Jesus, por pinturas em quadros nas igrejas dá continuidade à evolução dos quadrinhos. Em ambos os processos havia uma um enredo sequenciado por desenhos, mas que faltavam à contextualização escrita para se caracterizar ao que chamamos de HQs.



Figura 2: Imagem de Pintura rupestre
<https://codigodacultura.wordpress.com>



Figura 3: Imagem de *Via sacra*
<https://radiocristiandad.wordpress.com>

“As histórias em quadrinhos constituem um meio de comunicação de massa que agrega dois códigos distintos para transmitir uma mensagem: o linguístico (texto) e o pictórico (imagem)”, diz o pesquisador Waldomiro Vergueiro, coordenador do Núcleo de Pesquisa de História em Quadrinhos, da Universidade de São Paulo (USP).

Emerge uma infinidade de obras que mesclam a palavra impressa a elementos pictográficos, com objetivos diversos, com o surgimento da indústria

tipográfica. Assim no século XIX que tudo começou a mudar. Diversos artistas criaram trabalhos unindo esses dois elementos, característica importante neste gênero, pioneiros como o suíço Rudolph Töpffer, o francês Georges Colomb e até o italiano Angelo Agostini, radicado no Brasil desde os 16 anos de idade, que lançou seu Nhô Quim em 1869 na imprensa nacional.

Porém a narrativa das histórias em quadrinhos se dá de forma diferenciada, por escritas em balões (representação da fala/pensamento), onomatopéias (representação de som ambiente) e recordatório (painel que trata de algo não visível) e seus desenhos sequencias e limitados por quadros. Anteriormente ainda não existia o uso dos balõezinhos com as “falas”, por exemplo, só surgiriam realmente nas tirinhas no fim do século.



Figura 4: Imagem de *Balões*
 Fonte: www.saposvoadores.com.br



Figura 5: Imagem de *Onomatopéias*
 Fonte: www.saposvoadores.com.br



Figura 6: Imagem de O Recordatório
 Fonte: www.saposvoadores.com.br

Ao final do século XIX, duas obras em particular diviram a opinião dos entusiastas da área sobre o título de primeira série de histórias em quadrinhos do mundo. *The Yellow Kid* (figuras 6 e 7) criado pelo norte-americano Richard F. Outcault em 1895, a seguinte, intitulada *Katzenjammer Kids* (figuras 8 e 9) de autoria de Rudolph Dicks um alemão naturalizado norte-americano, sendo publicada em 1897 (CAMPOS, 2013, P.30).

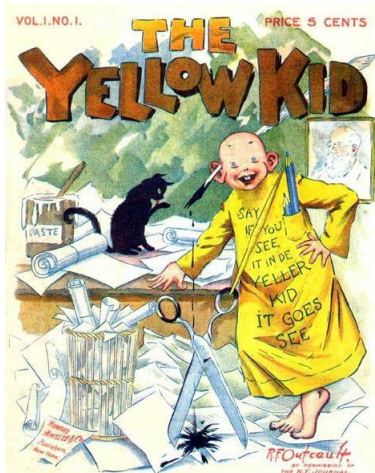


Figura 7: Imagem de *The Yellow Kid*

Fonte: <https://br.pinterest.com>

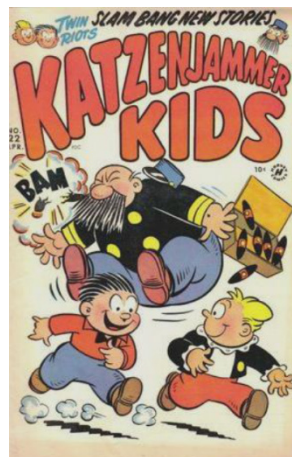


Figura 8: Imagem de *Katzenjammer kids*

Fonte: <https://comicvine.gamespot.com>

Atualmente, a obra do americano Richard F. Outcault é aclamada como a primeira série de histórias em quadrinhos do mundo, por anteceder a obra de Rudolph Dicks, além de passar a incluir as falas dos personagens dentro dos quadrinhos, elemento intrínseco a linguagem moderna das HQs. Isso porque, anteriormente os textos vinham separados, abaixo dos quadrinhos. Em outras palavras, é o mesmo que dizer, que o cinema mudo adquiriu voz. (LOVETRO, 2011, p. 12-13).

O artista americano Richard Outcault, criou a historia Hogan's Alley, com seu personagem principal Mickey Dugan, mais conhecido como *The Yellow Kid* ("O Garoto Amarelo"), impresso a cores na revista chamada Truth. Seu personagem principal apresentava suas falas por meio de texto inserido em sua vestimenta, mas se usou pela primeira vez, nas tiras de *Yellow Kid*, o artifício de usar balões para mostrar as falas dos outros personagens.



Figura 9: Imagem de *Katzenjammer kids*

Fonte: <http://mikelynychcartoons.blogspot.com.br>

Desde sua criação, ao decorrer dos anos surgiram críticas negativas ao gênero literário dos quadrinhos, mas isso é algo do passado, sendo vista atualmente como um meio de comunicação em massa, que atinge todos os públicos e faixas etárias e de fácil acesso e comercialização.

2.2 A geometria em Donald

Ao analisar o quadrinho “Donald na Matemagicalândia”, percebe-se claramente o desenvolvimento criativo a também científico na abordagem do ensino da geometria e seus contextos.

É notória a presença dos conteúdos, tais como a aplicabilidade das transformações pontuais, onde a partir de uma figura geométrica inicia-se outra, geometricamente igual ou semelhante à primeira. Também é possível evidenciar a correspondência de pontos no plano, como a translação, rotação, reflexão e homotetia.

No quadrinho abaixo as figuras principais representadas pelos flocos são obtidas a partir da rotação de partes do desenho, conteúdo estudado no 9º ano do Ensino Fundamental. Onde o centro de rotação, ângulo do giro e sentido permanece o mesmo. As figuras são geometricamente iguais, pois as rotações conservam o comprimento dos segmentos de retas e as amplitudes dos ângulos.



Figura 10: Rotação nos flocos de neve

Fonte: Os 80 anos do Pato Donald

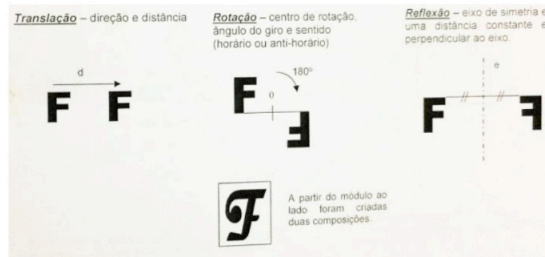


Figura 11: Transformações pontuais

Fonte: Apostila de Desenho Colégio Pedro II

Outro assunto visto na HQ de Donald é relacionado ao conteúdo do 7º ano: “Polígonos”, trabalhando, triângulos e polígonos estrelados. Na HQ é abordado quando Donald a partir do triângulo descobre diversas maravilhas.

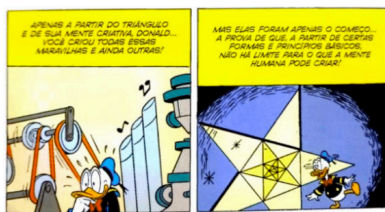


Figura 12: Construções com polígonos

Fonte: Os 80 anos do Pato Donald



Figura 13: Polígonos estrelados

Fonte: Apostila de Desenho Colégio Pedro II

Os polígonos estrelados são construídos conectando um número n de pontos igualmente espaçados sobre um círculo, de maneira determinada. Todos

os segmentos que formam um polígono estrelado são congruentes. Como está apresentado na figura anterior.

Se esses segmentos somente têm em comum as extremidades então a figura formada é um polígono regular. Mas, se esses segmentos se interceptam em pontos que não são as extremidades então eles formam um polígono estrelado. Podendo ser classificado em contínuo ou descontínuo.

Na página 138 desta HQ, temos uma explanação da origem da Geometria (do grego *Gê* – Terra e *Metron* – Medida). Nessa explanação, dois geômetras egípcios discutem se as linhas demarcatórias de territórios formam ou não um triângulo retângulo. O estudo de triângulos, sua classificação quanto a lados e ângulos bem como suas linhas e pontos notáveis, é visto no 7º ano. Muito interessante é para os alunos saberem a origem da Geometria e sua aplicação prática no cotidiano de uma civilização, tanto da Antiguidade, como na atual. Sobre isto a HQ também aborda, ao mencionar na página 140, o uso da forma geométrica triângulo na Arquitetura.

O triângulo é muito usado na arquitetura e na construção civil por ser uma forma que garante equilíbrio à construção e resistência. Possui essa característica por ser uma forma geométrica em que, mantendo a medida de cada um dos lados, não há como mudar a forma para outra figura geométrica. Por essas qualidades, o triângulo é usado em construções como as Cúpulas Geodésicas.



Figura 14: Demarcação de áreas

Fonte: Os 80 anos do Pato Donald

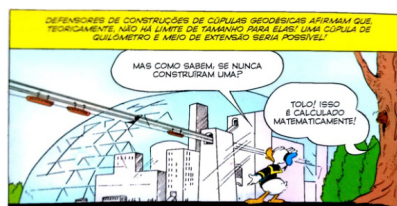


Figura 15: Formas curvas - Cúpulas

Fonte: Os 80 anos do Pato Donald

Na mesma página da HQ, faz-se uma relação entre a presença dessa propriedade no triângulo e a justificativa pelo não uso dos quadriláteros, como quadrados e retângulos.

Ao verificarmos essa afirmação, podemos perceber realmente que, um quadrilátero com quatro lados iguais, pode não ser apenas um quadrado, mas pode ser também um losango. Outro com um par de lados opostos iguais pode não ser apenas um retângulo, como pode ser também um paralelogramo. Este conhecimento condiz com os assuntos abordados sobre quadriláteros no 8º ano.

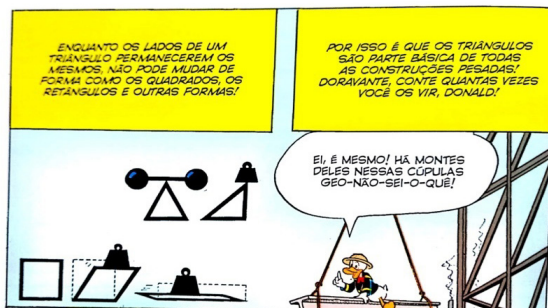


Figura 16: Propriedades existentes apenas nos triângulos
 Fonte: Os 80 anos do Pato Donald

Na página 144, temos um conteúdo relacionado ao visto no 9º ano: “Divisão de segmento de reta em partes iguais e/ou proporcionais”. Na história em quadrinhos, isso é abordado ao falar da descoberta de Pitágoras enquanto as notas musicais.



Figura 17: Explicação de como Pitágoras dividiu a cordas em partes proporcionais
 Fonte: Os 80 anos do Pato Donald

Pitágoras utilizou apenas uma corda (forma geométrica equivalente a um segmento de reta) e criou o Monocórdio (instrumento musical que consistia numa corda, dividida em 12 seções, presa a uma caixa em forma de paralelepípedo com uma de suas faces ocas). Nesse Monocórdio ele percebeu que, ao tocar a corda pressionando a 6ª marcação dela (ou seja, metade da corda), iria obter o som de uma oitava.

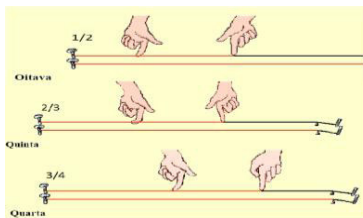


Figura 18: Notas a partir do Monocórdio

Fonte: <http://www.ghtc.usp.br>

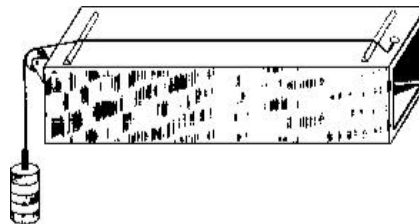


Figura 19: Monocórdio de Pitágoras

Fonte: <http://www.ghtc.usp.br>

Ao tocar a 9ª marcação, uma quarta ($3/4$ do comprimento da corda). Ao tocar a 8ª marcação, tem-se a quinta ($2/3$ do comprimento). Ao fazer as 12 marcações, Pitágoras estaria registrando as 12 notas musicais (Dó; Dó # ou Réb; Ré; Ré # ou Mi b; Mi; Fá; Fá# ou Sol b; Sol; Sol # ou Lá b; Lá; Lá# ou Si b; Dó). Ao perceberem, os alunos de 9º ano, que o assunto “Divisão de Segmentos em partes proporcionais” tem ligação com uma descoberta na área da música, feita por Pitágoras, o aprendizado do assunto se torna muito mais interessante.

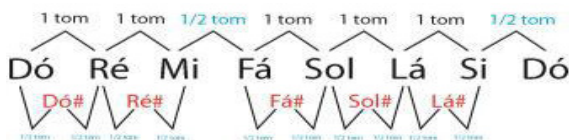


Figura 20: Esquema com doze notas musicais

Fonte: <http://jordanhohenfeld.blogspot.com.br>

Sobre o conteúdo de “Divisão de Segmentos em partes iguais e/ou proporcionais”, não só temos o exemplo do Monocórdio apresentando no quadrinho de Donald. Na página 148, temos a Proporção Áurea, que influenciou e ainda influencia a Arte e a Arquitetura ao longo de nossa história. A Proporção Áurea, num pentagrama regular inscrito em uma circunferência de círculo, foi descoberta por Pitágoras.

A partir das medidas dos lados encontradas nesse pentagrama, é evidente o triângulo áureo e deste triângulo, o retângulo áureo, presente na arquitetura e esculturas gregas, construções arquitetônicas góticas, pinturas como as da Mona Lisa de Leonardo da Vinci, construções modernas e na natureza.

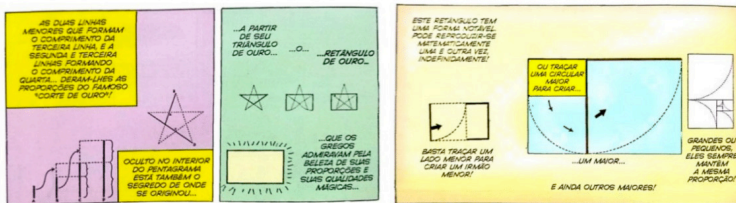


Figura 21: Proporção áurea

Fonte: Os 80 anos do Pato Donald

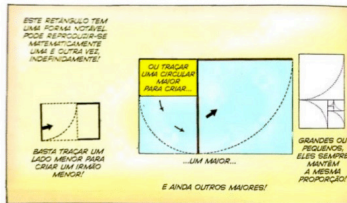


Figura 22: Retângulo áureo

Fonte: Os 80 anos do Pato Donald

Sobre o Retângulo Áureo, assunto que é visto no 9º ano, ainda vale dizer que, o rebatimento do lado menor do retângulo, em seu interior, cria outro retângulo áureo e repetindo-se o processo, podemos criar infinitos retângulos áureos e ainda formar dentro desses uma Espiral áurea, presente na estrutura de várias plantas, como o Girassol e na concha do molusco Nautilus.



Figura 23: Exemplos de aplicação do retângulo áureo na Arquitetura e nas Artes

Fonte: Os 80 anos do Pato Donald

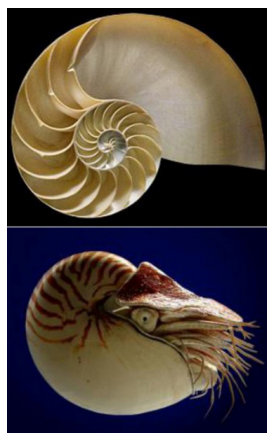


Figura 24: Náutilus e esqueleto de sua concha formada de várias espirais áureas

Fonte: <http://www.seasky.org>

O quadrinho Donald na Matemagicalândia é repleto de conceitos que corroboram para o ensino do Desenho Geométrico como apresentado neste trabalho. Foram apontadas apenas algumas possibilidades e séries aos quais tais assuntos pertencem, servindo de sugestão para o docente utilizá-lo em sala de aula de acordo com a demanda, podendo ser em uma atividade de trabalho, contextualização do assunto ou até mesmo em avaliações.

3 | CONCLUSÃO

Torna-se necessário o uso de diversas metodologias de ensino que visam instigar a participação dos alunos diante os conteúdos mais técnicos que exijam certo nível de abstração, podendo o professor, recorrer a recursos mais dinâmicos.

O docente diante a alarmante questão, acaba tendo que usar recursos que exploram a criatividade e que possibilitam a contextualização, para motivar e despertar o interesse dos alunos, onde pode vir a usar as histórias em quadrinhos como uma opção diferenciada e se bem direcionada, se torna mais eficiente na compreensão de conteúdos pedagógicos do educando, desenvolvendo assim o papel de recurso didático.

Com a pesquisa, foi possível constatar que o professor tem que compreender que as funções pedagógicas e didáticas da aplicação das histórias em quadrinhos devem ser de acordo com a faixa etária e assunto pertinente à disciplina. A força da mensagem a ser passada pelos quadrinhos está na intensidade do cruzamento entre as informações das imagens e as informações de texto.

Concluindo assim, que o emprego de uma história em quadrinhos, no ambiente escolar tem que ser de forma cuidadosa, havendo um equilíbrio entre as imagens e os textos aplicados no contexto certo, para torná-lo uma estratégia mais rica nas práticas de sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaríamos de agradecer a Deus. Somos gratos aos nossos familiares pelo apoio que sempre nos deram durante toda vida.

Nossos sinceros agradecimentos a Ana Carolina Bierley e Edinilce Freire da Fonseca, pela revisão do *abstract* e resumo desta pesquisa.

Dedicamos também este projeto de pesquisa a professora Berta Toste (*in memoriam*).

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Cláudia Sales de. **Historias em quadrinhos e educação: Inovando o currículo**. Ceará: artigo, 2014.

BARRETO, Sergio. **Por que Quadrinho é a nona arte?** Quadro a Quadro. Disponível em: <www.quadro-a-quadro.blog.br/por-que-quadrinho-e-a-nona-arte/>. Acesso em: 7 out. 2017.

CAMPOS, Cláudio César de Oliveira de. **Quadrinhos e o incentivo à leitura**. Monografia - Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília. Brasília 2013.

CAVALCANTI, Talita Lopes. **The Yellow Kid (Hogan's Alley), a primeira história em quadrinhos (HQ), 1895.** Museu de Imagens. Disponível em: < <https://www.museudeimagens.com.br/the-yellow-kid-hogans-alley/> > . Acesso em: 17 set. 2020.

COLÉGIO PEDRO II. **Apostila de Desenho 7º Ano.** Departamento de Desenho e Artes Visuais. Rio de Janeiro, Campus Tijuca II: Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Desenho, 2014.

COLÉGIO PEDRO II. **Apostila de Desenho 8º Ano.** Departamento de Desenho e Artes Visuais. Rio de Janeiro: Apostila institucional, 2009.

COLÉGIO PEDRO II. **Apostila de Desenho 9º Ano.** Departamento de Desenho e Artes Visuais. Rio de Janeiro: Apostila institucional, 2014.

DISNEY. **Os 80 anos do Pato Donald.** Editora Abril. São Paulo, 2014.

LOVETRO, Jose Alberto. Origens das histórias em quadrinhos. In: **TV Escola/Salto para o futuro.** História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem. Ano XXI, Boletim 01, abr. 2011.

MARMO, Carlos.; MARMO, Nicolau. **Desenho geométrico.** Rio de Janeiro, RJ: Scipione, 1994

MOYA, Álvaro de. **História das Histórias em Quadrinhos.** São Paulo. Brasiliense.1996.

PRAVDA. **Introdução às Histórias em Quadrinhos.** Pravda. Disponível em: <www.port.pravda.ru/news/cplp/brasil/18-01-2005/7008-0/>. Acesso em: 21 out. 2017.

SANTOS, Leonardo. **As Tirinhas.** Estopim. Disponível em <www.estopim-online.blogspot.com.br/2012/10/as-tirinhas.html>. Acesso em: 28 set. 2017.

SILVA, Cíntia Cristina da. **Quem inventou as histórias em quadrinhos?** Super Interessante. Disponível em: < <https://mundoestranho.abril.com.br/cultura/quem-inventou-as-historias-em-quadrinhos>>. Acesso em: 10 set. 2017.

TAYRA, Ricardo. **6 Elementos básicos para criar uma história em quadrinhos.** Sapos Voadores Quarinhos. Disponível em: < www.saposvoadores.com.br/2012/06/6-elementos-basicos-para-criar-uma-historia-em-quadrinhos.html>. Acesso em: 21 out. 2017.

VERGUEIRO, W. **A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária.** In: RAMA, Angela. *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

VERGUEIRO, W. **Uso das HQS no ensino.** In: RAMA, Angela. *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, Sílvia da Conceição. **A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula.** Palmas: Tocantins, 2012.

TANINO, Sonia. **Histórias em quadrinhos como recurso metodológico para os processos de ensinar.** Monografia. Londrina, 2011.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTES COM ALUNOS AUTISTAS

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 06/11/2020

Taiele Pinheiro da Silva de Miranda Peçanha

Universidade Federal do Espírito Santo

ID Lattes: 5738755598440325

RESUMO: Este estudo analisou quais as melhores metodologias utilizadas pelo professor de Artes ao trabalhar em uma instituição com alunos autistas, verificando as propostas e metodologias utilizadas por ele para que esse aluno possa ter êxito em seu aprendizado. Ele teve como objetivo verificar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de artes com alunos autistas, servindo ainda de esclarecimento e informação, para aqueles que podem um dia como docentes, ter em seu cotidiano algum aluno com essa deficiência, e saber de qual forma proceder. Como aponta Bosa e Baptista (2002, p. 37), “compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento e nosso próprio desenvolvimento”. Este estudo foi concebido como uma pesquisa de natureza qualitativa. A pesquisa demonstrou o quanto o ensino de artes para o aluno com autismo é importante para seu desenvolvimento social e cognitivo depois do trabalho feito com o arte educador. Com todas as informações obtidas através da análise dos dados obtidos, concluiu-se que esses alunos que possuem o Transtorno do Espectro Autismo (TEA), ou qualquer outra deficiência, podem demonstrar resultados

satisfatórios, mas para que isso ocorra, o primeiro passo é a aceitação e a conscientização da família, dos professores e instituições, com isso os resultados obtidos serão mais satisfatórios e o desenvolvimento será ainda maior.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Educação; Inclusão; Arte Educador, TEA.

THE ART TEACHING AND LEARNING PROCESS WITH AUTISTIC STUDENTS

ABSTRACT: This study analyzed the best methodologies used by the Arts teacher when working in an institution with autistic students, verifying the proposals and methodologies used by the professional so that this student can be successful in his learning. It aimed to verify how the teaching and learning process takes place in art classes with autistic students, also serving as clarification and information, for those who may one day as teachers, have in their daily lives a student with this disability, and learn about which way to proceed. As pointed out by Bosa and Baptista (2002, p. 37), “understanding autism is opening paths to understanding and our own development”. This study was conceived as a qualitative research. The research demonstrated how important the teaching of arts to the student with autism is for their social and cognitive development after the work done with the art educator. With all the information obtained through the analysis of the data obtained, it was concluded that these students who have Autism Spectrum Disorder (ASD), or any other disability, can demonstrate satisfactory results. For that to happen, the first step is to acceptance and

awareness of family, teachers and institutions, with this the results obtained will be more satisfactory and the development will be even greater.

KEYWORDS: Autism; Education; Inclusion; Art Educator, ASD.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propôs a aprofundar as discussões acerca do estudo das relações entre as Artes Visuais e o TEA (Transtorno do Espectro Autista), comumente denominado Autismo. Verificou-se como o professor lida com o estudante autista no âmbito escolar, prioritariamente no contexto das aulas de artes, bem como qual a resposta desses alunos às atividades propostas.

O estudo visou estabelecer uma base teórica consistente na realização do estudo, para isso foram feitas buscas por artigos que tratassem da temática proposta, no entanto apenas 27 estudos foram encontrados – sendo que alguns deles não se aplicam no âmbito educacional – em bases de dados vinculadas ao portal de Periódicos da Capes, quando utilizados como parâmetros os termos “artes visuais” e “autismo” ou “TEA”. Quando pesquisados os termos “autismo” e “educação”, ou seja, ampliando-se o leque da abordagem, um volume maior de publicações foi verificado, mas ainda assim, relativamente pequeno, considerando-se a relevância da temática em discussão.

Pesquisas que foram realizadas por Santos (2003) e Mori (2003) relatam que este é um assunto que deixa muitos profissionais da área da educação confusos, uma vez que demonstram dificuldades na forma de lidar com o aluno com TEA. Isso ocorre pois ele precisa de atenção especial em relação aos demais alunos que não são autistas, e é comum os profissionais regentes das classes não receberem capacitação adequada para atender a estes estudantes.

Este estudo teve como problema de investigação o seguinte questionamento: Qual o contexto do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de artes com alunos autistas?

Para responder a esse questionamento traçou-se como objetivo verificar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de artes com alunos autistas. Além de buscar compreender quais as práticas educacionais em ensino de artes que auxiliam no desenvolvimento dos alunos autistas.

A metodologia adotada neste estudo foi de natureza qualitativa. Foi realizada análise bibliográfica, a partir de artigos disponibilizados no Portal de Periódicos Capes. O estudo pode ser caracterizado ainda como descritivo, porque procura demonstrar a realidade de escolas, profissionais e alunos especiais.

Este trabalho partiu do interesse em entender a interação entre os professores de artes com as crianças com autismo. Além disso, verificou-se as abordagens

que são implementadas em sala de aula a fim de envolver e trazer esses alunos a participar ativamente, de modo que se possa viabilizar o melhor desenvolvimento dos mesmos.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO

Algumas pessoas com autismo tendem a não se relacionar diretamente com outras pessoas que elas não conhecem, ou simplesmente pessoas que elas não querem se relacionar, por isso, em grupos, como de sala de aulas, ou em locais extraescolares, onde elas convivem com outras pessoas diariamente, elas têm o costume de se manter em isolamento, e neste isolamento, que para eles é bem comum, é como se fosse o mundo delas, um lugar onde elas se sentem à vontade e seguros, um lugar onde somente com uma conquista paciente, o professor conseguirá adentrar.

Silva da Luz, Gomes e Lira (2017) apontam que o autismo é diagnosticado nos primeiros anos de vida, com possibilidades em torno de 18 meses, podendo chegar até os 3 anos de idade, e seu diagnóstico é feito pela observação direta comportamental e entrevista com os pais ou alguém que mantenha um relacionamento direto com a criança. As principais características de uma criança com autismo são verificadas quando as crianças não atendem quando são solicitadas, não apontam com o dedo aquilo que querem, com uma determinada idade padrão para tal feito.

É sabido ainda que os indivíduos com TEA manifestam dificuldades na comunicação tanto verbal quanto não verbal. Preferem objetos do que pessoas, não sorriem ou esboçam muitas reações com brincadeiras típicas que provocam risos em crianças, muitas não sentem medo do perigo, não olham nos olhos ou se relacionam diretamente com outras pessoas, muitos não falam.

Existe um questionamento que muitos fazem a respeito da relação entre as artes e o autista, que é, se o trabalho feito com arteterapia, em arte educação e as diversas artes desenvolvidas com indivíduos com TEA podem ter algum resultado, dadas as características peculiares que estes sujeitos possuem. De acordo com Barbosa (2004), as artes tendem a estimular através das cores, desenhos, sons e várias atividades lúdicas o melhor desenvolvimento e comunicação desses sujeitos.

Mesmo com muitos estudos, não se sabe ao certo a causa do autismo, podendo abranger vários fatores. Silva da Luz, Gomes e Lira (2017) dizem que embora as causas não sejam bem definidas, existe desde 1943 tentativas de caracterizar essa síndrome. O que se sabe é que crianças, numa proporção de seis meninos para cada menina diagnosticada, e até mesmo adultos, quando expostos a atividades que envolvem as artes, seja ela qual for, demonstram, mesmo que a longo prazo, um melhor desenvolvimento de suas habilidades motoras, comportamentais

e muita das vezes cognitivas.

Crianças autistas muitas vezes apresentam ações e discursos reduzidos ou que não são facilmente interpretados pelos outros (professores, mães, adultos ou pares). O que geralmente acontece é uma dificuldade muito grande em atribuir sentido às ações dessa criança, geralmente os outros entendem aquele comportamento como um ato sem significado. (MARTINS, MONTEIRO, 2017, p. 217).

O trabalho de ensinar um aluno com TEA é um desafio para o docente, principalmente quando se considerada a dificuldade das instituições em preparar os profissionais para tamanha responsabilidade. Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento e para garantir o desenvolvimento do aluno autista no contexto educacional, Benitez e Domeniconi (2017) dizem que além dos pais, o professor e a equipe pedagógica desempenham importante papel trabalhando em conjunto.

Esta é uma atividade complexa que demanda preparo das partes envolvidas para lidar com as diferentes situações que possam surgir. No entanto, no contexto específico da arte, Nascimento (et. al., 2014, p. 95) pontuam que “pode-se promover o equilíbrio emocional, a socialização, bem como auxiliar no desenvolvimento da linguagem e da capacidade inventiva”.

Sob esta perspectiva fica evidente a importância do ambiente escolar, em particular das atividades vinculadas ao ensino de artes, no crescimento de estudantes autistas. Para o professor, obter a confiança do aluno com TEA é essencial a fim de alcançar o melhor resultado dos trabalhos desenvolvidos, e assim que essa confiança for adquirida, o aluno permitirá que o professor possa executar com eficácia tudo aquilo que foi planejado.

Misquiatti (et. al., 2014, p. 480) apontam que “nos casos em que os professores percebem de forma positiva seu relacionamento com as crianças com TEA, há significativa melhora em aspectos comportamentais e sociais em sala de aula”. Nessa mesma linha de raciocínio, Lemos, Salomão e Agripino Ramos (2014) afirmam que o professor tem a capacidade de favorecer a aquisição de diferentes habilidades nos alunos autistas. Além disso, ressaltam que não só o aluno com TEA é beneficiado, haja vista que os demais colegas que não possuem a síndrome, também se beneficiam a partir do contato com o diferente, havendo troca de aprendizados.

Segundo Pimentel e Fernandes (2014), crianças autistas que são incluídas no ambiente escolar, têm a oportunidade de lidar constantemente com outras crianças de mesma faixa etária, o que pode auxiliar no desenvolvimento de sua competência social. Para garantir que isso ocorra, é fundamental a participação do professor, e para isso seu preparo adequado é determinante, bem como que a escola tenha

condições estruturais em termos de espaço físico e profissionais qualificados para auxiliar no processo.

3 | ENTENDENDO O AUTISMO

Mesmo com a evolução da ciência, o autismo se mantém cheio de mistérios e dúvidas quanto as suas especificações e entendimentos mais profundos. Suas características são variadas e seus sintomas mudam de sujeito para sujeito, levando ao seu acompanhamento a um nível de complexidade bastante elevado e muitas vezes específico.

Bosa e Baptista (2002,p.28) dizem: “Tanto a CID-10 quanto o DSM-IV estabelecem para o transtorno autista o comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos”. Dessa forma deixa bastante claro que o sujeito com autismo não possui interação social comum como as outras pessoas, seus interesses são distintos e possuem motivações repetitivas, levando suas características serem bastante peculiares, deixando bem explícito as suas necessidades especiais.

É de suma relevância também que seja explícito que o autismo pode ser classificado ou enquadrado no grupo das psicoses ou dos transtornos psicóticos, se enquadrando no GAP (Grupo para o Avanço da Psiquiatria), conforme apontado por Bosa e Baptista (2002).

Segundo Orru (2009, p. 17), autismo “É um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo”, características essas que são bastante estereotipadas ao sujeito autista, onde ele não se relaciona diretamente com as pessoas ao seu redor, limitando-se ao seu espaço reservado. Diferente disso Castanedo (2007, p.220) diz que “o autismo é tão antigo quanto a própria história. Sempre existiram crianças com condutas estranhas ou autistas, crianças que, como o próprio termo grego indica (autismo de authos), estão escondidas em si mesmas”.

Para Asperger apud Riviere (2004, p.77): “O transtorno fundamental dos autistas é a limitação de suas relações sociais. Toda a personalidade dessas crianças é determinada por tais limitações”. Esse tipo de característica é bem peculiar para a pessoa com TEA, sua falta de comunicação direta é bastante acentuada e peculiar, muitas das vezes levando aos pais da criança ainda pequena a acreditarem que seus filhos sejam surdos, pois a crianças não dirige seu olhar e tão pouco atende a chamados.

4 I O APRENDIZADO DO ALUNO AUTISTA

Cada autista tem uma forma de aprender diferente dos demais. Alguns, suas peculiaridades são semelhantes, já outros, bem distintas. Através do jeito que cada um possui que se vai descobrir qual a melhor forma de trabalhar esse aluno, é preciso participar da vida deles, saber de seu cotidiano para que se tenha um bom resultado. Aquele que adentra a vida da pessoa com autismo precisa se fazer aceitar, de modo a ser incluído por esse sujeito em seu meio social, e de igual forma precisam deixar que a pessoa com autismo se deixe envolver no âmbito em que vive. Sobre isso Orrú (2009, p. 38) diz:

É fundamental por meio da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, avançando em seu desenvolvimento social e definindo sua própria identidade. Contudo, é na linguagem e na comunicação em que se concentra o maior obstáculo do autismo, uma vez que poucos autistas desenvolvem habilidades para conversação, embora muitos desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação.

Rivière (2004, p. 236) afirma que “[...] aceita-se de forma quase universal que o tratamento mais eficaz do autismo de que dispomos atualmente é a educação”, deixando bem explícito que se for investido e dedicado o aluno nessa linhagem os resultados com seu desenvolvimento e aprendizagem serão bastante satisfatórios. Deixando bem claro que cada pessoa tem sua característica no aprender e se comportar Schwartzmann (2003, p.105) diz que “indiscutivelmente as intervenções educacionais ou pedagógicas são aquelas que podem trazer resultados mais significativos, e a escolha dessas abordagens dependerá das características de cada caso”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial (2006, p.17), apresentadas pelo Governo do Estado do Paraná, para se definir programas de ensino que considere a Educação Especial deve haver o entendimento de que o currículo deve atender a “um grupo de sujeitos que, por inúmeras razões, não corresponde à expectativa de normalidade ditada pelos padrões sociais vigentes”, por isso devem ser adotadas metodologias que abracem esse público e permitam que absorvam plenamente os ensinamentos.

5 I AS ARTES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Alunos com autismo e outras necessidades especiais, quando inseridos no ambiente de ensino regular demandam atenção diferenciada, bem como que os planos de ensino sejam adequados a sua diferente capacidade cognitiva. De acordo com Reily (2008), por muitos anos os alunos especiais não receberam a

atenção devida no âmbito do ensino das artes no ambiente escolar. Os critérios de aprendizagem empregados não contemplavam esses alunos, que possuem ritmo de assimilação de conteúdo destoante em relação aos demais alunos. Importante ainda acrescentar que a pouca valorização dada ao Ensino da Arte no ambiente escolar, quando comparado a outras disciplinas ministradas, serviu para agravar essa situação.

Vale citar e destacar o trabalho da Psiquiatra Nise da Silveira que através da terapia ocupacional envolvendo artes, em 1946, transformou a vida de muitas pessoas que eram consideradas incapazes por possuírem algum tipo de deficiência. Nise trabalhou no Centro Psiquiátrico Nacional em Engenho de Dentro, hoje conhecido como Instituto municipal Nise da Silveira, no Rio de Janeiro.

Segundo Mello (2009, p. 13)

Foi devido à surpreendente produção dos ateliês de atividades expressivas – pintura, modelagem e xilogravura – que Nise criou, em 1952, o Museu de Imagens do Inconsciente, como objetivo de torna-lo um centro de estudos e pesquisas para a compreensão do processo psicótico.

Mello (2009) diz que Nise acreditava que aquilo que os pacientes produziam em suas sessões de terapia, poderiam ser utilizados para compreender os problemas que levaram aqueles indivíduos a se comportarem de tal maneira. Ela acreditava que a arte poderia ser a solução para a interpretação de respostas embutidas no interior de cada paciente. Essa prática procurava “penetrar nas dimensões e mistérios dos processos do inconsciente” (MELLO, 2009, P.17)

No que tange o ensino da arte, para que haja verdadeiramente Educação Inclusiva é determinante entender quais são as necessidades dos alunos, bem como quais seus potenciais, para que se identifique a melhor abordagem para que ele absorva o conteúdo. Partindo desse entendimento da real situação dos alunos especiais, a Arte, por sua multiplicidade linguística, permite que o aprendizado aconteça de diversas formas, haja vista que ainda que o aluno tenha dificuldade de se expressar verbalmente, por meio da linguagem não verbal, quais sejam suas expressões artísticas, ele pode alcançar o aprendizado desejado.

É de extrema relevância que a arte pode auxiliar o sujeito em seu melhoramento e desenvolvimento, vale ressaltar que aqueles que são expostos a essas práticas no âmbito escolar e não escolar, tem suas habilidades melhoradas e apuradas. Oliveira (2008, p. 265) diz que:

No contexto da educação inclusiva, a arte e seu ensino passam a ter um novo significado, superando a visão utilitarista. Arte compreendida como uma atividade inerente ao ser humano e potencializadora de suas habilidades, capaz de educar, sensibilizar e inquietar, possibilitando

aos sujeitos problematizar, criticar, criar e se emocionar. Por isso, a arte viabilizaria caminhos efetivos para a inclusão escolar.

Deste modo, através do ensino das artes o aluno tem condições de assimilar os conteúdos de forma diferenciada, adequada às suas necessidades, além de ser um combustível para que habilidades muitas vezes ocultas no estudante enquanto sujeito no ambiente social que convive. Partindo desse pressuposto, pode-se pensar, inclusive, na relevância de se trabalhar a interdisciplinaridade alinhada às artes como forma de potencializar o aprendizado para esses alunos.

6 | O DESAFIO DE ENSINAR ALUNOS AUTISTAS

Ensinar alunos com autismo demanda conhecimentos diferenciados dos professores, bem como apoio pedagógico da instituição de ensino. Sampaio e Sampaio (2009), apontam que, para que ocorra a Educação Inclusiva é necessário que se invista em capacitação para os professores e equipe pedagógica, haja vista que as unidades de ensino muitas vezes não estão preparadas para receber esses estudantes. A situação é similar em instituições públicas e privadas.

Silva da Luz, Gomes e Lira (2017) dizem que é comum se pensar que em instituições privadas a situação seria melhor conduzida, porém a realidade demonstra que sem o preparo necessário as dificuldades são as mesmas enfrentadas na rede pública, quando não é dada a atenção a formação da equipe de trabalho.

Importante ressaltar a visão de Baptista (2003), quando diz que essa capacitação que deve ser ofertada não ambiciona tornar os professores e equipe pedagógica especialistas no assunto, mas intenciona permitir que seja potencializado o resultado sua ação junto aos estudantes com esse transtorno. Deste modo, o conhecimento obtido através da capacitação tem função de complemento a bagagem intelectual e social do professor e auxiliares.

Benitez e Domeniconi (2014) apontam que professores da educação especial têm muita dificuldade em ensinar alunos autistas, somente com a bagagem que possuem de suas formações acadêmicas, sendo as capacitações específicas pra lidar com esses alunos importantes para viabilizar a execução dos planos de aula e atividades em geral com esses estudantes. Além das capacitações, a presença dos pais e responsáveis no ambiente escolar também contribui para o desenvolvimento das ações de ensino, haja vista que esses estudantes demandam atenção diferenciada e estímulos constantes, por isso o trabalho conjunto de pais, escola e professor são determinantes para o crescimento intelectual desses alunos.

O papel do auxiliar pedagógico também deve ser ressaltado nesse contexto. Esse profissional, segundo Silva da Luz, Gomes e Lira (2017), é responsável por acompanhar a criança autista no ambiente da sala de aula, auxiliando seu

aprendizado. O auxiliar pedagógico complementa a atuação do docente junto ao estudante, sendo importante que haja uma relação de proximidade entre os profissionais para que o acompanhamento da evolução da criança seja efetivo.

Uma das características de crianças com TEA que mais dificultam seu aprendizado nas escolas regulares é a dificuldade de realizar interações sociais, principalmente quando não estão confortáveis no ambiente em questão, o que ocorre principalmente no início da caminhada acadêmica, quando têm que interagir com crianças que não apresentam o transtorno.

Destaca-se a importância de se analisar as interações sociais nos contextos escolares, verificando a participação das crianças autistas e considerando a mediação das professoras e das demais crianças. Compreender que os comportamentos das crianças com espectro autista podem ser influenciados considerando os contextos interativos, a mediação do adulto e, sobretudo, as particularidades de cada criança é fundamental no desenvolvimento de estudos nesta área. (LEMOS, SALOMÃO e AGRIPINO RAMOS, 2014, p. 126).

Para viabilizar o aprendizado desses alunos, os professores precisam se sentir aptos para tanto. Pimentel e Fernandes (2014, p. 177) afirmam que os docentes muitas vezes sentem que não têm preparo adequado para ensinar a esses alunos, e apontam necessitar de auxílio na organização dos planos de ensino, bem como verificam necessidade de “adequações curriculares, a fim de melhorar o desenvolvimento de linguagem, a interação social e aumentar a participação desses alunos em atividades acadêmicas”.

7 | CONCLUSÃO

Esse estudo se propôs a analisar o processo de ensino e aprendizagem de artes, com alunos autistas. Com uma temática bastante intrigante, era esperado que houvessem mais informações a respeito desse conteúdo, porém foi observado, que ainda há muito o que se pesquisar sobre autismo, principalmente no âmbito educacional, e artes visuais. Partindo do objetivo de verificar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de artes com alunos autistas, observou-se que a educação do aluno autista é deixada muito a desejar, não só nas artes visuais, mas em outras disciplinas também. Para o profissional de artes ter um conhecimento mais profundo de como lidar com esse sujeito, ele precisa procurar de forma particular, muitas das vezes sem recursos para isso, uma melhor forma de capacitação para aprender a lidar com esse aluno. O estudante autista tem capacidade de desenvolver seu aprendizado, e no campo das artes, este é bastante considerável, mas cabe ao professor, instituição de ensino e família, andarem de braços dados para que o melhor aconteça para esse aluno.

Entender que nem todos vão se comunicar facilmente, mas deixar que eles façam as coisas no próprio tempo é muito importante. Fazer abordagens onde o aluno tenha autonomia para se comunicar e se expressar, assim como todos os outros, e o mais importante, que ele saia da sua zona de conforto, saia da caixinha onde vive e demonstre todo o potencial que é capaz de ter.

O estudo foi muito relevante, pois com os conhecimentos adquiridos é possível que os professores de artes tenham em mãos informações necessárias para uma boa capacitação, e a formação adequada de alunos autistas ou com outras necessidades especiais. Conhecimentos que visam manter e introduzir a cada dia mais a inclusão social, fazendo com que os alunos autistas tenham o direito de aprendizagem e desenvolvimento como qualquer pessoa. Contribuiu também para mostrar o quanto é importante a presença e a colaboração da família na escola, e que todo o tratamento deve ser feito para que esse aluno se desenvolva a cada dia.

Mister salientar a importância de que os órgãos e instituições que fazem parte do ambiente escolar, se dediquem mais e ofereçam a capacitação adequada para os profissionais das áreas para que tenham maior capacidade de ensino desses alunos, pois estes estão sendo deixados de lado.

Sugere-se que sejam feitos estudos mais profundos quanto aos níveis de autismo e suas formas de desenvolvimento, para que possam ser trabalhados com mais detalhes e que possam haver mais formas de incluir esse sujeito na sociedade, seria também muito interessante que fossem estudados as diversas linguagens das artes, para que se possa aprender quais delas melhor mostram resultados no desenvolvimento do aluno autista, para que dessa forma a abordagem seja mais profunda e seus resultados mais eficazes.

REFERÊNCIAS

Baptista, Cláudio Roberto. Sobre as diferenças e desvantagens: fala-se de qual educação especial? In MARASCHIN, C., FREITAS, L. B. L e CARVALHO, D. C. (orgs.), **Psicologia da educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. Porque e como: arte na educação. **Arte em pesquisa: especificidades**. Brasília, v.2, p. 48-52. 6 ago. 2004.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, Set. 2014.

BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTANEDO, Celedonio. Autismo infantil: avaliação e intervenção psicopedagógica. In: GONZÁLEZ, Eugênio (coord.). **Necessidades educacionais específicas**. P. 220-237. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Mar. 2014.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 215-224, Ago. 2017.

MELLO, Luiz Caros. Nise da Silveir: **caminhos de uma psiquiatria rebelde**. Curitiba: Museu Oscar Niemeyer, 2009.

MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes et al. Comunicação e transtornos do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 479-486, Abr. 2014.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Alunos especiais inseridos em classes regulares. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al. (org.). **Inclusão**. Londrina: EDUEL, 2003.

NASCIMENTO, Paulyane Silva do et al. Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 93-110, Mar. 2015.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, **Linguagem e educação: interação social do cotidiano escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

OLIVEIRA, M.K. História, arte e educação: **a importância da arte na educação inclusiva**. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology Communication Research**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 171-178, Jun. 2014.

REILY, Lucia. Escola Inclusiva: **Linguagem e mediação**. 3ªed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2008.

RIVIÈRE, A. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**, in: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J (org). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAMPAIO, Cristiane T., SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira. A prática da educação para a inclusão. In: **Inclusão**. MARQUEZINE et al. (orgs.). Londrina: EDUEL, 2003.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memmon, 2003.

SILVA DA LUZ, Mariana Helena; GOMES, Candido Alberto; LIRA, Adriana. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, Lima, v. 26, n. 50, p. 123-142, mar. 2017.

O DIFERENCIAL MUSICAL DOS INSTRUMENTOS DE SOPRO EM MUSICOTERAPIA: UM ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 01/12/2020

Camila Siqueira Gouvêa Acosta Gonçalves

Faculdades CENSUPEG, NEPIM – UNESPAR
Curitiba, Paraná
lattes.cnpq.br/9121104314237383

Trabalho publicado nos Anais do XVII ENPEMT – Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia, em Goiânia, GO, 2017 – na Revista Brasileira de Musicoterapia, ano XIX, edição especial, 2017.

RESUMO: O objetivo desse estudo de caso é demonstrar as particularidades do uso de instrumentos de sopro em musicoterapia clínica. Foram analisados três vídeos de experiências musicais do processo musicoterapêutico de um menino de 8 anos com diagnóstico de autismo e hiperatividade. A ferramenta de análise foi a ferramenta de análise musicoterapêutica segundo Schapira et al, com base nos perfis de Bruscia (1987). As análises trouxeram diferenças no Volume e no Timbre, nos perfis de Tensão e Autonomia, o que contribuiu favoravelmente para o desenvolvimento do caso.

PALAVRAS-CHAVE: Musicoterapia. Instrumentos de sopro. TEA.

THE MUSICAL DIFFERENTIAL OF WIND INSTRUMENTS IN MUSIC THERAPY: A CASE STUDY

ABSTRACT: The purpose of this case study is to demonstrate features of the use of wind

instruments in clinical music therapy. Three videos of musical experiences were analyzed from a music therapy process of an eight-year-old boy with a diagnosis of autism and ADHD. The measure was the music therapy analysis tool developed by Schapira et al based on Bruscia's profiles (BRUSCIA, 1987). Analysis showed differences in Volume and Timbre, on Tension and Autonomy profiles, which contributed positively for the case development.

KEYWORDS: Music Therapy. Wind instruments. ASD.

1 | INTRODUÇÃO

Autores da Musicoterapia tem relatado o uso de instrumentos de sopro, em especial com crianças, em diversos contextos e sob distintos objetivos. Tais objetivos foram tanto de avaliação inicial para motricidade oral (BAXTER et al, 2007), quanto sensoriais (BERGER, 2008), de produção de fala e amplitude da capacidade respiratória (MERTEL, 2014), e de estímulo respiratório e musical (GONÇALVES, 2017). Alguns autores relataram resultados no aprimoramento da expressão oral (SHIBUYA & CORREA, 2016), do comportamento e da socialização (NISEMBAUM, 1990). Em alguns dos casos, os instrumentos de sopro foram também identificados como preferidos dos pacientes (NISEMBAUM, 1990; SHIBUYA & CORREA, 2016; GONÇALVES, 2017).

Essa comunicação visa contribuir com o campo da Musicoterapia clínica na infância ao

ilustrar as peculiaridades musicais do uso dos instrumentos de sopro a partir de um caso clínico no qual a pronúncia da língua não é um desafio, mas sim, os aspectos comunicativos e relacionais. Além disso, os instrumentos de sopro foram propostos pela musicoterapeuta, a partir da análise de seu possível potencial para o caso. O enfoque nas qualidades musicais do uso desses instrumentos será evidenciado a partir da leitura musicoterapêutica centrada na música e na relação (BRUSCIA, 1987; SCHAPIRA et al, 2007), com análise de aspectos relacionais e musicais de três trechos de atendimentos a partir da ferramenta de análise musicoterapêutica (SCHAPIRA et al, 2007) e dos perfis de Bruscia, ou IAP's (Improvisation Assessment Profiles), incluindo a interpretação dos mesmos (BRUSCIA, 1987).

2 | ESTUDO DE CASO

Caracterização

Esse estudo de caso teve a autorização escrita dos pais de Ian para o estudo de sua história clínica, processo e vídeos— para fins de pesquisa, publicação e comunicação científicas. Os vídeos foram escolhidos para ilustrar seu desenvolvimento em momentos distintos do processo, e verificar qual o possível diferencial do uso de instrumentos de sopro em seu tratamento musicoterapêutico.

Ian (nome fictício) iniciou Musicoterapia com 7 anos, em contexto clínico com periodicidade semanal. Até o momento do presente artigo, seu processo dura cerca de 11 meses. Ele tem o diagnóstico de transtorno do espectro do autismo (TEA) com componentes de hiperatividade. Ian tem um irmão gêmeo com o mesmo diagnóstico, Luis (nome fictício), paciente de musicoterapia de outra profissional. Ambos frequentam a escola com um tutor e são alfabetizados. Em entrevista inicial, a mãe deles disse que eles frequentam a escola em períodos diferentes, porque quando estão juntos, tendem a repetir falas de desenhos e a complementá-las, sendo que Ian é normalmente o líder nesse jogo, e Luis o segue. Tal jogo acaba dificultando a relação de outras pessoas com cada um deles, e por isso houve essa separação de turmas e períodos. Como seu irmão, Ian fala perfeitamente, porém sua comunicação é distinta, e tende a ser estereotipada.

Ambos já haviam participado de vivências anteriores de Musicalização com a presença da mãe. A família incentiva a relação deles com a música. Possuem muitos instrumentos musicais em casa e, segundo informações da mãe, ambos são “muito musicais” e gostam muito de música.

Tal aspecto foi muito evidenciado no primeiro mês de processo, na avaliação inicial de Ian. Dentre os aspectos expressivos e receptivos¹, destacam-se: 1. sua

¹ M-ER, ou seja, os modos expressivos e receptivos, são preconizados como avaliação inicial e processual pela Abordagem Plurimodal de Musicoterapia (SCHAPIRA et al, 2007).

facilidade em cantar no tom e a improvisar com palavras; 2. seu entusiasmo em tocar os instrumentos de percussão propostos, ajustando-se às possibilidades de intensidade e recursos de cada um; 3. sua recusa em aceitar que a musicoterapeuta tocasse o teclado com ele, afastando-a do instrumento, ou mesmo dizendo que queria tocar sozinho; 4. sua facilidade em reconhecer melodias; 5. sua expressão musical aumentando em dinâmica e em andamento enquanto tocava tambores junto com a musicoterapeuta (que tocava violão ou tambor), 6. seu desafio em tocar e parar; 7. sua expressão vocal em intensidade forte, tanto no *setting* como fora dele; 8. sua possibilidade de ajuste a intensidades fracas e a andamentos lentos, quando solicitado verbalmente pela musicoterapeuta; 9. sua possibilidade de tocar o *kazoo* com a musicoterapeuta, porém com pouca motivação frente a instrumentos como o teclado, tambor e percussão.

Ian também falou de maneira “estereotipada” nos atendimentos, seja fazendo menção a desenhos animados, ou a repetir algo que desejava (comprar um determinado brinquedo, por exemplo). Esse último conteúdo foi também tema de suas improvisações cantadas. Quando trazia canções ou as escolhia, Ian também cantava como as havia escutado nos desenhos, sem fazer mudanças musicais propostas pela musicoterapeuta (como tocar mais lento, por exemplo, ou aguardar o violão para cantar).

De acordo com Carpente (2016)², musicoterapeuta da abordagem Nordoff-Robbins e terapeuta Floortime (uma abordagem desenvolvimentista transdisciplinar), os estereótipos e repetições demonstram uma falta de repertório do paciente que o impede de seguir o fluxo relacional ou musical ou criar novas ideias. Tais estereótipos dificultavam a comunicação de Ian e a possibilidade de ele seguir ou compartilhar experiências musicais nas quais seu papel como líder não estivesse evidenciado – perfil de Autonomia³ (BRUSCIA, 1987).

A seguir, há uma breve descrição dos vídeos de sessão analisados, seguidos do resultado das análises dos perfis de Tensão⁴ e Autonomia (BRUSCIA, 1987).

Vídeo I - “Ian Cantando Desejos”: em sessão individual de março de 2017, após 6 meses de processo, Ian estava com um discurso repetitivo, no qual ora pedia brinquedos para comprar, ora tocava tambor e cantava as notas da escala musical: “dó, ré, mi, fá, sol...”. Sua atenção à música da musicoterapeuta estava muito pequena, e sua voz e timbre no tambor estavam em forte intensidade. A musicoterapeuta passou a cantar um tema improvisado no violão, com a letra falando sobre o conteúdo que Ian trazia, e assim, foi possível uma interação musical

2 Comunicação Oral no Curso de Formação do IMCAP-ND em agosto de 2016.

3 Segundo Bruscia (1987), o perfil de Autonomia faz referência aos papéis que o participante desempenha durante uma improvisação, em relação ao musicoterapeuta ou ao grupo. Seus gradientes variam da seguinte maneira: (1) Dependente; (2) Subordinado; (3) Companheiro; (4) Líder; e (5) Independente.

4 O perfil de Tensão se refere à quanta energia é criada ou descarregada na música. Os gradientes variam da seguinte maneira: (1) Hipotenso; (2) Calmo; (3) Cíclico; (4) Tenso; e (5) Hipertenso (BRUSCIA, 1987).

cantada e tocada. Os instrumentos utilizados foram vozes, tambor e violão.

Vídeo 2 - “Ian e a Flauta Doce”: após 8 meses de processo, na primeira sessão em dupla⁵ com Ian e Luis, a musicoterapeuta tocou uma canção conhecida na flauta doce e perguntou a Luis qual era a música. Ian respondeu prontamente e depois aderiu à proposta de tocar uma segunda música, proposta pelo irmão, junto com o grupo. A musicoterapeuta de Luis ajudou-os a manter a atenção na música, propondo que seguissem tocando. Sem a interação musical, Ian e Luis tinham dificuldades na comunicação verbal funcional. Os instrumentos utilizados foram 4 flautas doce e voz.

Vídeo 3 - “Ian e os Peixinhos do Mar”: após 9 meses de processo, em sessão individual, na qual Ian tocou a escaleta pela segunda vez, seguindo uma partitura com alturas e cores correspondentes a adesivos de cores na escaleta. Ian reconheceu a música e ora toca, acompanhado do violão, ora canta com a musicoterapeuta (como proposto), voltando a tocar a escaleta (forma A-A¹-A). Ian teve a ajuda de sua mãe, quem tem acompanhado os atendimentos de acordo com sugestão de um consultor⁶. Mesmo fora da interação musical, Ian pode se comunicar de maneira adequada com a musicoterapeuta, sem utilizar falas descontextualizadas ou roteirizadas. Os instrumentos utilizados foram escaleta, voz e violão.

	Estabilidade Rítmica	Figuração Rítmica	Melodia	Volume	Timbre
Vídeo 1	2	3	3	4	Não relevante
Vídeo 2	3	2	3	3	2
Vídeo 3	2	2	3	2	2

TABELA 1: ANÁLISE PERFIL DE TENSÃO

	Gradiente	Variável
Vídeo 1	2	Melodia
Vídeo 2	3	Melodia
Vídeo 3	4	Melodia

TABELA 2: ANÁLISE PERFIL DE AUTONOMIA

Legenda: Perfis de Tensão e de Autonomia. As variáveis são: Estabilidade Rítmica, Melodia, Volume e Timbre. Os gradientes são os números junto aos perfis, os quais podem ser de 1 a 5, similar à escala Likert, variando de maneira crescente—quanto maior o gradiente, maior a intensidade do perfil (BRUSCIA, 1987).

5 Ian e Luis passaram a ser atendidos também em dupla, com ambas as musicoterapeutas e com frequência mensal, atualmente quinzenal. Os objetivos foram de promover experiências musicais compartilhadas entre todos, aprimorando a qualidade da interação e da comunicação dos irmãos.

6 O consultor foi um psicólogo da abordagem *At-Ease Learning Model*. Sua sugestão de inclusão da mãe no atendimento se dá para que Ian aprenda comportamentos mais adaptados a partir da modelagem, mediação e da acolhida, e que ela colabore com seu planejamento motor.

Análise dos resultados

Entre os vídeos, não houve significativa variação de Tensão nas variáveis de Estabilidade Rítmica, Timbre e Melodia. Porém, houve uma variação na Figuração Rítmica nos vídeos 2 e 3 em que Ian toca instrumentos de sopro comparados com o vídeo em que ele canta e toca tambor (vídeo 1), assim como uma variação gradativa no Volume, caindo de Tenso (vídeo 1) para Cíclico (vídeo 2) e, finalmente, Calmo (vídeo 3). Em relação ao Perfil de Autonomia, houve uma crescente variação na Melodia, em que Ian passa de Subordinado (vídeo 1), para Companheiro (vídeo 2) e Líder (vídeo 3).

Em relação à Figuração Rítmica, Ian passou a acumular mais tensão do que descarregar, quando esta passa do gradiente Cíclico (3) para Calmo (2). A diferenciação do pulso diminuiu, de maneira que em que seus impulsos foram mais organizados e sustentados (BRUSCIA, 1987). Em relação ao Volume, e o perfil Tensão, os gradientes caíram de Tenso (4) para Cíclico (3), e finalmente para Calmo (2). Como já mencionado, as tendências de Ian nessas são de alta tensão tanto fora da música quanto na música na variável Volume. Segundo Bruscia (1987), essa variável pode indicar energia, força e poder, quanta energia se dirige a um determinado fim. Ian pode diminuir a tensão, demonstrando e experimentando outras maneiras de lidar com seus impulsos e energias nas experiências musicais, acumulando mais do que descarregando, quando tocou escaleta no terceiro vídeo.

Em relação ao Timbre, os gradientes de Tensão caíram de Tenso (4) para Cíclico (3) no vídeo 2, e de Tenso (4) para Calmo (2) no vídeo 3. Já no perfil de Autonomia, ele caiu de Companheiro (3) para Subordinado (2) nos vídeos 2 e 3. Segundo Bruscia (1987), o Timbre revela aspectos da identidade do participante, sendo o instrumento um prolongamento do corpo e demonstrando aspectos do desejo. Ian pode focar sua atenção musical a partir dos instrumentos de sopro e, em especial no vídeo 3, em que ele ora toca ora canta de acordo com a proposta da musicoterapeuta, revelando maior presença na experiência musical.

A variável Melodia teve uma crescente mudança na Autonomia, em que Ian pode experimentar mudanças em seu papel, justamente no tocante à expressão de sentimentos e desejos (BRUSCIA, 1987). De acordo com a análise de Bruscia (1987), ele passou de Subordinado (2), para Companheiro (3), e depois para Líder (4), em relações tanto horizontais (companheiro) como verticais (subordinado e líder). Assim, Ian pode direcionar seus desejos na música com variações de papéis.

Portanto, o uso de instrumentos de sopro trouxe a esse caso a possibilidade de fluxo musical sob formas mais calmas de tensão no “aqui e agora” e o compartilhar de lideranças. As tensões diminuíram, assim como os “estereótipos” da fala durante as experiências, e Ian pôde integrar alguns motivos musicais (como o canto da

escala) em instrumentos que ofereceram possibilidades melódicas a partir de canções por ele conhecidas e apreciadas. O uso de instrumentos de sopro ofereceu a lan experiências musicais diferentes das do uso da voz e de instrumentos de percussão em termos de descarga de energia e lideranças, como evidenciadas nos perfis de Tensão e Autonomia.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo de caso, foi possível verificar os aspectos musicais peculiares do uso de instrumentos de sopro no atendimento de uma criança com diagnóstico de autismo e hiperatividade. Esse é um estudo inicial com objetivos de demonstrar na pesquisa clínica o uso de recursos musicais em Musicoterapia, sem se concentrar na exclusividade de um recurso instrumental sobre outro, mas sim na variação dos mesmos e em seus diferenciais com intenção clínica e para benefício dos pacientes.

Delimitações da pesquisa estão em relação à análise de somente dois perfis, os de Tensão e Autonomia. Uma análise incluindo perfis de Variabilidade e Integração traria mais material para os resultados, e é sugerida em outros estudos de caso. Limitações se referem à metodologia de Estudo de Caso, na qual a musicoterapeuta é também a autora desse artigo, revelando possibilidades de vieses. Por isso, o uso da análise a partir dos perfis dá mais credibilidade e integridade à pesquisa.

Na prática clínica, esse estudo revela a importância do uso de instrumentos de sopro para aprimorar a qualidade das experiências musicais na clínica com crianças, mesmo com pacientes sem dificuldades de fala. Para a teoria e a pesquisa, a autora espera que o estudo contribua para mais reflexões acerca da qualidade e quantidade de timbres e recursos usados em Musicoterapia.

AGRADECIMENTOS

Meus especiais agradecimentos ao Prof. Mt. Dr. Diego Schapira, quem generosamente contribuiu com a orientação e a revisão da análise musicoterapêutica desse estudo de caso.

REFERÊNCIAS

BAXTER, H. T.; BERGHOFER, J. A.; MACEWAN, L.; NELSON, J.; PETERS, K.; ROBERTS, P. **The Individualized Music Therapy Assessment Profile: IMTAP**. Londres e Filadélfia: Jessica Kingsley Publishers, 2007.

BERGER, D. S. **Music Therapy, Sensory Integration and the Autistic Child**. [kindle ebook] Londres e Filadélfia: Jessica Kingsley Publishers, 2008.

BRUSCIA, K. E. **Improvisational Models of Music Therapy**. Springfield, Illinois, EUA: Charles C Thomas Publisher, 1987.

GONÇALVES, C. S. G. A. Instrumentos de Sopro em Musicoterapia: Um relato de caso. In: FÓRUM PARANAENSE DE MUSICOTERAPIA E SEMINÁRIO PARANAENSE DE PESQUISA EM MUSICOTERAPIA, (18) (2), 2017. Curitiba, PR. Anais do XVIII Fórum Paranaense de Musicoterapia e do II Seminário Paranaense de Pesquisa em Musicoterapia. Curitiba, PR: AMT-PR, 2017, 72-75.

MERTEL, K. Oral Motor and Respiratory Exercises. In: THAUT, M. H.; HOEMBERG, V. (eds) **Handbook of Neurologic Music Therapy**. p.161-178. Oxford University Press: Reino Unido, 2014.

NISEMBAUM, Esther. **Prática da Musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1990.

SCHAPIRA, D. E.; FERRARI, K.; SÁNCHEZ, V.; HUGO, M. **Musicoterapia: Abordaje Plurimodal**. Buenos Aires: ADIM Ediciones, 2007.

SHIBUYA, M. A. A.; CORREA, M. G. A importância da flauta doce no desenvolvimento da linguagem: estudo de caso. In: VI CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE MUSICOTERAPIA. Número 1, ano 2016. Florianópolis, Brasil. **Anais do VI Congresso Latino Americano de Musicoterapia**. UBAM: Florianópolis, 2016. ISSN 2525-3239, p. 336-340.

CAPÍTULO 11

CRIAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ: HORIZONTES MUSICAIS E LEGAIS

Data de aceite: 01/12/2020

Data da submissão: 04/09/2020

Juniel Pereira da Silva

Universidade Federal do Piauí –UFPI
Teresina -PI
<http://lattes.cnpq.br/5614998530881782>

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina - PI
<http://lattes.cnpq.br/1728209127429787>

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo refletir acerca da criação do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O corpus documental é constituído por Projeto Político-pedagógico dos cursos de Educação Artística e Música, resoluções, aportes legais, atas. Esses documentos são articulados com entrevista com um dos professores atuantes no processo de constituição da formação específica em música. Nesta perspectiva, investe-se na compreensão dos elementos que deram embasamento à gênese do Curso de Licenciatura em Música da UFPI. Destaca-se os aportes musicais e legais presentes no processo de constituição do primeiro curso superior de Música do Piauí. A fundamentação teórica baseia-se nas ideias de Fonterrada (2007) e (2008), Penna (2012) e Monti (2015) no que se refere à função e legislação musical, Le Goff (2008), Ferro, Nascimento e Souza (2009) no direcionamento da história oral. Com o resultado

do avanço na legislação brasileira, e que, aliada aos anseios de docentes e corpo administrativo, é possível identificar o desmembramento do Curso de Educação Artística possibilita culminando na criação do Curso de Licenciatura em Música da UFPI.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Música, Criação, Legislação.

CREATION OF THE LICENSING COURSE IN MUSIC AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF PIAUÍ: MUSICAL AND LEGAL HORIZONS

ABSTRACT: This study aims to reflect on the creation of the Music Degree course at the Federal University of Piauí (UFPI). The documentary corpus consists of the Political-Pedagogical Project of the Artistic and Music Education courses, resolutions, legal contributions, minutes. These documents are articulated with an interview with one of the professors active in the process of constituting specific music training. In this perspective, it is invested in the understanding of the elements that supported the genesis of the UFPI Music Degree Course. Noteworthy are the musical and legal contributions present in the process of setting up the first university course in Music in Piauí. The theoretical basis is based on the ideas of Fonterrada (2007) and (2008), Penna (2012) and Monti (2015) with regard to musical function and legislation, Le Goff (2008), Ferro, Nascimento and Souza (2009) in the direction of oral history. With the result of advances in Brazilian legislation, which, combined with the desires of teachers and administrative staff, it is possible to identify the breakdown of the Artistic

Education Course, culminating in the creation of the Music Degree Course at UFPI.

KEYWORDS: Music Course, Creation, Legislation.

INTRODUÇÃO

Neste artigo propomos uma reflexão sobre a criação do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí, considerando o período de transição do curso de Educação Artística- Habilitação em Música (2008) até o início do funcionamento da primeira turma de Licenciatura em Música (2011) na UFPI. Esse recorte histórico é uma parte singular da História da Educação Musical Piauiense e realça a inclusão da Música no ensino superior com uma formação específico para professores.

Dessa forma, a presente pesquisa, articula a discussão dos projetos pedagógicos das formações em Educação Artística e de Música, coloca em evidência os atores participantes da transição e criação do novo curso.

Desse modo, buscamos aprofundar a questão abordada no trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Música na UFPI. O supracitado trabalho discutiu acerca da “Educação Musical Teresinense: desafios e perspectivas a partir da prática pedagógica dos professores de Artes”. Por meio da pesquisa verificou-se dificuldades encontradas na prática pedagógica dos professores da rede pública municipal, tais como: a falta de inclusão dos conteúdos de música nos projetos político pedagógicos, e conseqüentemente a falta de segurança no ensino de assuntos relacionados à educação musical, a superação da ideia de que a música é somente entretenimento, configuram-se como questões que estão relacionadas a um processo de formação, aqui no caso, de Educação Artística com habilitação em Música (curso que antecedeu o de Licenciatura em Música da UFPI).

Esse trabalho pode ser entendido também como um complemento ao que Ferreira Filho (2009) iniciou em sua dissertação de mestrado: a “História e memória da Educação Musical no Piauí: das primeiras iniciativas à universidade”. A pesquisa, dentre outros assuntos, aborda aspectos da educação musical no Piauí, partindo dos primeiros processos de ensino de música até chegar ao ensino na universidade por meio de Licenciatura Curta em Música. A investigação é concluída no período em que inicia as discussões acerca da transição do curso de Licenciatura em Educação Artística/ com Habilitação em Música para o de Licenciatura em Música.

A construção dos cursos de Licenciatura em áreas específicas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro perpassam discussões históricas que demonstram a relevância de tais conhecimentos aprofundados com uma abordagem específica. Até se chegar a formação de Licenciatura em Música na UFPI, consideráveis acontecimentos históricos se deram, e entendemos que tal período possuiu

características ímpares para compreensão do desenrolar do processo de implantação do referido ensino. Ciente da importância desse período histórico e do que propomos nesse capítulo, faz-se necessário destacar a questão norteadora desta pesquisa, qual seja: como se deu a criação do Curso Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí (UFPI)?

O ensino de Educação Artística/ Habilitação em Música no Piauí que teve início na década de 70 chega ao século XXI marcado por mudanças no cenário educacional musical brasileiro, e como exemplo, temos a aprovação da lei 11.769/2008 que institui música como um conteúdo obrigatório da disciplina Artes, e com isso o campo educacional musical no Brasil ganha maior sentido. Em Teresina não foi diferente e acontece uma grande procura por formação em tal área. Nessa direção, visamos delimitar a presente pesquisa tendo como análise fatores que desencadearam e elementos que contribuirão na criação do Curso Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí.

Esta pesquisa tem como fundamento os princípios da Nova História, conhecida ainda como Escola de Annales ou simplesmente Nova História Cultural, e sobre essa abordagem histórica, Le Goff (1998, p.28), afirma que ela:

Ampliou o campo do documento histórico. [...] substituiu a história de Langlois e Seignobos fundada essencialmente no texto, no documento escrito, por uma história baseada na multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc.

A ampliação na aceitação de múltiplos documentos que marcam a Nova História Cultural encontra justificativa na sua principal característica: a interdisciplinaridade, uma vez que provém de estudos advindos da economia, geografia, antropologia, sociologia etc. (FERREIRA FILHO, 2009).

Neste capítulo propomos uma pesquisa que investigue o ensino de música considerando o período da criação do curso de licenciatura em Artes até a conclusão das primeiras turmas de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Para alcançar os objetivos propostos, faremos uso de fontes documentais, isso se justifica pelo fato de serem “úteis em pesquisas históricas” (PENNA, 2015, p. 115). Também pelo fato de tais fontes apresentarem-se como indispensáveis aos estudos de natureza histórica sobre ensino musical (idem, ibidem). Neste caso serão considerados Projeto Político-pedagógico dos cursos de Educação Artística e Música, resoluções, aportes legais, atas etc.

Faz-se necessário acrescentar a essa investigação as fontes orais. Ferro, Nascimento e Sousa (2009, p.81), afirmam que a metodologia da história oral “representa uma das formas como o sujeito se compreende, como analisa sua

imagem e como almeja ser reconhecido por outras pessoas”, e que “no trabalho com histórias de vida, o pesquisador produz uma construção, considerada “confiável” e segura”. Nessa direção, será utilizada entrevista com o professor Cássio Henrique Ribeiro Martins, professor que participou do momento de transição do curso de Educação Artística para o de Música, e atualmente é professor da Licenciatura em Música da UFPI. Severino (2007) ressalta que o uso da entrevista é uma técnica de coleta de dados considerável e que se origina de uma interação conjunta entre dois atores sociais: pesquisador e pesquisado.

Dessa forma, construímos essa pesquisa por meio da articulação das informações obtidas por esses instrumentos e procedimentos que se complementam, a fim de chegar ao final da investigação cumprindo os objetivos propostos.

Em cumprimento ao que propomos, esse capítulo organiza-se da seguinte maneira: inicialmente abordaremos os horizontes musicais e legais da música e seu ensino; em seguida, analisamos as diretrizes educacionais de implantação do curso; e por fim, contrastamos os objetivos da proposta de ensino da Licenciatura em Música com a de educação Artística para compreensão de rupturas e avanços que ocorreram. Utilizamos no corpo do trabalho entrevista realizada com um docente que participou ativamente do processo de transição da formação aqui referida.

HORIZONTES MUSICAIS E LEGAIS

A música configura-se como nossa mais antiga forma de expressão, mais antiga inclusive que a linguagem (PENNA, 2012). É uma arte capaz de despertar diversas sensações no ser humano. E sobre esse viés Snyder (2008) diz que a música é feita para ser bela e para proporcionar experiências de beleza, e que essa existe para dar alegria, alegria estética, e que diferente dos prazeres habituais, constitui-se um dos aspectos da alegria cultural. Monti (2015) vai além e acredita na capacidade da música de fomentar valores que vão além dos estéticos. O mesmo pensa na música, vista como linguagem e discurso cultural, como uma importante ferramenta capaz de gerar a construção da vida moral na medida em que desenvolve a inteligência e a afetividade ao mesmo tempo.

Em concordância com Fonterrada (2007) no que se refere à função da música na atualidade, acreditamos que essa deva abrir espaço para que todos desfrutem do fazer musical e da apreciação legítima e profunda da música e utilize-a como fonte de desenvolvimento e crescimento, atuando ainda contra qualquer forma de exclusão. Em um contexto educacional configura-se como um conhecimento que deve atuar no favorecimento da expressão e comunicação humana, e é um de canal de revigoração da sensibilidade do indivíduo.

O ensino superior na UFPI inicia-se a partir da lei n. 5.692/71- Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que criou a Licenciatura em Educação Artística. “A partir dessa lei Foram criados cursos de educação Artística em diversas universidades e muitos dos antigos cursos de bacharelado em Artes transformados em licenciaturas” (PPP ARTES, 1996). Na UFPI, a criação se deu em 1977 pela Resolução nº. 01/77 CONSUN, onde se instituiu a Educação Artística CCE/UFPI¹.

Fonterrada (2008) considera que a lei n.5692/71 causou uma grande reviravolta, e que desde a sua promulgação o ensino de música vem passando por inúmeras vicissitudes, e perdendo espaço na escola. Essa lei extinguiu a disciplina Educação Musical no sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade de Educação Artística.

Para o ensino de música, essa lei causou sérios danos, e podemos constatar através da fala de Ferreira Filho (2009, p.69):

Muito embora trouxesse uma ementa que, em princípio, poderia vir a proporcionar algum conhecimento estético relevante ao educando, a nova disciplina, em diversos aspectos, foi um fracasso. Os antigos professores de Música foram obrigados a fazer cursos de atualização a fim de serem “capacitados” para trabalhar com as outras áreas artísticas. Essa concepção completamente equivocada de que seria possível formar professores polivalentes para o ensino da Arte – ou seja, professores que conseguissem, ao mesmo tempo, ensinar Música, Artes Plásticas, Teatro, Desenho e Dança –, ocasionou, primeiramente, a criação de cursos integrados para a formação de professores¹⁴, e, pouco tempo depois, a instauração das Licenciaturas Plenas em Educação Artística, cursos de graduação que teriam a missão de formar esses profissionais para o mercado de trabalho.

Com princípios que dão maior importância ao processo que o produto, que valorizam a sensibilização e improvisação, rejeitando o ensino de regras de conduta, o professor de Educação Artística deveria ter uma formação polivalente, isto é, dominar quatro áreas de expressões artísticas- Música, Teatro, Artes Plásticas e Desenho substituído mais tarde pela Dança (FONTEERRADA, 2008).

Mudanças na estrutura conceitual do ensino brasileiro são observadas somente a partir da promulgação da nova LDB, lei 9.394/96. Essa lei mantinha a obrigatoriedade do ensino de Artes, no entanto, não demonstra incentivo a polivalência por parte dos professores, ao contrário, valoriza a figura do professor especialista para as áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (FERREIRA FILHO, 2009).

Considerando a dinamicidade da educação brasileira, visto que perpassa por constantes mudanças nas últimas décadas, dentro de um contexto específico destacamos a realidade do ensino musical que visivelmente acompanha tais

¹ Projeto Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação: Desenho, Artes Plásticas e Música, UFPI 2006.

mudanças, podendo ser observadas especialmente em relação à criação da lei 11.769/ 2008.

Embora a formação e a prática musical sejam presentes em vários ambientes sociais, é inegável que a LDB e a lei 11.769/ 2008 vieram reforçar a importância do conteúdo de música na formação dos estudantes tendo em vista seu significado histórico, científico e cultural.

A supracitada lei 11.769/2008 altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica. Para tanto, acrescenta ao art. 26 da LDB, que trata da base nacional comum e da parte diversificada do currículo da Educação Básica, o § 6º, estabelecendo a Música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, do componente curricular Arte, tratado no § 2º desse mesmo artigo.

A busca pela valorização do ensino de música é importante e a ela juntam-se fatores positivos reforçados pela colocação de Sobreira (2012) que afirma que a disciplina escolar Música não existiu apenas após a entrada da Lei nº 11.769/2008, pois, embora em certos momentos “enfraquecida”, ela sempre esteve presente em algumas instituições. Entretanto frisa que a busca através da lei 11.769/2008 é fazer da música um componente curricular específico, com espaço e tempo delimitado, bem como a disputa em torno daquilo que deva ser validado para o ensino de Música.

No entanto, mesmo com a aprovação da lei mencionada anteriormente, algumas dúvidas ainda perduram sobre o ensino de música. Tais esclarecimentos sobre a forma de como incluir os conhecimentos musicais no cotidiano do aluno encontram-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse documento tem a finalidade de sistematizar o ensino em todo o país, independente das diferenças regionais. Dentre os PCN elaborados, encontram-se os destinados a fornecer orientações didáticas, objetivos e critérios para seleção e avaliação dos conteúdos para o ensino da Arte.

O documento apresenta a intenção de ampliar e aprofundar uma discussão sobre o ensino brasileiro, que possa envolver tanto escolas, pais, governos quanto sociedade e que possa possibilitar uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. A concepção de Educação Musical defendida pelos PCNS é aquela “que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos” (BRASIL, 1998. p. 79).

O projeto político de criação da Licenciatura em Música aponta algumas razões para o início do curso, dentre elas o fato da estrutura curricular já não mais atender as necessidades do mercado de trabalho nem as exigências legais prescritas na LDB (9.394/1996); o aprofundamento do processo de formação do Músico e do professor de Música, tendo em vista a diversidade musical da cidade,

configurando-se como uma importante ruptura.

CRIAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

No Piauí, o estudo da Música no ensino superior inicia-se a partir do curso de Educação Artística no ano de 1977 pela resolução nº1 01/77 CCE/UFPI² e ela se configurava como uma habilidade da referida instrução (SILVA, 2020). Ferreira Filho (2009) atribui o surgimento do ensino de Música na UFPI a uma motivação pessoal de Emílio José Terraza, argentino nascido na cidade de Baia Blanka, um dos professores do CEPI (Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares), com bastante conhecimento e experiência na área de regência e organização curricular.

No cenário teresinense, umas das mudanças observadas no sentido de superação do ensino de Artes como disciplina polivalente é a criação do curso de Licenciatura em Música instituindo-a como área de conhecimento específico no ano de 2008. Segundo o Projeto Político Pedagógico, sua constituição “tem como meta principal eliminar a dicotomia existente entre a nomenclatura curricular atual (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música)” como o que prescreve a LDB 9394/96.

Dentre os alicerces que sustentavam a gênese do Curso Licenciatura em Música encontram-se documentos como Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, PCN's para os Ensinos Fundamental e Médio, e documentos elaborados pelo Ministério da Educação, reforçavam a urgência na criação dessas novas diretrizes de ensino.

A criação do curso de Música na Universidade piauiense seguiu uma tendência nacional que após a lei 9.394/1996, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais, indicavam o fim da formação polivalente. As motivações para constituição da Licenciatura em Música da UFPI são relatadas pelo professor Cássio Henrique:

A ideia inicial era justamente criar um curso que fosse referência no estado que fosse um curso com a proposta inovadora e que agregasse o que tinha já de melhor de outros cursos em execução no país, embora ainda em outras universidades existia a polivalência... Mas já tinham algumas pioneiras como a UNICAMP, a UFMG, a UFRJ, a própria Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde nós pegamos esses projetos pedagógicos e começamos a analisar como eles construíram, elaboraram esses projetos (MARTINS, 2017)

Esse período de transição foi marcado por um trabalho intenso por parte dos professores, pois estes foram os principais idealizados do projeto do curso. O docente entrevistado comenta que as reuniões eram semanais e “cada professor

2 PCC de Artes

ficava responsável de analisar alguma parte do projeto: da formação, das disciplinas específicas, da formação das disciplinas pedagógicas, do perfil do aluno e assim por diante” (MARTINS, 2017).

Dentre várias mudanças, desde matrizes curriculares, mudança na nomenclatura de disciplinas, carga horária e constantes reformulações no projeto, a primeira turma da formação da Licenciatura em Música iniciou em julho de 2010 após a aprovação dos órgãos competentes.

O professor aponta que “o perfil do curso era formar professores que pudessem ensinar além da música, os seus instrumentos, divididos entre uma parte licenciatura em instrumento e outra parte, licenciatura em Música” (MARTINS, 2017).

Um processo de criação geralmente é marcado por questões desafiadoras, na formação do curso de Música da UFPI não foi diferente. O professor entrevistado reconhece que a gênese da licenciatura enfrentou muitas dificuldades e que o que se desejava no projeto inicial somente hoje é que se aproxima ao que era proposto:

Olha só esse ano nós estamos começando a adquirir as aquisições e os instrumentos musicais. Então assim, o projeto você sonha muito e coloca muita coisa no papel, mas muitas delas não são realizadas, por questão política, por questão econômica. Para você vê, no ano de crise nós estamos conseguindo comprar dezenas e dezenas de instrumentos (risos) e na época da fatura, onde a universidade triplicou de tamanho em infraestrutura, nunca tivemos uma infraestrutura adequada na época que começamos e olha que estava em construção tudo aí, a universidade inteira era um canteiro de obra (MARTINS, 2017).

Compreendemos que o ensino de Música por meio do curso de Educação Artística foi um passo considerável até que se chegasse à consolidação da Licenciatura em Música na Universidade Federal do Piauí. E que este, cumpre um importante papel na História da Educação Musical teresinense, visto que se configura como o primeiro em nível superior formador de professores e desta forma faz-se necessário o conhecimento de tal caminho percorrido até se chegar à realidade musical que se tem em Teresina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos documentos abordados, entrevista realizada e autores que participaram do diálogo, pudemos perceber como se deu o processo de construção da História do primeiro curso superior de Música do Piauí, perpassando caminhos percorridos, conhecendo atores envolvidos, ao tempo em que identificamos desafios presentes no direcionamento da criação do Curso.

A investigação possibilitou compreender que a origem do curso Licenciatura em Música da UFPI é parte de um processo histórico iniciado na década de 1970

a partir da criação do curso de Licenciatura em Educação Artística. A legislação educacional brasileira possibilitou avanços na efetivação do referido curso tendo como elementos de destaque o empenho dos professores na organização curricular, dentre outras atividades.

Com a simples pretensão de iniciar as discussões acerca da História do curso de Música, esta pesquisa pode contribuir no resgate de elementos históricos que nos permitem compreender o processo de implantação do Curso de Música. Pudemos notar a relevância que esse período histórico apresenta na consolidação do ensino de Música no ensino superior piauiense, e que mesmo consistindo em um curto espaço, ainda existem informações consideráveis a ser apresentadas e questionadas.

Reconhecemos que ainda existem muitos fatores a serem explorados nessa temática, tais como: atas de reuniões de construção do projeto político do curso, atas de reuniões de departamentos, assim como entrevistas dos demais professores envolvidos nesse processo e que tais fatos e documentos são relevantes nesse processo de busca da História da construção do curso.

No entanto, este estudo colabora na produção do conhecimento na área de história e memória da educação musical piauiense e pode contribuir com a formação teórica, técnica e científica dos educandos e profissionais da área de música; e por fim, instigar outros pesquisadores a desenvolverem estudos na área da história da música.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Joaquim Severino. Metodologia do trabalho científico. -23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p

DEL-BEM, Luciana. **(Para) Pensar a pesquisa em educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.24, p. 25-33, set 2010.

FERREIRA FILHO, J. V. **História e Memória da Educação Musical no Piauí: das primeiras iniciativas à Universidade**. 2009 (Dissertação de Mestrado).

FERRO, M. A. B; NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa (Org.); SOUSA, L.L. (Org.). **História da Educação: Novos Olhares, Velhas Questões**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2009. v. 1. 220p.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. -2.ed.-São Paulo: editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 18, 27-33, out. 2007.

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

LE GOFF, J. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, Cássio Henrique. **Depoimento**. Entrevistador: Juniel Pereira da Silva. Teresina. Universidade Federal do Piauí. Teresina – PI. 2017.

MONTI, E. M. G. **Educação musical e uma nova hierarquia de valores no contexto da pós-modernidade**. Eccos Revista Científica (Online), v. 34, p. 215-228, 2014.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura. **Músicas e seu ensino**. 2.ed. ver. e ampl. - Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, M. **Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa**. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set 2002.

SILVA, Juniel Pereira da. Casa de Sons – Escola de Música de Teresina (1981-1991): sujeitos e práticas educativas entre salas e palcos. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí. 2020.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira: prefácio à edição brasileira de Maria Felisminda de Rezende e Fusari – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SOBREIRA, Silvia. **A disciplinarização do ensino de música**.-II SIMPOM. In: II SIMPOM, 2012, Rio de Janeiro. Anais do II Simpósio de pós-graduação em música, p. 585-593. 2012.

SWANWICK, Keith **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, Moderna, 2003.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA PLÁSTICA Y VISUAL: TENDENCIAS INVESTIGATIVAS DE POSGRADOS EN COLOMBIA 2014-2018

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 04/11/2020

Germán Rojas-Gámez

Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia, Facultad de Ciencias de la
Educación
Tunja, Boyacá. Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-9255-3619>

RESUMEN: Este artículo presenta resultados recogidos a partir de un enfoque de investigación básica para la comprensión de los temas y metodologías que caracterizan la producción de conocimiento investigativo en las maestrías y doctorados de educación artística en Colombia. Los resultados obtenidos fueron limitados debido a la escasa información estructurada disponible que se encuentra dispersa en la web y en las universidades del país que actualmente ofrecen cursos de posgrado en educación artística. En Colombia, se requiere fortalecer y desarrollar las políticas de educación artística, las redes académicas y asociaciones de profesores de arte para generar y gestionar más recursos de investigación y difusión del conocimiento tecnológico y artístico. Este proyecto ayuda a reducir la brecha de conocimiento de los cinco últimos años en este campo educativo. La pregunta de investigación propuesta fue ¿Cuáles son las tendencias temáticas y las metodologías de investigación que se caracterizan en la Educación de Artes Plásticas y Visuales

en Colombia para interpretar su horizonte investigativo según la producción académica del período 2014-2018, en la línea investigativa de Maestrías y Doctorados en Arte? La intención del análisis comparativo es distinguir qué tendencias de investigación se asemejan en estos cursos de posgrado y ubicar cuáles de ellas sobresalen en el período de estudio delimitado. La metodología de investigación documental bibliográfica se utilizó con el enfoque cualitativo, empleando algunos métodos e instrumentos analíticos como la matriz bibliográfica, resumen analítico, análisis de contenido e interpretación de resultados. La discusión de los hallazgos y conclusiones de esta investigación se realizó en el capítulo final del trabajo de grado.

PALABRAS CLAVE: Educación artística, artes visuales, posgrados, tendencias de investigación.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, PLÁSTICA E VISUAL: TENDÊNCIAS DA PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO NA COLÔMBIA 2014- 2018

RESUMO: Este artigo apresenta resultados coletados a partir de uma abordagem de pesquisa básica para a compreensão dos temas e metodologias que caracterizam a produção do conhecimento investigativo em mestres e doutores em educação artística na Colômbia. Os resultados obtidos foram limitados devido à escassa informação estruturada disponível e dispersa na web e nas universidades do país que atualmente oferecem cursos de pós-graduação em educação artística. Na Colômbia, é necessário fortalecer e desenvolver políticas

de educação artística, redes acadêmicas e associações de professores de arte para gerar e administrar mais recursos de pesquisa e disseminação do conhecimento tecnológico e artístico. Este projeto ajuda a reduzir a lacuna de conhecimento dos últimos cinco anos nesta área educacional. A questão de pesquisa proposta foi: Quais as tendências temáticas e metodologias de pesquisa que se caracterizam na Educação de Artes Plásticas e Visuais na Colômbia para interpretar seu horizonte de pesquisa de acordo com a produção acadêmica do período 2014-2018, na linha de pesquisa de Mestrado e doutorado em arte? A intenção da análise comparativa é distinguir quais tendências de pesquisa são semelhantes nesses cursos de pós-graduação e localizar quais delas se destacam no período de estudo delimitado. Utilizou-se a metodologia da pesquisa documental bibliográfica com abordagem qualitativa, utilizando alguns métodos e instrumentos analíticos como a matriz bibliográfica, resumo analítico, análise de conteúdo e interpretação dos resultados. A discussão dos resultados e conclusões desta pesquisa foi realizada no capítulo final do projeto de graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação artística, artes visuais, cursos de pós-graduação, tendências de pesquisa.

ART EDUCATION IN VISUAL AND FINE ARTS: POSTGRADUATE RESEARCH TRENDS IN COLOMBIA 2014-2018

ABSTRACT: This article presents results gathered from a basic research approach to understanding the themes and methodologies that characterize the production of investigative knowledge in art education masters and doctorates in Colombia. The results obtained were limited and few due to the scarce structured information available that is scattered on the web and in the country's universities that currently offer postgraduate courses in arts education. In Colombia, it's necessary to strengthen and develop art education policies, academic art networks, and art teacher associations to generate and manage more research resources and dissemination of technological and artistic knowledge. This project helps to reduce the knowledge gap of the last five years in this educational field. The proposed research question was: What are the thematic trends and research methodologies that are characterized in the Art Education of Visual and Fine Arts in Colombia to interpret its research horizon according to the academic production of the 2014-2018 period, in the Master and Doctorate courses of Art Education Research? The comparative analysis intends to distinguish which research trends are similar in these postgraduate courses and to locate which of them stand out in the delimited study period. The bibliographic documentary research methodology was used with a qualitative approach, using some analytical methods and instruments such as the bibliographic matrix, analytical summary, content analysis, and interpretation of results. The discussion of the findings and conclusions of this research was carried out in the final chapter of the degree project.

KEYWORDS: Art education, visual arts, postgraduate courses, research trends.

1 | INTRODUCCIÓN

La investigación bibliográfica documental titulada 'Educación Artística Plástica y Visual: tendencias investigativas de posgrados en Colombia 2014-2018', se llevó a cabo a partir del interés de indagar antecedentes y estados de la cuestión en esta área, seleccionando la producción académica en el contexto nacional de Colombia y el contexto internacional incluyendo autores de algunos países de América y Europa en el período delimitado.

En la fase inicial de búsqueda y exploración de material para la investigación documental, hubo limitantes para acceder a fuentes primarias y secundarias de instituciones de educación superior, debido a la escasa información estructurada disponible que aparece dispersa en la web y en las bibliotecas o archivos de las universidades del país.

En el ámbito académico de Colombia no se tiene disponible una plataforma de investigación universitaria de acceso público ni privado, ni por parte de las entidades de gobierno como Colciencias o Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, que contenga una base de datos unificada con criterios de catalogación y almacenamiento de Big Data de investigación, lo cual dificulta la labor de consulta y reconstrucción del conocimiento acerca de las temáticas y metodologías de investigación que se abordan en los posgrados de maestría y doctorado en artes en Colombia. En consecuencia, se halla poca bibliografía disponible del tema.

En la revisión de antecedentes del periodo 2006 - 2018 en Colombia se aprobaron tres doctorados en arte con Registro en el SISTEMA NACIONAL DE INFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional. En los cuales se concentra la oferta de formación posgraduada de artes en las principales ciudades del país, desatendiendo y excluyendo de esta oportunidad a las demás regiones geográficas de Colombia.

Para la base teórica se recurrió a Asprilla (2014), Gómez (2017), Mejía (2012) y Romero (2014) en Colombia para entender conceptos y teorías de modelos de discurso y corrientes pedagógicas en la educación artística. De la misma manera, a nivel internacional se cita a Ana Mae Barbosa (2018a) en Brasil que evidencia once temáticas de investigación de arte-educación en las tesis doctorales de la Universidade de São Paulo em Brasil (MEJÍA, 2012, p. 82).

En Brasil funcionan siete programas de master profesional en artes con línea de investigación específica en educación/aprendizaje en una o más modalidades de artes. Sin embargo, Brasil atraviesa una crisis en la educación artística, porque desde el año 2016, por las políticas públicas del gobierno, han reducido las artes en el currículo educativo. La Dra. Barbosa sugiere que las personas encargadas de tomar las decisiones de fondo en las políticas públicas de arte-educación deben

integrar tres conceptos: desigualdad, diversidad y decolonización. (BARBOSA, 2018, p. 73).

Dentro de las metodologías de investigación, en Brasil, se encuentra la propuesta crítica de decolonizar el arte desde las epistemologías del sur con el enfoque de abordaje triangular en la formación artística, que articula la producción, lectura y contextualización de las imágenes que se hacen y se ven. Ya que estas metodologías de investigación en arte-educación o educación artística forman parte de las propuestas presentes en la actualidad académica.

Adicionalmente, en la revisión bibliográfica de antecedentes teóricos, se destacan autores de Europa como Aguirre (2006), Bustamante (2018), Hernández (2008) y Marín (2011) en España y Borgdorff (2006) en Holanda.

En los Estados Unidos se publicaron manuales con metodologías de investigación en educación artística por Elliot Wayne Eisner en la Universidad de Stanford, Liora Bresler en la Universidad de Illinois. Además, el profesor Efland (2002) divulgó el modelo de Educación Artística basado en Disciplinas (*Discipline based Art Education- DBAE*). Por otra parte, en Canadá se propuso el método *a/r/* tography (Artist, Researcher, Teacher) en la Universidad de Vancouver que integra los roles del investigador, creador y docente de artes como forma de investigación basada en artes. También, han trabajado la práctica artística como investigación.

La categoría de los temas de investigación en educación artística evidencia que es amplia y compleja, incluye además, las metodologías con el enfoque de investigación artística, en actividades de investigación y formación universitaria en educación artística, tales como la Investigación-Creación, la investigación creadora, la práctica artística como investigación, la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales, las pedagogías disruptivas y pedagogías invisibles para la enseñanza artística combinadas con la interpretación crítica de la Cultura Visual en España, entre otras.

2 | METODOLOGÍA

En el diseño metodológico se optó por la Investigación Documental Bibliográfica con un enfoque cualitativo y cuantitativo de análisis de datos. Se aplicó una fase heurística y otra hermenéutica. En la exploración documental se emplearon procesos de ecuaciones de búsqueda y operadores booleanos, recolección, almacenamiento, selección y recuperación de materiales escritos en las fuentes secundarias con el uso de herramientas digitales como un gestor bibliográfico Mendeley, el navegador de Google Scholar, repositorios online de tesis de universidades, y bases de datos como Redalyc-UNAM; Dialnet_UniRioja; EBSCO host - arts & humanities; DOAJ - Directory of Open Access Journals; ScienceDirect;

que comprende el título del proyecto.

En la siguiente sección, Rojas (2019) presenta los resultados obtenidos a partir del análisis documental de los temas y metodologías de investigación que se encontraron en la revisión bibliográfica para sustentar con evidencias empíricas estas dos categorías de análisis.

3.1 Resultado de temáticas investigadas en el contexto colombiano

En 17 antecedentes bibliográficos se lograron identificar y clasificar 32 temas en la categoría denominada ‘Temáticas de investigación en educación artística’. Al hacer el análisis comparativo con base en la frecuencia de citación de temas y métodos, en el material bibliográfico, se procedió a ubicar cuáles fueron los diez más sobresalientes en ambas categorías en Colombia para compararlos con datos recolectados en referentes de otros países.

En los antecedentes de Colombia se encontró que Sánchez (2015), en el periodo 2004-2014, evidenció temas de investigación formativa como: enseñanza con medios digitales; investigación-creación; historia de enseñanza de artes plásticas y formación de docentes en artes plásticas.

Ver el resultado de los temas en Colombia en la gráfica siguiente.

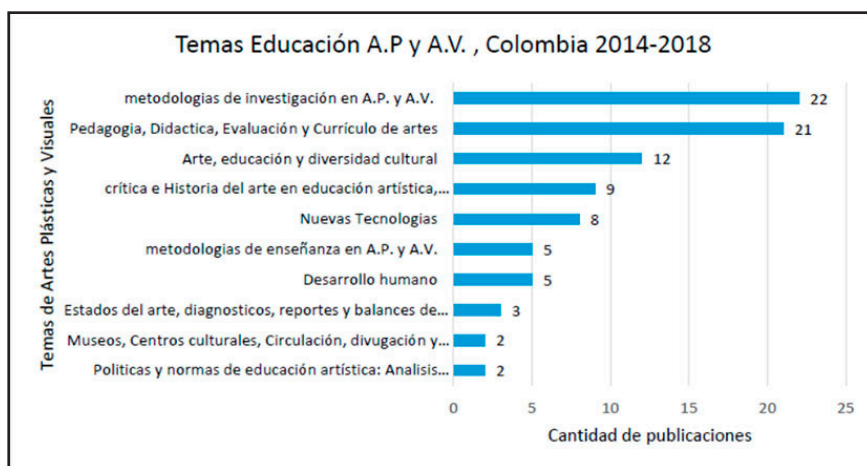


Figura 2 - Temas de arte-educación investigados en Colombia

Fuente: El autor. Rojas (2019).

Ver el resultado de los temas del ámbito internacional en la figura siguiente

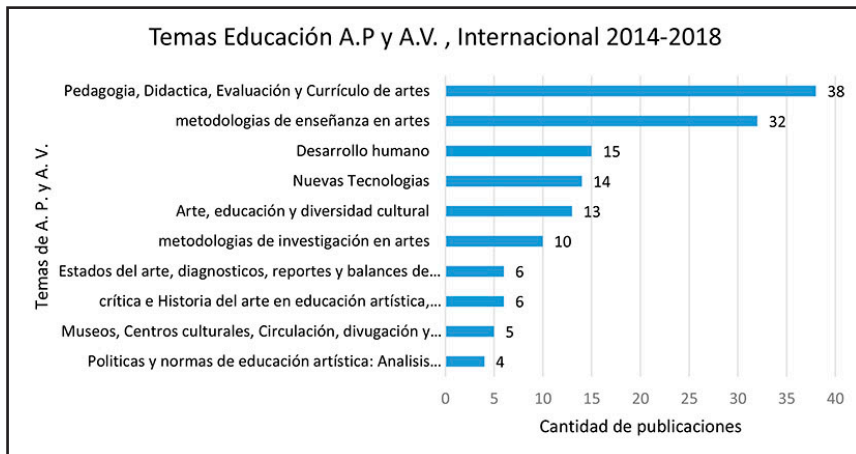


Figura 3 - Temas de arte-educación investigados en otros países

Fuente: El autor. Rojas (2019).

Ahora, con el resultado de temas relevantes en las gráficas de la figura 2 y 3 se comparan entre Colombia y otros países en la tabla siguiente.

Temas investigados en Colombia	Temas investigados en otros países
Metodologías de investigación en artes plásticas y visuales (f:22)	Pedagogía, didáctica, evaluación, currículo de artes (escolar) (f:38)
Pedagogía, didáctica, evaluación, currículo de artes (escolar) (f:21)	Metodologías de formación y enseñanza en arte-educación (f:32)
Arte-educación y diversidad cultural (f:12)	Desarrollo humano, arte-terapia (f:15)
Crítica e historia del arte (f:9)	Nuevas tecnologías usadas en arte-educación (f:14)
Nuevas tecnologías usadas en arte-educación (f:8)	Arte-educación y diversidad cultural (f:13)

Tabla 1 - Comparación de temas de investigación en Colombia y otros países

Fuente: Rojas (2019).

Nota: Datos trabajados por el autor.

La Tabla 1 presenta los cinco primeros temas en orden de mayor a menor cantidad de frecuencia de citación en Colombia y en otros países incluidos en la revisión bibliográfica del periodo 2014-2018. En Colombia, el tema que emerge en primer lugar corresponde a las 'metodologías de investigación en artes' (visuales y plásticas) con una frecuencia de 22 citaciones en el material bibliográfico seleccionado, mientras que el mismo tema ocupa el sexto lugar de prioridad en los

documentos de otros países. Esto indica que en otros países se investigó más la pedagogía, didáctica, evaluación y currículo de arte con 38 citaciones en la revisión bibliográfica. Sin embargo, en Colombia el tema de pedagogía en artes ocupa el segundo lugar con 21 citaciones, equivalentes a 55% del internacional.

En Colombia la temática de nuevas tecnologías empleadas para educación y formación artística ocupó el quinto lugar con una frecuencia de ocho citaciones bibliográficas, equivalentes al 36% de la frecuencia obtenida en el primer tema de estudio mencionado en el país. Hay un posible rezago en la educación artística de Colombia por la limitación en el uso de tecnologías y su divulgación en los programas educativos para iniciar la década 2020-2029 del siglo XXI. Mientras que investigadores de otros países enuncian el uso de TIC en arte-educación con una frecuencia de 14 citaciones, 75% más que Colombia.

El tema: Desarrollo Humano, educación, arte y terapia ocupó el tercer lugar en otros países con una frecuencia de 15 citaciones. Finalmente, el tema de políticas públicas en educación artística quedó rezagado en el décimo lugar, tanto en el contexto nacional como en el internacional, con el resultado de dos referencias en Colombia versus cuatro referencias internacionales en el periodo 2014-2018, que equivale al 9% de la frecuencia del tema que ocupa el primer lugar de citación en el país y el 10% a nivel internacional. Con este resultado nacional e internacional se evidencia falta de estudio de la política pública educativa de las artes donde se fijan directrices y objetivos de organizaciones internacionales como la hoja de ruta de la educación artística de la UNESCO en las conferencias mundiales de Lisboa 2006 y Seúl 2010.

3.2 Resultado bibliográfico sobre las metodologías de formación y de investigación en arte-educación

A continuación, en el contexto nacional e internacional, en primer lugar, se presenta el resultado obtenido en la categoría de metodologías de investigación educativa en artes o arte-educación, en la tabla siguiente.

Subcategorías	Referentes bibliográficos
Estudios de la Cultura Visual - Reflexión crítica Universidad de Barcelona, U. Complutense de Madrid.	Acaso (2009), Hernández (2008, 2012), Mirzoeff (2003)
Investigación Creación / MSc en Artes, Universidad Nacional de Colombia. Universidad Pedagógica Nacional	Acofartes (2013), González (2017)
Investigación Creadora, Decolonización y Resistencia. Maestría en Estudios Artísticos. U. Distrital- ASAB	Gómez (2016)
Investigación Documental Bibliográfica / U. de Antioquia	Montoya (2018)
Investigación Educativa basada en Artes (<i>Arts based Educational Research</i> - ABER (trad. en inglés) / Doctorado en artes, U. de Granada, España	Marín y Roldán (2017)
Investigación Innovación / Maestría y Doctorado en Artes, Universidad de Antioquia	Montoya (2018)
Práctica Artística como Investigación (<i>Art Practice as Research. Inquiry into the visual arts</i>); Arte como Investigación (<i>Art as research</i>)	Borgdorff (2006), McNiff, S. (2013), Sullivan (2005)

Tabla 2 - Categoría 2.1 : Metodologías de Investigación en Arte-Educación

Fuente: Rojas (2019).

Nota: Datos trabajados por el autor.

La tabla 2, enuncia siete metodologías de investigación académica en artes de algunos países. En Colombia sobresale el método de Investigación creación, investigación creadora y decolonización. En universidades españolas hicieron estudios críticos de la Cultura Visual y de investigación basada en artes. En Canadá emplearon la práctica artística como investigación en artes visuales y la *a/r/tography* como investigación basada en artes, entre otras propuestas.

La tabla siguiente presenta el resultado de la categoría que incluye las metodologías y métodos de formación artística universitaria para profesores de artes plásticas y visuales, indicando autores relevantes.

Subcategorías	Referentes bibliográficos
Abordaje Triangular: propuesta de Contextualización, Apreciación y Creación en Arte-Educación / Universidade de São Paulo, Br.	Barbosa (1990- 2018), Huerta, Ricard (2015)
Corriente Cognitiva en arte-educación, Psicología. Zero Project; Arts Propel. / Harvard University - <i>The frames of mind. The Multiple intelligences Theory (2011)</i>	Gardner (2005, 2011)
<i>Discipline Based Art Education DBAE. / Formación docente en Educación Artística basada en las disciplinas y áreas de Historia del Arte, Crítica, Apreciación estética y Creación Paul Getty Institute Educators on Visual Arts</i>	Clark, Day and Greer (1984, 1987).
Educación Artística Posmoderna. Modelos metodológicos de enseñanza artística... <i>Curriculum and Visual Culture -NAEA publications</i>	Efland (2002, 2004), Kerry Freedman y Patricia Stuhr (2005, 2014)
IBA (Investigación basada en artes) a/r/tography, Vancouver University. Investigación Educativa basada en las Artes - ABER (<i>Arts based Educational Research</i>)	Irwin y García (trad.) (2017), Marín y Roldán (2017), Sullivan (2010)
Kettering Project / Stanford University, California, U.S.A.	Elliot W. Eisner (1992), Tom Barone (2006)
Modelo de Educación Artística Multidisciplinar – MDBAE. --Propuesta de modelo teórico Sultanato de Omán y EE.UU.	Al-Amri (2011)
Modelos de discursos institucionalizados en la educación artística Corrientes pedagógicas en arte-educación: Logocentrista, Expresionista, Filolingüístico, Cultura visual con reflexión crítica.	Aguirre (2006), Borgdorff (2006), Romero (2014, p. 148)

Tabla 3 - Categoría 2.2 : Metodologías de Formación para Profesores de Arte-Educación

Fuente: Rojas (2019).

Nota: Datos trabajados por el autor.

La tabla 3 enuncia la variedad de metodologías y métodos de formación artística universitaria evidenciados en la Investigación documental bibliográfica. En general se tienen tres enfoques y metodologías de investigación en Educación Artística: que son el Cuantitativo, Cualitativo y Artístico. (MARÍN, 2003, p. 464-465, 2005a, 2011a).

Además de las metodologías, evidenciaron técnicas e instrumentos metodológicos de Investigación Educativa basada en las artes visuales, tales como: a/r/tografía, citas visuales, foto ensayo, video ensayo, media visual (MARÍN; ROLDÁN, 2017). Técnicas fotográficas con análisis descriptivo o comparativo, serie fotográfica, foto ensayo, comentario visual (MOLINET, 2015). Instrumentos cuantitativos y cualitativos basados en imágenes y foto ensayos, alfabetización mediante fotografía (MARÍN; ROLDÁN, 2014), entre otros documentos bibliográficos revisados.

3.3 Resultados del tema: Oferta y demanda educativa de maestrías y doctorados en arte en Colombia, 2014-2019

La triangulación de datos entre Maldonado y López (2006), el compendio estadístico del Ministerio de Educación Nacional (2016) y el reporte de ASCUN (2020), muestra que la oferta y la demanda educativa de formación artística en el país creció levemente comparando datos cuantitativos del periodo 2010-2019 con la década anterior y el siglo pasado. El incremento moderado de la oferta educativa se evidencia en la aprobación y funcionamiento de nuevos programas de maestría y doctorado en artes. (cfr. ROJAS, 2019, p.159, Anexo F).

Véase la tabla siguiente.

Institución de Educación Superior	Línea de Maestría y Doctorado
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Maestría y Doctorado en Estudios Artísticos
Universidad de Antioquia	Maestría y Doctorado en Artes
Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá	Maestría en Educación Artística y Doctorado en Arte y Arquitectura
Universidad de Caldas, en Manizales	Maestría en Artes y Doctorado en Diseño y Creación

Tabla 4 - Universidades con trayectoria de maestría y doctorado en arte, en Colombia

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016, p.37), Universidad Distrital (2019).

La Tabla 4 incluye cuatro universidades con trayectoria educativa completa y continuidad en la línea investigativa de sus programas de maestría y doctorado en arte que cuentan con acreditación por el Consejo Nacional de Acreditación -CNA. Hay avance sobre la carencia que tenía el país quince años antes. Sin embargo, aún hay desequilibrio entre las maestrías y doctorados.

En la Universidad Nacional de Colombia se ofrecen 19 Maestrías y un Doctorado en Arte y Arquitectura con cinco líneas de investigación: 1) Historia y teoría de la arquitectura y la ciudad en América Latina y Colombia. 2) Historia y teoría del arte en América Latina y Colombia. 3) Poéticas intertextuales: arte, diseño y ciudad. 4) Proyecto arquitectónico y 5) Estética y crítica.

Finalmente, en julio de 2019 se inauguró el cuarto programa de Doctorado en Estudios Artísticos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con su primera cohorte que se graduará en 2023.

El resultado de la oferta universitaria en Artes en Colombia puede verse en la figura siguiente.

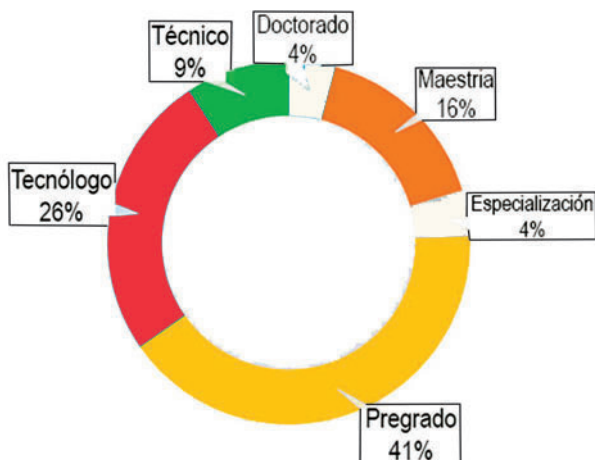


Figura 4 - Oferta universitaria en artes plásticas y visuales en Colombia

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016).

Nota: Datos trabajados por el autor.

La figura 4 describe la oferta universitaria en artes plásticas y visuales en Colombia. En el periodo 2014-2018 se observa la distribución de porcentajes y niveles de formación de 73 programas encontrados así: El 4% en Doctorados, 16% en Maestrías, 4% en especializaciones, 41% en pregrados, 26% en Tecnólogos y 9% en cursos técnicos laborales cortos.

4 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La temática de políticas públicas de arte-educación se ubicó en el décimo lugar del resultado nacional e internacional. Me surgen preguntas para llenar vacíos de conocimiento: ¿Cómo y con qué estrategias presenciales o virtuales puede el gobierno y el Ministerio de Educación Nacional, en las universidades públicas, ampliar la cobertura y diversificar la oferta educativa de los programas de Doctorado en Artes para superar el déficit académico de investigación en arte-educación en Colombia o en otros países?

¿Cómo pueden los docentes de educación pública básica primaria y secundaria incorporarse y acceder a la oferta de cursos de doctorado en arte, pertenecer a redes académicas de cooperación nacional o internacional, a líneas y grupos de investigación para desarrollar productos académicos de investigación y creación artística que tengan impacto en la formación artística de los territorios y en la diversidad cultural del país? La universidad debe estar más conectada con las

comunidades y satisfacer sus necesidades.

Al comparar los tres enfoques de metodologías de investigación en educación artística, descritos por Marín Viadel, se afirmó que, el método científico con enfoque cuantitativo y cualitativo tiene limitaciones porque no permite abordar la investigación educativa desde otras perspectivas más relacionadas con las ciencias humanas. Para tal efecto, se emplea la tercera gran tendencia en métodos de investigación basados y aplicados en las artes y la educación artística, que avanza y se pone a prueba en investigaciones actuales.

En conclusión, las temáticas de investigación son dinámicas, cambian a través del tiempo, la ubicación geográfica sociocultural y el avance de la Ciencia, la tecnología y la innovación, entre otros aspectos a tener en cuenta.

Para el desarrollo de próximas investigaciones, se recomienda seguir clasificando, categorizando y divulgando las líneas temáticas y las metodologías de investigación para hacer avanzar la educación artística o arte/educación.

Huertas (2011) sugiere a los educadores de arte que la dualidad disciplinar entre educación y arte debe complementarse recíprocamente, así que:

“ni la educación, ni el arte son caminos sencillos,
pero solo recorriéndolos descubriremos
todo lo que se puede hacer, sentir y pensar”

(HOLOVATUCK & ASTROSKY, 2009, p.153)

REFERENCIAS

ACASO, María. **La educación artística no son manualidades:** Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Catarata, 2009.

AGUIRRE, Imanol. **Modelos formativos en educación artística:** imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe. Bogotá, 2006. Disponible em: <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>. Acceso em: 25 out. 2020.

ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES. **Análisis breve de cifras de educación superior en Colombia.** Bogotá: ASCUN, 2000. Disponible em: <https://www.ascun.org.co/noticias/detalle/analisis-breve-de-cifras-de-educacion-superior-en-colombia>. Acceso em: 29 out. 2020.

ASPRILLA, Ligia. Producción de conocimiento desde las artes, propuesta para un Programa Nacional de las Artes adscrito a Colciencias. **A Contratiempo**, Bogotá, n. 23, 2014. Disponible em: <https://tinyurl.com/y6l2sy3b>. Acceso em: 31 out. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. Esfuerzos y avances regionales de tres décadas: Educación artística o Arte/Educación en América Latina. In: BUSTAMANTE, E. (Coord.), **Informe sobre el estado de la cultura en España 2018.** Madrid, España: Los libros de la Catarata, 2018a. p. 67-74.

BORGENDORFF, Henk. **El debate sobre la investigación artística**. Holland: Amsterdam School of the Arts, 2006. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2qn4x7b>. Acesso em: 31 out. 2020.

EFLAND, Arthur D. **Una historia de la educación del arte**. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Barcelona: Paidós, 2002. 428 p.

GÓMEZ, Pedro Pablo. Editorial, La investigación-creadora o el horizonte ampliado de la investigación creación. **Estudios Artísticos: revista de investigación creadora**, Bogotá, v. 3, n. 3, p. 9-10, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1448/ear.v3i3.12525>

GONZÁLEZ, Ana María. **Estado del arte de la investigación - creación (2010-2016) en las instituciones de educación superior** con programas en educación artística y artes escénicas de Bogotá, Colombia. 2017. Trabajo de pregrado (Licenciatura en Artes Escénicas) - Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, 2017. Disponível em: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9367>. Acesso em: 31 out. 2020.

HERNÁNDEZ, Fernando. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. **Educatio Siglo XXI**, Granada, n. 26, p. 85-118, 2008. Disponível em: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>. Acesso em: 31 out. 2020.

HOLOVATUCK, Jorge; ASTROSKY, Debora. **Manual de juegos y ejercicios teatrales** (5a ed.). Buenos Aires, Argentina: Atuel, 2009.

HUERTAS, Miguel. Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 58, p. 165-176, 2 ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9743>. Acesso em: 29 out. 2020.

IRWIN, Rita; GARCÍA SIERRA, Diego. La práctica de la a/r/tografía. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 25, n. 65-66, p. 106-113, 27 ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771/20785469>. Acesso em: 31 out. 2020.

MALDONADO, Alberto; LÓPEZ, Yolanda. **Estado del arte del área de artes plásticas en Bogotá, D.C.** Bogotá: D'Vinni Ltda, 2006. Disponível em: http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/biblioteca-digital/estado_del_arte_-_artes_plasticas.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

MARÍN, Ricardo. (Coord.) **Didáctica de la educación artística para primaria**. Madrid: Pearson Educación, 2003. Disponível em: <https://pearson.es/espa%C3%B1a/TiendaOnline/didactica-de-la-educacion-artistica-para-primaria>. Acesso em: 29 out. 2020.

MARÍN, Ricardo. (Coord.). **Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales**. España: Universidad de Granada, 2005a. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=11209>. Acesso em: 29 out. 2020.

MARÍN, Ricardo. La investigación en educación Artística. **Educatio Siglo XXI**, Granada, v. 29, n. 1, p. 211-230, 2011a. Disponível em: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/119951/112921>. Acesso em: 31 out. 2020.

MARÍN, Ricardo; ROLDÁN, Joaquín. **Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística.** Granada, España: Editorial Universidad de Granada, 2017.

MEJÍA, Silvana. Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. **Uni-pluriversidad**, Medellín, v. 12, n. 2, p. 80-90, 2012. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/14438/12674>. Acesso em: 31 out. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Compendio Estadístico de la Educación Superior Colombiana.** Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2016. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360739_recurso.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

MOLINET, Xabier. **El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales:** Una Investigación Educativa basada en las Artes Visuales. Orientador: Ricardo Marín Viadel. 2015. Tesis (Doctorado en Artes) - Programa de Doctorado en Artes Visuales y Educación, Universidad de Granada, España, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10481/44251>. Acesso em: 31 out. 2020.

MONTOYA, Saúl. **Introducción a los procesos de investigación, creación e innovación en las artes.** Medellín: Universidad de Antioquia, 2018.

ROJAS, Germán. **Educación artística plástica y visual:** tendencias investigativas de posgrados en Colombia 2014-2018. Orientador: Mónica Tobo. 2019. Trabajo de grado (Maestría en Educación) - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, 2019. Disponível em: <https://www.dropbox.com/sh/s5mj41am2rkcw63/AABpOzxWbksfS-xuZRA0k5tza?dl=0&preview=1-+Trabajo+de+Grado%2C+German+Rojas.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020

ROMERO, Mónica. Construcciones de sentido desde lo vivido. Relaciones posibles en el tránsito de una investigación en educación artística. **Artes la Revista**, Medellín, v. 13, n. 20, p. 123-160, 2014. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/326221/20783506>. Acesso em: 31 out. 2020.

SÁNCHEZ, Zulma. Antecedentes de la educación artística plástica visual en Colombia: revisión de revistas científicas 2004-2014. *In:* DIE (ed.), **Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación.** Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015. p. 105-129.

SÁNCHEZ, Zulma. Investigación en educación artística. Más allá de los riesgos, la búsqueda por las posibilidades. **Pensamiento, Palabra y Obra**, Bogotá, n. 18, p. 87-100, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17227/ppp.num18-6286>

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS (Bogotá). Facultad de Artes - ASAB. **Doctorado en Estudios Artísticos.** Bogotá, 2019. Disponível em: https://www.udistrital.edu.co/programas_posgrado. Acesso em: 29 out. 2020.

SOBRE O ORGANIZADOR

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA - Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2016) e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2019). Especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), História e narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (2016), Psicopedagogia e Educação Especial, Arteterapia, Psicanálise pela Faculdade Souza (2020). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). É doutorando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Goiânia, pesquisador da Universidade Federal de Goiás e psicólogo clínico - ênfase na Clínica Psicanalítica. Pesquisa nas áreas de psicologia, educação e teatro e nas interfaces fronteiriças entre essas áreas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: inconsciente, arte, teatro, arteterapia e desenvolvimento humano.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Arte 1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 19, 20, 22, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 50, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 77, 85, 86, 92, 99, 101, 103, 105, 106, 109, 110, 112, 113, 125, 126, 127, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147

Arte educação 31, 32, 65, 105

Artes visuais 51, 69, 102, 104, 111, 123, 126, 133

Autismo 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 120

Autobiografia 45

C

Composto poético 74, 75, 76, 77, 80, 85, 86

Criação 1, 2, 4, 45, 47, 48, 49, 53, 68, 71, 75, 76, 77, 82, 95, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130

Criatividade 43, 67, 91, 101

Cultura 3, 8, 30, 31, 40, 42, 43, 50, 52, 53, 55, 56, 61, 62, 63, 64, 67, 70, 71, 72, 102, 135, 140, 141, 144, 146, 147

Curso de música 122, 130

Cursos de pós-graduação 132, 133

D

Desenho geométrico 66, 88, 100, 102

Desenvolvimento 51, 52, 65, 66, 70, 72, 75, 86, 90, 95, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 121, 125, 147

E

Educação 1, 10, 30, 31, 32, 33, 43, 44, 51, 52, 53, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 88, 89, 91, 101, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 147

Educação artística 65, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 133

Educação infantil 62, 63, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 128

Ensino 30, 31, 32, 33, 42, 43, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 147

Escultura 13, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 64

F

Ficção 1, 2, 7, 8, 10, 11, 12

Fotografia 31, 37, 55, 59, 66, 74, 75, 76, 77, 79, 82, 85, 86, 87

Fotografia de estúdio 74, 77

G

Geometria descritiva 88

Gordência 45, 46, 47, 48

H

História em quadrinhos 88, 92, 98, 101, 102

I

Imagem 1, 2, 5, 6, 31, 32, 33, 43, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 92, 93, 94, 95, 125

Inclusão 103, 110, 112, 113, 114, 118, 123

Infância 62, 63, 69, 70, 71, 72, 73, 115

Instrumentos de sopro 115, 116, 119, 120

L

Legislação 122, 130

M

Memória 45, 50, 52, 54, 55, 60, 61, 75, 78, 79, 80, 86, 123, 130

Moldes 3D 13, 21, 22

Museu 41, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 102, 109, 113

Música 55, 69, 74, 77, 80, 81, 82, 83, 99, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131

Musicoterapia 115, 116, 120, 121

P

Palavra 1, 2, 7, 8, 35, 45, 46, 47, 48, 75, 78, 79, 92

Performance 28, 45, 48

Poesia 46, 56, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 85, 86, 87

Processo criativo 30, 31, 32, 33, 37, 42, 74, 75, 86

Processos fotográficos 74

R

Registro 2, 11, 45, 50, 56, 57, 58, 59, 81, 134

S

Sociologia 62, 63, 69, 70, 71, 72, 73, 124

T

Tendências de pesquisa 133

Transtorno do espectro do autismo (TEA) 116

V

Verdade 1, 2, 3, 7, 8, 11, 12, 35, 47


PROCESSOS CRIATIVOS E EDUCACIONAIS EM ARTES

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



PROCESSOS CRIATIVOS E EDUCACIONAIS EM ARTES

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 