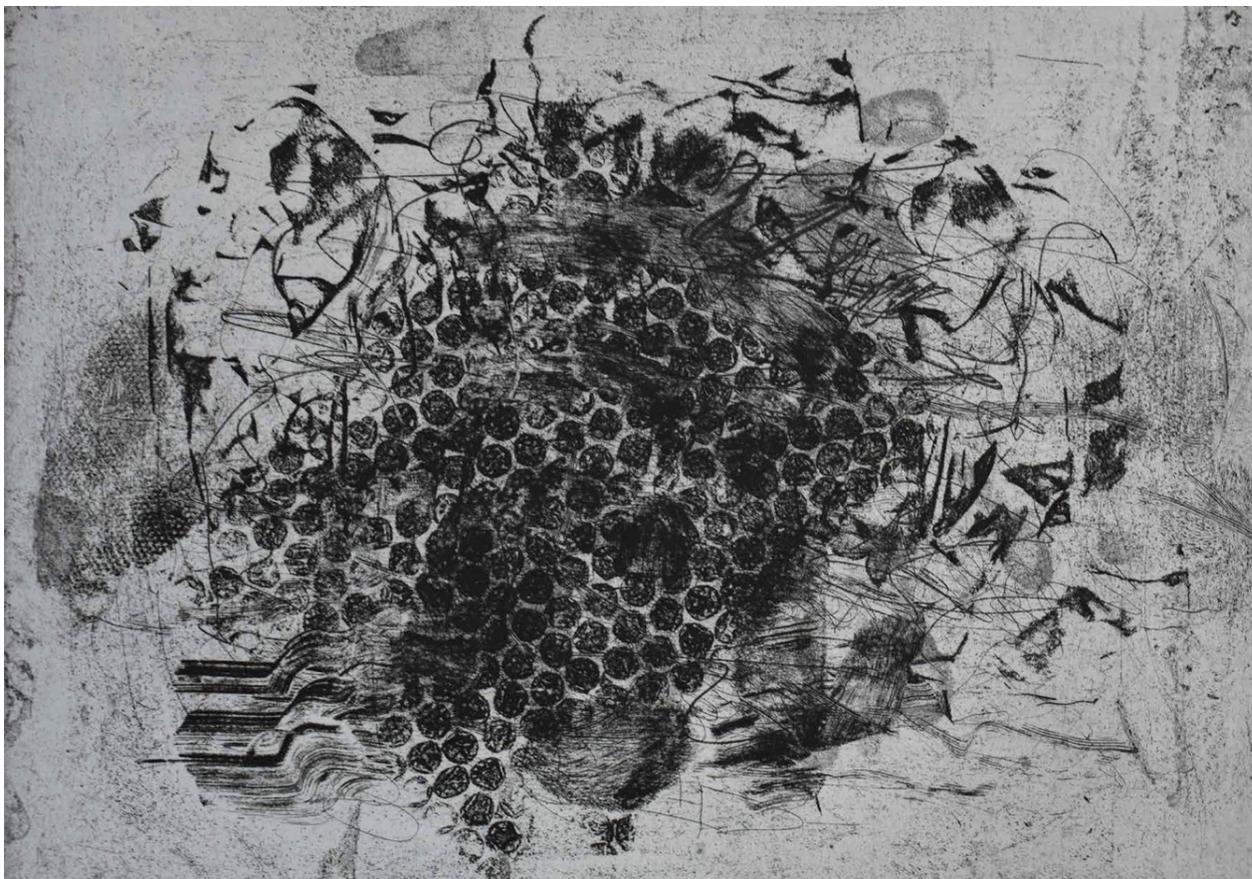




Revista CLEA

2° semestre Año 2018



ISSN 2447-6927

Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte



REVISTA CLEA

Número 6, segundo semestre año 2018

ISSN 2447—6927

Dirección:

Rua Ouro Preto 1938, Bairro Francisco Pereira, Lagoa Santa - MG

Brasil

CEP: 33400-000

Correo electrónico:

consejolatinoamericanoclea@gmail.com

Página Web:

<http://www.redclea.org>

Portada:

Clébio Maduro. Brasil

Cidades Históricas II. Gravura en metal.

Obra gráfica 2018

Diagramación Revista:

Patricia Raquimán O.

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

TABLA DE CONTENIDO



Contenido

Página

Experiencias históricas en el campo del Arte en la Educación

Homenagen a Víctor Kon. 80 años de Educación por el Arte en la Argentina.

Victor Kon. 2012

08

Docencia, enfoques metodológicos y prácticas

“Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és”: as experiências pessoais e profissionais do trabalho docente ao ensinar/aprender artes visuais.

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães. Brasil

19

O ensino de arte na base nacional comum curricular: artes integradas sim, polivalência não!

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França Jucélia Estumano Henderson Júnia de Barros Braga Vasconcelos-Brasil

33

Arte indígena na Escola - Entrevista com Arissana Pataxó.

Arissana Braz Bonfim de Souza e Tales Bedeschi Faria. Brasil.

48

Cuerpo y ambiente: una exploración estética interactiva

Daniela Ramírez-González. David Charles Wright-Carr. México.

62

Investigaciones

Ensino de artes visuais e tecnologias digitais: produção e reflexão com imagens em trajetos virtuais. Wendel Alves de Medeiros e José Albio Moreira de Sales. Brasil.

75

Experimentos em gravura no campo ampliado: a estética do cangaço, o grotesco e o fantástico a partir do imaginário popular.

Frederico Bezerra de Macêdo e Francisco Sebastião de Paula. Brasil.

90

Reseña de Libros

105

Congreso

107



EQUIPO EDITORIAL

EDITORAS

Lucia Gouvêa Pimentel.

Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil.

Dora Águila Sepúlveda.

Corporación Cultural Educarte Chile. Chile.

COMITÉ EDITORIAL

Salomón Azar Segura.

Instituto Uruguayo de Educación por el Arte–Taller Barradas, Uruguay.

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa.

Universidade de São Paulo; Universidad e Anhembi Morumbi. Brasil.

Ethel Batres Moreno.

Foro Latinoamericano de Educación Musical. FLADEM. Guatemala.

Ramón Cabrera Salort.

Instituto Superior de Arte. Cuba. Profesor invitado de Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Rejane Galvão Coutinho.

Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Brasil.

María Victoria Heisecke Benítez.

Taller de Expresión Infantil y Juvenil, TEIJ, Paraguay.

Víctor Kon Gostynski.

Asociación Nueva Mirada. Grupo Boedo y Barrios del Sur, Argentina.

Mario Méndez Ramírez.

Universidad Autónoma de Nuevo León. México.

Olga Lucía Olaya Parra.

Consultora en Arte, Cultura y Patrimonio en Educación. Colombia

Amanda Paccotti Covacich.

Red Cossettini, Irice-Conicet. Argentina,

Rocío Polania Farfán.

Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia.

Patricia Raquimán Ortega.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Fabio Rodrigues da Costa.

Universidad Regional del Cariri-URCA. Ceará, Brasil.

Benjamín Sierra Villarruel.

Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Miguel Zamorano Sanhueza

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile

COMITÉ EVALUADOR EXTERNO

<p>Sergio Rommel Alfonso Guzmán Universidad Autónoma de Baja California. México</p> <p>Maria das Vitorias Negreiros do Amaral Universidade Federal de Pernambuco. Brasil</p> <p>Alexis Aroche Carvajal Universidad Agraria de La Habana. Cuba</p> <p>Saidel Brito Lorenzo Universidad de las Artes. Guayaquil, Ecuador</p> <p>Bernardo Bustamante Cardona Universidad de Antioquia. Colombia</p> <p>Gonzalo de Jesús Castillo Ponce Universidad Autónoma de Zacatecas. México</p> <p>Alejandro De Vincenzi Instituto Municipal de Educación por el Arte. IMEPA. Argentina</p> <p>Miguel Flores Covarrubias Universidad Veracruzana. México</p> <p>Claudia Fragoso Susunaga Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México</p> <p>Juliana Gouthier Macedo. Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil</p> <p>Nancy Iriarte Araya Universidad Stó. Tomás. La Serena. Chile</p> <p>Vicente López Velarde Fonseca (R) Universidad Autónoma de Querétaro. México</p> <p>Mariana de Lima e Muniz Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil</p> <p>Sidiney Peterson Ferreira de Lima Doutorando em Artes (IA-UNESP) Brasil</p> <p>Ema Lozano García Universidad Autónoma de Nuevo León. México</p>	<p>José Afonso Medeiros Souza Universidade Federal do Pará. Brasil</p> <p>Mônica Medeiros Ribeiro Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil</p> <p>Lizette Mertins Luna Estudio de Danza privado</p> <p>Lylliam Meza de Rocha Universidad Católica Inmaculada Concepción. Nicaragua.</p> <p>Juan Carlos Pérez Díaz Universidad de San Carlos. Guatemala</p> <p>María Susana Pilovich Ministerio de Educación de la Nación. Argentina</p> <p>David Rodríguez de la Peña Conservatorio Nacional de Música. México</p> <p>Carlos Sánchez Cunill Universidad Mayor. Santiago de Chile</p> <p>Zulma Patricia Sánchez Beltrán Universidad Pedagógica Nacional. Secretaria de Educación, Bogotá. Colombia</p> <p>Ivett Sandoval Torres Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo</p> <p>Ray Eliot Schwartz Universidad de Las Américas. Puebla. México</p> <p>Antonio Silva Vildósola Universidad Alberto Hurtado</p> <p>Juan Rafael Toriz Sandoval (R)Universidad Veracruzana. México</p> <p>Julio Ruslán Torres Leyva Universidad de las Artes-ISA, La Habana, Cuba</p> <p>Cecilia Carolina Vilarrubí Rojas Instituto Uruguayo de Educación por el Arte Taller Barradas. Uruguay</p>
---	---

EVALUADORES REVISTA CLEA N° 6

<p>Olga Lucia Olaya Parra Amanda Paccotti Covacich Rocío Polania Farfán Sidiney Peterson Ferreira de Lima Maria das Vitorias Amaral Juliana Gouthier Macedo</p>	<p>Claudia Fragoso Susunaga Vicente López Velarde Fonseca José Afonso Medeiros Souza Mariana de Lima e Muniz Mônica Medeiros Ribeiro Antonio Silva Vildósola</p>
---	--

EDITORIAL

O CLEA conta com um Conselho consultor permanente, formado pelos ex-secretários gerais do Conselho e cuja tarefa é assessorar a Secretaria em seus diversos fazeres. O ano de 2018 não foi diferente e quando um dos conselheiros permanentes, Víctor Kon, não respondeu mais a nossos requerimentos, nos preocupamos, solicitando a Salomón Azar averiguar seu destino. Depois de muitas mensagens e viagens a Buenos Aires, Azar conseguiu comunicar-se com seus filhos, que o informaram de seu falecimento por enfermidade. Uma grande perda. Mario Méndez, Secretário Geral, escreveu aos companheiros e companheiras do CLEA: *me dói comunicar-lhes que, em dezembro de 2018, se foi, mas não nos abandonou, Víctor Kon. Compartilho umas sentidas linhas de Ramón:*

A perda de alguém verdadeiro

*“Estar com alguém verdadeiro é quase um milagre”
Antonio Porchia.*

Há alguns dias nos surpreendeu a notícia e nos resistíamos a tê-la como certa: o falecimento de um de nossos fundadores insignes, Víctor Kon. Hoje, com a certeza de sua partida, se inicia para todos nós sua sobrevida: o cumprimento de seus sonhos e sua esperança acerca da arte e educação em nossa América, agenda obrigada a nosso CLEA em sua memória.

A Revista CLEA presta uma simples homenagem a quem foi um líder da educação pela arte, publicando a palestra que se denomina “80 anos de educação pela arte na Argentina” e que é parte da seção: Experiências históricas no campo da Arte na Educação.

A revista continua com a seção “Docência, enfoques metodológicos y prácticas”, com os artigos do Brasil: Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és: as experiências pessoais e profissionais do trabalho docente ao ensinar/aprender artes visuais¹, O ensino de arte na base nacional comum curricular: artes integradas sim, polivalência não!, Arte indígena na escola - entrevista com Arissana Pataxó, e Cuerpo y ambiente: una exploración estética interactiva, de México.

Na seção de Investigações apresenta, do Brasil, Ensino de artes visuais e tecnologias digitais: produção e reflexão com imagens em trajetos virtuais, e Experimentos em gravura no campo ampliado: a estética do cangaço, o grotesco e o fantástico a partir do imaginário popular.

Se finaliza com a Resenha de Livros e o Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: Colonialismo e Questões de Gênero, a realizar em São Paulo entre 23 e 25 de abril de 2019.

EDITORIAL

El CLEA cuenta con un Consejo consultor permanente, conformado por los exsecretarios generales del Consejo y cuya tarea es asesorar a la Secretaría en sus diversos quehaceres. El año 2018 no fue diferente y cuando uno de los consejeros permanentes, Víctor Kon, no respondió más a nuestros requerimientos, nos preocupamos, solicitando a Salomón Azar, averiguar por su destino. Después de muchos correos y viajes a Buenos Aires, Azar logró comunicarse con sus hijos quienes le informaron de su fallecimiento por enfermedad. Una gran pérdida. Mario Méndez, Secretario General escribió a los compañeras y compañeros del CLEA: *me duele comunicarles que, en diciembre de 2018, se fue, mas no nos abandonó, Víctor Kon. Les comparto unas sentidas líneas de Ramón:*

La pérdida de alguien verdadero

*“Estar con alguien verdadero es casi un milagro”
Antonio Porchia.*

Hace unos días nos sorprendió la noticia y nos resistíamos a darla por cierta: el fallecimiento de uno de nuestros fundadores insignes, Víctor Kon. Hoy con la certeza de su partida, se inicia para todos nosotros su sobrevida: el cumplimiento de sus sueños y su esperanza acerca del arte y la educación en nuestra América, agenda obligada a nuestro CLEA que dicta su memoria.

La Revista CLEA rinde un sencillo homenaje a quien fuera un líder de la educación por el arte, publicando la ponencia que lleva por nombre: 80 años de educación por el arte en la Argentina y que forma parte de la sección: Experiencias históricas en el campo del Arte en la Educación

La revista continúa con la sección: Docencia, enfoques metodológicos y prácticas, con los artículos de Brasil: “diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és”: as experiências pessoais e profissionais do trabalho docente ao ensinar/aprender artes visuais¹, O ensino de arte na base nacional comum curricular: artes integradas sim, polivalência não!, Arte indígena na escola - entrevista com arissana pataxó y Cuerpo y ambiente: una exploración estética interactiva de México.

En la sección de Investigaciones se presenta de Brasil: Ensino de artes visuais e tecnologias digitais: produção e reflexão com imagens em trajetos virtuais. Y Experimentos em gravura no campo ampliado: a estética do cangaço, o grotesco e o fantástico a partir do imaginário popular.

Se finaliza con la Reseña de Libros y el Congreso de Enseñanza/Aprendizaje de las Artes en América Latina: Colonialismo y Cuestiones de Género, a realizar en Sao Paulo entre el 23 y el 25 de abril.

HOMENAGEM

A um camarada celeste: Víctor Kon

Conheci o cativante Víctor em 1996, em um evento dedicado ao ensino de Artes Visuais, propiciado pela professora Olga Lucía Olaya. Com ele conheci a existência do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte e de seus louváveis e justos planos, sendo ele, naqueles anos, seu Secretário Geral. Desde esse primeiro encontro destacava em sua personalidade, junto a uma incisiva capacidade de análise e uma propensão a pensar grande, uma alma sincera, como as que possuem, singularmente, os poetas e as crianças. Durante estes anos se consolidou entre nós uma sólida amizade e a admissão de uma paternidade intelectual que nunca neguei: ele costumava me chamar, em suas mensagens, de meu garoto. Sei o quanto sentimos sua perda e o quanto seguirá em nós.

Ramón Cabrera Salort



Fotografía colaboración de Olga Lucía Olaya



80 ANOS DE EDUCAÇÃO PELA ARTE NA ARGENTINA (PALESTRA)

VICTOR KON. 2012

Recordo o entusiasmo com que preparamos a participação argentina no Congresso Mundial de INSEA (Sociedade Internacional de Educação pela Arte) no Rio de Janeiro em julho de 1984. Foram feitas várias assembleias, assistidas por centenas de professores e que delinearam as ações a serem realizadas, especialmente a Exposição e os eventos que aconteceriam no Consulado Argentino localizado no bairro do Flamengo, no Rio de Janeiro, e a integração da grande delegação que finalmente viajou. Nessas assembleias nasceu o MAEPA (Movimiento Argentino de Educación por el Arte) que no final desse ano apoiou a configuração do CLEA (Conselho Latinoamericano), durante a Bienal de IMEPA, Instituto Municipal de Educación por el Arte de Avellaneda, então dirigido por Ramón Lema Araujo.

Era um momento muito particular do país. A democracia recuperada depois da sangrenta tirania militar havia enchido de entusiasmo e esperanças as pessoas. As instituições e os ateliês cresceram exponencialmente e alcançaram um alto nível de visibilidade graças à qualidade de seu trabalho criador.

Há que destacar uma característica importante. Todas estas instituições pertenciam ao campo não formal de educação. Só duas delas eram oficiais: IMEPA, Instituto Municipal de Educación por el Arte, Avellaneda, Buenos Aires, fundado em 1965, e o Instituto Vocacional de Arte – IVA - da Municipalidade portenha, que teve sua origem no Teatro Municipal Infantil em 1913. As demais nasceram na década de 1950 e se desenvolveram na década de 1960, graças à iniciativa de artistas-docentes influenciados pelas ideias de Herbert Read expressadas em seu livro “Educação pela Arte” escrito durante a guerra nos anos 1942/43, ou por diversas experiências às quais tiveram acesso. Nesse caso, entre outros, de Patricia Stokoe que desenvolveu, logo depois que regressou de sua estada europeia, os fundamentos e prática da expressão corporal. Do grupo que fundou o Collegium Musicum ou, também no campo da música, das metodologias criadas e desenvolvidas por Violeta de Gainza. De Sara Quiroga,

em seu Estúdio Teatral. De Any Srezovic, que aplicou com critério próprio no Taller de la Flor –instituição da qual eu também participei-as técnicas que Augusto Rodrigues aplicou na Escolinha de Rio de Janeiro. De Victor Iturralde, pioneiro em acercar o cinema à infância e adolescência. No campo formal resgatamos a tarefa de algumas escolas privadas, como o Jardín La Escuelita e a integral “Jean Piaget”. A estas instituições se acercaram amplos setores da classe média, desejosas de melhorar a educação de seus filhos, levando em conta que o sistema educativo – tanto o público como o privado - mostrava grandes resistências à incorporação das ideias renovadoras sobre o papel da arte na educação.

Sem deixar de reconhecer o importante papel que teve a educação na organização do país, é necessário levar em conta que se estruturou baseada na visão e interesses das classes dirigentes, que aspiravam a um país progressista, mas produtor de matérias primas e importador de manufaturas.

Por isso o projeto pedagógico do sistema escolar foi de corte civilizador, homogeneizador, apontando ao estabelecimento de uma monocultura, para integrar aos milhões de imigrantes chegados basicamente do sul e leste da Europa.

Com respeito ao sujeito pedagógico que se tratava de conformar, foi pensado segundo uma dupla funcionalidade; por um lado, a construção do subordinado, e por outro, a formação dos dirigentes da sociedade. Aos primeiros, a escola primária, para aprender os conhecimentos básicos. Para os segundos, os escalones superiores: a escola secundária e a universidade. O professor era o depositário de saberes e conhecimentos, enquanto o aluno era considerado como um sujeito ahistórico, “tábula rasa”, a ser educado. As matérias, seguindo o modelo positivista, se organizaram segundo uma escala de importância. Lá em cima, a ciência; na base, a arte. O livro como o instrumento básico e o desterro da experiência social e vital.

Ideias desenvolvidas por diversos professores europeus y norteamericanos, anteriores a Read, e que em conjunto tomaram o nome de Movimento da Escola Nova, que foram sustento nas décadas de 1930 e 1940 de duas experiências escolares notáveis. A efetivada na Escuela Carrasco, em Rosário, pelas irmãs Olga e Leticia Cossetini e a que protagonizou o professor Luis Iglesias na Escuela Rural de Tristán Suarez, Província de Buenos Aires.

Apesar dessas experiências terem deixado numerosos registros – especialmente livros e outros escritos, de suas ações e métodos, pousou sobre elas um manto de esquecimento, inclusive para os educadores pela arte, manto que se levantou recentemente, em fins da década de 1980, uma vez deixada para trás a ditadura militar e teve maior visibilidade anos mais tarde, através da edição de escritos de Olga e Luis, pesquisas do IRISE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación) e a filmagem, em 1992, do documentário sobre a Escuela Serena por parte de Luis Maza.

Quando começa a década de 1990, nos encontramos com o Movimento Argentino de Educação pela Arte (MAEPA) que estava estabelecido, [com] instituições prestigiosas, equipes de docentes, milhares de alunos; que resistiu exitosamente à ditadura militar e, inclusive, a enfrentou, organizando numerosas atividades expressivas em parques e museus e que se expandiu nos anos 1980 com o regresso à democracia. Sem dúvida, este conjunto de capacidades não pode resistir às políticas neoliberais instauradas pelo governo e os primeiros sinais da crise econômica, social e cultural que se instalou como um vendaval sobre toda a sociedade e fez com que muitas instituições não pudessem resistir e fechassem, outras reduziram ostensivamente sua atividade, e pior, algumas personalidades que eram referência, como Patricia Stokoe y Sara Quiroga, se ausentaram deste mundo, deixando um vazio impossível de preencher, tanto que Ramón Lema Araujo se aposentou, sua missão cumprida. MAEPA se dissolveu.

Em 2003, o país iniciou um lento caminho de recuperação institucional e de crescimento de toda ordem, que se acentuou no decorrer da década. Processo que se desenvolveu no marco de uma grande transformação cultural: a chegada da digitalização.

O sistema educativo argentino iniciou um processo de recuperação, ainda em curso, que requereu um grande esforço financeiro – apoiado pelo Estado - que lhe destinou mais de 6% da Orçamento Nacional. Foram construídas mais de 1.000 escolas, se elevou o pagamento dos docentes, foram impressos e distribuídos milhões de livros e, para cobrir a lacuna digital, foram entregues 2.000.000 *netbooks* a docentes e estudantes, enquanto outros organismos se ocuparam de fornecer a necessária conectividade. No campo pedagógico, porém, não registramos um equilíbrio tão auspicioso, ainda que sem avanços significativos, por exemplo, na capacitação docente, no estabelecimento de uma rede de escolas com foco em arte, o

surgimento de iniciativas próprias especialmente no campo da música e do audiovisual. No campo da formação artística registramos o assentamento do IUNA (Instituto Universitario Nacional de Arte) e a atividade de dezenas de Licenciaturas em todo o país, com mais de 80.000 estudantes.

Mas estamos longe das transformações necessárias e possíveis. O sistema ainda está preso, em muitos aspectos, ao esquema positivista do século XIX e há escassa compreensão do mundo em que vivem os sujeitos que frequentam as aulas. Com certeza, creio, que ainda contra as forças e os interesses que não desejam a mudança da estrutura e das relações na escola, , esses sujeitos – nossas crianças – nos ensinaram que educação – e que arte – necessitam para viver plenamente na sociedade que desponta.

Creio que a educação pela arte, hoje mais que nunca, tem um papel central neste desafio.

“Victor Kon foi um incessante lutador pelas causas da Educação pela Arte, principalmente na América Latina. Tinha o Diploma Superior em Educación, Imagen y Medios da FLACSO. Foi membro da Redação da Revista Virtual “Arte@” de São Paulo. Foi Diretor da Red Multimedial Estrada de Capacitación Docente, Diretor do Instituto de Capacitación en Arte y Educación, Diretor do Programa “Con ayuda del Arte” do Ministerio de Educación de la Nación, e fez vários seminários e conferências em diversos países da América Latina. Foi também membro do Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA) desde sua fundação, em 1984, e seu Secretário Geral no princípio dos anos 1990, membro da INSEA – UNESCO, Secretário Geral da Federación Argentina de Teatros Independientes, Secretário Geral do Movimiento Argentino de Educación por el Arte, MAEPA, Diretor Geral do Teatro IFT e produtor de Programas Folklóricos e Infantiles no Canal 7, entre outros.

Foi idealizador da Asociación Nueva Mirada, que realiza o Festival Internacional de Cine "Nueva mirada para la Infancia y la Juventud", um projeto que conta com o apoio do Instituto Nacional de Cine y Artes da Argentina.

Sempre foi atuante nas áreas de Arte e Educação, dirigindo-se às crianças e jovens como cidadãos portadores de direitos e deveres da sua idade, e merecedores de uma educação artística significativa e de qualidade”.

Lucia Pimentel

HOMENAJE

A un camarada celeste: Víctor Kon

Al entrañable Víctor lo conocí en 1996, en un evento dedicado a la enseñanza de las Artes Visuales, propiciado por la maestra Olga Lucía Olaya. Con él conocí de la existencia del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte y de sus encomiables y justos planes, siendo él en aquellos años su Secretario General. Desde ese primer encuentro destacaba en su personalidad junto a una incisiva capacidad de análisis y una propensión a pensar en grande, un ánimo candorosa, la que poseen singularmente los poetas y los niños. Tras esos años se cimentó entre nosotros una sólida amistad y la admisión de una paternidad intelectual que nunca negué: acostumbraba a llamarme en sus correos a mí, muchacho. Sé de cuánto sentimos su pérdida, al par de cuánto seguirá en nosotros.

Ramón Cabrera Salort

80 AÑOS DE EDUCACIÓN POR EL ARTE EN LA ARGENTINA (PONENCIA)

VICTOR KON 2012

Recuerdo el entusiasmo con que preparamos la participación argentina en el Congreso Mundial de INSEA (Sociedad Internacional de Educación por el Arte) en Río de Janeiro en julio de 1984. Se celebraron varias asambleas a las que asistieron centenares de docentes y en las que se delinearón las acciones a realizar, especialmente la Exposición y los actos que se llevaron a cabo en el Consulado Argentino sito en el barrio carioca de Flamengo y la integración de la numerosa delegación que finalmente viajó. En esas asambleas nació asimismo MAEPA (Movimiento Argentino de Educación por el Arte) que a fines de ese año apoyó la conformación del CLEA (Consejo Latinoamericano), durante la Bienal de IMEPA, Instituto Municipal de Educación por el Arte de Avellaneda, en aquel entonces dirigido por Ramón Lema Araujo.

Era un momento muy particular del país. La democracia recuperada después de la sangrienta tiranía militar había llenado de entusiasmo y esperanzas a la gente. Las instituciones y los talleres crecieron exponencialmente y alcanzaron un alto nivel de visibilidad merced a la calidad de su trabajo creador.

Hay que destacar un rasgo importante. Todas estas instituciones pertenecían al campo no formal de la educación. Solo dos de ellas eran oficiales: IMEPA, Instituto Municipal de Educación por el Arte, Avellaneda, Buenos Aires, fundado en 1965, y el Instituto Vocacional de Arte – IVA - de la Municipalidad porteña que tuvo su origen en el Teatro Municipal Infantil en 1913. Las demás nacieron en la década del 50 y se desarrollaron en la década de 1960 merced a la iniciativa de artistas-docentes influenciados por las ideas de Herbert Read expresadas en su libro “Educación por el Arte” escrito durante la guerra en los años 1942/43, o por diversas experiencias a las que tuvieron acceso. Es el caso, entre otros, de Patricia Stokoe que desarrolló, una vez que regresó de su estada europea, los fundamentos y práctica de la

expresión corporal. Del grupo que fundó el Collegium Musicum o, también en el campo de la música, de las metodologías creadas y desarrolladas por Violeta de Gainza. De Sara Quiroga, en su Estudio Teatral. De Any Srezovic, que aplicó con criterio propio en el Taller de la Flor –institución en la que yo también participé- las técnicas que Augusto Rodríguez aplicó en la Escolinha de Río de Janeiro. De Víctor Iturralde, pionero en acercar el cine a la niñez y adolescencia. En el campo formal rescatamos la tarea de algunas escuelas privadas como el Jardín La Escuelita y la integral “Jean Piaget”. A estas instituciones se acercaron amplios sectores de la clase media, deseosas de mejorar la educación de sus hijos y tomando en cuenta que el sistema educativo –tanto el público como el privado- mostraba grandes resistencias a la incorporación de las ideas renovadoras sobre el papel del arte en la educación.

Sin dejar de reconocer el importante rol que jugó la educación en la organización del país, es necesario tomar en cuenta que se estructuró en base a la visión e intereses de las clases dirigentes, que aspiraban a un país progresista, pero productor de materias primas e importador de manufacturas.

Por ello el proyecto pedagógico del sistema escolar fue de corte civilizador, homogeneizador, apuntando al establecimiento de una monocultura, para integrar a los millones de inmigrantes llegados básicamente del sur y el este de Europa.

Respecto al sujeto pedagógico que se trataba de conformar, se lo pensó según una doble funcionalidad, por un lado, la construcción del subordinado, y por otro, la formación de la dirigencia social. A los primeros, la escuela primaria, para aprender los conocimientos básicos. Para los segundos, los escalones superiores: la escuela secundaria y la universidad. El maestro era el depositario de saberes y conocimientos. Mientras que el alumno era considerado como un sujeto ahistórico, “tabla rasa”, a ser educado. Las materias, siguiendo el modelo positivista, se organizaron según una escala de importancia. En la cima, la ciencia; en la base el arte. El libro como el instrumento básico y el destierro de la experiencia social y vital.

Ideas desarrolladas por diversos maestros europeos y norteamericanos, previos a Read, y que en conjunto tomaron el nombre de Movimiento de la Escuela Nueva, que fueron sustento en las décadas del 30 y 40 de dos experiencias escolares notables. La llevada a cabo en la Escuela Carrasco en Rosario por las hermanas Olga y Leticia Cossetini y la que protagonizó el maestro Luis Iglesias en la Escuela Rural de Tristán Suárez, Provincia de Buenos Aires.

A pesar de que estas experiencias dejaron numerosos registros –especialmente libros y otros escritos, de su accionar y métodos, se posó sobre ellas un manto de olvido, incluso para los educadores por el arte, manto que se levantó recién a fines de la década del 80 una vez dejada atrás la dictadura militar y tuvo mayor visibilidad años más tarde a través de la edición de escritos de Olga y Luis, investigaciones del IRISE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación) y la filmación, en 1992, del documental sobre la Escuela Serena por parte de Luis Maza.

Cuando comienza la década del 90 nos encontramos con el movimiento argentino de educación por el arte (MAEPA) que aparecía establecido, instituciones prestigiosas, equipos de docentes, miles de alumnos; que resistió exitosamente la dictadura militar e incluso la enfrentó organizando numerosas actividades expresivas en parques y museos y que se expandió en los 80 con el regreso a la democracia. Sin embargo, este conjunto de capacidades no pudo resistir las políticas neoliberales instauradas desde el gobierno y los primeros signos de la crisis económica, social y cultural que se instaló como un vendaval sobre toda la sociedad e hizo que muchas instituciones no pudieron resistirlo y cerraron, otras redujeron ostensiblemente su actividad y para peor, algunas personalidades referentes como Patricia Stokoe y Sara Quiroga se ausentaron de este mundo, dejando un vacío imposible de llenar, en tanto que Ramón Lema Araujo se retiró, cumplida su misión. MAEPA se disolvió.

Recién en el 2003 el país inició un lento camino de recuperación institucional y crecimiento en todos los órdenes, que se acentuó en el correr de la década. Proceso que se desarrolló en el marco de una gran transformación cultural: la llegada de la digitalización.

El sistema educativo argentino inició un proceso de recuperación, todavía en curso, que requirió un gran esfuerzo financiero -apoyado desde el Estado- que le destinó más del 6% del presupuesto nacional. Se construyeron más de 1.000 escuelas, se elevó la retribución de los docentes, se imprimieron y distribuyeron millones de libros y para iniciar cerrar la brecha digital se entregaron 2.000.000 de netbooks a docentes y estudiantes, al tiempo que otros organismos se ocuparon de brindar la necesaria conectividad. En el campo pedagógico, en cambio, no registramos un balance tan auspicioso, aunque sí avances significativos, por ejemplo, en la capacitación docente, en el establecimiento de una red de escuelas incentivadas en arte, el surgimiento de iniciativas propias especialmente en el campo de la música y el

audiovisual, un recién llegado a las aulas. En el campo de la formación artística registramos el asentamiento del IUNA (Instituto Universitario Nacional de Arte) y la actividad de decenas de Profesorados en todo el país con más de 80.000 estudiantes.

Pero estamos lejos de las transformaciones necesarias y posibles. El sistema está todavía atado en muchos aspectos al esquema positivista del siglo 19 y hay escasa comprensión del mundo en el que viven los sujetos que pueblan las aulas. Sin embargo, creo, que aún contra las fuerzas y los intereses que no desean el cambio de estructura y relaciones en la escuela, estos sujetos –nuestros niños- nos enseñarán qué educación – y que arte- necesitan para vivir plenamente en la sociedad que despunta.

Creo que la educación por el arte, hoy más que nunca, tiene un papel central en este desafío.

“Victor Kon fue un incesante luchador por las causas de la Educación por el Arte, principalmente en América Latina. Tenía el Diploma Superior en Educación, Imagen y Medios de FLACSO. Fue miembro de la Redacción de la Revista Virtual “Arte@” de San Pablo. Se desempeñó como director de la Red Multimedial Estrada de Capacitación Docente, director del Instituto de Capacitación en Arte y Educación, director del Programa “Con ayuda del Arte” del Ministerio de Educación de la Nación, y dictó varios seminarios y conferencias en diversos países de América Latina. Fue también miembro del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA) desde su fundación, en 1984, y su secretario general a principios de los años 90, miembro de INSEA – UNESCO. Secretario General de la Federación Argentina de Teatros Independientes, secretario general del Movimiento Argentino de Educación por el Arte, MAEPA, director general del Teatro IFT y productor de Programas Folklóricos e Infantiles en Canal 7, entre otros.

Fue idealizador de la Asociación Nueva Mirada, que realiza el Festival Internacional de Cine “Nueva mirada para la Infancia y la Juventud”, un proyecto que cuenta con el apoyo del Instituto Nacional de Cine y Artes de Argentina.

Siempre fue actuante en las áreas de Arte y Educación, dirigiéndose a los niños y jóvenes como ciudadanos portadores de derechos y deberes a su edad, y merecedores de una educación artística significativa y de calidad”

Lucia Pimentel



Montevideo, Uruguay, 2015

“DIZ-ME COMO ENSINAS, DIR-TE-EI QUEM ÉS”: as experiências pessoais e profissionais do trabalho docente ao ensinar/aprender artes visuais¹

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães. **Brasil**

RESUMO

Como parte do resultado parcial da tese de doutorado, em andamento, o texto aborda as experiências de ensinar/aprender no contexto dos estágios supervisionados realizados em escolas públicas com os discentes/estagiários do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará - UFPA. Analisa as práticas educativas, tendo como referência as manifestações contidas nos relatórios de Estágio em Ensino das Artes Visuais (Ensino Fundamental, Médio e em Espaços Culturais) das Turmas de 2012, 2013, 2014 e 2015, enfatizando as contribuições de autores que discutem a temática. As análises iniciais revelam que as experiências de ensinar/aprender no processo de formação docente em escolas públicas e outros espaços propiciam reflexões individuais e coletivas sobre as práticas educativas e fortalecem a construção da identidade profissional.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem. Estágio em Artes Visuais. Formação docente.

RESUMEN

Como parte del resultado parcial de la tesis de doctorado, en curso, el texto aborda las experiencias de enseñar / aprender en el contexto de las prácticas supervisadas realizadas en escuelas públicas con los alumnos / aprendices del curso de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidade Federal do Pará - UFPA. Se analiza las prácticas educativas teniendo como referencia las manifestaciones contenidas en los informes de Etapa en Enseñanza de las Artes Visuales (Enseñanza Fundamental, Medio y en Espacios Culturales) de las clases de 2012, 2013, 2014 y 2015, enfatizando las contribuciones de autores que discuten la temática. Los análisis iniciales revelan que las experiencias de enseñar / aprender en el proceso de formación docente en escuelas públicas y otros espacios propician reflexiones individuales y colectivas sobre las prácticas educativas y fortalecen la construcción de la identidad profesional.

Palabras clave: Enseñanza / aprendizaje. Curso de Artes Visuales. Formación docente.

SUMMARY

As part of the partial result of the doctoral dissertation, the text addresses the experiences of teaching / learning in the context of the supervised internships held in public schools with the students / trainees of the Licenciatura in Visual Arts course at Universidade Federal do Pará - UFPA. It analyzes the educational practices with reference to the manifestations contained in the reports of Stage in Teaching Visual Arts (Elementary, Middle and Cultural Spaces) of the Classes of 2012, 2013, 2014 and 2015, emphasizing the contributions of authors who discuss the theme. The initial analyzes reveal that teaching / learning experiences in the process of teacher training in public schools and other spaces provide individual and collective reflections on educational practices and strengthen the construction of professional identity.

Keywords: Teaching / learning. Visual Arts Course. Teacher training.

¹ Artigo apresentado (versão inicial) no XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e VI Congresso Internacional da Federação de Arte Educadores, Brasília, DF, 6 a 9 de novembro de 2018.

INTRODUÇÃO

“Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és”, é parte do título de um dos textos de António Nóvoa (1995), que foi propositalmente inserido no título deste artigo, para também, provocar reflexões sobre as práticas educativas que ignoram as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente no âmbito escolar. O autor, ao esclarecer sobre a importância dos professores se apropriarem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual, destaca que: [...] “A maneira como cada um de nós ensina, directamente depende da **imagem** que temos da profissão, está em relação directa com aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” [...]. (NÓVOA, 1995, p.36, grifos do autor)

A reflexão levantada por Nóvoa (1995) nos conduz a problematizar a formação docente em Arte, tendo em vista a crise de identidade ainda presente nos cursos de licenciatura. Ser ou não ser professor são dúvidas que permeiam no processo de formação, tendo como motivos algumas situações que consideramos pertinentes: ameaças políticas sobre a permanência da Arte na educação básica, as dificuldades de sistematização efetiva do componente curricular Arte no contexto escolar em todos os níveis de ensino, entraves na condução dos estágios em escolas públicas, em função da carga horária destinada ao componente curricular Arte, e dificuldades em trabalhar os conteúdos específicos da área/modalidades artísticas, dentre tantas outras. Tais situações comprometem, sobremaneira, o real desenvolvimento do ensino/aprendizagem de Arte, fragilizam a formação docente e favorecem incertezas aos discentes da Licenciatura.

Em função da conjuntura educacional imposta pelo governo federal, que insistiu em desmontar a área educacional e racionalizar o ensino/aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento, é possível detectar, nas práticas educativas vivenciadas na formação docente em Artes Visuais e relatadas pelos discentes/estagiários, situações pedagógicas que nos fazem refletir sobre as experiências individuais e coletivas dos mesmos em espaços escolares, as quais serão abordadas nos itens que seguem. Neste sentido, consideramos ser imprescindível dar visibilidade a práticas educativas concretas, advindas da escola pública, sendo o estágio supervisionado um dos espaços de debate e construção da identidade profissional.

Este artigo objetiva analisar alguns significados que os discentes/estagiários, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, das turmas de 2012, 2013, 2014 e 2015, atribuem à experiência de ensinar/aprender Artes Visuais nas escolas públicas e que consideramos serem

pertinentes. Assim sendo, as contribuições de autores que discutem sobre a formação docente e os desafios frente às mudanças curriculares, entre outros: Coutinho (2012), Freire (2009), Iavelberg (2016, 2018), Lima e Costa (2014), Nóvoa (1995, 2001, 2016), Pimentel (2014) e Saviani (2009); o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Artes Visuais e as percepções/concepções dos discentes/estagiários sobre as experiências de ensinar/aprender Artes Visuais em escolas públicas são assuntos aqui abordados.

A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS FRENTE ÀS MUDANÇAS CURRICULARES

Em função das mudanças curriculares que estão ocorrendo no cenário educacional no Brasil, entendemos ser oportuno conhecer as legislações pertinentes que norteiam as reformas educacionais para uma atuação crítica/propositiva.

As reformas educacionais e a necessidade de investimentos na formação docente provocam, na maioria das vezes, insegurança aos envolvidos no processo, pois as condições de trabalho e salário nem sempre são contempladas nas discussões/proposições das políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), o que poderá incidir na apatia e desinteresse tanto do docente como do discente nos cursos de Licenciatura.

Ao refletir sobre as reformas curriculares dos cursos de graduação, Coutinho (2012) enfatiza que as tentativas de adequação dos cursos de formação de professores de Arte têm se operado apenas na superfície e não nas estruturas curriculares. Diz que a situação é complexa e envolve questões conceituais dos envolvidos, e que os cursos de Licenciatura em Arte no Brasil vêm, ao longo de sua curta história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas.

A autora destaca a necessidade de aproximação do futuro professor para conhecer as crianças e os jovens, objetivando entender como crescem e se relacionam com o meio social e cultural, como estabelecem a comunicação e como desenvolvem as formas de expressão artística/estética/cultural. Assim, segundo a autora, as reformulações curriculares precisam contemplar em sua matriz curricular conteúdos que possam abordar assuntos relativos ao desenvolvimento e a aprendizagem.

Em matéria publicada no dia 16/10/2017, foi divulgada a pesquisa que esclarece os motivos que provocam a falta de interesse dos jovens para docência assim manifestada:

A falta de reconhecimento e de condições de trabalho tem atraído cada vez menos alunos para uma profissão que já esteve entre as mais valorizadas no país: a de professor. A cada 100 jovens que ingressam nos cursos de pedagogia e licenciatura no país, apenas 51 concluem o curso. Entre os que chegam ao final do curso, só 27 manifestam interesse em seguir carreira no magistério. (DIÁRIO DA MANHÃ, 2017, p. 1)

A situação é deveras preocupante se considerarmos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que garante a presença de Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica e estabelece a necessidade de ações pontuais no processo de formação docente para atuar na escola. Nesse contexto, consideramos a importância de conhecer, analisar e discutir criticamente as orientações curriculares do documento denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que norteia a área educacional.

A BNCC estabelece o que é ensinado nas escolas do Brasil na Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para cada área de conhecimento há determinações que objetivam orientar as secretarias de Educação no processo de ensino/aprendizagem. A integração das artes, as unidades temáticas, os objetos de conhecimentos, as relações entre Arte e as tecnologias da informação e comunicação, as competências e habilidades que deverão ser alcançadas em cada ano de ensino são assuntos prementes da BNCC (2017) e que necessitam ser debatidos criticamente nas reformas curriculares e nos processos de formação docente.

Ao refletir sobre as potencialidades e limites da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) como documento-referência e de adoção obrigatória na construção dos currículos, Rosa Iavelberg (2018, p.82) afirma que “será preciso garantir que os profissionais da educação escolar em Arte sejam protagonistas de suas práticas e sabedores das teorias que abraçam”.

No entanto, dentre várias questões apontadas pela autora, destaca que a BNCC não oferece referências (bibliográficas, digitais, de periódicos etc.), para que os professores e gestores possam compreender e aprofundar suas proposições, sendo este um dos entraves para implantação da mesma. Considera condição fundamental que os docentes possam articular teoria e prática em diálogo com os fundamentos metodológicos que adotarão na elaboração dos currículos.

Entendemos ser pertinente considerar, no processo das reformas curriculares, as determinações do Art. 62, § 8º, da referida Lei que diz: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o envolvimento político, artístico, cultural e pedagógico dos profissionais de Educação nas questões de Arte é essencial para que tenhamos uma atuação crítica diante das políticas educacionais arbitrárias estabelecidas pelo governo federal.

Não podemos esquecer, ao pensar a formação docente, que as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (2009)², evidenciam a importância de considerar, no perfil para o egresso, tópicos de estudos no nível de aprofundamento, assim manifestado no Art. 5º, item III: “desenvolvimento do trabalho do formando sob orientação de um professor, buscando vínculos de qualificação técnica e conceitual compatíveis com a realidade mais ampla no contexto da arte” (BRASIL, 2009, p. 2).

O processo de orientação de um professor visando à qualificação técnica e conceitual deixa evidente a relevância do estágio curricular obrigatório na Educação Básica. Por meio do estágio é possível aproximar o discente de Licenciatura da profissão docente e dos profissionais da área, instigando a construção de ser e estar na profissão. A afirmativa de Antônio Nóvoa (1995) nos possibilita refletir sobre este aspecto:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor: **E vice-versa (Diz-me quem és, dir-te-ei como ensinas)**. (p.34-35, grifos do autor)

Em entrevista à *Revista Educação*, Antônio Nóvoa (2016) mais uma vez ratifica seu pensamento, afirmando que a identidade não se ensina, é um processo que está sempre em caminho. Destaca que nós temos uma vida inteira em que se constroem e se reconstróem processos identitários. Exemplifica, citando os discentes de Medicina, que desde o primeiro dia de aula fazem atividades dentro de hospitais. Em seguida tece críticas severas aos cursos de formação docente, ressaltando que os discentes das licenciaturas, durante todo o curso, nunca entraram em uma escola e nunca tiveram contato com professores e alunos da Educação Básica. Ressalta que:

² Resolução nº1, de 16 de janeiro de 2009, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências.

É preciso construir essa identidade profissional desde o primeiro dia de aula, ter um programa de formação docente em que a reflexão sobre a identidade profissional exista. Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. (NÓVOA, 2016, s/p)

Nesse sentido, refletindo sobre a formação docente no Brasil com base na fala de Nóvoa (2016), compreendemos que o estágio curricular supervisionado é um espaço de construção individual e coletiva dessa identidade profissional, uma vez que possibilita o exercício da profissão docente em que a prática reflexiva é desenvolvida no espaço escolar e outros, tendo como base as experiências pessoais e profissionais do trabalho docente em processo contínuo.

Para Lima e Costa (2014), a ação reflexiva no contexto do estágio curricular supervisionado precisa ultrapassar a racionalidade técnica da hora da prática. Precisa ultrapassar a ideia de ver o fazer docente na perspectiva de simples aplicação de métodos e técnicas previamente formulados. Os autores ressaltam que a pesquisa da prática pedagógica é essencial no contexto da formação do processo identitário com a docência, pois indica um espaço por excelência de aprendizagens significativas.

Ao manifestar o exercício da prática educativa em sala de aula, Paulo Freire (2009) esclarece que a maneira como os estudantes percebem o professor, em ser e pensar politicamente, tem importância fundamental à formação docente. Afirmar que não podemos escapar da apreciação dos estudantes, sendo uma das preocupações do autor a aproximação entre o que se diz e o que se faz, entre o que parece ser e o que realmente está sendo. Destaca que:

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação. (FREIRE, 2009, p.107)

Com base na reflexão de Paulo Freire (2009), somos instigados a pensar que a reflexão e a pesquisa da prática educativa são ações fundamentais para possíveis transformações pessoais e profissionais no exercício docente. Nesse sentido, o autor esclarece que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando,

reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.” (p.32) Ressalta que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, e afirma que: “Não posso ensinar o que não sei. Mas este, repito, não é saber de que apenas devo falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos”. (FREIRE, 2009, p.107)

As condições estruturais, o rigor na formação docente e as competências específicas são ações essenciais apontadas por Saviani (2009). Na mesma linha de pensamento, o autor defende que a formação profissional de professores requer estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Destaca a relevância de objetivos e competências específicas que favoreçam a formação, e diz que:

[...] além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p.149)

António Nóvoa (2016) corrobora no aprofundamento da questão ao destacar sobre a necessidade de as Instituições de Ensino Superior - IES terem um comprometimento sério com a formação docente e propõe que as mesmas se preocupem com a identidade profissional dos futuros professores. Afirma que:

Historicamente, a universidade manifestou uma grande indiferença com relação à educação básica. A universidade nunca se comprometeu com a educação básica, comprometeu-se com outras coisas, como a ciência, com a cultura em determinados momentos, com a saúde, com a medicina, mas não com a educação básica. E, assim, também nunca se comprometeu com a formação de professores da educação básica. Foram formando professores, porque tinham alunos que apareciam e queriam ser professores. Mas isso nunca verdadeiramente esteve dentre as preocupações das universidades, e tem de passar a estar. (NOVOA, 2016, p. s/p)

As contribuições dos autores convergem para uma posição da prática educativa com base nas experiências pessoais contextualizadas, em que as vivências individuais e coletivas são necessárias à construção da identidade profissional. Portanto, fazer com que os discentes/estagiários se apropriem dos saberes de que são portadores reforça o processo de ensino/aprendizagem numa perspectiva para além da racionalidade técnica, com o foco em aprendizagens significativas.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFPA

Os estágios supervisionados - denominados *Estágio em Ensino das Artes Visuais* (Ensino Fundamental, Ensino Médio e em Espaços Culturais) - no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA são desenvolvidos ao longo de dois anos, a partir do quinto semestre, totalizando 408 horas obrigatórias previstas pela legislação vigente. Em cada etapa vivenciada, o trabalho de uma é a base para a próxima etapa durante os quatro semestres.

No processo de orientação e acompanhamento dos estágios é possível discutir com os discentes/estagiários textos de autores que problematizam ensino/aprendizagem, relações entre professor/aluno/estagiário, planejamento das ações curriculares e espaços de aprendizagem na escola pública, dentre outros assuntos pertinentes. Essa dinâmica, que acontece em encontros semanais, é significativa para formação docente e possibilita diálogos centrados em questões pedagógicas, administrativas, curriculares, estruturais e outras.

Os estágios são organizados em quatro etapas. Na primeira etapa (quinto semestre) o discente/estagiário desenvolve a observação participante no espaço escolar em turmas do Ensino Fundamental e auxilia o professor em ações curriculares no campo das Artes Visuais. Aqui é iniciado o registro das percepções que irão subsidiar os encontros semanais em sala de aula na UFPA e no relatório final da primeira etapa do estágio.

Na segunda etapa (sexto semestre), centrada ainda no Ensino Fundamental, o discente/estagiário precisa sistematizar as ideias iniciais para desenvolver a regência em sala de aula. Com base no planejamento do professor, é imprescindível o diálogo para as escolhas de conteúdo, metodologia, tempo de aula e os demais elementos curriculares no processo de organização do seu trabalho pedagógico.

A terceira etapa (sétimo semestre) do estágio é centrada no Ensino Médio e também possibilita dialogar com o professor sobre o processo de elaboração da regência. Com base no planejamento do professor, é organizada a proposta de plano de aula para regência e discutido o foco de cada elemento curricular que se articulam nas aulas de Arte com vistas ao desenvolvimento da aula ou das aulas.

A última etapa do estágio (oitavo semestre) acontece na escola com o foco da prática educativa para os espaços culturais da cidade, com vistas a conhecer o acervo contido neles,

sendo essencial para um ensino/aprendizagem significativo. O acesso e familiarização das manifestações culturais por meio de propostas curriculares sugeridas em sala de aula e em espaços culturais poderão ser explorados e contextualizados pelos discentes/estagiários. São procedimentos que consideramos um ponto de partida às experiências estéticas/artísticas/culturais em sala de aula. (MAGALHÃES, 2016)

Com base nas percepções/concepções dos discentes/estagiários, encontramos parcialmente algumas respostas às questões levantadas na pesquisa de tese, as quais apresentamos no item que segue.

PERCEPÇÕES/CONCEPÇÕES DOS DISCENTES / ESTAGIÁRIOS AO ENSINAR/APRENDER ARTES VISUAIS

As manifestações dos discentes/estagiários das turmas de 2012, 2013, 2014 e 2015, ratificam a contribuição do estágio na formação docente, conforme consta na maioria das escritas dos relatórios de *Estágio em Ensino das Artes Visuais* (Ensino Fundamental, Ensino Médio e em Espaços Culturais):

O estágio permitiu-me perceber o quanto é grande a responsabilidade de ser professor, mediador do conhecimento e da necessidade do gostar desta profissão para desenvolvê-la da melhor maneira possível, independente das dificuldades e empecilhos que certamente surgirão pelo caminho. [...] para esse profissional não basta apenas ser educador, mas um artista-educador, pois o fazer artístico e o ensinar arte, estão sempre interligados, tornando o artista um ser mais completo em seu fazer, seu pensar, em seu ensinar a Arte. (Participante A, Turma 2013, p.17)

Em seus discursos há fortes indícios de que o estágio contribui para um novo olhar do processo ensino/aprendizagem em Artes Visuais, havendo reflexões sobre vários aspectos que são discutidos no percurso acadêmico e sendo imprescindível à prática profissional. É um momento oportuno de trocas coletivas, uma análise que é análise individual, mas que é também feita com os colegas, nas escolas e em situação de formação. (NÓVOA, 2001)

A importância de escolher a profissão docente é revelada no processo de estágio curricular, despertando a certeza em continuar investigando a relação teoria/prática independente das dificuldades, dos conflitos e tentativas de acertos:

Quatro anos de leituras específicas sobre a docência em artes, as dificuldades sobre carregar o escudo de uma disciplina tão pouco valorizada, as descobertas sobre querer realmente ser professora, tudo isso e mais outras

coisas foram amplamente pensadas e repensadas dentro de mim em toda essa trajetória. Muitas dessas reflexões foram despertadas graças a disciplina de Estágio em Ensino das Artes Visuais e aos seus desdobramentos. (Participante, G, Turma 2014, p.9)

Também é evidente que os estudantes/estagiários são motivados a articular propostas em sala de aula que enfatizem o ensino/aprendizagem, com ênfase para questões multiculturais e interdisciplinares. Fazem tais experiências educativas com base nas provocações que acontecem no processo de planejamento dos estágios, em articulação com a proposta pedagógica da escola, conforme manifestado:

A participação na manifestação cultural Pássaros Juninos e Cordão de Bicho, permite ao estudante de licenciatura em Artes Visuais, um melhor entendimento sobre si mesmo, sobre a importância da cultura, além de ser um local onde todas as vertentes da arte andam de mãos dadas. (Participante A, Turma 2015, p.4)

O diálogo com a literatura específica no processo dos estágios foi reconhecido como uma ação fundamental para os planejamentos das práticas educativas e enfrentamentos dos desafios na escola. Essa percepção remete-nos às reflexões de Lucia Pimentel (2014), ao afirmar que para ensinar Arte não basta somente ter habilidade, mas também conhecer e saber Arte; e conhecer e saber ensinar/aprender Arte.

A autora ressalta que conhecer e analisar as diversas metodologias de ensino/aprendizagem de Arte passa a ser fundamental para contribuir com a melhor adequação e a dinamização do processo ensino/aprendizagem. Destaca que estudar as metodologias de ensino/aprendizagem de Arte é tão importante quanto a reflexão sobre o pensamento artístico e suas manifestações.

Sobre o processo de orientação e acompanhamento dos estágios durante os semestres, foi destacada a importância dos encontros semanais e os debates sobre as situações que aconteciam em sala de aula. Para eles, o período do estágio curricular supervisionado foi um momento fundamental na construção identitária.

[...] As leituras propostas apresentaram toda a realidade da escola que pudemos confrontar com a convivência. As falhas educacionais e os meios para superá-las favoreceram para a análise crítica sobre a postura profissional dos professores e evidentemente, sobre nossa própria postura educacional. (Participante B, Turma 2012, p.16)

[...] Os debates e as leituras realizadas na sala de aula da UFPA estimularam a construção do conhecimento e a reflexão crítica acerca do ensino em Artes Visuais. (Participante C, Turma 2012, p.9)

As práticas educativas construídas durante as disciplinas de Estágio em Ensino das Artes Visuais nos níveis de ensino, ao longo dos dois anos, vão sendo ressignificadas com base nas ações vivenciadas. Esses momentos proporcionaram aos discentes/estagiários pensar a futura atuação, conforme consta em seus relatos:

[...] As bagagens adquiridas em sala aliviam e fortalecem a segurança de como atuar, de forma didática e sistemática o conhecimento teórico e prático e pensar na responsabilidade de que o professor sempre deve ser pesquisador, para que sua atuação seja mais sólida e consistente [...]. (Participante B, Turma 2014, p.1)

Sinceramente, não esperava gostar tanto de trabalhar com crianças [...] pois não era o meu foco principal enquanto docente formada [...] (Participante D, Turma 2015, p.10).

O desenvolvimento do estágio supervisionado em espaços educativos precisa ultrapassar a ideia de cumprimento da carga horária por parte dos discentes/estagiários e dirigentes das escolas. Essa concepção ainda é muito presente:

O último estágio foi de grande importância para minha formação acadêmica, não somente por ser algo que era necessário realizar para cumprir uma carga horária no currículo, ou por ser obrigatório, mas sim por ter sido de grande aproveitamento em melhorar minhas habilidades e competências como futura professora de artes visuais, sempre buscando um aprimoramento como profissional [...] (Participante C, Turma 2015, p.6).

Investir na qualidade das ações pedagógicas dos encontros semanais no processo de orientação, acompanhamento e avaliação dos estágios precisa ser uma das ações a ser repensada, com o propósito de alcançar maior envolvimento dos discentes/estagiários no processo formativo. Incentivar o diálogo com base nas poéticas advindas do ensino/aprendizagem em seus processos de criação/reflexão das práticas educativas em Artes Visuais poderá ser uma das ações mais significativas e motivadoras para a formação docente.

Ao abordar sobre a formação inicial e continuada de professores atuando na Educação Básica no contexto das mudanças curriculares, Rosa Iavelberg (2016) traz importantes contribuições para pensar o ensino/aprendizagem em Arte e a condução dos estágios na maioria das escolas. A autora enfatiza a relevância dos registros das práticas dos professores na formação e destaca que a análise desses materiais promove o avanço dos fundamentos didáticos do ensino/aprendizagem em Arte. Afirma que:

Assistir a colegas ministrarem aulas, seja uma aula real ou simulada entre o grupo de professores em formação, e por eles ser visto, ativa aspectos procedimentais da formação que, sem tais práticas, não seriam incorporados. Planejar a própria prática apenas a partir da análise da anterior fica em desvantagem em relação à formação compartilhada, pois, no planejamento individual isolado da equipe, faltam bons modelos de referência de outros professores e as intervenções desses e dos formadores para reorientar a didática e fazer avançar paradigmas. Ser professor de Arte é pertencer a uma comunidade educativa que troca experiências, reconhece a necessidade de fundamentos e reconstrói permanentemente a reflexão e a ação didática. (IAVELBERG, 2016, p.85)

A autora considera que a supervisão dos estágios na formação inicial pode ser concretizada com base nos relatórios de estágio e relatos das experiências vividas nas escolas, assim como a análise das aulas entre os graduandos serve para aprender a ensinar.

As manifestações dos participantes da pesquisa sinalizam caminhos que precisamos avançar em busca de ações pontuais que qualifiquem os estágios nos aspectos administrativos, pedagógicos e estruturais. Todavia, refletimos que formar professor envolve múltiplas ações e que os conflitos e tentativas de acertos vivenciados de forma concreta no campo de estágio corroboram para potencializar a construção de conhecimentos e trocas de saberes na difícil tarefa de formar professores de Artes Visuais em tempos de crises na Educação.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A formação docente no campo da Arte exige esforços coletivos diante das ameaças políticas e financeiras constantes por parte do governo federal. Garantir a permanência e obrigatoriedade para o componente curricular Arte e suas respectivas modalidades artísticas em todos os níveis da Educação Básica continua sendo um grande desafio.

A atitude investigativa no contexto dos estágios supervisionados é um dos caminhos possíveis e necessários para qualificar e ampliar as experiências de ensinar/aprender Arte e exercitar a formação pessoal e profissional dos discentes/estagiários. As reformas curriculares às vezes sinalizam/propõem práticas progressistas, porém, ainda estão amparadas em práticas conservadoras, revelando contradições e conflitos de toda ordem. Assim, há necessidade de repensar o currículo que queremos priorizar para formação de professores no campo das Artes Visuais, no sentido de articular os conhecimentos essenciais ao perfil que queremos formar.

Ou ficamos no “quem sabe faz; quem não sabe ensina” ou partimos para “quem sabe faz; quem compreende ensina”³.

Em síntese, as análises iniciais da pesquisa revelam que as experiências de ensinar/aprender no processo de formação docente em escolas públicas e outros espaços propiciam reflexões individuais e coletivas sobre as práticas educativas em Artes Visuais e fortalecem a construção da identidade profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 abr. 2018.

COUTINHO, Rejane. Formação de Professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 153-159.

CARREIRA DE PROFESSOR desperta cada vez menos o interesse de jovens. *Diário da Manhã*. Pelotas, RS. Publicado em 16/10/2017, p.1. Disponível em: <http://diariodamanhapelotas.com.br/site/carreira-de-professor-desperta-cada-vez-menos-o-interesse-de-jovens/>. Acesso em 18 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. In: *Revista Horizontes – USF*, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576>. Acesso em: 10 jan. 2019.

IABELBERG, Rosa. O professor em foco na arte-educação contemporânea. In: *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LIMA, Maria S.L.; COSTA, E.A.S. A formação do professor para o trabalho em educação de jovens e adultos: lições do estágio curricular supervisionado. In: ALMEIDA, M. I. de PIMENTA, S. G. (org.). *Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez. 2014. p. 41-64

MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. Processos de ensino/aprendizagem em artes visuais: reflexões sobre a formação docente. *Anais 23º CONFAEB*. Porto de Galinhas-PE, 2013. p.75-84. Disponível em: <<http://faeb.com.br/anais-faeb.html>>. Acesso em: 18 set. 2016.

NÓVOA, A. 1995. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem é e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus. p.29-41

NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo. TVE Brasil, *Um salto para o futuro*. Entrevista em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. 2001. Disponível em:

³ Aforismos citados e esclarecidos por António Nóvoa (1995) sobre as perspectivas de ensino na formação docente. O primeiro de autoria de Bernard Shaw (o essencial era o domínio das técnicas e dos processos pedagógicos) e o segundo de autoria de Lee Shulman (necessidade de o professor conhecer a fundo a matéria que ensina).

http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/03/professor_pesquisador_reflexivo.pdf. Acesso em: 12 nov. 2016

NÓVOA, Antonio. *O lugar da licenciatura*. In: Ensino Superior, Publicado em 8/11/2016. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/> Acesso em: 20 ago. 2018.

PIMENTA, S. G. (org.). *Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino/aprendizagem de arte e sua pesquisa. In: ROCHA, Maurilio A. et al. *Fronteiras e alteridade: olhares sobre as artes na contemporaneidade*. Belém: PPGARTES, 2014. p.15-24.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. In: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 15 ago. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Faculdade de Educação. *Relatório de Estágio em Ensino de Artes Visuais*. Belém, 2012, 2013, 2014, 2015.



Ana del Tabor Vasconcelos Magalhães. ana_del@uol.com.br

Doutoranda em Artes - Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – Linha de Pesquisa Artes e Experiências Interartes na Educação, sob a orientação da Professora Dr^a Lucia Gouvêa Pimentel. Mestre em Educação pela Universidade da Amazônia (UNAMA), Licenciada em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas, Professora Adjunta da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação ICED/UFPA. Membro da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB). Membro do Grupo de Pesquisas Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas/UFMG-(CNPq) e Membro do Grupo de Pesquisa Arte, Memórias e Acervos na Amazônia/UFPA-(CNPq).



O ENSINO DE ARTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ARTES INTEGRADAS SIM, POLIVALÊNCIA NÃO!

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França. **Brasil**
Jucélia Estumano Henderson. **Brasil**
Júnia de Barros Braga Vasconcelos. **Brasil**

RESUMO

O presente artigo tem como tema central as *Artes Integradas* a partir da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, que engendra as diretrizes nos níveis de ensino da educação básica. O objetivo é descrever os processos de integração entre as linguagens artísticas (artes visuais, dança e música) em um Projeto Piloto na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará/EAUFPA, com um olhar concernente a BNCC para o Ensino Fundamental I, anos iniciais. Na pesquisa bibliográfica, apresenta Barbosa (2009, 2012), como referencial teórico sobre o ensino de arte, e Fazenda (2012), sobre artes integradas na perspectiva da interdisciplinaridade. O artigo é finalizado com o resultado exitoso da experiência pedagógica das artes integradas, por meio do diálogo interdisciplinar entre dança, música e artes visuais.

Palavras-chave: Ensino de arte. BNCC. Artes Integradas.

RESUMEN

El presente artículo tiene como tema central: Artes Integradas a partir de la Base Nacional Común Curricular, que engendra las directrices en los niveles de enseñanza de la educación básica. El objetivo es describir los procesos de integración entre los lenguajes artísticos (artes visuales, danza y música) en un Proyecto Piloto en la Escuela de Aplicación de la Universidad Federal de Pará/EAUFPA, con una mirada concerniente a BNCC para la Enseñanza Fundamental en sus años iniciales. En la investigación bibliográfica, presenta Barbosa (2009, 2012), como referencial teórico sobre la enseñanza de arte, y Fazenda (2012), sobre artes integradas en la perspectiva de la interdisciplinariedad. El artículo es finalizado con el resultado exitoso de la experiencia pedagógica de las artes integradas, a través del diálogo interdisciplinario entre danza, música y artes visuales.

Palabras clave: Enseñanza de arte. BNCC. Artes Integradas.

ABSTRACT

This article has as its central theme: Integrated Arts from the National Curricular Common Base, which engenders the guidelines in the levels of education of basic education. The objective is to describe the integration processes between artistic languages (visual arts, dance and music) in a Pilot Project at the School of Application of the Federal University of Pará/EAUFPA, with a look at BNCC for Elementary School I, early years. In the bibliographic research, presents Barbosa (2009, 2012), as a theoretical reference on art education, and Fazenda (2012), on integrated arts in the perspective of interdisciplinarity. The article is finished with the successful result of the pedagogical experience of the integrated arts, through the interdisciplinary dialogue between dance, music and visual arts.

Keywords: Art teaching. BNCC. Integrated arts.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira nas últimas décadas vem apresentando resultados insatisfatórios, as notas alcançadas não foram as previstas nas metas projetadas. Com a região norte não é diferente. Em 2018, bem recente, foi veiculado na mídia os resultados do Instrumento de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB¹ e o Estado do Pará apresentou índices baixos, ficando em penúltimo lugar nos resultados avaliativos, ganhando apenas do Estado do Amapá. Esses resultados têm impactado de forma direta em políticas para a educação no Brasil, como exemplo dessa afirmação o Ministério da Educação e Cultura/MEC, elaborou um documento normativo, que engendra uma base comum de referência nacional para a formulação dos currículos de acordo com cada nível de ensino da educação básica.

O documento é a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017), que desvela no texto introdutório os princípios e os direitos sobre os quais se estrutura o documento: o direito do aluno à aprendizagem e desenvolvimento alicerçados nos princípios éticos, estéticos e políticos preconizados como pilar da educação integral, almejada pela sociedade brasileira e registrado em distintos documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, sobretudo, visando a formação humana integral, uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Mas, as divergências se espriam sobre a BNCC, por exemplo: são as dúvidas sobre o valer a pena cursar uma das licenciaturas de arte², história, geografia, ciências, sociologia entre outras, se com a lei que reformou o Ensino Médio, tornaram-se obrigatórias somente as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática; outra questão elencada neste estudo foi destacada por Ialveberg (2018), diz respeito ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, que trata a Arte apenas como um dos componentes da área de Linguagens, ao lado de Educação Física e de Língua Portuguesa. A autora investigando os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Ensino de Arte, foi inserido como área de conhecimento em documento específico, considerada em mesmo nível de valor em relação às outras disciplinas como Educação Física,

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Portal.ideb.inep.gov.br/. Acesso em 06/09/2018.

² Como é possível observar no exemplo citado as habilidades são identificadas por um código alfanumérico cuja composição se configura de letras e números. É explicada com detalhes na página (BRASIL, 2018, p. 26).

História, Ciências, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa. Assim, podemos inferir que “existe, então, uma equivalência não observada na BNCC” (IAVELBERG, 2018, p. 75).

A BNCC do Ensino Fundamental apresenta como uma das unidades temáticas as “Artes Integradas”, a qual defendemos como uma forma de ampliar concurso para o ensino de arte e os diálogos entre os professores de licenciaturas diversas, respeitando a sua formação; o aluno e seus interesses artísticos e socioculturais, engendrando a realização de um trabalho pedagógico em que a idade, os interesses comuns e os aspectos criativos e sociais são os eixos articuladores do processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais/culturais/artísticas.

O presente capítulo tem como tema central as *Artes Integradas* a partir da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, homologada em 2017, que engendra as diretrizes nos níveis de ensino da educação básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. O estudo metodologicamente é de cunho qualitativo, desenvolvido em duas etapas: a primeira uma pesquisa bibliográfica, com a literatura especializada, sobre o ensino de arte com Barbosa (2009, 2012), Fusari e Ferraz (2008); sobre artes integradas na perspectiva da interdisciplinaridade com Fazenda (2012); e a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017); na segunda, foi abordado os anos iniciais do Ensino Fundamental Anos Iniciais, contexto da narrativa da experiência pedagógica das artes integradas da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

Para nortear tal estudo, emergiu a seguinte questão problematizadora: como ocorre o processo de integração entre as linguagens artísticas (artes visuais, dança e música) na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará? Partindo dessa questão o objetivo deste texto é descrever o processo de integração entre as linguagens artísticas (artes visuais, dança e música) desenvolvidas em um Projeto Pedagógico na EAUFPA. As ações do projeto foram desenvolvidas nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Portanto, faz-se necessário rever o ensino de arte no Ensino Fundamental, contexto desse estudo e, por consequência averiguar algumas dimensões como a política engendrada pela BNCC para o ensino de arte nas séries iniciais.

A BNCC E A ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Desde o final de 2016, muitas informações sobre mudanças na educação foram veiculadas por todo o país, sendo professores, coordenadores pedagógicos, pesquisadores, alunos, pais, sendo surpreendidos com uma reforma política educacional para a educação básica. A proposta de governo do Presidente Michel Temer, apesar de no escopo do texto da BNCC defender uma educação integral para o aluno, porém o texto desvela duas questões que consideramos corroborar para a fragmentação do ensino, são elas: primeiro, apresenta como obrigatórias apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, hierarquizando-as em relação as outras, a segunda questão é o desmembramento dos níveis de ensino da educação básica, pois no final de 2017, é aprovada a BNCC do Ensino Fundamental e o ensino médio a partir de uma Medida Provisória de nº 746/2016. Conforme descrito na Exposição de Motivos, o texto encaminhado ao Congresso Nacional almeja “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016a)

Ademais, para Dantas (2018, p. 107), com o Estado “reformando o Ensino Médio. .no Brasil, alterando artigos da LDBEN 9.394/1996, denotou uma clara afronta à democracia e à sociedade brasileira”. A quem o Estado quer apresentar resultados além da sociedade brasileira? O capital hegemônico internacional está por trás desses interesses? Percebemos que a política educacional brasileira é disputada entre os educadores públicos e os reformadores empresariais da educação, Dantas (2018, p. 106), assevera “Sob a ótica da racionalidade empresarial, a educação seria, então, um setor estratégico muito importante para ficar só nas mãos dos educadores”.

Reconhecemos os problemas e o quão relevante é a necessidade da discussão sobre a BNCC e o Ensino Médio, pois demandas como a reorganização de carga horária docente, a alocação de mais recursos para a educação em meio a um período de recessão, a estruturação dos espaços escolares etc. Porém, neste estudo nos deteremos ao documento que é a Base

Nacional Comum Curricular, especificamente, a parte direcionada para o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Diante da legislação voltada geraram muitos questionamentos, desestímulo e desapontamento da parte dos profissionais da área de Artes, haja vista que, politicamente a bandeira de luta da Federação dos Arte/Educadores do Brasil/FAEB é defender e reivindicá-la como área de conhecimento de Arte. Desta forma, podemos aferir que há uma manifestada prova de que não se pode desistir do que se acredita e, arte/educar é uma premissa na qual nós, professores de arte acreditamos.

É preciso que o professor de arte independente de qualquer das linguagens artísticas, politicamente se posicione nos debates contra as mudanças sem sentido para os professores de arte/educação, mas também, tenha a compreensão do que a BNCC desvela para o Ensino Fundamental Anos Iniciais enquanto “objetos de conhecimento” e que habilidades pretende-se alcançar a partir da “unidade temática”, organizando o planejamento e a metodologia para a prática pedagógica com os saberes artísticos e estético / culturais ministrados aos alunos.

Ferraz e Fusari (2009, p. 30-31), contribuem afirmando:

Para preparar e/ou desenvolver bem suas aulas, o professor que trabalha com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva destes. Nessa concepção, se quisermos contribuir para o desenvolvimento de potencialidades do aluno, devemos planejar e orientar as atividades pedagógicas de maneira a ajudá-lo aprender a ver, olhar, ouvir, tocar, sentir, comparar os elementos presentes em seu mundo, tanto os da natureza como também as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural.

A BNCC, em seu documento, corrobora afirmando que ao longo do Ensino Fundamental Anos Iniciais, os alunos devem adquirir conhecimentos que contribuam para expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e, também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação (BRASIL, 2017). Além de promover na prática pedagógica a produção artística de elementos visuais artísticos/culturais pelos alunos de seu próprio contexto a partir de pesquisas sobre a cultura local.

Nesse sentido, em 1996, a Lei nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996, s.p) em seu artigo 26 e parágrafo 2º estabeleceu que o ensino da Arte constituísse “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Apesar do “avanço” desta Lei, a escola e o sistema educacional formal atual tem enfrentado desafios que transcendem a dimensão estrutural do currículo e a dinâmica metodológica de ensino em relação à cultura regional envolvendo a dança, a música, o cênico e os elementos visuais artístico/culturais por conta de ter geralmente na escola, apenas uma linguagem artística.

Partindo dessa premissa, propomos práticas de artes integradas, com o desenvolvimento de um trabalho artístico/cultural, em que as atividades pedagógicas facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas: artes visuais, música e dança. Entendemos ser uma forma de construir uma rede de interlocução, inclusive, com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes que podem compor projetos nos quais os saberes se integrem, gerando aprendizagens com riqueza artística, estética e cultural aos alunos.

ARTES INTEGRADAS SIM! POLIVALÊNCIA NÃO!

Um pouco da história do ensino de arte na perspectiva da polivalência, já nos mostra que precisamos de uma política de formação contínua. Com a reforma de 1971, a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971), que incluiu a Arte no currículo escolar com o título de Educação Artística, considerada apenas uma “atividade educativa” e não uma disciplina, Art. 7º “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”. A introdução da Educação Artística no currículo escolar por esta LDB foi um avanço por dois aspectos: primeiro, pela sustentação legal para esta prática, segundo, por ter sido considerada importante na formação dos indivíduos.

A Lei Federal que tornou obrigatório o ensino de arte nas escolas, entretanto, não absorveu para o quadro de professores de arte os artistas que foram preparados pelas Escolinhas de arte, porque para lecionar a partir da 5ª série exigia-se uma formação acadêmica que a maioria deles não tinha. Instalou-se um problema por não haver na época cursos

superiores para a formação de professores de arte. Para dirimir esse problema o Governo Federal criou um curso de formação: Educação Artística para atender a essa nova demanda criada pela nova lei.

Vale esclarecer que os cursos de arte nas universidades foram criados em 1973, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país. Tal currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretendia preparar um professor de arte em apenas dois anos, que fosse capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, o chamado professor polivalente, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau (BARBOSA, 1983).

Na contramão e refutando a polivalência, compreendemos o ensino de artes integradas na perspectiva do trabalho interdisciplinar em que por meio do diálogo entre os professores licenciados e as linguagens artísticas, novos conhecimentos se entrecruzam surgindo novos conhecimentos, ampliando a forma de pensar e trabalhar os elementos em comum e os códigos linguísticos artísticos específicos e, principalmente, realizando conexões com o contexto / realidade dos indivíduos envolvidos. Faria (2009), defende que:

As Artes Integradas encontram-se dentro de uma pedagogia emergente, dialógica e interpretativa que envolve o ser com uma gama de conhecimentos entrelaçados, fortificando sua visão de mundo, pois sabemos que é a partir de nossa concepção de mundo que se revela nossa forma de conhecer, de aprender e de relacionar (2009, p. 51).

Ao entender que uma prática integrativa pode contribuir para que o indivíduo caminhe pela complexidade do seu cotidiano, alcançamos o indivíduo em suas necessidades e em sua integralidade, desenvolvendo habilidades para resolver as questões ou problemas que surjam. Para tanto, é fulcral elaborar projetos que possibilite um novo olhar sobre as práticas educativas favorecendo a reflexão não apenas sobre os códigos das disciplinas, mas principalmente sobre o fazer docente coletivo.

A apreciação artística e a história da arte das diferentes linguagens artísticas (dança, música, teatro e artes visuais), devem ter lugar na escola. É preciso assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais, de diferentes épocas e contextos envolvendo as linguagens artísticas. Essas práticas podem ocupar os mais diversos

espaços da escola, espreadando-se para o seu entorno e favorecendo as relações com a comunidade.

Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 163).

O ensino de arte deve ser valorizado e ser direito do aluno no espaço escolar, como determina a Carta Magna do Brasil, na Seção sobre educação, Artigo 206, Parágrafo II, a Constituição determina: "O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...). II -liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, *arte e conhecimento*" (BRASIL, 1988). A elaboração de uma Base Nacional que defina direitos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos e que inspire a elaboração dos currículos é estratégica, que acreditamos contribuir para que possamos promover na prática pedagógica as experiências artísticas e culturais com artes integradas à dança, à música, ao teatro e artes visuais; integração sim, polivalência não!

A EXPERIÊNCIA E O BUMBA MEU BOI BUMBÁ...

(EF69AR34)¹ analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

O texto em epígrafe que dá abertura a esse subtítulo é uma das habilidades dentro das artes integradas que converge à experiência de arte a que nos propomos a descrever. Está amparada no Art. 26, § 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, decreta o ensino da arte enquanto “**componente curricular obrigatório**, nos **diversos níveis** da educação básica, de forma a promover o **desenvolvimento cultural** dos alunos”, sendo que na alteração ao Art. 26 dada pela Lei nº 13.278, de 2016, é incluído o § 6º, que determina que as “**artes visuais**, a **dança**, a **música** e o **teatro** são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo” (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada em janeiro de 2017, traz ainda a proposta de vivenciar nos dois níveis do Ensino Fundamental a “Arte Integrada”, como unidade temática complementar às linguagens já conhecidas: artes visuais, música, teatro e dança, tendo, de igual modo, o objetivo de articular “saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas estruturadas nas dimensões de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2017, p. 191).

O projeto de ensino “Artes Integradas” foi implementado na Escola de Aplicação da UFPA no primeiro semestre do ano de 2018, a partir da necessidade que a equipe de Arte da escola vinha sentindo a alguns anos de vivenciar uma produção docente integrando várias linguagens artísticas. Tal vivência pedagógica se deu numa modalidade que chamamos, a princípio, de “multilinguagem” e foi ao encontro do que desvela a última versão da BNCC, homologada em dezembro de 2017, como a unidade temática “Arte Integrada”. Logo, pensamos no conceito de interdisciplinaridade de Fazenda (2012), para atendermos ao diálogo necessário entre os professores das linguagens artísticas acerca das produções artísticas e culturais.

Nessa perspectiva o projeto abrange as turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, como projeto piloto, engendrado de forma articulada, desde a pré-lotação dos professores, o que foi observado com certo zelo, o nível da turma e a linguagem artística que melhor atenderia aos alunos. Considerando que neste nível de ensino estas turmas já vivenciaram o ensino das artes visuais no (1º ano), do teatro no (2º ano) e da música no (3º ano), neste momento experimentaram os conhecimentos e fazeres artísticos visuais, cênicos e musicais integrados enquanto fenômenos complexos que podem ser denominados de “arte total” ou “artes integradas”.

Para isso, em cada turma do 4º e 5º ano foi lotado no componente curricular Arte, professores especialistas nas linguagens Artes Visuais, Dança e Música a fim de construir uma metodologia interlinguagem em torno de uma temática relacionada à manifestações artísticas (locais, regionais ou globais) entendidas como “arte total”, abordando de forma fenomenológica como estas manifestações se constroem, permitindo o total entrelaçamento entre as linguagens.

O projeto Artes Integradas desenvolvido na Escola de Aplicação da UFPA, metodologicamente foi construído, primeiramente, a partir das consultas às fontes

bibliográficas sobre a temática, sendo que foi por meio das leituras e vivências que passamos a coletar informações e dados. Agendavam um dia da semana para o grupo reunir, discutir, propor sugestões, elencar e dividir as atividades, estruturando, sobretudo o planejamento e, por conseguinte as aulas.

Como base metodológica para as aulas das Artes Integradas, o diálogo interlinguagem perpassa pela Abordagem Triangular³ de Ana Mae Barbosa (2009), articulando leitura de imagens, contextualização, bem como a ênfase dos códigos e objetos específicos do conhecimento, com fins de construir produções artísticas a partir de uma compreensão integrada das artes. Para desenvolver um projeto que envolva diferentes disciplinas:

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém, é necessário criar-se uma situação problema no sentido de Freire (1974) onde a ideia de projeto nasce da consciência comum da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada (FAZENDA, 2012, p. 38).

Buscando construir uma produção que emerge do cotidiano do aluno e de suas experiências, em busca de identificar os elementos estéticos que estão ao seu redor, foi eleita uma temática norteadora para cada semestre, sendo o tema gerador (FREIRE, 2001) do 1º semestre o “Bumba meu boi bumbá”, tomando como base esta manifestação cultural característica na região, na perspectiva interdisciplinar envolvendo os professores e as linguagens artísticas levando os alunos à **reflexão** de suas culturas, por meio das artes visuais, música e dança, desenvolvemos pensamento **crítico** e o processo de **criação** do produto artístico depois de diversas reuniões, idas e vindas ao diálogo, tendo como resposta o surgimento de novos saberes para a **expressão** artística.

A temática “Bumba meu boi bumbá”, compreendeu a manifestação do Boi Bumbá, presente no estado do Pará, como uma manifestação cultural riquíssima em vários aspectos, como social, histórico, cultural e artístico. Dentre essas riquezas procuramos enxergar a função que cada linguagem artística desenvolveria dentro do contexto geral da expressão artística e cultural do boi bumbá:

O boi bumbá é um entretenimento popular que ajuda a compreender

³ Cf. o conceito sobre Abordagem triangular em: BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva/Ioshepe, 2009.

costumes e aspectos da vida social brasileira, ironizados e carnavalizados por “homens do povo” que dedicam tempo e atenção realizando seus espetáculos nas ruas, praças, currais e teatros, manifestando suas identidades por meio da perpetuação da tradição e de traços ancestrais que resistem às transformações do tempo. Uma expressão da cultura popular brasileira que cresceu juntamente com os subúrbios de cidades como Belém, envoltas em um mosaico de tradições populares oriundas de diversos lugares (DIAS JÚNIOR, 2010, p. 82).

O boi tradicional segue os padrões dos bois de cortejo e encena o melodrama que ainda se verifica nos padrões dos bois atuais, no melodrama, o boi de estimação é morto por um personagem chamado Pai Francisco, que por sua vez, corta a língua do boi para atender ao desejo da mulher Catirina que estava grávida, tem também a presença do fazendeiro dono do boi e os encantados que fazem o trabalho de ressurreição do boi.

Para dar vida ao boi bumbá, o grupo de arte integrada passou a incorporar as linguagens artísticas como a dança a partir de movimentos coreografados, a linguagem visual com a presença dos estandartes dos santos juninos, de boizinhos, chapéus de palha com fitas coloridas, bonecos cabeçudos, vestimentas criativas que produzem, por meio de elementos estilísticos visuais, um colorido encantador aos olhos.

A função da música dentro desse contexto é bem perceptível, e está totalmente atrelada ao enredo da história, para contemplar a especificidade dessa linguagem, foram feitos alguns encontros, para momentos de apreciação musical de repertório sobre boi, até a chegada de um consenso no qual o repertório musical selecionado seria explorado do acervo difundido pelo Arraial do Pavulagem⁴ e pelo repertório produzido pelo compositor Paraense Waldemar Henrique. No repertório escolhido estão as músicas: “Boi-Bumbá”, “Reunida” e “Boi da lua”.

A estrutura metodológica para o ensino de música teve como foco o trabalho com a voz por meio do canto coral, da flauta doce soprano, dos instrumentos musicais percussivos convencionais como o Caxixi e instrumentos musicais não convencionais como ganzá confeccionado com garrafa pet e sementes. Concomitante a essa produção, estava sendo

⁴É uma tradicional manifestação cultural que ocorre nos meses de junho em Belém do Pará, o famoso festejo junino do Arrastão do Arraial do Pavulagem. O projeto Arraial do Pavulagem nasceu em junho de 1987, a partir do encontro de um grupo de músicos e compositores na Praça da República para divulgar, compartilhar e enaltecer a música autoral produzida na Amazônia, reunidos ao redor de um pequeno boi-bumbá batizado de “Boi Pavulagem do Teu Coração”.

produzida na oficina de artes visuais, com outro grupo de alunos, a construção dos cabeçudos, a criação de vestimentas criativas, ornamentos, asas dos pássaros e estandartes conforme as figuras 1 e 2. O grupo de alunos de dança, treinava os movimentos coreográficos e cênicos presentes na manifestação do boi.

FIGURA 1 – Produção visual feita pelos alunos: cabeçudos, asas dos pássaros (à esquerda) e estandartes (direita).



Fonte: Acervo dos professores do Projeto Artes Integradas.

FIGURA 2 – Construção de instrumentos musicais (cuias, caxixis e ganzás) para a banda de música e pés de lata para serem utilizados na coreografia do perna de pau. **Fonte:** acervo dos professores do Projeto Artes Integradas.



Fonte: Acervo dos professores do Projeto Artes Integradas.

Abarcar a questão da experiência do professor nessa tríplice dimensão: do sentido, da intencionalidade e da funcionalidade, requer cuidados de diferentes ordens (FAZENDA, 2002), A música deu o tom e o ritmo para a **estesia** nos ensaios da dança acontecendo a **fruição** estética, pois “é no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes” (BRASIL, 2017, p. 151).

CONCLUSÃO

Como breves considerações, podemos afirmar que não pretendemos encerrar o tema *Artes Integradas*, mas sim, propomos provocações desveladas por este estudo, que apresenta como objetivo *descrever os processos de integração entre as linguagens artísticas (artes visuais, dança e música)*, em um Projeto artístico na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, com um olhar concernente à BNCC. Defendemos uma experiência pedagógica de arte em que as linguagens se entrelacem, mas que cada uma respeite as fronteiras e códigos específico de cada Unidade Temática.

No Projeto Piloto, metodologicamente se trabalhou com aulas expositivas, cada professor explorava o tema de acordo com a sua linguagem artística, sendo que cada produção artística nas oficinas era motivo de comemoração, como a oficina da produção dos cabeçudos e a criação das roupas das índias nas aulas de artes visuais, em que percebemos que os alunos produziram os objetos com cores variadas e diferentes formas. Para o ensino de música, teve como foco o trabalho do canto coral, da flauta doce soprano, dos instrumentos musicais, ornamentos, asas dos pássaros e estandartes.

O grupo de alunos de dança, treinava os movimentos coreográficos e cênicos presentes na manifestação do boi, ensaiando os passos elaborados pelo professor de dança. Os professores adotaram como uma das formas de ensaio da coreografia com os adereços e os instrumentos musicais colocar os alunos para fazer o percurso do boi cantando e dançando pela escola. Era o momento de avaliar a coreografia, os adereços, e no geral, o que precisava melhorar.

A partir do projeto “Artes Integradas”, entendemos que uma prática integrativa de forma interdisciplinar, pode contribuir para que o indivíduo caminhe pela complexidade do

seu cotidiano, alcançando o indivíduo em suas necessidades e em sua integralidade, desenvolvendo habilidades artísticas/culturais. Porém ressaltamos que a experiência exitosa só foi possível devido ao envolvimento dos professores das linguagens artísticas Artes Visuais, Dança e Música no projeto pedagógico trabalhando na perspectiva interdisciplinar, respeitando os conteúdos, objetivos e as fronteiras de cada disciplina, sendo que todas estão em igual valor.

Para isso, foram lotados nestas turmas do 4º e 5º ano professores especialistas nas linguagens Artes Visuais, Dança e Música, trabalhando numa metodologia de interlinguagem em que cada turma desenvolveu ações de leituras de manifestações artísticas (locais, regionais ou globais) entendidas como “arte total” por envolver a dança, a música, performance, os elementos visuais, abordando de forma fenomenológica, articulando as diversas linguagens artísticas, respeitando seus códigos e fronteiras, objetos de conhecimento, com objetivo, sobretudo de construir produções artísticas integradas. Artes Integradas sim, Polivalência não!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae. 2001. *Arte-Educação no Brasil*. 4. ed. – São Paulo: Editora Perspectiva.
- BARBOSA, A. M. 1983. *Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão*, SP. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação.
- _____. 2009. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva/loshepe.
- BRASIL, 2017. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Fundamental.
- _____. 1988. *Constituição Federal do BRASIL*. República Federativa do Brasil, Brasília.
- _____. 1998. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- _____. 2017. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 fev.
- _____. 2017. *Medida Provisória MPV 746/2016*. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 21 jan.
- DIAS JR., José do Espírito Santo. 2010. *Boi Bumbá em Belém, uma expressão urbana e popular*. Revista Estudos Amazônicos. Pará, vol. V, nº 2, pp. 75-103.
- FARIA, Aline Folly. 2009. *Artes Integradas: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia*. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Stricto-Sensu – Mestrado em Música – da Universidade Federal de Goiás.
- FAZENDA, Ivani. 2012. *Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção Interdisciplinaridade / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v. 1, n. 2 (out. 2012) – São Paulo: PUCSP.*
- FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Heloisa Correia de Toledo. 2001. *Arte na educação escolar*. – São Paulo: Cortez. (Coleção Magistério Segundo Grau. Série Formação Geral).
- IAVELBERG, Rosa. 2018. A Base Nacional Comum Curricular e a formação dos professores de arte. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr.

SOARES, júnior. SILVA, Ronaldo. FIGUEIREDO, Walter. 2016. *Arraial do Pavulagem livro de músicas* – Belém: Editora Instituto arraial do pavulagem.

SULZBACH, Ândrea. 2017. *Artes Integradas*. Editora, Intersaberes. Curitiba. (Série Teoria e Prática das Artes Visuais).



Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França (rcabral62@hotmail.com)

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora de artes visuais da Escola de Aplicação da UFPA. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais. Ex-Presidente da Associação dos Arte/Educadores do Estado do Pará-AAEEP. Membro e Representante Estadual da Federação dos Arte/Educadores do Brasil/FAEB. Atuando na Formação de professores e Relações Étnico-Raciais. Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará.



Jucélia Estumano Henderson

Mestra em Artes pela Universidade Federal do Pará. Professora de Música da Escola de Aplicação da UFPA, atuando nos seguintes temas: Educação musical, prática pedagógica em arte e música, formação de professores, pesquisa em manifestações culturais e artísticas na contemporaneidade. Licenciatura em música pela Universidade do Estado do Pará. Membro da Federação dos Arte/Educadores do Brasil/FAEB.



Júnia de Barros Braga Vasconcelos

Doutoranda em educação pela Universidade Católica de Santa Fé, Professora de artes visuais da Escola de Aplicação da UFPA, atuando na temática da Educação Visual e Multiculturalidade na Educação Básica. Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Licenciatura em artes visuais pela Universidade. Membro da Federação dos Arte/Educadores do Brasil/FAEB.



Arte indígena na Escola - Entrevista com Arissana Pataxó

Arissana Braz Bonfim de Souza. **Brasil**
Tales Bedeschi Faria. **Brasil.**

RESUMO

Arissana Pataxó, professora e indígena artista, nesta entrevista, desenvolve questões pontuais em torno dos desafios do ensino/aprendizagem das artes indígenas na escola não indígena. A partir de contextualizações e problematizações, ela traz referências atuais sobre o lugar ocupado pelas artes indígenas na escola, assim como no circuito oficial da Arte. Por fim, delinea caminhos de articulação metodológica e política em busca da instauração da pensabilidade indígena na escola.

Palavras-chave: Artes indígenas; Arissana Pataxó; Ensino de Arte

RESUMEN

Arissana Pataxó, profesora y artista indígena, en esta entrevista, desarrolla cuestiones puntuales en torno a los desafíos de la enseñanza / aprendizaje de las artes indígenas en la escuela no indígena. A partir de contextualizaciones y problemas, la entrevista trae referencias actuales sobre el lugar ocupado por las artes indígenas en la escuela, así como en el circuito oficial del Arte. Por último, delinea caminos de articulación metodológica y política en busca de la instauración de la pensabilidad indígena en la escuela.

Palabras claves Arte indígena; Arissana Pataxó; Enseñanza del Arte

ABSTRACT

In this interview the teacher and indigenous artist Arissana Pataxó develops specific questions around challenges of teaching/learning in indigenous art in the non-indigenous school. From contextualizations and problematizations, the interview brings current references on the place occupied by the indigenous arts in the school, as well as in the official circuit of Art. Finally, it delineates ways of methodologic and politic articulation in search of plant indigenous thinking in the school.

Key words: Indigenous art, Arissana Pataxó, Art teaching.

A entrevista com Arissana Pataxó aborda questões fundamentais para um ensino/aprendizagem em Arte voltado para as temáticas indígenas, tornadas obrigatórias no ensino formal brasileiro, pela Lei 11.645/2008. Ela foi realizada julho de 2017, em Belo Horizonte, MG, na ocasião da oficina "Grafismo indígena e pintura corporal", ministrada por Arissana, no Festival de Inverno da UFMG.

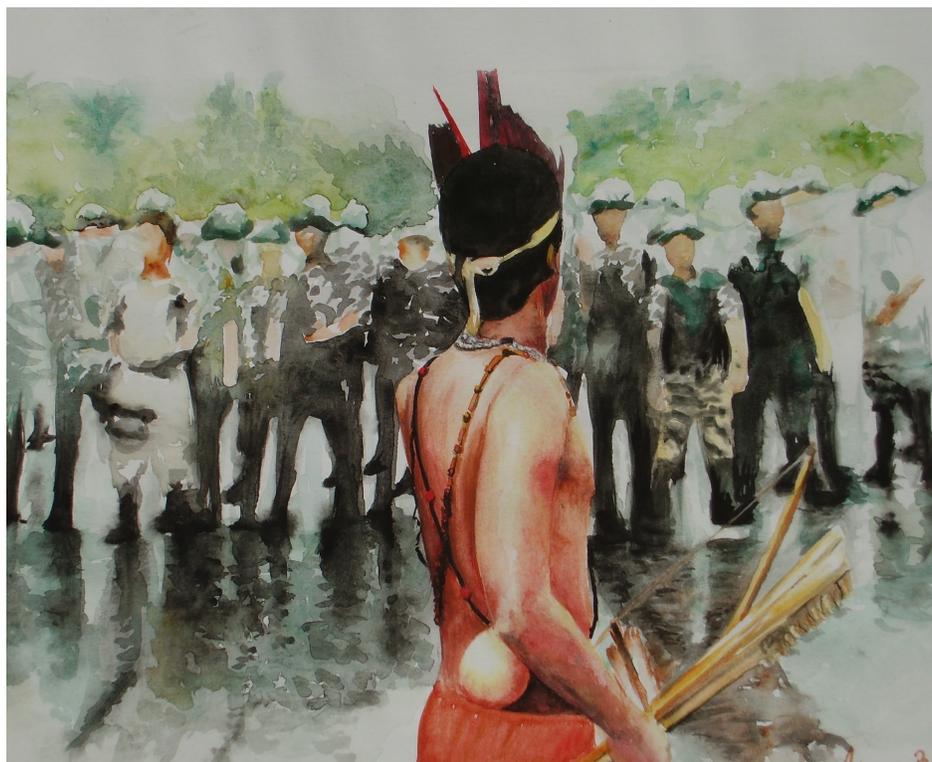
A falta de materiais didáticos seguros sobre as temáticas ameríndias, a ausência de sua abordagem nas Licenciaturas, somadas ao colonialismo residual da Academia, tornam urgente o debate sobre a presença das artes indígenas na escola. Contudo, a questão central gira em torno do *como*. Como o professor pode ensinar uma cultura que nunca aprendeu? Como construir conhecimento a partir de um panorama que compreende 305 etnias que falam 274 línguas diferentes? Como o professor pode se instrumentalizar?

Além da delicadeza das questões sobre o ensino das artes indígenas, cujas primeiras pesquisas específicas têm surgido agora, a entrevista aborda as naturezas dessas artes, considerando as artes tradicionais, assim como as produções híbridas, concebidas por indígenas artistas que têm sido requisitados pelo circuito de museus e galerias. Além de professora de Arte e Patxohã (língua nativa Pataxó), Arissana é artista plástica de destaque no cenário nacional, tendo participado de fóruns de debate e articulações entre seus pares, em torno de políticas para as artes indígenas contemporâneas.

Tales - Arissana, a gente percebe que a cultura indígena ainda não está presente no ensino formal brasileiro, de forma satisfatória. Nesse sentido, promulgou-se a Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura dos povos indígenas na Escola. A questão que se estabelece é como os professores podem se preparar para ensinar a cultura indígena. Ainda há uma tendência em considerar que a cultura escolar tem uma herança científica e que as culturas indígenas estão baseadas em uma crença, uma superstição, ou um saber menor. Pergunto: dentro da sua experiência, que conhece a ciência Pataxó, como o professor não indígena pode ensinar, na escola não indígena, a cultura e a arte indígena, sem desvalorizá-la?

Arissana - Eu acredito que para ensinar a cultura indígena sem desvalorizá-la é preciso fazer entender toda a trajetória histórica dos povos indígenas até a atualidade. Assim, os alunos vão perceber que estes povos existem, que eles não são uma ficção.

Muitas crianças imaginam que os povos indígenas são algo do passado. Recentemente, eu fui numa escola em que eu perguntei às crianças, intencionalmente: "o que vocês sabem sobre o índio"? Eles disseram: "ah, eles pescavam... eles caçavam... as mulheres iam cuidar da roça, enquanto os homens iam pescar"... Aí percebi, no discurso das crianças, que os verbos eram usados sempre no passado. Foi a primeira questão que eu vi necessidade de desconstruir naquela escola. Não apenas entre os alunos, mas, principalmente, entre professores e Direção. Eu disse: "os povos indígenas não caçavam, não se pintavam, não dançavam, as mulheres não colhiam mandioca: eles caçam, eles se pintam, dançam, plantam e colhem".



Arissana Pataxó. *Depois dos 500*. 2006. 30x42cm. Aquarela sobre papel.

É preciso refletir: há uma grande diversidade de povos que vivem de maneiras diferentes. Nem todos os povos, hoje, têm a possibilidade de viver da caça, por exemplo. Muitas pessoas dizem: "os povos indígenas não caçam mais, estão abandonando seus costumes. Comem frango, comem isso e aquilo". Essas pessoas desconhecem toda uma realidade de um contexto que os levam a viver dessa forma atualmente. Por isso, acredito ser superimportante conhecer a trajetória de resistência dos povos indígenas. Todo povo indígena tem uma história muito forte de massacre na memória. Ainda que não exista registro escrito, há memória de um massacre ou de violência física, em volta da questão territorial. Por isso,

reafirmo que é conhecendo a trajetória histórica dos povos indígenas é que vamos desconstruir essa ideia de que índio é coisa do passado, de que os indígenas não existem mais. Vamos conseguir pensar que eles conformam "sociedades" como qualquer outra; que eles têm suas maneiras próprias de viver e que também vão se transformando, se adaptando ao ambiente, fazendo resistência e buscando novas formas de sobreviver também.

Divulgar a produção acadêmica indígena é outra forma de valorizar a produção intelectual desses povos. Já existem muitos TCCs, dissertações e teses feitas por homens e mulheres indígenas, que podem ser usados como fonte de pesquisa para o professor não indígena. Os TCCs feitos na linha das Licenciaturas Interculturais tem rendido material interessante e grande parte dele está disponível na internet, no acervo virtual das faculdades.

Existe ainda uma dificuldade para formação acadêmica dos indígenas, na área das Licenciaturas Interculturais. São raras as Universidades que se abrem para este campo de estudo. Assim, depende muito da iniciativa particular de cada um dos professores, a se dispor a fazer uma pesquisa sobre a cultura indígena. Há alguns espaços interessantes que podemos encontrar bons materiais: na internet, se encontra acervos riquíssimos sobre os povos indígenas, de vídeos, artigos, publicações, teses e dissertações que já estão disponíveis. Estes últimos tratam de uma investigação mais profunda sobre determinado campo ou aspecto. Nesse momento, vale tentar afastar um pouco da grande mídia e da televisão, digamos assim, para conhecer melhor os povos indígenas.

Tales - Tem uma questão que é muito pontual na minha realidade de professor não indígena engajado em ensinar a cultura indígena: como um professor não indígena pode ensinar arte indígena sem subverter seus significados? Me explico: geralmente, ele não conhece as artes indígenas profundamente, já que depara com falta de uma referência ou material didático seguro em torno das artes indígenas, com a falta de pesquisas no âmbito do ensino/aprendizagem desse tema e com a ausência de sua abordagem em sua formação na Licenciatura em Arte. Esse quadro de desconhecimento muda quando o professor faz um estudo mais denso no campo da Antropologia, se dedica a alguma produção acadêmica de um pesquisador indígena, ou faz um trabalho de campo mais duradouro. Mas sabemos que esses casos são mais raros. Te pergunto: como o professor não indígena pode se instrumentalizar

para ensinar a cultura indígena na sua escola? Qual o caminho ele pode percorrer? Você pode dar algum direcionamento para este professor interessado em tratar a cultura indígena?

Arissana - Eu penso que o professor tem que partir do que está mais próximo dele: "qual é o povo indígena mais próximo de mim, dentro do meu Estado?" Temos que esquivar desse lugar comum de considerar apenas os povos indígenas da Amazônia. Sendo assim, se sou um professor de Belo Horizonte, devo perguntar: "quais são os povos indígenas de Minas Gerais?" É preciso fazer uma pesquisa. Não há outro caminho a não ser a pesquisa. Se não é possível fazer uma pesquisa de campo, é preciso investigar os materiais que ele tem acesso, seja a internet ou os livros, consultando referências mais confiáveis, aquelas que vem de uma densa pesquisa.

Existem vários sites que disponibilizam esse tipo de material, inclusive direcionado para as escolas. Podemos citar o PIB (Povos Indígenas do Brasil)¹, o ISA (Instituto Socioambiental)¹, o Índios *On Line*¹, ligado aos indígenas da região Nordeste. Temos também alguns blogs feitos por indígenas que postam seus materiais, como Ibã Huni Kuin¹, Denilson Baniwa¹, dentre outros¹. Talvez a primeira saída seja a pesquisa pela internet e, quando for possível, fazer um trabalho de campo, visitar um povo. Mas a lição é esta: começar com os povos que estão ali próximo. No caso de Belo Horizonte, temos os Krenak, os Maxakali, os Xakriabá, os Pataxó que moram em Minas.

Sempre que possível, o professor deve participar das atividades feitas pelos povos indígenas nas metrópoles, quando eles veem ministrar cursos, palestras. É importante buscar essa formação complementar e ela depende muito de cada professor. Na minha escola, eu tento trazer questões da arte Pataxó e de outros povos. E como eu trago questões de outros povos para a minha escola? Eu sempre fico muito atenta ao que acontece na região e quando eu fico sabendo que um indígena de outro povo está na cidade, eu faço de tudo para levá-lo até a minha sala de aula. Recentemente, conseguimos levar o Ibã Huni Kuin na nossa escola, pois ele estava em Porto Seguro (BA). Eu consegui articular com a professora Rosângela de Tugny, da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB. A ideia era que meus alunos tivessem oportunidade de conhecer um outro povo diferente. Quando os Maxakali estiveram na cidade também, logo tive esse interesse de convidá-los para estar na minha sala de aula. O professor precisa tentar essas coisas também, aproveitar essas oportunidades.

Tales - Existem alguns estudos ou mesmo projetos artísticos e curatoriais que tentam aproximar a arte indígena da arte contemporânea. Já em 1988, Suzan Vogel foi curadora da exposição "Art/Artifact", no Center for African Art, em Nova Iorque, Estados Unidos, na qual ela colocou uma obra manufaturada dos Zande (grupo étnico da África Central) ao lado de obras da arte conceitual¹. O público não pôde discernir entre uma e outra, qual era a obra de arte conceitual e qual não era, evidenciando o que interessava à curadoria: não havia uma diferença visível entre os trabalhos dos artistas conceituais e os indígenas artistas, evidenciando uma igualdade entre maneiras de construir imagens. Em 2013, uma experiência correlata, envolvendo Rodrigo Moura e Paulo Maia, associou o trabalho de artistas contemporâneos a trabalhos de arte tradicional indígena e projetos de artistas que exploram temas indígenas, na exposição "Estado Oculto", que integrou o 43 Salón (inter)Nacional de Artistas, em Medellín, Colômbia¹.

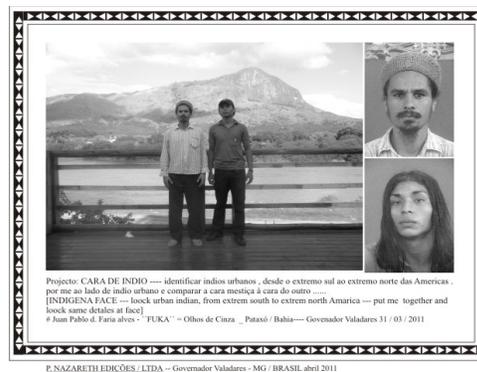
As professoras Beatriz Labate e Ilana Goldstein, em um artigo¹, abordaram algumas iniciativas de articulação entre curadores e indígenas artistas, ou de parceria entre artistas formados na tradição da academia e dos museus e indígenas artistas. Elas constataram que muitos dos artistas não indígenas nem sempre têm uma sensibilidade ou um embasamento mais profundo sobre a causa ameríndia e, logo, sobre as implicações das parcerias que propõem. Elas citam casos em que percebem o risco de estereotipação dos indígenas e de idealização ingênua de seu modo de vida. Em outros, elas notaram que os artistas ameríndios não são figurados como os intelectuais do projeto artístico em questão, já que esse era o lugar do artista não indígena. Dessa forma, nas apresentações e palestras, eles não iam ao microfone, mas sim outros agentes vinculados ao trabalho. Esse apagamento das vozes e do discurso dos povos indígenas ainda pode ser visto em diversos projetos e parcerias feitos entre artista inserido nos circuitos mercadológicos e indígenas artistas, entre universidade e aldeia, entre pesquisador e pensador indígena.

Voltando agora para o campo da pesquisa voltada para a educação das artes indígenas, é possível dizer que o professor não indígena não deve falar *por* os indígenas artistas que estuda junto a seus estudantes, mas falar *com*. Que tipo de cuidado o pesquisador e o professor engajados nas causas indígenas deve ter?

Arissana - Acredito que o professor não indígena pode ser o mediador, a pessoa que pode articular o diálogo entre os estudantes e o indígena.

Tales - Um exemplo que a gente tem mais próximo, em Santa Luzia, MG, de um artista que trabalha com as causas indígenas de forma contundente, é Paulo Nazareth. Em 2013, convidado para a Bienal de Veneza, ele levou dois indígenas Kaiowá, mas não esteve no local, já que se recusa a entrar na Europa sem antes ter conhecido todos os países da África. Genito Gomes, filho da liderança Nízio Gomes (morto em uma emboscada relacionada à luta pela terra) e o rezador da aldeia Sr. Valdomiro Flores foram às terras dos antigos invasores das Américas contar as histórias dos indígenas mortos desde a colonização europeia. Nesta proposta, os indígenas figuram não como objetos de arte, ou coadjuvantes no projeto do artista. Eles são os sujeitos da obra.

Tendo sido aceito para fazer uma residência artística em uma galeria novaiorquina, Paulo parte para os Estados Unidos (EUA) caminhando¹. A ideia dele é chegar nos EUA depois de passar por toda a América Latina, percorrendo os territórios com chinelo-de-dedo e, portanto, acumulando poeira de diversas dessas cidades nas rachaduras dos pés. Em Nova York, ele lavou seus pés no Rio Hudson e inseriu aqueles grãos de poeira daqueles territórios pobres na rede de águas e rios estadunidenses. O professor Mário Geraldo da Fonseca, na sua oficina "Ofídias", sobre artes indígenas, realizada no Sesc Paladium, em Belo Horizonte, MG, disse que a gente não consegue "ver" esses lugares pelos quais Paulo passou, mas eles são agenciados por essa poeira. Ela traz esses lugares e cidades na nossa mente, ela presentifica-os.



Paulo Nazareth. *Cara de índio*, 2011.

Na ocasião, o artista desenvolveu um blog que funcionou como uma espécie de diário de bordo, em que ele postava projetos e imagens do percurso, de acontecimentos e encontros. Dentre esses projetos, tem-se o "Cara de Índio", 2011, em que Paulo, agenciando sua descendência Krenak, se fotografa ao lado de indígenas ou descendentes. Seu nome Nazareth vem de sua avó Krenak, de difícil testemunho de mulher indígena sequestrada de sua família, que, ao fim da vida, foi internada como louca. Nesse projeto, Paulo estabelece encontros e conexões que trazem a tona diversos elementos e questões das causas indígenas.

Arissana - Se a gente for fazer uma comparação da obra do Paulo Nazareth com a produção tradicional da arte indígena, o ponto de contato está na importância do processo - as conexões que realiza, as relações que ativa, as questões ou saberes que suscita até chegar no destino final. A grande questão da arte indígena não está no resultado. A magnitude do trabalho está no processo mesmo, como no próprio trabalho do Paulo. Talvez as marcas e as pegadas que ele vai fazendo pelo percurso não tenham relevância, mas, justamente, o processo que ele construiu para chegar até Nova York. Portanto, o que é importante, na produção artística dos povos indígenas está nesse processo de construir objetos, que depende de vários fatores, dentre eles, todo o conhecimento que o indivíduo traz até o resultado.

As artes tradicionais Pataxó, por exemplo, trazem uma herança de conhecimentos muito antigos, desde quando se podia extrair da mata toda a matéria prima necessária para suprir suas necessidades diárias, sejam elas ligadas à alimentação, à produção de materiais para uso diário, à troca e até mesmo à venda externa. Assim, a confecção de arcos, flechas, cordas, por exemplo, são resultado de um trabalho altamente especializado de extração e tratamento de material da mata. A madeira do arco, por exemplo, pode ser extraída de uma palmeira, o tucum, ou do buri, do pati, da cupuna, ou do airi, cada um requerendo um trabalho de extração e tratamento específico. Esses trabalhos de arte tradicional Pataxó dizem de um processo, um processo de vivência, experimentação, experiência, especialização e transmissão de saberes entre as gerações¹. Quando alguém vai na mata hoje, agencia esses processos antigos, se conectando a esses sujeitos, a esses saberes e essas práticas, que se repetiram tantas vezes, ao longo dos séculos, naquele local.

Por outro lado, percebe-se que diversos artistas contemporâneos indígenas, ligados ao circuito institucional das artes, têm trabalhado com outras técnicas, materialidades e suportes,

usando tintas industriais e telas. Vejo que eles têm trazido à tona a memória de um povo. A memória de uma luta, um conflito, ou de um massacre que houve, como se a revelar uma realidade desconhecida, ou a trazer visibilidade àquilo que às vezes só é conhecido por aquele povo e não é conhecido pelos outros. Essa é uma conclusão que eu cheguei depois de visitar algumas exposições, ver o catálogo da exposição "Mira! Artes visuais contemporâneas dos povos indígenas", realizada em Belo Horizonte, em 2013. Lembro das obras do Coletivo Mama Quilla, um grupo de mulheres vítimas da violência no Peru que produzem imagens têxteis tridimensionais que narram a história da violência e da destruição da sua terra, mostrando a vida daquele povo, denunciando os massacres, o que funciona com material de registro ou forma de dar visibilidade àquilo que ficou oculto ou escondido pela mídia.



Arissana Braz Bomfim de Souza. Adereços e artes tradicionais Pataxó. Fotografias dos Jogos Pataxó de Coroa Vermelha, abril de 2010.

Tales - As professoras Beatriz Labate e Ilana Goldstein têm jogado luz sobre o panorama das artes ameríndias e sua projeção no mercado da arte no Brasil. No artigo referido acima, elas comparam o cenário brasileiro ao australiano, que conta hoje com os resultados de um empenho governamental em fomentar a produção, circulação e venda das artes aborígenes. Elas lembram que existem hoje, na Austrália, cerca de 7000 artistas e 20 curadores aborígenes, em um sistema que movimenta entre 200 a 300 milhões de dólares por ano. Para as autoras, no Brasil, ainda não se vê políticas públicas sistemáticas de fomento à produção artística ameríndia, mas iniciativas isoladas ligadas a centros culturais privados.

A pergunta é: como você vê a inserção dos indígenas artistas, no circuito oficial da Arte, nas primeiras décadas do século XXI? Como você tem se inserido nesse cenário?



Esq. Denilson Baniwa. *Lord*. Infogravura a partir das fotografias de indígena Nambikwara, Peter Cushing as Sherlock Holmes e botons decolonize. Tamanho variável. 2017.
Dir. Arissana Pataxó. *Mulheres Xikrin*. Acrílica sobre tela. 60x90cm. 2018.

Arissana - Apesar da pouca inserção no mercado das artes, alguns indígenas têm ganhado visibilidade com os trabalhos que vem desenvolvendo, como é o caso de Jaider Esbell, Makuxi, vencedor do Prêmio Pipa Online 2016. Escritor, artista e produtor cultural ele tem percorrido o Brasil com exposições dos seus trabalhos em diversos espaços culturais. Outro artista que tem conquistado espaço nas instituições de arte é o indígena da etnia Huni Kui, Ibã, que trabalha juntamente com o coletivo MAHKU - Movimentos dos Artistas Huni Kui, realizando pinturas murais e exposições no Brasil e no exterior. Denilson Baniwa, Edgar Xakriabá são outros artistas que têm participado de diversas atividades artísticas e utilizado da internet para expor os seus trabalhos.

Como artista, me insiro nesse circuito à medida que posso, pois transito entre dois lugares: o de professora e o de artista.

Tales - Arissana, a gente tem observado uma produção cinematográfica dos povos indígenas que tem sido muito relevante para o cenário nacional e internacional do Cinema Documentário. Os indígenas trazem novos conceitos, referências e têm transformado a

linguagem cinematográfica. Você consegue visualizar a contribuição desses artistas para o ensino/aprendizagem das artes indígenas?

Arissana - Eu acredito que o cinema vai fazendo com que as pessoas conheçam a realidade atual dos povos indígenas. Os filmes etnográficos e, especialmente, os filmes documentários feitos por esses povos mostram muita coisa ao descrever a realidade das aldeias, às vezes, um conflito, às vezes, o cotidiano de uma criança, por exemplo. Por outro lado, essa realidade audiovisual interessa bastante às crianças e adolescentes da escola. Por meio desse recurso, a gente pode chegar a um público maior de forma mais consistente, até porque os meninos gostam muito de filmes, de vídeos, da imagem em movimento. Portanto, acredito que o audiovisual é uma forma privilegiada para o trabalho do professor, que tem grande contribuição para as escolas, especialmente no que diz respeito à contemplação da Lei 11.645/2008.

Um outro ponto a ser destacado é que, muitas vezes, são materiais bem acessíveis. Hoje você publica um vídeo na internet e, logo, várias pessoas podem acessar. É uma ferramenta que as escolas podem usar muito para desconstruir toda uma imagem equivocada ou preconceituosa do indígena.

Toda a produção artística indígena - seja de cinema ou artes visuais - tem um cunho político intencional. Cada artista traz mais de uma questão, além de suas questões poéticas, mas de uma forma geral, se traz elaborações de seus próprios povos, ou de outros, dando visibilidade ao contexto em que vivem ou já viveram.

Tales - Essa coisa do professor não-indígena ensinar arte indígena é um tanto delicada. Quando ele vai dar uma aula de arte contemporânea, seleciona alguns artistas, estuda melhor seus trabalhos, elege pontos importantes para abordar na aula e, no fim, avalia o aluno e conclui: "até o fim deste percurso, este aluno aprendeu essa e essa habilidade, compreendeu tais e tais conceitos, conseguiu elaborar esta e aquela questão, que se refere a esse e esse artista. Dessa forma, depreendo que ele já tem uma noção do que é arte contemporânea e certa perspectiva do que este termo pode agregar". Essa conclusão é plausível. Contudo, quando falamos sobre arte dos povos indígenas isso é mais complexo, pois é muito difícil para o professor não indígena definir uma meta, determinar habilidades a serem aprendidas, sem interpretar a cultura indígena à luz da sua cultura, de uma maneira escolar ou acadêmica. Não

é possível pensar que ele possa tratar a arte indígena sem introduzir, no pensamento tradicional, uma lógica ou um sentido "ocidental". Como se não bastasse esse desvio inelutável, o professor ainda se esforça para enquadrar o pensamento tradicional dentro dos parâmetros acadêmicos/escolares, assim como ele faz normalmente com os outros conteúdos, muitos dos quais já estão adaptados a essa lógica. Pode-se dizer, o professor não indígena força a adaptação do conhecimento indígena à estrutura da escola, de controle de conteúdos, de aprendizado e demonstração de habilidades? Ele corre o risco de conspurcá-lo, recortando e eliminando arestas importantes, ou ter que quebrar uma viga mestra da cultura indígena para que ela caiba na caixinha?

Arissana - É isso mesmo. Nem sempre o conhecimento tradicional indígena está adaptado à lógica da Escola. Essa é uma questão fundamental para os próprios professores indígenas. A arte indígena está presente e ganha vida em seu meio específico e quando você vai trazê-la para a aula fica a pergunta: o que é possível levar pra escola? O que selecionar para levar para a sala de aula? Os professores indígenas, mesmo estando na escola indígena, vivenciam de perto esse conflito: "Como vou criar esse diálogo intercultural entre a cultura tradicional e a cultura escolar"? "Como ensinar o que temos aqui dentro da comunidade indígena e aquilo que trazemos de fora para que as crianças possam ter esse contato"?

Esta não é uma busca fácil, mesmo para o professor indígena. É claro que, para ele, é muito mais fácil ensinar a arte do seu povo, pois ele tem muito mais acesso a esses materiais do que o professor não indígena. Mas o fato de pinçar e desenvolver metodologias para definir como trabalhar com a cultura tradicional dentro da escola talvez seja a maior dificuldade.

Tales - Arissana, você dá aulas de Arte numa escola indígena. Você divide os conteúdos entre Arte Europeia, Arte Indígena...?

Arissana - Eu tento intercalar os conteúdos. Faço um programa para os três anos, o 1º, 2º e 3º ano, tentando construir ementas que comecem falando um pouco das bases do que se chama Artes Visuais, adentrando nas especificidades do que é o ponto, linha, plano e os elementos básicos. Daí eu chego no grafismo. Dele vou para a pintura corporal e vou adentrando e ligando coisas que precisamos ensinar para os alunos de arte, que eles têm que conhecer mesmo, os conteúdos básicos comuns, até chegar na arte indígena. Aproveito, assim, algum conteúdo da História da Arte que já é comum ter em todas as escolas para depois

intercalar com as temáticas indígenas. Por exemplo, Arte Rupestre, por alguns chamada de "Arte pré-histórica" que envolve tecelagem, pinturas. Tento fazer um diálogo, mostrando que essas práticas existem até hoje, tanto as pinturas, tecelagem, como a cestaria. Nesse contexto, aproveito e trago um texto sobre cestaria dos povos indígenas, indo sempre lá e cá.

Em um estudo da Gravura, após explicar o que é técnica, também trouxe referências de alguns artistas estrangeiros que fizeram desenhos dos povos indígenas, no século XIX, e tentaram gravar essa memória. Assim, já introduzimos uma questão histórica no que diz respeito a como esses povos eram vistos e registrados por esses artistas.

A cada ano, eu vou dando aula e registrando as atividades. Daí, trago novamente, no ano seguinte, aquilo que deu certo. O que não deu, eu vou deixando de lado. Por exemplo, eu trabalhei com os pigmentos naturais com uma turma, pois estávamos trabalhando a cultura rupestre. Assim, para eles memorizarem, de certa forma, as tradições que se encontram em algumas regiões, pedi que eles reproduzissem alguns elementos, com tintas naturais que a gente já usa dentro do nosso contexto.

Eu também uso muito o vídeo para mostrar outros povos e grupos de outros lugares, para que meus alunos compreendam também essa dimensão mais ampla dos povos indígenas. Já pensei em escrever sobre essas experiências didáticas.

Com o 3º ano, eu trago muita coisa de Arte em geral. Penso que é o momento em que eles vão fazer o Enem e, portanto, precisam de um contato mais amplo com os conteúdos, vamos dizer, com a História da Arte. Assim trago uma dimensão da arte contemporânea, arte fora do Brasil, os estilos artísticos modernistas.

Trabalho também com muita música, indígenas e não indígenas também. Embora eu não tenho um domínio técnico da música, eu tento trazer algo para eles. Claro que faço bom enfoque das músicas indígenas, peço para eles observarem e compararem os cantos e, depois, falamos sobre outros estilos musicais do Brasil. Sempre na tentativa de criar experiências e ver se dá certo.

Tales - Arisana, para a gente encerrar a entrevista: você acha que o professor não indígena, mesmo não nascendo naquela cultura, é capaz de ensiná-la para seus estudantes?

Arissana - O professor não indígena pode trabalhar a cultura indígena sim, desde que ele seja um professor que pesquise em fontes confiáveis que lhe garantam uma segurança para tratar do tema na sala. Uma das fontes, como já citado anteriormente, pode ser os materiais de pesquisas desenvolvidos por indígenas como dissertações, teses, documentários e demais publicações.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 12 set 2017.

GOLDSTEIN, Ilana; LABATE, Beatriz Caiuby. *Encontros artísticos e ayahuasqueiros*: reflexões sobre a colaboração entre Ernesto Neto e os Huni Kuin. In: *Mana*. 23 (3): 437-471, 2017.

SOUZA, Arissana Braz Bonfim; CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. *Arte e identidade*: adornos corporais Pataxó. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14122>. Acesso em: 12 set 2017.



Arissana Braz Bonfim de Souza (arissana_braz@yahoo.com.br)

Natural de Porto Seguro, Bahia, pertence à etnia Pataxó. Mestre em Estudos Étnicos e Africanos e artista plástica formada pela Escola de Belas Artes da UFBA. Professora do Colégio Indígena de Coroa Vermelha. Foi premiada com o 2º Lugar no Pipa Online 2016.



Tales Bedeschi Faria. (tales.faria@ifmg.edu.br)

Natural de Belo Horizonte, Minas Gerais. Doutorando em Artes e Experiência Interartes na Educação, na Escola de Belas Artes da UFMG. Artista visual, professor de Arte do Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG, Campus Santa Luzia.



CUERPO Y AMBIENTE: UNA EXPLORACIÓN ESTÉTICA INTERACTIVA

Daniela Ramírez-González. **México.**
David Charles Wright-Carr. **México.**

RESUMEN

El objetivo es dar cuenta de la búsqueda y del encuentro de un lenguaje estético por parte de una estudiante en un programa universitario de artes visuales, tomando como base el paradigma de la cognición corporeizada para explorar las interacciones de una artista con sus contextos físico y sociocultural. El método incluye la formación de vínculos con productores populares de Brasil y México, aprendiendo formas tradicionales de interactuar con materiales vegetales que son aprovechados para la expresión de la corporalidad de la artista. Se ofrece al lector una selección de obras y una bitácora del proceso creativo.

Palabras clave: Estética Corporeizada, Producción Artística, Cuerpo y Ambiente

RESUMO

O objetivo é dar conta da busca e do encontro de uma linguagem estética por um estudante em um programa universitário de artes visuais, baseado no paradigma da cognição incorporada para explorar as interações de um artista com seus contextos físicos e socioculturais. O método inclui a formação de vínculos com produtores populares do Brasil e do México, aprendendo formas tradicionais de interação com materiais vegetais, que são utilizados para a expressão da corporeidade do artista. O leitor é oferecido uma seleção de obras e um log do processo criativo.

Palavras chave: Estética Incorporada, Produção Artística, Corpo e Meio Ambiente

ABSTRACT

The objective of this article is to report on the search and discovery of an aesthetic language by a student in an undergraduate program in visual arts, taking into account the paradigm of embodied cognition to explore the interactions of an artist with her physical and sociocultural contexts. The method includes the forging of bonds with folk creators in Brazil and Mexico, learning traditional ways of interacting with plant materials which are then used to express the artist's corporality. We offer the reader a selection of objects and a description of the creative process.

Key words: Embodied Aesthetics, Artistic Production, Body and Environment

INTRODUCCIÓN

Este estudio tiene el propósito de compartir los resultados de un proceso de exploración artística, llevada a cabo por la estudiante Daniela Ramírez González (de aquí en adelante “la autora”) como culminación de sus estudios en la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad de Guanajuato. Este proyecto se llevó a cabo bajo la dirección del profesor David Charles Wright-Carr (“el autor”), quien actualmente indaga sobre las posibilidades del paradigma de la cognición corporeizada para profundizar en nuestra comprensión de las experiencias estéticas, la creación artística y la formación de los productores del arte.¹ De esta manera ambos colaboradores, la artista recién egresada de un proceso de formación académica y el profesor que la guio en los aspectos teóricos de su proyecto, comparten con los lectores una experiencia en la cual se puede apreciar una aplicación práctica del enfoque corporeizado en la producción plástica.

El núcleo del presente texto se deriva del catálogo que la autora preparó para documentar el proceso creativo, desde sus bases teóricas y conceptuales, a través de las experiencias que dieron forma y enfoque al proyecto, hasta la descripción de las obras producidas (Ramírez, 2017). El autor se encargó de la conversión de este catálogo en un artículo, agregando comentarios sobre la relevancia del proceso creativo, llevado a cabo por la autora, desde el paradigma corporeizado, que concibe la experiencia estética –junto con otros fenómenos cognitivos– como el resultado de la interacción de un ser vivo con su entorno, incluyendo las dimensiones ambientales y socioculturales.

En la etapa inicial de este proyecto, se realizó una investigación sobre ciertas técnicas de creación artesanal, en Brasil y en el estado de Guanajuato, para posteriormente incorporarlas en la elaboración de esculturas. Así se juega sobre la borrosa frontera entre el arte y la artesanía, dos conceptos surgidos de la modernidad occidental. Con estos conceptos nuestra sociedad se refiere a distintos procesos de creación estética. Si bien en este texto se hace referencia a ambos conceptos con un sentido convencional, la autora y el autor son conscientes de que pueden ser discriminatorias hacia ciertas categorías socioeconómicas, étnicas y de género. Tales problemas se desvanecen si logramos trascender la tradicional perspectiva occidental sobre el arte, para fijarnos en el acto de la manipulación y el ordenamiento de los materiales hallados en nuestro ambiente.

ASPECTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES DEL PROYECTO

En el proyecto llamado *Dos puntos a la espera*, la autora relaciona varios temas que motivan su producción: lo efímero, el tiempo y la mujer. A través de sus exploraciones con la artesanía y una búsqueda inicial alrededor del *land art* (Raquejo, 1998), intenta concretar estos conceptos y trazar nuevas formas de producción en su trabajo. En este apartado, se desglosa cada aspecto teórico y conceptual que envuelve esta obra, para enfatizar su importancia y profundizar en el entrecruzamiento de estos argumentos, para ayudar al lector a comprender el resultado. Este proyecto surgió del encuentro con artesanos de Brasil y del estado de Guanajuato en México. La autora buscó a estas personas para aprender técnicas de creación artesanal con fibras naturales. El aprendizaje artesanal fue una etapa importante del proyecto, en un intento por lograr una separación del concepto del ‘arte’, para después regresar a ello.

Una característica de la artesanía, en el sentido común de la palabra, es que en su mayoría es funcional y decorativa, frente al arte, que suele alejarse de una función práctica. El trabajo de la autora, a pesar de haberse diseñado desde la artesanía, no contempla una función práctica. Sin embargo, sus obras están concebidas desde el placer que emerge del contacto con los materiales. Según Octavio Paz (1997: 136), “La artesanía es una mediación: sus formas no están regidas por la economía de la función sino por el placer, que siempre es un gasto y que no tiene reglas”. Las esculturas que la autora creó para este proyecto, nombradas *Figuras*, oscilan entre el gesto y el proceso, entre el arte y artesanía, cuestionando la separación entre estos conceptos.

Las prácticas realizadas por la autora le mostraron que en su mayoría eran las mujeres quienes se encargaban de la tarea de la producción de las obras con materiales vegetales. La filósofa mexicana Eli Bartra cuestiona el estatus supuestamente inferior de las “artes populares”. A partir de una perspectiva feminista, sugiere que la marginalidad de las artes populares respecto al “gran arte” radica en que aquellas son fabricadas por pobres y mujeres, además de cuestiones técnicas, de unicidad y de originalidad. Es fundamental considerar los métodos de estudio del arte popular desde el feminismo. En sus prácticas, la autora del presente artículo tomó consciencia de las personas con quienes trabajó. Resaltar las especificidades y circunstancias que rodean las piezas es igual de importante que su realización. Los objetivos

de la autora se entrecruzan con los de Bartra: “Saber quiénes somos las mujeres, qué hemos hecho y qué estamos haciendo aparte de ser esposas-madres-amas de casa”. La propuesta principal de esta filósofa es visibilizar el trabajo de las artesanas y conocer “cómo es la voz de las mujeres” (Bartra, 2000: 30-34).

Trabajar con las manos en movimientos repetitivos, como cuando se teje la palma, puede parecer monótono; sin embargo, cada movimiento se convierte en una posibilidad que enfrenta mente y cuerpo con materia y tiempo. Podemos repensar el cuerpo como organismo generador de conocimiento. La repetición estructura la interacción entre el cuerpo y la materia cuando se teje. David Hume dijo que la repetición “nada cambia en el objeto que repite, sino que cambia algo en el espíritu que la contempla” (Deleuze, 1988: 137). Estas palabras ponen énfasis en el cuerpo como fuente del conocimiento. Más allá de conseguir un logro material, algo cambia dentro de nosotros. No es un conocimiento material, sino afectivo, y el afecto se combina con la razón en la generación de las experiencias estéticas, en las mentes encarnadas de las personas (Damasio, 2000; Lindblom, 2015).

Pensamos que casi cualquier manifestación artística puede inducirnos a este estado de contemplación; sin embargo, fue en la artesanía donde se encontró esta reflexión tangible. El artista británico Andy Goldsworthy dijo en una entrevista: “Existe una intensidad acumulada a través del contacto. Me gusta trabajar con mis manos; necesito del contacto y del choque de las manos con el material” (Maddocks, 2014). Hablamos de lo sensible: la intensidad obtenida a través de las manos. Las manos son extensiones del cuerpo y, por lo tanto, de los pensamientos. A través del cuerpo percibimos el mundo: sensaciones, intensidades, olores y texturas. En cada persona la experiencia del ambiente es distinta. Siempre es personal. Para compartir esto con el público, haciéndolo partícipe en el proceso creativo, en diciembre de 2015 la autora llevó sus esculturas al espacio público, en un callejón de la ciudad de Guanajuato, donde los transeúntes tuvieron que atravesar las *Figuras* y utilizar su cuerpo para acceder a ellas.

El *land art* es una corriente que surgió hace medio siglo en Estados Unidos, con artistas como Robert Smithson y Ana Mendieta (Raquejo, 1998: 21), quienes realizaron sus obras a partir de espacios naturales, utilizando los mismos elementos que encontraban en los sitios donde trabajaron. Mendieta utilizaba su propio cuerpo, haciendo referencias latentes a la mujer y la relación con la madre naturaleza y el primitivismo (Rosenthal, 2013: 14). De estas

prácticas la autora rescató no sólo las maneras de usar los materiales, sino las formas de situarse en los espacios y de contextualizar la obra a partir de estos.

La relación con la naturaleza es esencial en la búsqueda emprendida con el proyecto *Dos puntos a la espera* :.. Como dice Tonia Raquejo (1998: 37), “A través de su relación con la naturaleza, el artista se asocia a un mundo remoto, el de sus orígenes primitivos. Este aparente regreso no ha de entenderse como una proyección nostálgica del pasado, sino como una mirada crítica que revisa la actualidad con cierta sospecha”. Los materiales orgánicos nos muestran cualidades que también nos pertenecen a nosotros. El uso de estos permite ahondar en el encuentro con lo efímero y lo precedero.

La cualidad efímera de cada pieza se hace latente. Saber que desaparece implica una relación distinta con la obra, de la cual sólo el recuerdo sobrevive. Partiendo de esta premisa, la autora insertó su obra en espacios públicos, donde se separó del *land art* y se enfrentó con su contexto urbano cotidiano.

A partir del trabajo del artista británico de *land art* Andy Goldsworthy, la autora reflexionó sobre cómo, al trabajar con objetos naturales, se puede provocar un mayor entendimiento de la permanencia y fragilidad de los seres vivos (Maddocks, 2014: 1-3). Por su materialidad, cada una de las esculturas de la autora es susceptible a desaparecer. Durante nuestras vidas, en general, tenemos que lidiar con el fin de las cosas. Es esta pérdida la que suscita el cambio, una tendencia ineludible, productiva y renovadora. La pérdida nos obliga a pensar en el futuro, a evocar lo eterno en lo finito y transitorio de la vida. Estas esculturas fueron concebidas para ser efímeras, como un intento por entender la fragilidad a la que todos estamos sometidos. Mendieta declara: “Mi arte es la manera en que restablezco los lazos que me unen al universo. Es un retorno a la fuente material” (Rosenthal, 2013: 11). En ese sentido, se concibe el arte como un acto de entendimiento.

Este proyecto establece relaciones que nos ayuden a pensar en el concepto del tiempo. El tiempo es el encargado del progresivo desgaste al que están sometidos los materiales utilizados, como la palma, el pasto y las flores. Las formas orgánicas crean una analogía a nuestra propia vulnerabilidad, remitiéndose así al concepto de lo efímero. Desde la artesanía se puede pensar el tiempo, según Octavio Paz:

[...] la artesanía no tiene historia, si concebimos la historia como una serie ininterrumpida de cambios. Entre su pasado y su presente no hay ruptura sino continuidad. [...] Tradicional pero no histórico, atado al

pasado pero libre de fechas, el objeto artesanal nos enseña a desconfiar de los espejismos de la historia y las ilusiones del futuro. El artesano no quiere vencer al tiempo, sino unirse y fluir. A través de repeticiones que son asimismo imperceptibles pero reales variaciones, sus obras persisten (Paz, 1997: 137).

En los talleres de las artesanas y los artesanos, surgen otras cualidades del tiempo, como el proceso de producción, las dinámicas que se generan en su interior y la permanencia que contempla la tradición de la artesanía, al ser practicada a través de generaciones sucesivas. La persistencia de la tradición artesanal contrasta con las *Figuras*, que son únicas y efímeras. Dejan de ser serie, no crean tradición, rompen con la eternidad. Con estas piezas se intenta desafiar esta persistencia a través de la apropiación y resignificación de las prácticas tradicionales.

Eli Bartra (2000) habla sobre la “creatividad femenina”, para poner en consideración esta noción frente a las adversidades que enfrentamos en lo cotidiano. Sumado a esta voz, Janet Berlo explica cómo los telares son fundamentales en las sociedades latinoamericanas: “Para los indígenas latinoamericanos –especialmente las mujeres– los telares siempre han sido un discurso alternativo. Apenas recientemente hemos comenzado a escucharlos” (Berlo, 1996: 439). Con esto podemos asumir que la creación artesanal ocupa un papel fundamental en nuestra sociedad y en la identidad de las mujeres.

Desde la óptica del arte contemporáneo, también encontramos ejemplos que diferencian el trabajo creado por los hombres y el de las mujeres. Ana Mendieta se separó del *land art* dominado por hombres. Para ella, el artista Robert Smithson “brutaliza la naturaleza, la usa”. En contraste, su propuesta “está enraizada en el significado simbólico de la naturaleza” (Rosenthal, 2013: 13-14).

La construcción de las *Figuras* fue intuitiva. Se permitió que el material determinara sus propios patrones de construcción. Existe una relación cercana entre nuestras capacidades corporales para estructurar los materiales y la manera en que estructuramos nuestras relaciones sociales (Sennett, 2009: 188). En ese sentido, la autora percibió que las formas sugerentemente femeninas aparecen latentes en la mayoría de estas piezas escultóricas. Al ser este un tema de su interés, ella se apropió de este principio y concibió las piezas como una respuesta frente a su experiencia personal, así como las consecuencias de ser mujer.

En el libro colectivo *La vida de las mujeres en la ciudad* se plantea, desde la perspectiva

de género, que las ciudades han sido modeladas por el varón. Una de las autoras, Jane Darke, mantiene que “La exclusión de las mujeres del espacio urbano se realiza utilizando unas formas que pueden ser más difíciles de combatir que las barreras explícitas” (Darke, 1998: 121). Con esto se refiere a que han sido eliminadas las barreras legales y sociales que impiden a la mujer constituirse como un sujeto igual respecto al hombre. Pero aún existen barreras, que por su ambigüedad son más difíciles de rastrear –y así combatir– porque están profundamente arraigadas en el tejido social. Son aceptadas y reproducidas por la mayoría de las personas. Las formas que se proponen en las *Figuras*, y la relación que entablan con el espacio público, sugieren un cuerpo orgánico femenino que se apropia de su entorno urbano. Reclaman un lugar que históricamente les ha sido negado a las mujeres.

EL PROYECTO

Dos puntos a la espera: inició en 2014 en una clase de la Universidad de Guanajuato con la profesora Ariadna Rapozo, en la cual la autora realizó una instalación en el parque Porfirio Díaz en Guanajuato, conocido popularmente como el “Jardín del Cantador”. Esta pieza, llamada *Polvo*, se asemeja a un nido de ave, suspendido del techo de un quiosco. Fue elaborada de madera y fibras naturales, rellena de tierra café y roja. La intención fue apropiarse simbólicamente el espacio del parque, además de provocar un estado de tensión en el espectador, contraponiendo la fragilidad del contenedor y el peso de su contenido.

En 2015 la autora desarrolló el proyecto en Brasil, de la mano de artesanos locales, quienes le abrieron las puertas de sus talleres. Durante su estancia en la región del Amazonas, la autora se adentró en la comunidad de Santa Ifigenia, en la ribera del río Ararí, donde entabló una relación amistosa con la familia de María y Seu Poró Nascimento. Durante la mayor parte de su vida, ellos han construido sus casas con las manos, tejiendo las hojas de palma para hacer las paredes y la palma suelta para el techo, además de utilizar la misma planta para fabricar tapetes, abanicos, instrumentos musicales y otras cosas (ilustración 1). Con la caña llamada *arumã* hacen cestería y tapetes.¹ Cada planta tiene un uso, una potencialidad. Estos conocimientos son heredados, transmitidos y aprendidos por los habitantes de esta región desde una corta edad. La autora aprendió a tejer la palma. Estas personas viven en íntima comunión con la naturaleza y pudieron compartir con ella un poco de su vastedad.



Ilustración 1. Doña María.

En ese mismo periodo en Amazonas, la autora llegó a Novo Airão, una comunidad pequeña, conocida por la manufactura de artesanías hechas con *arumã*. Habían fundado la Asociación de Artesanos de Novo Airão, con aproximadamente veinticinco familias dedicadas a la artesanía con fibras naturales y semillas: tapetes, cestería, bolsos, lámparas y collares, además de vender productos de otros artesanos de regiones vecinas. Esta cooperativa artesanal fue liderada principalmente por mujeres, como Alberta Souza, Johainy Santos y Rayssa Souza. La autora participó en un taller para aprender a tejer y conocer el proceso desde la raíz. Comenzó tallando los palos de *arumã*, para después pintarlos con achiote y caucho quemado, utilizando madera de guayabo para sellar el pigmento y dar brillo. Todo se realizaba con materiales obtenidas en el propio jardín o a través productores locales.

En Rio de Janeiro, la autora conoció a Adylson, un joven de la favela, quien produce artesanías en las banquetas de la avenida Atlántica, del barrio de Copacabana, y las vende ahí mismo. Toma la materia prima de las palmeras en las calles. Con esta hace representaciones de flores, colibríes, grillos, canastas, sombreros y otras cosas. Adylson enseñó a la autora todo lo que ella necesitaba saber para fabricar estas artesanías, y ella grabó un documental, *Registro de un encuentro*, a cambio de estas enseñanzas. El video rescata la interacción del cuerpo del artesano con su material, que es esencial para el enfoque conceptual del proyecto.

Para continuar con el proyecto en México, la autora comenzó por conocer la artesanía, hecha con materiales orgánicos, que se produce en Guanajuato. Así logró la ubicación de la

obra en su contexto ambiental, utilizando materiales locales para resaltar la integración de las obras con su entorno. En esta búsqueda encontró a los artesanos de La Saucedá, al sureste de la ciudad de Guanajuato, y de San Francisco del Rincón, al suroeste de León.

En La Saucedá se fabrican esculturas con formas diversas, como brujas, renos y corazones, con pasto y flores como el gordolobo, vendiéndose como decoraciones para fiestas como *Halloween*, Todos los Santos y Navidad. Las esculturas no podrían denominarse tradicionales, pero sí típicas del municipio, ya que muchas familias se dedican a este oficio. Los artesanos laboran en sus casas, donde toda la familia se reúne para colaborar. Es un trabajo que se realiza por estaciones. Dependiendo de la época del año, se encuentra la materia prima para sus obras. La oferta y la demanda también cambian las dinámicas del trabajo. El pasto le sirvió a la autora para fabricar la mayoría de sus piezas en esta etapa. Las flores que los artesanos de La Saucedá utilizan en sus esculturas le hicieron ahondar en las posibilidades que ofrece este material. Encontró una vasta cantidad de especies. Trabajar con flores abrió nuevos horizontes conceptuales y de producción.

El municipio de San Francisco del Rincón se caracteriza históricamente por la elaboración artesanal de sombreros de palma. Este tipo de producción está a punto de desaparecer, ya que empresas chinas han acaparado la industria y la palma no es común en esta región. Con el apoyo de una amiga, la autora logró asistir a una empresa de sombreros, donde conoció el proceso de fabricación. Se encontró con la dueña, Delia Navarro, quien le enseñó un poco sobre el difícil arte de tejer sombreros, siendo una de las pocas personas que aún conservan esta tradición.

Uno de los propósitos iniciales de este proyecto fue conocer técnicas de producción artesanal con elementos orgánicos, para después apropiarse de ellas. No sólo recuperó las técnicas, sino los materiales que utilizan. Al trabajar con las flores del cerro, trabajó con las estaciones del año, con el tiempo. Trabajó con su cuerpo en el encuentro de los materiales. Las coronas fúnebres, fabricadas por artesanos e intervenidas por la autora, fueron otro encuentro. En esta exploración, se buscó que la relación mujer-naturaleza se estrechara a través del contacto íntimo con el material y del vínculo creado por las artesanas que poseían el conocimiento para manipularlo. Cabe aquí detenernos en las palabras de Silvia Federici:

Hemos perdido nuestra relación con la naturaleza [...]. Hemos perdido la relación con nuestro cuerpo y con los demás. Nos ha recluido a estas cosas pequeñas, aisladas, que tienen miedo de los otros. El

empobrecimiento radica en no ser capaz de comprender y apreciar la riqueza que significa la relación con los demás (Gilet, 2016).

Dentro de los talleres se comparte la vida. Paz (1997: 138) reflexiona sobre la relación entre tiempo y cuerpo en la vida de los artesanos: “Su jornada no está dividida por un horario rígido sino por un ritmo que tiene más que ver con el cuerpo y la sensibilidad que con las necesidades abstractas de la producción”. Para la autora, los procesos artesanales de producción escapan a la producción capitalista y se conforman como una forma de resistir a la hegemonía occidental.

LA OBRA

Las esculturas llamadas *Figuras* son representaciones abstractas del cuerpo femenino. Por sus formas circulares, el uso del color rojo y las flores, sus formas son sugerentes. Algunas de estas piezas fueron concebidas específicamente para el callejón El Infierno, en el barrio Mexiamora de la ciudad de Guanajuato (ilustración 2).



Ilustración 2. Instalación en el callejón El Infierno.

A partir del *land art* surge la inquietud por establecer un vínculo con el entorno, pero las *Figuras* se separan de esta tendencia al trasladar los materiales fuera de su entorno natural.

La ciudad fue concebida por la autora como un lienzo tridimensional que permite generar asociaciones novedosas. Colocar las piezas en el espacio urbano sirvió de contraste entre lo orgánico y lo arquitectónico: dos tipos distintos de materiales, oponiéndose y afirmándose. A su vez, se resaltó la cualidad efímera que poseen las esculturas frente a la eternidad relativa que pretenden los edificios.

La colocación de las piezas en la vía pública ofrece la posibilidad de señalar las problemáticas de género. Además de apropiarse del espacio, a la autora le interesaba producir una atmósfera donde el público pudiera experimentar las *Figuras* y no ser simples espectadores. La instalación permaneció alrededor de ocho horas en el callejón, donde los invitados y los vecinos experimentaron este encuentro.



Ilustración 3. *Figura V.*

La presentación de algunas piezas a través de la imagen fotográfica, más allá del registro, surgió como necesidad de desprenderse de la materialidad del objeto físico. A su vez, como dice Mendieta, con la imagen fotográfica se puede controlar la percepción del público y mostrar aspectos específicos de la instalación (Rosenthal, 2013: 14).

REFLEXIONES FINALES

A partir de una primera experiencia con la construcción de una instalación en un parque, una joven artista emprendió una búsqueda, con la intención de explorar las posibilidades estéticas de la interacción de su cuerpo con materiales vegetales seleccionados en su entorno ambiental. Sus maestros fueron los artesanos de Brasil y Guanajuato, portadores de tradiciones populares centrados en el conocimiento y la manipulación de los materiales naturales, además de los profesores que apoyaron el proceso desde el ámbito universitario. Con este proceso generó reflejos significativos de su cuerpo y los insertó en su contexto cultural, provocando un diálogo intersubjetivo, afectivo y efímero con las personas que se encontraron con las obras.

Con este proyecto se ha mostrado lo endeble que es la división conceptual entre el arte y la artesanía, mediante el desarrollo de procesos creativos que juegan justamente sobre esta frontera. El proceso creativo retomó acciones primordiales y fundamentales para la existencia humana, explorando las posibilidades físicas y simbólicas de la manipulación de los materiales naturales de nuestro entorno. La artista hizo esto desde una perspectiva de género, como tenía que ser, tomando en cuenta el paradigma corporeizada que inspiró la concepción y la realización de su obra. La interacción del cuerpo biológico con su contexto es fuente del conocimiento; también es el fundamento para la comunicación intersubjetiva de la experiencia de la artista.

REFERENCIAS

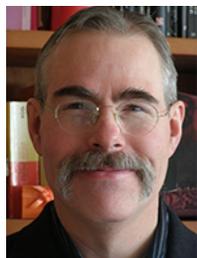
- Bartra, E. (2000). Arte popular y feminismo. *Estudios Feministas*, 8(1), 30-45. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9854/9088>
- Berlo, J. C. (1996). Beyond bricolage: Women and aesthetic strategies in Latin American textiles. En M. B. Schevill, J. C. Berlo y E. B. Dwyer (eds.), *Textile traditions of Mesoamerica and the Andes: An anthology* (pp. 437-449). Austin: University of Texas Press.
- Cestaria de arumã (sin fecha). Recuperado de <http://www.artebaniwa.org.br/aruma1.html>
- Chemero, A. (2013). Radical embodied cognitive science. *Review of General Psychology*, 17, 2, 145-150.
- Damasio, A. R. (2000). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Nueva York: Harcourt.
- Darke, J. (1998). La ciudad modelada por el varón. En C. Booth, J. Darke y S. Yeandle (eds.), *La vida de las mujeres en las ciudades: La ciudad, un espacio para el cambio*, M. Comabella (trad.) (pp. 115-130). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y repetición*, A. Cardín (trad.). Madrid: Júcar Universidad.

- Gilet, E. (2016). No puedes resistir a la opresión si otros no lo hacen contigo. En *Brecha*, 1576. Recuperado de <http://brecha.com.uy/no-puedes-resistir-a-la-opresion-si-otros-no-lo-hacen-contigo/>
- Lindblom, J. (2015). Meaning-making as a socially distributed and embodied practice. En A. Scarinzi (ed.), *Aesthetics and the embodied mind: Beyond art theory and the Cartesian mind-body dichotomy* (pp. 2-19). Dordrecht, Heidelberg, Nueva York y Londres: Springer.
- Maddocks, F. (17 de agosto de 2014). Andy Goldsworthy: ‘Lying down in Times Square in the rain is bound to attract attention’. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/artanddesign/2014/aug/17/andy-goldsworthy-interview-folkestone-triennial-times-square-rain>
- Paz, O. (1997). El uso y la contemplación. *Revista Colombiana de Psicología*, 5-6 (ed. 34), 133-139.
- Ramírez González, D. (2017). *Dos puntos a la espera :. Trabajo de titulación en la modalidad de Ejecución de Obra para obtener el título de Licenciada en Artes Plásticas* (catálogo inédito). Universidad de Guanajuato, Guanajuato.
- Raquejo, T. (1998). *Land art*. Madrid: Nerea.
- Rosenthal, S. (editora). (2013). *Ana Mendieta: Traces*. Londres: Hayward Publishing.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Varela, F. J.; Thompson, E.; y Rosch, E. (2016). *The embodied mind: Cognitive science and human experience, revised edition*. Cambridge y Londres: The MIT Press.
- Ward, D. y Stapleton, M. (2012). Es are good: Cognition as enacted, embodied, embedded, affective and extended. En F. Paglieri (ed.), *Consciousness in interaction: The role of natural and social context in shaping consciousness* (pp. 89-104). Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamin Publishing Company.
- Wright-Carr, D. C. (2018). La ciencia cognitiva corporeizada: Una perspectiva para el estudio de los lenguajes visuales. En *Entreciencias, Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 6(16), 73-88. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.63364>



Daniela Ramírez González (danielaram17@gmail.com)

Es artista plástica de Guadalajara, Jalisco, México. En 2016 egresó de la Licenciatura en Artes Plásticas por parte de la Universidad de Guanajuato en Guanajuato, Guanajuato, México. De septiembre 2016 a junio 2017 trabajó como coordinadora del programa de educación y arte en la Casa Taller José Clemente Orozco (PAOS GDL) en Guadalajara. Actualmente codirige Interior 2.1, un espacio autoorganizado de exposiciones y talleres de arte en la misma ciudad.



David Charles Wright-Carr (dewright@ugto.mx)

Es profesor de historia del arte y teoría estética en el Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Guanajuato. Cursó la Licenciatura y la Maestría en Bellas Artes en el Instituto Allende, incorporado a la Universidad de Guanajuato, y el Doctorado en Ciencias Sociales en El Colegio de Michoacán. Durante cuatro décadas se ha dedicado a la docencia, la producción de obra artística y la investigación sobre los lenguajes visuales y verbales de los pueblos mesoamericanos.



ENSINO DE ARTES VISUAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: produção e reflexão com imagens em trajetos virtuais.

Wendel Alves de Medeiros. **Brasil**
José Albio Moreira de Sales. **Brasil**

RESUMO

A presente Pesquisa Educacional Baseada em Arte tem por objetivo discutir possibilidades de fruição e produção imagética de trajetos virtuais, compreendidos entre os endereços de estudantes de Artes Visuais colaboradores e suas faculdades. Efetuou-se análise tendo como suporte os escritos sobre webarte, fotografia contemporânea e abordagem triangular. Evidenciou-se forte ligação à memória afetiva e aumento da percepção visual dos colaboradores, ao propiciarem visibilidade às diferentes paisagens cotidianas outrora invisíveis.

Palavras-chave: artes visuais, tecnologias digitais, trajetos virtuais.

RESUMEN

La presente Investigación Educativa Basada en Arte tiene por objetivo discutir posibilidades de fruición y producción imagética de trayectos virtuales, comprendidos entre las direcciones de estudiantes de Artes Visuales colaboradores y sus facultades. Se realizó un análisis con soporte de los escritos sobre webarte, fotografía contemporánea y enfoque triangular. Se evidenció fuerte vinculación a la memoria afectiva y aumento de la percepción visual de los colaboradores, al propiciar visibilidad a los diferentes paisajes cotidianos otrora invisibles.

Palavras-chave: artes visuales, tecnologías digitales, trayectorias virtuales.

ABSTRACT

The present Art-Based Educational Research aims to discuss possibilities of fruition and imagery production of virtual paths, comprised between the addresses of students of Visual Arts collaborators and their faculties. An analysis was carried out having as support the writings on webarte, contemporary photography and triangular approach. There was a strong connection to the affective memory and an increase in the visual perception of the collaborators, providing visibility to the different everyday landscapes once invisible.

Palavras-chave: visual arts, digital technologies, virtual paths.

INTRODUÇÃO

No ano de 1995 foi dada o início da operação comercial da rede mundial de computadores em nosso país, segundo dados *online* publicados em 2015 no especial 20 ANOS DE INTERNET.BR do portal Folha de S. Paulo. Essa novidade que revolucionou os meios de comunicação e o âmbito social, no começo foi marcada por limitações tecnológicas, propiciadas por diversos fatores como as lentas conexões discadas de acesso. A interface gráfica da web (protocolo de troca de dados usados por navegadores) refletia nesse período uma realidade de fluxos demorados, onde fotografias, músicas e filmes poderiam levar minutos ou dias para serem baixados por completo. As imagens – para que circulassem nesse ambiente virtual – sofriam compressões severas que comprometiam sua legibilidade e visualidade, oferecendo-nos uma nova experiência estética – estranha por sinal – já que estávamos acostumados com a qualidade e/ou a materialidade das mídias impressas, televisivas e cinematográficas, que confortavelmente repousavam em suas caixas conceituais.

Ninguém duvida que desde os seus primórdios, a internet é um ambiente propício à interação. A velocidade e a intensidade dessa interatividade acentuaram-se com o aprimoramento do *mobile*, tecnologia surgida nos anos de 1970, que propicia comunicação rápida e eficiente entre dispositivos sem fio, como os smartphones e tablets presentes no século XXI. O fato é que a rede mundial de computadores avançou do discado ao 4G – quarta geração da tecnologia que melhora a transmissão de dados de internet – e nesse ínterim, 22 anos de realidade virtual e digital brasileira se passaram, mais inovações tecnológicas vieram e o acesso a grande rede cresceu de forma exponencial. Era uma questão de tempo até o surgimento de ferramentas que pudessem favorecer a colaboração e troca de informações entre internautas, sem necessariamente exigir do usuário uma formação específica para lidar com esses serviços virtuais. Estávamos aí diante de um segundo grande momento da internet, no caso, a chegada da web 2.0, que na verdade, marca a participação do usuário como um receptor e emissor de dados com autonomia, capaz de se posicionar na internet de várias formas, inclusive pela arte.

A Web 2.0 possibilita a criação de grupos ou espaços específicos que permitem partilhar dados de caráter geral ou específico sob as mais diversas formas (textos, arquivos, imagens fotos, vídeos, etc.) [...] O que se observa hoje é um reforço dessa característica com grande número de sites e serviços denominados redes sociais virtuais, os quais exploram essa nova tendência, crescendo vertiginosamente e

ganhando cada vez mais adeptos. Nessas redes sociais virtuais, a partir da identidade de interesses, o indivíduo compartilha experiências e informações. (BULHÕES, 2012, p. 50)

Tais possibilidades de troca de informações, consolidaram nossas ações em ambientes virtuais e nos trouxeram implicações que têm aguçado discussões em diferentes campos sociais. Esse contexto permitiu que muitos artistas problematisassem e investigassem novas possibilidades artísticas nesse meio digital. Não que artistas só tivessem se inserido na internet no contexto da Web 2.0, pelo contrário, Bulhões (2012) afirma que já existiam produções artísticas digitais em rede que datam do ano de 1994.

É o caso da *web arte*, que segundo Bulhões (2012) são:

Experimentos, que se caracterizam por serem criados com os recursos tecnológicos da rede, por existirem totalmente on-line e por serem realizados a partir de programas específicos de composição de páginas na rede world wide web (www), reunindo diferentes recursos multimídia, como sons, textos, gráficos, imagens fixas e em movimentos e outros. (BULHÕES, 2012, p. 49)

Os experimentos artísticos pautados pela interação entre usuários, tendo como mediação os recursos tecnológicos que operam no ambiente da grande rede, instauraram uma infinidade de caminhos com bifurcações criativas a serem desbravadas. Nas artes visuais, de acordo com os escritos sobre interatividade do teórico e artista Julio Plaza (2000), a *web arte* envolve interfaces computacionais que instauram experiências estéticas de interação perceptiva. Esse tipo de interação pode ocorrer desde níveis mais básicos, como o envio de mensagens instantâneas via aplicativos de trocas de mensagens escritas – os *Instant Messengers App* –, até situações mais complexas em que artistas podem considerar usuários da grande rede como coautores de seus experimentos artísticos. É importante frisar que para além da interatividade, o funcionamento em tempo real, a efemeridade, a transitoriedade e a imaterialidade que caracterizam a internet, são questões problematizadas pela *web arte*. *Blogs*, sites, redes sociais virtuais, fóruns, são exemplos de espaços digitais de atuação de *web* artistas, mas as possibilidades de experimentações artísticas não estão limitadas somente a uma relação estreita a esses serviços ou campos virtuais. Caso que se aplica ao experimento/investigação que propomos.

Acostumados que estávamos ao desenrolar linear dos conteúdos midiáticos tradicionais – imprensa, rádio, cinema e televisão –, aprimorados pela evolução tecnológica ao longo da

história da humanidade, mas praticamente imutáveis e não-dialógicos entre si, deparamo-nos com a realidade do saltar quântico da informação através de ligações virtuais de texto, som, imagens fixas e em movimento materializadas pelos *hiperlinks*, que colocam e caracterizam a internet como um ambiente intermediário. Sobre intermedialidade, a autora Rajewsky (2012) nos diz que:

Independente das várias tradições de pesquisa apresentarem diferenças importantes quando submetidas a um olhar mais atento, parece existir um (certo) consenso, entre os estudiosos, com relação à definição de intermedialidade *em sentido amplo*. Em termos gerais, e de acordo com o senso comum, "intermedialidade" refere-se às relações entre mídias, às interações e interferências de cunho midiático. Daí dizerem que "intermedialidade" é, em primeiro lugar, um termo flexível e genérico. (RAJEWSKY, 2012, p. 52)

Dessa forma, é possível pensar que as produções de arte em redes virtuais – metaforicamente comparando – carregam a mesma carga semântica de um *ready made* Duchampiano, ambos não são experimentos artísticos que trabalham com mídias separadas, pelo contrário, privilegiam as relações, interações e interferências de cunho midiático tão fortes no que diz respeito a comunicação e a transferência de dados informacionais na contemporaneidade, que nos Cursos de Licenciaturas em Artes Visuais, tem-se investigado os diferentes impactos dessas tecnologias nos modos de produção e consumo das artes visuais, bem como no convívio em sociedade.

O presente artigo trata-se de uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), caracterizada pela intermedialidade e implementada através do uso de tecnologia digital contemporânea de mapeamento, cartografia e fotografia do serviço *Google Street View*. O experimento/investigação consistiu na elaboração de um itinerário visual na *web* que foi complementado com reflexões, apresentadas na forma de textos. Os sujeitos colaboradores foram os discentes da disciplina de Arte & Tecnologias Contemporâneas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará (CLAV/IFCE). O objetivo central do experimento/investigação foi o de discutir possibilidades de apreciação, fruição, produção imagética e poética dos lugares/espços selecionados ao longo de trajetos virtuais, compreendidos entre os endereços das casas dos colaboradores e o endereço do local de estudo destes, que foram obtidos por confluências de interações entre produções de artes visuais e o uso de diferentes mídias. A análise efetuou-se tendo como suporte teórico os escritos sobre

web arte de Bulhões (2012); intermedialidade de Rajewsky (2012); Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) de Oliveira e Charreu (2016); interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de Nunes e Oliveira (2012); a concepção de aparelhos de Flusser (1985) e a abordagem triangular de Barbosa (2010).

DESENVOLVIMENTO

O experimento/investigação, que promoveu convergências entre educação, arte – na figura de licenciandos de artes visuais – e as novas mídias, só foi plausível acontecer pela existência de uma postura fotográfica, em que alguns de seus cânones clássicos de operação perderam suas forças de sustentação na contemporaneidade. Essa mudança ontológica fotográfica se fortaleceu entre os anos de 1950 a 1960, quando surgiram novos aparelhos de se ver o mundo, caso evidente da imagem eletrônica transmitida via satélite. Some-se a esse cenário as transformações pós-vanguardistas no campo das artes plásticas em que a sacralidade autoral, o domínio técnico, instrumental e estético fora amplamente debatido e contestado por artistas, a exemplo dos integrantes do grupo fluxus.

O grupo fluxus – formado por artistas marcados por uma postura antiarte e antiburguesa – valorizava o caráter processual e colaborativo de suas manifestações artísticas heterogêneas. As bases para a instauração de formas de se fazer e pensar arte fora da lógica do cubo branco, do uso criativo e contestador do próprio corpo como suporte e obra, nos mostram uma ambiência e atmosfera que ao mesmo tempo evidenciava o declínio do projeto modernista e nos colocava diante de uma perspectiva desafiadora para o campo das artes. Apropriada por artistas ou fotógrafos-artistas interessados em subverter a sua lógica de aderência ao dito real, nesse mesmo período a fotografia expandiu-se e passou a dialogar com outras linguagens artísticas, promovendo assim um campo fértil de possibilidades de criações de mundos próprios. Nos anos de 1960, a fotógrafa/artista Cindy Sherman é um exemplo claro desse novo fôlego fotográfico. Criadora de autorretratos conceituais, concebidos a partir da estética do grotesco, Sherman, ao preparar a iluminação, figurino, maquiagem e a posição em que suas personagens estereotipadas seriam fotografadas em cena, em nenhum momento o botão disparador do aparelho fotográfico estava sob sua responsabilidade, numa clara demonstração de experimentação fotográfica, em que o fotógrafo é dispensado do ato sacro de disparo e domínio técnico de seu aparelho. A atitude de Sherman trouxe-nos a seguinte questão: é

preciso dominar um equipamento fotográfico para conchamar-nos autores das imagens produzidas? Ou o olhar, a forma de preparação e condução magistral de uma *mise en scène* nos credencia como fotógrafos?

O fato é que Cindy Sherman abriu uma porta, na qual outros artistas também pediram passagem, ao serem instigados pelas mesmas indagações sobre a autoria. É o caso do artista canadense Jon Rafman que, ao acessar o *google street view*, pesquisar localidades e executar *tours* virtuais por diversas regiões, interessou-se por saber como a empresa *google* capta imagens em diferentes partes do globo durante os percursos executados por seus veículos. Rafman descobre que esses carros são equipados com uma espécie de globo-robô, possuidor de 9 máquinas direcionais (8 laterais e uma olho de peixe no topo). Nos diversos passeios virtuais no ambiente *street View*, Rafman decide então criar o projeto *Nine Eyes*, que consiste em procurar no universo dessas imagens panorâmicas com giros de 360 graus no sentido horizontal e 290 graus no sentido vertical, ângulos e cenas curiosas, que poderiam ter sido elaboradas por fotógrafos profissionais de qualquer ponto do planeta contratados por bancos de imagens. Jon faz uma espécie de recorte curatorial, ou seja, munido de seu repertório cultural e estético, torna-se curador da máquina *street View*, com isso, abre caminhos interessantíssimos para pensarmos sobre os impactos de uma experiência de fruição e produção de imagens que possam trabalhar em duas zonas: a analógica e a digital.

Os fotógrafos assim chamados experimentais; estes sabem do que se trata. Sabem que os problemas a resolver são os da imagem, do aparelho, do programa e da informação. Tentam, conscientemente, obrigar o aparelho a produzir imagem informativa que não está em seu programa. Sabem que sua práxis é estratégia dirigida contra o aparelho. Mesmo sabendo, contudo, não se dão conta do alcance de sua práxis. Não sabem que estão tentando dar resposta, por sua práxis, ao problema da liberdade em contexto dominado por aparelhos, problema que é, precisamente, tentar opor-se. (FLUSSER, 1985, p. 41).

Como aponta Flusser (1985) em seu livro *A filosofia da Caixa Preta*, o projeto *Nine Eyes*, numa confluência clara entre o pensar fotográfico e sua relação com as novas mídias, joga contra a lógica de operação e criação dos aparelhos fotográficos e computacionais. A postura de Rafman abre várias janelas de mediação entre o homem e o mundo. Sua inquietude mostra o quanto experiências estéticas podem suscitar caminhos, possibilidades criativas de se discutir o ser e estar no mundo. A arte cria essas oportunidades libertárias de ação.

METODOLOGIA

A Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) é um tipo de pesquisa em que há uma potencialização da nossa percepção sobre o que o homem é capaz de fazer, catalisada pela inserção da arte no processo de investigação. Sobre a PEBA:

A pesquisa “educacional” baseada nas artes terá, naturalmente, preocupações que pertencem ao território educativo, aos seus atores e produtos, enquanto a pesquisa (simplesmente) baseada nas artes poderá ter como foco outros campos e outras disciplinas do conhecimento que não concretamente a educação. Contudo, se por um lado considerarmos a educação como um campo que frequentemente extravasa o seu próprio território, digamos mais formal, buscando nichos e brechas proporcionados pelas linguagens artísticas para poder encontrar respostas mais vibrantes para novos problemas educativos, e, por outro, vemos em muitas experiências artísticas um extrapolamento do estético para o educativo (ainda que informal), então devemos aceitar a osmose entre a pesquisa educacional baseada nas artes e a pesquisa baseada nas artes. Na verdade, em muitos objetos e projetos de pesquisa, essas metodologias não se distinguirão. (OLIVEIRA, CHARREU, 2016, p.366)

Para trabalharmos as potencialidades perceptivas de nossos licenciandos em Artes Visuais, estabelecemos algumas etapas necessárias a esse fim, portanto, implementamos momentos de contextualização, fruição e produção pautados pela inserção de uma postura artística, criativa e reflexiva conhecida por Abordagem Triangular, idealizado na década de 1980 pela professora Ana Mae Barbosa.

A Abordagem Triangular não é um método a ser rigorosamente seguido. Trata-se de uma visão de arte/educação pós-moderna, com o objetivo de alargar horizontes interdisciplinares para o ensino e aprendizagem em arte.

Interdisciplinaridade pressupõe um fenômeno (ou refere-se a fenômenos) inextricáveis, que se utilizam da associação de matérias e/ou materiais e/ou processos e/ou lógicas e/ou ideologias, e/ou espaços, e/ou tempos e/ou linguagens (e vamos parar por aí) distintos entre si. [...] A interdisciplinaridade, de um modo geral, pauta-se na interação, tanto entre saberes como entre pessoas, seja pelos métodos ou pela organização disciplinar. A transdisciplinaridade tem como base a complexidade e o sujeito é visto de maneira multidimensional, portanto, é mais abrangente e complexa. (NUNES, OLIVEIRA, 2012, p. 874 e 875)

A Abordagem Triangular promove a mestiçagem de elementos diversos que permeiam nossa vida em sociedade, pois carrega consigo a compreensão histórica, cultural e social do papel da arte na civilização. Dessa forma, práticas artísticas na escola não devem ser propostas sem promoção de uma contextualização e fruição. É preciso incentivar o pensamento artístico, promover a curiosidade e instigar nossos alunos para que se desenvolvam críticos e reflexivos em relação às visualidades que os cercam.

De acordo com essas considerações iniciais, a seguir versaremos sobre como operacionalizamos o nosso itinerário triangular com os licenciandos do CLAV/IFCE. Separamos a atividade de pesquisa tomando como base a Abordagem Triangular que “a partir de seus três eixos – fazer, ler e contextualizar –, que não são hierárquicos ou lineares, é possível pensar uma atuação significativa no Ensino de Arte” (PIMENTEL, 2010, p. 213).

CONTEXTUALIZAÇÃO E FRUIÇÃO

O experimento/investigação surgiu a partir de um trabalho final aplicado por dois semestres, que contou com a participação de 20 alunos da disciplina Arte & Tecnologias Contemporâneas do CLAV/IFCE. Antes da realização da atividade em si, começamos contextualização do processo com a leitura e discussão do artigo Práticas Artísticas nas Redes Sociais Virtuais da professora Maria Amélia Bulhões, nele abordamos a questão da arte interativa no mundo físico e na rede mundial de computadores. Discutimos sobre o quão a *web* e as redes sociais mudaram nossa forma de interagir, fruir, contextualizar e produzir arte, nos relacionarmos e resolvermos as demandas diárias de nossas vidas.

Ao continuarmos nossa conversa com os alunos sobre os impactos da *web* na recepção, fruição e produção de arte, sentíamos a necessidade de provocá-los a elaborarem um entendimento prático sobre esse tema em sala de aula. Inicialmente sugerimos exercícios com aparelhos que pudessem ser conectados a *web*, aparentemente sem nenhuma relação com a lógica artística, mas de uso rotineiro na vida desses alunos. O celular despontou como a única opção por eles, por possuir muitas funções e aplicativos que só apresentam sentido se estiverem conectados à grande rede. A partir dessa realidade estabelecemos um foco de atuação.

Como exemplo de caminhos possíveis a serem percorridos nas confluências e interações entre as artes e mídias, apresentamos aos alunos o projeto *Nine Eyes* do artista Jon

Rafman, que consiste numa espécie de curadoria das imagens encontradas nos trajetos virtuais em primeira pessoa, executados no aplicativo *Maps* através da ferramenta *Street View*. Explicamos sobre as particularidades do *Street View*, como capta, processa, trata e disponibiliza imagens na *web*.

A partir do projeto artístico de Rafman, os alunos se sentiram instigados a averiguarem as possibilidades da arte e a tecnologia subverterem a lógica de operação de algumas atividades existentes em ambientes físicos, como o simples deslocamento diário que executamos de um ponto a outro em diferentes espaços geográficos. As discussões em sala giraram em torno das implicações sobre a realização desses deslocamentos em ambientes virtuais. Decidido o tema escolhemos os aplicativos de geolocalização (gps) usados no projeto *Nine Eyes* e passamos a refletir sobre os trajetos que fazemos cotidianamente de um ponto A ao ponto B, e se de fato neles prestamos atenção ao que nos cerca, ou se nesses mesmos deslocamentos virtuais, nossa percepção sobre o entorno se ampliaria ou não.

PRÁTICA

Com essas indagações em mente, a proposição era que os licenciandos acessassem o *Google Street View*, escolhessem no trajeto virtual de suas casas até o curso, imagens que despertassem suas atenções por qualquer motivo. Determinamos o mínimo de três e o máximo de 12 imagens, que seriam captadas com o auxílio da ferramenta computacional *print screen*, e posteriormente editadas em qualquer *software* de edição, manipulação e tratamento de imagens, a partir de seus celulares, *tablets*, computadores portáteis ou de mesa. Ao término do itinerário imagético solicitamos que eles elaborassem uma reflexão textual de duas laudas sobre o que encontraram ao percorrem os trajetos virtuais de suas residências até o CLAV/IFCE.

Algumas dificuldades gerais foram apontadas: minha conexão não é boa, não tenho smartphones etc. Levamos essas observações em consideração, por acreditarmos que elas interferem na qualidade da fruição e experiência estética. Dentre estes empecilhos, o fato de alguns licenciandos não possuírem celulares de última geração, infelizmente evidencia a brutal disparidade econômica e social que assola nosso país em pleno século XXI. Tal situação nos fez pesquisar sobre o acesso à internet no Brasil. Segundo o portal de notícias G1, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad C), realizada e divulgada pelo Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que 64,7% de toda a população está, de alguma forma, conectada à web, no entanto, as regiões Nordeste e Norte continuam com taxa de conexão em torno de 52,3% e 54,3%, respectivamente, portanto, ainda inferiores à média do país. Mesmo diante de tímido avanço em relação ao acesso virtual, o IBGE aponta que no ano de 2018, 63,3 milhões de brasileiros mantêm suas vidas imersas numa realidade off-line. Para que pudéssemos então promover nossa investigação de forma equânime, disponibilizamos aos alunos que não possuíam smartphones, a oportunidade de executarem o comparativo entre os seus trajetos físicos e virtuais com os computadores de mesa do laboratório do CLAV/IFCE.

A Abordagem Triangular nos lança em terrenos desconhecidos, mas necessários pelas descobertas ao longo do processo executado. Ficamos surpresos com os textos produzidos pelos licenciandos, principalmente pelo impacto que essas imagens virtuais ressignificadas suscitariam sobre a relação entre arte, tecnologia e vida. Como afirma Pimentel (2010, p. 214) “ressalta-se que o que se busca é o diálogo entre ações intrínsecas para o trabalho com arte/educação, propondo a articulação com abordagens não-hierarquizadas do objeto artístico”. Foi o que aconteceu com os nossos achados nesse tipo de experiência. Com o quantitativo mínimo de três laudas e o máximo de cinco, os relatórios elaborados estavam ilustrados com as imagens capturadas via captura das telas do programa *Street View* acompanhadas de reflexões textuais críticas sobre esse tipo de experiência.

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Procedemos com a coleta de dados através da análise dos relatórios textuais (laudas). Fizemos uma reflexão geral dos achados que incluíram as imagens e ancoraram suas reflexões escritas tomando como base os autores estudados em sala de aula. De 20 alunos, efetuou-se a análise de 15 relatórios que efetivamente cumpriram com as duas exigências. Desses trabalhos, cinco sintetizaram suas impressões sobre os impactos dessa experiência mestiça entre arte, educação e as novas mídias. Por uma questão ética, decidimos nomear os alunos partícipes por letras do alfabeto, garantindo suas integridades e anonimatos.

Chamou-nos à atenção a surpresa que o aluno A teve ao se deparar com os resultados imagéticos do seu deslocamento diário ao CLAV/IFCE. Seu portfólio visual foi montando em

função do nome das ruas e avenidas que costuma passar quando utiliza o transporte público ônibus. A palavra mudança se destacou em seu depoimento:

As mudanças ocorridas na paisagem urbana e a mudança de nomes das avenidas, ocorridas no percurso; o Google Street View me fez notar as mudanças ocorridas em quase dois anos que faço para chegar ao IFCE, mudanças que passaram despercebidas durante esse tempo; essas mudanças não são marcadas só pelo tempo (passado/presente), mas também pelo espaço (km). (ALUNO A, 2016)

Ele afirma não ter notado as transformações ocorridas na paisagem por dois anos, e ressaltou que sua percepção fora ativada após vivenciar o experimento/investigação, tanto que o atraso frequente na atualização das imagens via satélite recebidas pela empresa *Google*, o fez perceber as diferenças entre as imagens *off-line* do presente e as imagens virtuais da mesma paisagem no passado, o antes e o depois ativado por sua memória após o contato com uma ferramenta digital.

Já o aluno B nos relatou que o exercício exacerba sua percepção e fruição do percurso realizado cotidianamente. Para abstrair o enfadonho deslocamento em transportes públicos desconfortáveis, B é um apreciador daquilo que costuma ver de sua janela do ônibus. Ele ressaltou que as imagens fotográficas escolhidas no aplicativo da empresa *google*, o ajudaram a compartilhar visualmente o sentimento de deleite estético, para que mais pessoas pudessem experienciá-lo.

Não importa qual ônibus eu pegue no terminal, Parangaba ou Borges de Melo I, eu passarei pela praça Portugal, que posso dizer com toda certeza que é o local mais bonito por qual eu passo; eu tenho olhado todo santo dia para essa banca de revistas. Ela sempre está fechada cedo de manhã quando passo, mas tem um significado pessoal pra mim ver o cartaz naquela parede; se eu tivesse que eleger o segundo ponto mais bonito da viagem, seria essa praça, eu gosto de ver as pessoas caminhando, levando animais pra passear, skatistas skateando e saber que no centro de tanto comercio e prédios existe um local de lazer que é um descanso para os olhos. (ALUNO B, 2016)

Percebemos que alguns alunos do grupo participante, mais familiarizados com determinadas modalidades artísticas, não relataram diferenças consideráveis entre o virtual e o *off-line*, dado que consideramos importante, por notar que a educação estética tem permitido abrir as portas da percepção para o que nos cerca. Essa é uma constatação que se soma ao

pensamento de Ana Mae Barbosa sobre a contribuição da arte no desenvolvimento cognitivo. O mundo e as relações humanas são matérias-primas para a nossa criação artística.

A aluna C faz parte desse rol de bons observadores. Ela é uma exímia desenhista, de foco apurado e atenta aos detalhes do entorno. Seu olhar para as imagens selecionadas nos mostrou descontentamento com a paulatina instauração do caos urbano e a degradação contra o patrimônio edificado que acomete Fortaleza, capital do Ceará, local da execução de nosso experimento. O que continuou a intrigar-nos é o espanto de alguns alunos em relação aos detalhes curiosos que conseguiram encontrar ou visualizar, somente quando estiveram imersos no ambiente digital, como o achado pela aluna C de um Centro Cultural Beneficente Islâmico num bairro periférico da grande Fortaleza.

Igreja no Carlito Pamplona, muito trânsito, muita gente passando pela rua, muita sujeira no chão e crianças indo para a escola; Centro Cultural Beneficente Islâmico. Nunca havia parado para pensar se existiam pessoas adeptas ao Islamismo em Fortaleza antes de conhecer esse local; Praça dos Leões. Um dos pontos turísticos de Fortaleza, arrasado pelas pichações e pela sujeira. (ALUNA C, 2016)

C também nos mostrou o despertar de sua consciência para as possibilidades de subversão dos usos convencionais da grande rede para fins poéticos e artísticos:

A utilização de novas mídias é uma quebra de fronteiras que existiam antes da universalização da internet. Agora, com tamanha interação entre pessoas, ideias, e visões de vários lugares ao alcance das mãos, a Arte encontra um novo lugar nesse século, ela não é mais privilégio de Mecenas, mas ela passa a ser vista e ser apropriada por todos os tipos de pessoas que tiverem acesso a ela. (ALUNA C, 2016)

O aluno D não é um fortalezense, nasceu no interior de Minas Gerais e seu depoimento soou como um olhar estrangeiro sobre nossos costumes, cultura, paisagens naturais e arquitetônicas. D também observou alguns erros de processamento e montagem do *Street View*, que contribuíram para uma curiosa reconfiguração da paisagem em determinados trechos de seu percurso off-line. Interessante notarmos que o erro imagético pode ser percebido para o nativo de uma determinada localidade, porém, quem nunca experienciou tal lugar, pode convencer-se de que a paisagem visualizada, é de fato daquela forma.

Essa é interessante, antes de morar em fortaleza meus colegas daqui diziam que o sol era tão quente que as pessoas ficavam se escondendo nas sombras dos postes, nas paradas, e a informação procede; onde está a cidade? Ainda na avenida Washington Soares, devido ao relevo

do terreno, não dá pra ver a cidade do outro lado da vegetação, o que dá uma falsa ideia de horizonte natural, que é bem interessante; no meu dia a dia não tinha notado aquele prédio ao fundo, que é bem peculiar, se destaca na paisagem, é um prédio comercial, inclusive já fui lá, talvez não tenha notado pela limitação do campo de visão de dentro do ônibus, ou qualquer outro motivo, mas a sua arquitetura é bem interessante. (ALUNO D, 2016)

O aluno E foi o que de fato melhor compreendeu o propósito do experimento/investigação:

O exercício proposto, tendo como ferramenta o Google Street View, me possibilitou uma reflexão que até então não tinha cultivado com mais substância e atenção: a apreciação poética dos lugares/espacos mais significativos no percurso que faço de casa à faculdade. Lugares/espacos que podem se apresentar diante do meu discurso como lugares/espacos de habitações onde identidades diversas e transitórias estabelecem vínculos, que podem vir a alterar ou não esses lugares/espacos que comumente se tornaram símbolos desse TRAJETO. (ALUNO E, 2016)

E justificou as escolhas estéticas de apresentação do seu recorte curatorial:

Escolhi recortes frontais das imagens estabelecendo uma relação perceptiva de como se a visualização fosse feita de dentro de um ônibus, mas com certo distanciamento do motivo principal. O preto e branco é utilizado com intuito de criar uma unidade visual nas seis imagens. (ALUNO E, 2016)

Mesmo diante de uma tela de computador, a descrição de seu trajeto virtual seguiu o ritmo de um passageiro deslocando-se num ônibus para algum lugar. Cada parada uma história, um recorte de algo que o incomodava, que lhe atingia a mente e o coração.

Durante o percurso algumas paisagens visuais e sonoras tornam-se símbolos do meu cotidiano. Estabelecimentos diversos, órgãos públicos e não-governamentais, paredão de mar, paredão de lojas, lugares de passagem, lugares de morada, onde só habitam homens, onde só habitam ratos, Marinha do Brasil, Perícia Forense, escolas degradadas, igrejas renovadas – mais de vinte em menos de 10 quadras – morro, moradias, sobrados e soldados, Exército do Brasil, Forte, Mercado Central, sobe e desce, amém. (ALUNO E, 2016)

Sem dúvidas, o aluno E foi o mais imersivo e descritivo em sua vivência. Vale ressaltar que E já é um artista com trabalhos reconhecidos em Fortaleza. Ele costuma expressar-se através da técnica da colagem. Seus achados imagéticos virtuais comparam-se aos fragmentos

visuais de revistas velhas usadas em suas obras. O aluno E enxerga a paisagem virtual e *off-line* como um caleidoscópio ou um grande *mixer* visual de amplas possibilidades estéticas.

CONSIDERAÇÕES

As confluências entre as artes e mídias possuem uma significativa relação histórica. Para as Artes, o advento da *web* e a ampliação do conceito de modalidades artísticas tradicionais como a pintura, o desenho e a fotografia – consolidadas na arte contemporânea – delineiam um novo capítulo acompanhado de transformações significativas, que, inevitavelmente, pedem reflexão crítica e mudanças na forma como ensinamos, estudamos e aprendemos Artes em bacharelados e licenciaturas. A realidade digital e virtual deixa cada vez mais nítido que as modalidades artísticas não estão fechadas ao diálogo com outras áreas do saber. Há um esgarçamento das linguagens artísticas onde a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade sinalizam um caminho sem volta. O experimento/investigação apontou para uma direção intermídia povoada por contaminações entre o *online* e *off-line*, ao nos fazer rever os usos costumeiros que damos ao tradicional ato fotográfico. Percebemos que os partícipes não saíram indiferentes ao experimento/investigação, já que seus campos perceptivos, memórias e relações espaço-temporais foram trabalhados e ampliados durante o processo. Foi consenso a ideia de que essa experiência estética de apreciação de lugares/espços presentes na urbe – catalisada pelo uso contemporâneo da linguagem fotográfica – pode ser uma das infindáveis possibilidades de se educar o ser humano, através da Arte, para uma maior consciência crítica sobre aquilo que o cerca. Assim como na *web* não há começo e nem fim, uma outra constatação dos colaboradores foi a percepção de que cada vez mais vivemos, fruímos e produzimos experiências estéticas processuais, que não necessariamente precisam se fechar numa obra artística acabada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M., CUNHA, F. P. (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez.

BULHÕES, M. A. (2012). Práticas artísticas em redes sociais virtuais. *REVISTA USP*, São Paulo, n. 92, p. 49-57, jan. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/34882>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

FLUSSER, V. (1985). *Filosofia da caixa preta*. São Paulo: Ed. Hucitec.

NUNES, S.C.; RAMALHO E OLIVEIRA, S. (2012). Tudo a ver: questões interdisciplinares. In: *21º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. Vida e ficção: arte e fricção*. Anais... Rio de Janeiro: ANPAP, p. 873-888. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5/sandra_ramalho_e_sandra_nunes.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

OLIVEIRA, MARILDA OLIVEIRA DE; CHARREU, LEONARDO AUGUSTO. (2016). Contribuições da perspectiva metodológica “investigação baseada nas artes” e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. *EDUCAÇÃO EM REVISTA*, Belo Horizonte, v. 32, n. 01, p. 365-382. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982016000100365&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PIMENTEL, L. G. (2010). Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidades de diversidade no ensino de arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, ANA MAE; CUNHA, FERNANDA PEREIRA DA. *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, p. 211-228.

RAJEWSKY, Irina O. (2012). A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade. In: DINIZ, THAIS FLORES NOGUEIRA; VIERA, ANDRÉ SOARES. *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Belo Horizonte: Rona Editora: FALE/UFGM.



Wendel Alves de Medeiros (wendeldesign@gmail.com)

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui graduação Tecnológica em Artes Plásticas pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). É professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - Instituto Federal do Ceará. Membro - Associado do Comitê de Educação e Artes Visuais da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP).



José Albio Moreira de Sales

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-Doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto, em Portugal. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Licenciado em Arte e Educação pela Faculdade Grande Fortaleza (FGF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisador do CNPq na área de Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História – IARTEH.



EXPERIMENTOS EM GRAVURA NO CAMPO AMPLIADO: a estética do cangaço, o grotesco e o fantástico a partir do imaginário popular.

Frederico Bezerra de Macêdo. **Brasil**

Francisco Sebastião de Paula. **Brasil**

RESUMO

O presente artigo visa informar o atual estágio de uma pesquisa em gravura no campo ampliado desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Destacam-se, os principais conceitos em: Melo (2015), sobre a estética do cangaço; Kaiser (1986) sobre o grotesco; Todorov (1992) sobre o fantástico; Veneroso (2008) sobre gravura no campo ampliado e Ostrower (1977), sobre processo criativo; autores importantes para busca dos resultados pretendidos na pesquisa.

Palavras-chave: estética do cangaço; grotesco; fantástico; gravura no campo ampliado.

RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto informar la actual etapa de una investigación en el segmento del grabado en campo ampliado, desarrollada dentro del curso de Maestría Profesional en Artes del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE). Los principales conceptos trabajados son: Melo (2015), la estética del cangaço; Kaiser (1986), el grotesco; Todorov (1992), lo fantástico; Veneroso (2008), lo grabado en el campo ampliado; Ostrower (1977), el proceso creativo; autores fundamentales para la investigación.

Palabras clave: estética del cangaço; grotesca; fantástica; grabado en el campo ampliado.

ABSTRACT

This article aims to inform the current stage of a research on engraving segment of expanded field, developed within the Professional Master Course in Arts of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE). Summarizing the basic concepts are: in Melo (2015) the aesthetics of the cangaço; in Kaiser (1986) the grotesque; in Todorov (1992) the fantastic; in Veneroso (2008) the engraving in expanded field and in Ostrower (1977), on creative process.

Keywords: aesthetics of cangaço; grotesque; fantastic; engraving on expanded field.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade apresentar o estágio atual de uma pesquisa em arte voltada para a gravura atuando em campo ampliado, que se encontra em sua fase inicial, assim como o de ressaltar (em linhas gerais) a direção metodológica para qual a pesquisa aponta.

Este trabalho nasce da necessidade pessoal deste autor em ensejar um trabalho de pesquisa em arte que, por sua natureza intrínseca, segundo Zamboni (2006, p.6), tem como objetivo “obter como produto final a obra de arte”.

Entende-se que, durante o desenvolvimento do processo criativo, é importante a busca por respostas de ordem estilística na (re)invenção de um estilo pessoal, porquanto o artista, ao desenvolver seu trabalho, reitera-se e atualiza-se em suas práticas.

Busca-se também desenvolver uma poética própria, a qual responda às especificidades que uma pesquisa nova impõe, sendo cada novo trabalho, nesse sentido, singular.

Com a presente pesquisa, espera-se agregar novos valores estéticos, porquanto frutos de uma subjetividade particular, ainda que assentados em matrizes estéticas tradicionais, através da constituição de uma produção artística que promova fruição e experiências estéticas ao colocar em relevo questões da historicidade da nossa cultura, bem como valores humanos e humanizantes.

Ao longo da trajetória pessoal e artística deste pesquisador, pode-se delinear algumas constantes temáticas que atuaram de forma reiterada em sua poética pessoal, como o fantástico e o grotesco, por exemplo. Tais constantes, ao se atualizarem em trabalhos realizados no decorrer dos anos, sempre apontaram para a necessidade de buscar novas respostas, não só de ordem estilística, no que concerne às mudanças que operam para um aprimoramento virtuosístico de um estilo pessoal, mas também pela busca de novas respostas quanto à apropriação de outras linguagens e suas técnicas.

É a partir do contato com a obra do historiador pernambucano Frederico Pernambucano de Mello, *“Estrelas de Couro: a estética do cangaço”* (2015), que surgem as inquietações para a presente pesquisa. Nesta obra encontram-se as primeiras matrizes estéticas e simbólicas a partir da qual buscar-se-á construir uma pesquisa em arte no campo ampliado da gravura tendo como pano de fundo os temas o fantástico, o grotesco e a estética do cangaço.

Recentemente, após a leitura mais adensada de textos sobre o campo ampliado nas artes (cujas características principais serão ressaltadas no tópico do referencial teórico) é que este autor aventou a ideia (e criou a coragem necessária) de experimentar inovações em suas práticas a partir da imbricação de linguagens e técnicas que não lhe são usuais, entendendo que elas poderão contribuir de forma decisiva no desenvolvimento de uma poética própria para a pesquisa em curso. Tais ímpetos surgiram como respostas naturais que se apresentaram como resultados de uma busca por novas soluções plásticas na execução de uma produção artística.

Diante do exposto é que se afigurou a questão: como abordar os temas do fantástico e do grotesco, gerados no imaginário popular a partir do fenômeno do cangaço, bem como de uma estética regional, configurada em seu vestuário e indumentárias, numa produção artística atuando no campo ampliado da gravura?

Toma-se como objeto de estudo a gravura atuando no campo ampliado. Como técnica para a elaboração das matrizes a serigrafia sobre algodão cru, seguindo-se a uma posterior interferência nas impressões com tinta de tecido.

O objetivo geral desta pesquisa é criar uma série de gravuras a partir das quais espera-se articular plasticamente forma e conteúdo, de modo a evocar elementos do imaginário mítico, religioso e popular em torno do cangaço, tendo como pano de fundo elementos do fantástico e do grotesco presentes na literatura e iconografia sobre aquele fenômeno social e já bastante arraigados no imaginário popular.

REFERENCIAL TEÓRICO

O primeiro conceito que perpassará esta pesquisa refere-se ao “campo ampliado” (ou expandido) nas artes, que foi utilizado pela primeira vez pela crítica e pesquisadora norte-americana Rosalind Krauss em seu artigo “*Sculpture in the Expanded Field*”, de 1979. Segundo a mesma observou a partir de suas pesquisas, havia cada vez mais artistas trabalhando com diferentes linguagens e técnicas, transitando por vários suportes e materiais na busca em dar forma às suas inquietações sem se desvincular obrigatoriamente de uma forma de expressão tradicional, aquela linguagem artística que lhe era mais familiar, mas expandindo-a a novos campos, utilizando novos materiais, técnicas, suportes ou tecnologias. Krauss, ao falar da arte, usa o caso particular da escultura e a mesma observa que:

Nos últimos dez anos coisas realmente surpreendentes têm recebido a denominação de escultura: corredores estreitos com monitores de TV ao fundo; grandes fotografias documentando caminhadas campestres; espelhos dispostos em ângulos inusitados em quartos comuns; linhas provisórias traçadas no deserto. Parece que nenhuma dessas tentativas, bastante heterogêneas, poderia reivindicar o direito de explicar a categoria escultura. Isto é, a não ser que o conceito dessa categoria possa se tornar infinitamente maleável. (KRAUSS, 1984, p.129).

É possível compreender que todas as manifestações das artes que extrapolem seu conceito tradicional, criando imbricações e hibridações com outras linguagens, podem ser entendidas como sendo uma manifestação da referida linguagem em seu campo ampliado, quer prevaleça uma ou outra linguagem. Sobre isso, Veneroso diz que:

Pode-se dividir as mídias artísticas em mídias tradicionais e mídias não tradicionais, para efeitos operacionais. Por mídias tradicionais entende-se o desenho, a pintura, a gravura e a escultura. Mídias não tradicionais incluem as mídias eletrônicas, a fotografia [entre outras]. Há, porém, um ponto em que as duas se encontram, quando as mídias tradicionais incorporam procedimentos próprios das outras mídias, e os processos fotográficos na gravura são um exemplo disso. (VENEROSO, 2007, p.151).

Percebe-se que, na produção da gravura hodierna, estão em encaminhamento processos criativos resultantes do amalgamar desta “mídia artística”, usando as palavras de Veneroso (2007, p. 151), com outras linguagens tradicionais (ou não), resultando em obras que não são obrigatórias ou estritamente de uma linguagem artística específica. Paula observa, por exemplo, que a artista Maria Bonomi:

[...] tem aplicado o princípio básico da xilogravura, por intermédio de outras linguagens, para diversificados espaços como obras públicas, Maria Bonomi também estendeu a ideia e uso do sulco à criação de murais de concreto e objetos escultóricos. Do sulco ao espaço público. Ainda o sulco, este seu personagem constante, mas já agora numa imagem muralística, parte integrante de arquitetura contemporânea, destinada aos grandes espaços [...]. (KLINTOWITZ, 1999, p. 22 *apud* PAULA, 2014, p. 125)

A gravura atuando no campo ampliado encontra-se nesta vertente em que as linguagens se tocam, imbricam-se, atualizam-se e surgem como algo novo, embora carregando em si a semente do velho. Na verdade, em nossa contemporaneidade, talvez não seja incorreto vislumbrar o artista como um privilegiado, na medida em que não precisa ficar preso às antigas

amarras de linguagens artísticas específicas, estilos ou correntes estéticas. Ele está, ao que parece, cada vez mais livre para criar obras condizentes com sua personalidade artística ou caprichos – por que não?

O segundo conceito diz respeito àquilo que está fora dos padrões estéticos convencionais de beleza, refere-se ao que é visto como “feio” e às suas manifestações grotescas. Este tema perpassa a história da arte desde os seus primórdios. A representação grotesca de seres e pessoas exerce grande fascínio no imaginário humano. Pode parecer no mínimo estranho pensar que a feiura é parte importante, senão fundamental, da tradição artística humana. Comumente, associa-se à arte, a beleza, a harmonia, o equilíbrio e tudo o mais que traz representações agradáveis e eleva o espírito pela fruição do belo. Não obstante, o feio encontra na arte o seu lugar também. As razões são as mais distintas, contudo, principalmente, por seu caráter moralizante. Dessa forma, não se trata simplesmente de representar algo feio, mas o feio como uma alegoria, uma metáfora, um símbolo daquilo que existe de imoral, condenável e indesejado no comportamento humano.

Várias teorias estéticas, da Antiguidade à Idade Média, vêem o Feio como uma antítese do Belo, uma desarmonia que viola as regras daquela proporção (c.f. Capítulo III) sobre a qual se fundamenta a Beleza, tanto física quanto moral, ou uma falta que retira de um ser aquilo que, por natureza, deveria ter. Em todo caso, admite-se um determinado princípio que é observado quase que uniformemente, embora existam seres e coisas feias, a arte tem o poder de representá-los de modo belo, e a Beleza (ou pelo menos a fidelidade artística) dessa imitação torna o Feio aceitável. Os testemunhos desta concepção não faltam, de Aristóteles até Kant. Se nos restringirmos, portanto, a tais reflexões, a questão é simples: existe o Feio, que nos repugna, em estado natural, mas que se torna aceitável e até agradável na arte, que exprime e denuncia “belamente” a feiura do Feio, entendido em sentido físico e moral. (ECO, 2007, p.133).

O feio, assim como o belo na arte, não são como suas manifestações naturais, antes, são formas intencionalmente trabalhadas com o fito de produzir um resultado estético, quer pela fruição do belo, quer pelo que evocam do sublime. Nesta categoria estética mais recente, as reações estéticas surgem quando a sensibilidade dirige-se para aspectos extraordinários e grandiosos diante do que nos causa espanto, medo, respeito ou deslumbramento, os quais podem ser evocados mesmo em representações grotescas.

Algumas vertentes teóricas quanto à conceituação do grotesco apareceram no início desta pesquisa – duas particularmente afiguraram-se de ângulos paradoxais, embora complementares. Além da faceta humorística do grotesco, que o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1993) afirma ter sido a primeira a existir, afigura-se uma outra que, segundo Kayser (1986), diz respeito ao fantástico, sob o viés do terrível e deformador. Esta acepção do termo é a que será utilizado nesta pesquisa, pois ela está ligada ao chamado grotesco romântico, que melhor se alinha ao tema do fantástico para fins do escopo deste trabalho.

Segundo Kayser (1986), o tema do grotesco já existia na antiguidade greco-romana, muito embora o termo só viesse a ser cunhado para descrever representações artísticas de figuras disformes no final do século XV. Ele o descreve como uma manifestação artística nascida no Renascimento, mas desenvolvida apenas no Romantismo com características marcantes desse movimento.

Ainda segundo o autor, a palavra “grotesco” e suas variantes em outros idiomas, são tomadas por empréstimo do italiano. *La grottesca* e *grotesco* surgem como uma derivação de grotta (gruta) e “foram palavras cunhadas para designar determinada espécie de ornamentação, encontrada em fins do século XV, no decurso das escavações feitas primeiro em Roma e depois em outras regiões da Itália” (KAYSER, 1986, p.20).

Para Kayser (1986), entretanto, a expressão “disforme”, que se configura na representação de um corpo desproporcional, por exemplo, impõe uma significação do grotesco que é mais essencial e, conseqüentemente, mais existencial. Dessa forma, os conflitos da interioridade, a dor e o sofrimento anímico, ligados ao psiquismo, são os fatores determinantes para a representação da expressão corporal disforme.

Estes aspectos profundamente subjetivos, encarnados na deformidade do corpo, alinham-se, portanto, àquilo que passou a designar-se de “grotesco romântico”. Outrossim, segundo o estudioso alemão, é preciso evidenciar que aquilo que se encontra por detrás das expressões artísticas grotescas é a manifestação de uma inquietação interior.

O terceiro conceito é o fantástico. No gênero literário conhecido como “literatura fantástica” especula-se sobre mundos improváveis que divergem do mundo real de várias

maneiras. Para Todorov (2008), o fantástico caracteriza-se pela hesitação que o leitor (ou personagem) experimenta quando está frente à natureza de um acontecimento ficcional. Este não consegue decidir-se, no decorrer da narrativa, se tal acontecimento é de natureza sobrenatural ou se trata de uma ilusão ou alucinação do personagem. Ele afirma que:

Num mundo que é exatamente o nosso, [...] produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mesmo mundo familiar. [...] ou se trata de uma ilusão, [...] ou então o acontecimento realmente ocorreu [...]. O fantástico ocorre nesta incerteza; ao escolher uma ou outra resposta, deixa-se o fantástico para entrar num gênero vizinho, o estranho ou o maravilhoso. O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural. (TOROROV, 2008, p. 30-31)

O autor aponta que tal hesitação, experimentada, por regra, pelo personagem (ou leitor por meio daquele), entre a crença na sobrenaturalidade de um fenômeno e na convicção de uma explicação embasada por leis naturais, constitui-se como o elemento caracterizador do fantástico.

Por fim, abordaremos algumas questões ligadas aos aspectos estéticos gerados a partir de uma simbologia presente no vestuário e indumentárias do cangaço, particularmente naqueles elementos encontrados no grupo de Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião.

A partir de seu livro “Estrelas de Couro: a estética do cangaço”, Frederico Pernambucano de Mello (2010) busca abordar como a constituição de uma produção manufatureira particular dos cangaceiros de Lampião ajudou a moldar-lhes a identidade, legando à cultura uma mítica em torno desse fenômeno do banditismo nordestino.

O autor descreve o dia a dia dos cangaceiros, suas dificuldades para a sobrevivência no sertão e agreste nordestinos, trazendo-os de volta à vida através da apresentação e análise de uma produção manufatureira artística que não tinha por fim somente o atendimento de uma demanda prática para a vida diária, mas fazer evocar, destes objetos, através da costura, do bordado, da marchetaria, enfim, valores que revelavam e enalteciam seus hábitos e estilo de vida. Ainda para o autor, os objetos falam através da criação de algo visualmente imponente e belo, constituindo-se numa estética própria. Segundo bem observa:

Havia uma estética rica que conferia uma ‘blindagem mística’ ao cangaceiro, satisfeito com a sua beleza e ainda seguro em meio a uma suposta inviolabilidade.” [...] O contágio inelutável dá a força dessa

estética e evidencia a existência de outra luta, travada em paralelo, no plano da representação simbólica. A vingança estética do cangaço contra a eliminação militar se dá quando o ícone principal de sua simbologia se transforma na marca do Nordeste: a meia-lua com estrela do chapéu de Lampião. (MELLO, 2015, p. 143).

E é exatamente através dos objetos, muitos de sua coleção particular, que o autor penetra nesse universo. Ele põe em relevo que as indumentárias daqueles homens eram comparáveis às dos cavaleiros medievais e dos samurais, embora inseridos em uma ambientação “cinzenta e árida”, metáfora de uma vida dura, em que a morte era companheira contumaz. Não obstante, permitiram-se usar roupas coloridas, esmeradamente trabalhadas, cujo intuito era lhes proporcionar uma apresentação singular, uma face única, uma personalidade própria, sua identidade, por fim.

A simbologia vestia-lhes o corpo, mas era no alto, na fachada a encimar-lhes às cabeças, costuradas nos chapéus, para além de cumprir simplesmente uma função estética, servindo-lhes também como amuleto e conferindo-lhes proteção, uma proteção sobrenatural, que de forma mais vistosa adensavam-se os símbolos mais marcantes.

O chapéu é o ponto de concentração dos acrescentamentos simbólicos que caracterizam o traje do cangaceiro. A fachada ainda mais ostensiva de uma indumentária ostensiva por inteiro. Nas missões silenciosas, caminhassem o bando por lugar aberto, sujeito a ser avistado de longe, ou entrasse em canoa para atravessar o São Francisco, o chefe riscava com a advertência infalível: tirar o chapéu! (MELLO, 2015, p.73).

E acrescenta:

Como expressão de arte, o chapéu tem vida própria, podendo ser lido, em seus aspectos estéticos e místicos, com ou sem o geral da vestimenta, ao modo da carranca do São Francisco em face do barco que isolava. Sintetizando elementos que não valem artisticamente por si, tomados isoladamente, de couro, tecido, metais nobres ou apenas vistosos, ilhoses e circunstancialmente fitas, há de ser apreciado no conjunto que encerra em harmonia com a cabeça, não resistindo à decomposição. (MELLO, 2015, p.73).

Os símbolos eram os mais variados: o Selo de Salomão, estrelas de oito pontas, cruz-de-malta e flor-de-lis, só para citar alguns, vestígios quinhentistas e seiscentistas que

permaneceram como reminiscências místicas de uma tradição hermética, até quase meados do século XX.

Dessa forma, o cangaço passaria para história do imaginário (Mello, 2015). Tal imaginário formou-se não só através de depoimentos de pessoas contemporâneas de Lampião e do cangaço, ao perpetuarem tais relatos nas gerações vindouras, mas também pelas mãos de cordelistas e gravuristas, que em seus trabalhos reproduziam e recriavam a trajetória do cangaço, assim como de fotógrafos como o libanês-brasileiro Benjamin Abrahão, que constituiu rica iconografia fotográfica e filmica, ajudando a arraigar na mentalidade nordestina a mítica do cangaço, com sua beleza atraente e bizarra, beleza esta gravada nos objetos de morte, punhais e armas de fogo, e de vida, chapéus, cantis e vestimentas.

Por fim, quanto ao processo criativo, espera-se evidenciar o caminho trilhado para a execução de uma obra artística que por hora encontra-se em andamento. Não é do interesse desta pesquisa criar um manual (ou tutorial) para a realização de um trabalho artístico, mas buscar apresentar as reflexões e inquietações que estão conduzindo este autor/artista a realizar seu trabalho, desde a definição do tema, as suas razões para a escolha das linguagens artísticas e técnicas, a seleção dos materiais, a construção do percurso, que desde sempre tem se deparado com o inesperado, assim como tudo aquilo que concorre para a formatação de sua poética e dos caminhos que engendrem novas reflexões e relações plásticas no trilhar de novos trajetos. Entende-se que todas essas questões conduzem a potencialidades criativas, as quais vão se materializando segundo certas escolhas assumidas e não outras; estas também igualmente carregadas de virtualidade existencial e que agem simultaneamente como norteadoras e limitadoras de ações possíveis. A este respeito, Ostrower afirma que:

Cada materialidade abrange de início certas possibilidades de ação e entre outras tantas impossibilidades. Se as vemos como limitadoras para o curso criador, devem ser reconhecidas também como orientadoras, pois dentro das delimitações, através delas, é que surgem sugestões para se prosseguir um trabalho e mesmo para se ampliá-lo em direções novas. De fato, só na medida em que o homem admita e respeite os determinantes da matéria com que lida como essência de um ser, poderá o seu espírito criar asas e levantar voo, indagar o desconhecido. (OSTROWER, 1977, p. 32).

A materialidade reveste-se de grande importância para o processo criador. Afora de uma gama de elementos necessários para a realização de uma produção artística para além de

materiais e técnicas, o artista precisa ter sensibilidade para poder criar, inovar, experimentar, improvisar e compor com esses materiais, não devendo se limitar ao usar os objetos no suporte/espço a ser desenvolvida a obra. Faz-se necessário também o estudo de materiais novos assim como a retomada no uso de materiais já conhecidos, numa busca dialética pela construção de sua poética. A construção da obra assim pensada, entende-se, acarreta um processo de reflexão sobre questões internas e externas à mesma e traz saberes transversais nos quais se confrontam de forma interdependente diferentes abordagens de conhecimento do imaginário do artista e das práticas próprias da sociedade na qual ele vive - informações colocadas na obra a serem interpretadas pelo expectador, não só no seu aspecto racional, mas intuitivo, simbólico, perpassados pelas questões de sua formação pessoal, bagagem cultural, mundividência, enfim.

A pesquisa em artes visuais, segundo Zamboni (2006), contempla os processos criativos e suas poéticas. Perpassa dessa forma um fazer e uma reflexão mais profunda e consciente deste fazer, antes, durante e após a sua execução. A esse respeito Zamboni afirma que na pesquisa em arte há a:

[...] premeditação e essa, por sua vez, é racional. [...] uma das características fundamentais da pesquisa é o grau de consciência e do pleno domínio intelectual do autor sobre o objeto de estudo e do processo de trabalho, mas com isso não pretendo negar a existência da força intuitiva e sensível contida em qualquer processo de trabalho, seja em arte, seja em ciência. (ZAMBONI, 2006, p.10).

As ações premeditadas e racionalmente engendradas ensejam sua concretude na vontade consciente de se começar uma pesquisa. Tais ações interferem nas escolhas quanto aos aspectos técnicos, o objeto de estudo, os materiais, as técnicas artísticas etc. Entretanto, no desenvolvimento de uma pesquisa em arte, acham-se com frequência fatores não racionais, mas intuitivos. A criatividade com certeza perpassa os dois, na medida em que não há criatividade sem trabalho racionalmente planejado e instintivamente orientado – ou seja, à criatividade, antecipa-se o trabalho diligente e reiterado. A pesquisa em arte é também interpretativa, na medida em que podem haver significados múltiplos de advindos. Ao levar em consideração a intuição, é receptiva em aceitar resultados inesperados. É experiencial, posto que é empírica; é situacional, pois é direcionada aos objetos e atividades em contextos

particulares, sem no entanto deixar de possuir uma lógica e metodologia apropriadas para uma investigação acadêmica.

Zamboni (2006) define a pesquisa em arte como sendo um processo onde os artistas objetivam a produção de trabalhos artísticos como resultado da pesquisa, tendo em conta os aspectos sensíveis e intuitivos do processo de criação, mas sem negar a racionalidade e lógica requerida por qualquer tipo de pesquisa metódica.

Essas são as questões que deverão permear toda a criação conceitual que norteará a poética artística desta pesquisa.

METODOLOGIA

A presente pesquisa visa uma investigação em arte que perpassará não somente por uma pesquisa bibliográfica, mas também se constituirá numa experimentação com serigrafia e tinta para tecido.

Como produto final, espera-se uma obra artística constituída de várias gravuras impressas em tecidos e organizadas numa determinada conformação visual visando promover um sentido narrativo (como nas Estações da Paixão de Cristo, por exemplo), assim como o registro, documentação e discussão do processo criativo através de um texto dissertativo.

Em linhas gerais, visa-se a realização do trabalho em cinco etapas (algumas poderão ocorrer em concomitância):

01. Pesquisa bibliográfica;
02. Pesquisa iconográfica;
03. Elaboração de esboços para estudos de elementos compositivos e estruturação da composição final de cada gravura; execução dos desenhos finais; revelação das matrizes serigráficas e impressão;
04. Análise do processo produtivo a partir das obras e dos registros do processual.
05. Redação da dissertação.

As etapas um e dois, que tratarão dos aspectos teóricos tanto dos conceitos, quanto das técnicas utilizadas, realizar-se-ão a partir de algumas leituras fundamentais, já anteriormente descritas, bem como de outros textos que, por certo, surgirão como resultado das buscas até aqui ensejadas.

A terceira etapa diz respeito às práticas artísticas em si. Ela se constituirá, primeiramente, dos desenhos prévios a partir dos quais se buscará a apropriação do referencial iconográfico coletado, visando uma resposta estética que atenda aos aspectos plásticos particulares da pesquisa, ou seja, equacionar os elementos encontrados na estética do cangaço à uma representação gráfica que busque evocar questões do fantástico e do grotesco. Espera-se, com esses desenhos iniciais, definir cada elemento compositivo das matrizes serigráficas individualmente para, a partir daí, estruturar a composição como um todo (quer de cada gravura individualmente, quer da conformação final do conjunto das gravuras).

Definidas as questões de ordem gráfico-compositivas no desenho, tendo em vista já estarem acertadas as adequações estilísticas (tipo de linha, contrastes, texturas, luz e sombra etc.) serão feitos os desenhos finais a partir dos quais serão criados os fotolitos para as telas.

Ainda na terceira etapa ocorrerá a revelação da matriz serigráfica, seguindo-se às impressões das provas sobre um tecido de algodão cru. Com o uso do algodão cru, espera-se realçar visualmente a sensação de crueza que o próprio tema do cangaço e da morte evocam. Espera-se reforçar isso também com a impressão em monocromia (uma só cor: preto ou sépia), visando remeter aos antigos registros fotográficos e filmicos do cangaço. O tecido usado nas impressões finais terá vários formatos. Isso visa reforçar a adequação entre forma e conteúdo. Espera-se, assim, maior expressividade em cada composição figurativa das matrizes serigráficas.

Findada a etapa acima, tintas de tecido (provavelmente aguadas de preto ou sépia, conforme o melhor resultado para gerar a sensação de envelhecimento) serão usadas sobre as gravuras impressas. Espera-se, também, promover interferências que realcem as texturas e os meios-tons.

Almeja-se que o trabalho final, que se constituirá de várias partes, possa ser apresentado pendurando-o numa parede ou teto, o que ainda está por ser definido, conforme a configuração que se apresentar de forma mais expressiva. Na conformação final (Figura 1) haverá um tecido maior no formato de uma cruz, símbolo cristão profundamente arraigado na mentalidade nordestina, e tecidos menores no formato de estandartes, que provavelmente irão ladear a cruz, elemento este que terá maior destaque no conjunto da obra.

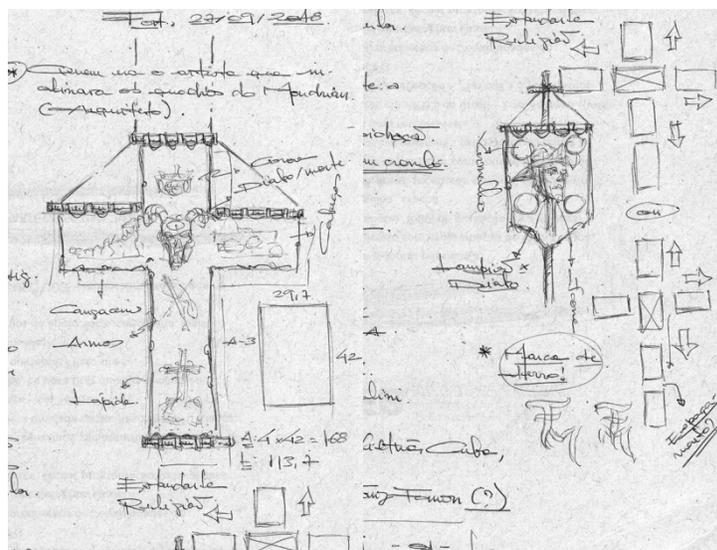


Figura 1: Sem título (esferográfica preta sobre papel).
 Fonte: MACÊDO, 2018.

A quarta etapa da pesquisa consistirá da análise do material coletado durante a produção dos trabalhos: estudos prévios, notas pessoais, provas de estado etc. Serão analisados as percepções sobre o processo criativo e produtivo de forma a tentar contribuir para um melhor entendimento do processo deste autor.

A última etapa da pesquisa será a conclusão da redação do texto dissertativo em que serão discutidos de forma mais abrangente os conceitos norteadores da pesquisa, a metodologia, as formas de coleta de dados, sua análise e conclusão.

Com o intuito de ilustrar a forma como pretende-se trabalhar os conceitos apresentados, a seguir será apresentado um estudo em desenho. Neste ainda não foram trabalhados as tintas aguadas. Assim, espera-se tão somente trabalhar o desenho na busca por definir quais os elementos compositivos que serão utilizados em cada matriz serigráfica. Os efeitos com a tinta só serão experimentos mais adiante quando da utilização do tecido, visto que as características da folha de *canson* e do algodão cru são bastante distintas, sendo difícil antecipar equivalências.

Na figura abaixo (Figura 2) é possível evidenciar elementos típicos da simbologia do cangaço como a “Estrela de Davi” e o chapéu de duas pontas, bem como uma bandoleira que cruza o peito da figura morta em pé. A caveira possui um par de óculos de aro redondo, objeto característico de Lampião. A presença do próprio esqueleto é, a um só tempo, símbolo da morte e da vacuidade das soberbas. Na tradição artística cristã, a caveira aparece com

frequência nas *Vanitas*, obras de arte cuja simbologia encontra-se vinculada ao gênero pictórico das naturezas-mortas, principalmente no norte da Europa entre séculos XVI e XVII. O termo significa “ vaidade” em latim, e pode ser compreendido como uma alusão à insignificância da vida terrena e à efemeridade da vaidade. O termo vem da Bíblia e é encontrado em várias passagens, embora a mais significativa seja: “Vaidade das vaidades, [...] e tudo é vaidade” (*Vanitas vanitatum et omnia vanitas*) (Bíblia, p. 632, 1974). É possível evidenciar ainda na figura uma clara tentativa em promover uma imbricação, quase uma simbiose visual, entre o esqueleto e os arbustos ressequidos ao fundo, como evidenciando que a vida do cangaceiro, calcada no limiar entre a vida e a morte, quer seja o resultado do confronto com as volantes ou pela inclemência de uma natureza hostil, no fim, promoverá o encontro final entre o cadáver que se decompõe e a natureza que o absorve.



Figura 2: Sem título (nanquim sobre papel).
Fonte: MACÊDO, 2018.

CONCLUSÃO

Com este artigo, espera-se promover um melhor entendimento das ideias principais que ora norteiam e nortearão uma pesquisa em arte em andamento. O entendimento dos conceitos aqui abordados também é necessário para a compreensão das escolhas temáticas balizadoras da obra artística ainda em construção.

Salienta-se o caráter incipiente desta pesquisa, quer pela revisão da literatura ainda em processo, quer pela execução das práticas artísticas que buscam o seu caminho poético. Muito ainda deverá ser feito no sentido de aprofundar as questões ora postas em evidência, bem como

para buscar novos diálogos em fontes ainda não exploradas, mas que apontam auspiciosamente para novas soluções de encaminhamento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (1993). *A Cultura Popular na Idade Média: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

BÍBLIA. Português. (1974) *Bíblia sagrada*. Edição da Palavra Viva. Tradução dos Padres Capuchinhos. São Paulo: Stampley Publicações Ltda.

ECO, Umberto. (2007). *História da Feiura*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record.

KAISER, Wolfgang (1986). *O Grotesco: configuração na pintura e na literatura*. São Paulo, SP: Editora Perspectiva S.A.

KRAUSS, Rosalind. (1984). *A escultura no campo ampliado*. Tradução de Elizabeth Carbone Baez. Gávea: *Revista semestral do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil*, Rio de Janeiro: PUC-RJ, n. 1 (Artigo de 1979).

MELLO, Frederico Pernambucano de. (2015). *Estrelas de Couro, a Estética do Cangaço*. 3. ed., São Paulo, SP: Escrituras Editora.

OSTROWER, Fayga (1977). *Criatividade e Processos de Criação*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes.

PAULA, Francisco Sebastião de. (2014). *Uma trajetória da xilogravura no Ceará*. 510f. Tese (Doutorado em Belas Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

TODOROV, Tzvetan. (1977). *Introdução à Literatura Fantástica*. São Paulo, SP: Editora Moraes.

VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas. (2007). *Linguagens impuras: hibridismos e contaminações na gravura contemporânea*. In: *Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, 17º, Florianópolis. Anais eletrônicos.

ZAMBONI, Silvio. (2001). *A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados.



Frederico Bezerra de Macêdo (fredmacedo@yahoo.com.br). Licenciado em Artes Visuais pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (2013) onde leciona atualmente. É mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Artes do IFCE. Desenvolve pesquisa nas áreas de desenho, pintura, quadrinhos, ilustração e modelagem. Tem diversos trabalhos artísticos publicados nas áreas de quadrinhos e ilustração, tanto no Brasil como no exterior.

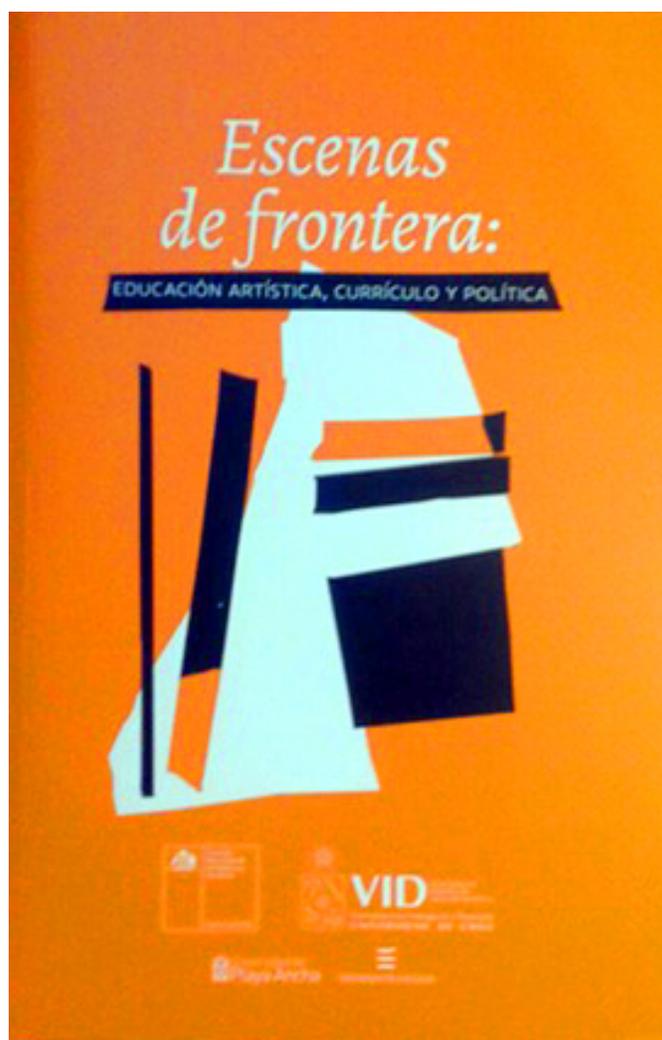


Francisco Sebastião de Paula (spaula.depaula@gmail.com). Doutor em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2009). Especialista em Arte e Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (2004). Licenciado em Música pela Universidade Estadual do Ceará (1988). Atualmente é professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará e do seu Programa de Mestrado Profissional em Artes.

RESEÑA DE LIBROS



Formação de Educadores: formas de pensar e provocar encontros com arte e mediação cultural, faz parte de uma série de Arte, Educação e Cultura. Movimento, conexões, impulsos, provocações e contaminações nos entres de arte, educação e cultura. Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando conceitos e experiências e neste segundo: três anos tecidos por muitas mãos nos Simpósios de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia, organizado pelos Grupos de Pesquisa GPeMC/ Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas e GPAP/ Arte na Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Somam-se aqui artigos escritos em 2015, 2016 e 2017, conectados pela formação de educadores. Modos de pensar, modos de propor a formação em/com arte. Modos de pesquisar, entendendo a pesquisa também como campo de formação. Modos de vivenciar encontros e a mediação cultural, intrínseca a ação docente e impulsionadora de um agir que interage, interveem, desassossega.



Esta publicación se editó como actas de las Jornadas de Educación Artística celebradas en el año 2017 en la Facultad de Artes de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, en el marco del proyecto “Centro de Creación y Desarrollo Artístico para Niños y Jóvenes”, realizado de manera colaborativa entre el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, CNCA, y la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile.

Está organizada en cuatro capítulos que reúnen diversas miradas y preguntas sobre el estado de la educación artística en el Chile de hoy. En los capítulos "Debates críticos", "Horizontes públicos", "Escenarios y diagnósticos" y "Prácticas pedagógicas" los autores muestran la "complejidad narrativa, técnica y epistémica de la educación artística".

CONGRESOS

CONGRESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DAS ARTES NA AMÉRICA LATINA: COLONIALISMO E QUESTÕES DE GÊNERO

Abril 2019



A partir da Arte-Educação e sob uma perspectiva de gênero, propõe-se discutir a colonialidade inspirada nas palavras de Walter Dignolo, em entrevista dada a Aicha Diallo (7/8/2014):

"[...] a 'colonialidade' e todos os conceitos que introduzimos desde então são conceitos cujo ponto de origem não está na Europa mas no "Terceiro Mundo". Isso significa que todos esses conceitos emergem da experiência de colonialidade nas Américas. Enredado com a modernidade, com certeza, mas não mais "aplicando" categorias nascidas na Europa para "entender" os legados coloniais. Pelo contrário, convertamos a Europa em um campo de análise, em vez de um provedor de "recursos culturais e epistêmicos".

Idealização: Ana Mae Barbosa

Realização: Sesc São Paulo | Apoio: INSEA, CLEA, FAEB e EAV/ANPAP

Mais informações: sescsp.org.br/ensinoaprendizagem

Sesc Vila Mariana
Rua Pelotas, 141, CEP 04012-000
Tel.: (11) 3254-5600
📍 @/sescvilamariana

sescsp.org.br





CONGRESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DAS ARTES NA AMÉRICA LATINA: COLONIALISMO E QUESTÕES DE GÊNERO

“O que é crucial ter em mente é que a “colonialidade” e todos os conceitos que introduzimos desde então são conceitos cujo ponto de origem não está na Europa mas no “Terceiro Mundo”. Isso significa que todos esses conceitos emergem da experiência de colonialidade nas Américas. Enredado com a modernidade, com certeza, mas não mais “aplicando” categorias nascidas na Europa para “entender” os legados coloniais. Pelo contrário, convertamos a Europa em um campo de análise, em vez de um provedor de “recursos culturais e epistêmicos”. (Walter Mignolo)

23 a 25 de abril de 2019

Idealização e organização: Ana Mae Barbosa

Organização: Lucia Pimentel (CLEA)
Rejane Coutinho (UNESP)
Daniella Zanellato(USP)
Sidiney Peterson (FAEB)
Analice Dutra Pilar (UFRGS)
Rita Luciana Bredariolli (UNESP)

Realização: SESC

Local: SESC Vila Mariana. Rua Pelotas, 141. São Paulo. CEP: 04012-000

Produção: Arteducação Produções

Informações: anamaebarbosa@gmail.com

Comissão de Divulgação: Jurema Sampaio

Divulgação Universidade de São Paulo (USP): Maria Christina de Souza Rizzi

Apoio: INSEA, CLEA, FAEB, EAV/ANPAP, Programa de Pós Graduação “stricto sensu” em Arte, Design e Tecnologia da Universidade Anhembi Morumbi.

Representante INSEA: Mirian Celeste Martins

Representante CLEA: Rocio Polania

Representante FAEB: Leda Guimarães

Representante EAV/ANPAP: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Representantes FLADEM: Lilia Romero Soto (Presidente); Adriana Didier Rodrigues (Vice-Presidente) e Leonardo Moraes Batista (Presidente FLADEM Brasil)

Representante PGDesign da Universidade Anhembi Morumbi: Sérgio Nesteriuk

Relações com as Universidades Latino Americanas: Fernanda P. Cunha e equipe; Sidiney Peterson.

APRESENTAÇÃO DO CONGRESSO

Ana Mae Barbosa

O Ensino/Aprendizagem na América Latina, sob diferentes designações como Educação Artística, Educação pela Arte e/ou Arte/Educação se desenvolveu muito nos últimos 30 anos graças aos Mestrados e Doutorados e a ação das ONGs que pretendiam a reconstrução social dos seres humanos humilhados e desprezados pelas instituições e outras variáveis degradantes da vida.

As pesquisas nas Pós-graduações venceram a anemia teórica dos anos 1970, criando bases comprováveis e confiáveis para a ação no chão da escola. A educação não formal e as ONGs provaram a necessidade da Arte para desenvolver o raciocínio intelectual e crítico, a percepção e os processos criativos, que são importantes para todas as áreas de aprendizagem, quer sejam Medicina ou Novas Tecnologias.

No Brasil o SESC foi uma das instituições que mais colaborou para estas conquistas e abre suas portas para acolher o *Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte* (CLEA), apoiado por várias outras instituições, nesse Congresso.

O CLEA, por minha iniciativa, foi criado em 1984 no Congresso Mundial da INSEA, no Rio de Janeiro. Temos trabalhado ininterruptamente desde então no sentido de nos reforçarmos mutuamente, respeitando nossas diferenças sem cairmos na tentação, aparentemente fácil, mas impossível, da homogeneização das práticas e teorias, como vem sendo tentado no Ensino da Arte no Brasil há 200 anos, através de processos colonizadores.

Podemos passear por diferentes influências, mas rejeitamos o colonialismo cultural através de imposição legal, como vem acontecendo até hoje.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Nos anos 1970, o sistema de ensino da arte do Brasil foi desenhado pela universidade de São Diego; nos anos 1990, por um espanhol que nunca viveu no Brasil e agora voltamos a ser dominados por bancos e outras corporações que pressionam o MEC a retirar Arte do currículo das escolas públicas. Em 2018, Arte deixou de ser obrigatoriedade no Ensino Médio. Este Congresso pretende intensificar a conscientização e as ações de combate a colonização cultural, econômica, educacional e emocional. Arte/Educação no Brasil é feminina, isto é, dominada por mulheres que têm que lutar contra duas desqualificações ao mesmo tempo: a desqualificação do trabalho da mulher e a desqualificação da Arte no sistema educacional. Por

isso serão também discutidos os problemas que levam a ser necessária uma decolonização de gênero.

A prioridade deste Congresso serão os Debates entre todos os participantes. Serão nove horas de Debates com a sistematização de relatores e coordenadores para chegarmos a conclusões operacionalizáveis. Um novo governo está se anunciando, precisamos “dizer nossas palavras” aos novos governantes e influir em escolhas educacionais que realmente necessitamos.

Precisamos aprender a valorizar nossa cultura para evitar a destruição dos museus que estudam nossa história. Todo cidadão de um país precisa conhecer sua arte e sua história ou continuaremos a gastar mais com prisões do que com a Educação, o que é um atestado de incompetência administrativa e humana.

Inscrições no site do SESC-SP Vila Mariana:

https://www.sescsp.org.br/programacao/162793_CONGRESSO+ENSINO+APRENDIZAGEM+DAS+ARTES+NA+AMERICA+LATINA

Secretaria Luiz Rogerio Soares . congressoae@vilamariana.sescsp.com

Fone:55-11-50803035

PARTICIPACIÓN COMO COORDINADORES Y RELADORES

Consejo Latinoamericano de Educacion por el Arte - CLEA

ARGENTINA	- Amanda Pacotti - Roxana Villarino
CHILE	- Dora Aguila - Patricia Raquimán- Miguel Zamorano
COLOMBIA	- Rocio Polania - Olga Lucia Olaya
CUBA	- Ramón Cabrera
GUATEMALA	- Ethel Batres - Flor de Maria Armas
MEXICO	- Mario Méndez
PARAGUAY	- María Vitoria Heisecke
PERU	- Myriam Nemes Montiel - Mario Mogrovejo
URUGUAY	- Salomón Azar



CONGRESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA: COLONIALISMO Y CUESTIONES DE GÉNERO

“Es crucial tener en cuenta que la “colonialidad” y todos los conceptos que introducimos desde entonces son conceptos cuyo punto de origen no está en Europa, sino en el “Tercer Mundo”. Eso significa que todos esos conceptos emergen de la experiencia de colonialidad en las Américas. Entrelazado con la modernidad, por supuesto, pero no aplicando mas categorías nacidas en Europa para “entender” los legados coloniales. Por el contrario, convertimos Europa en un campo de análisis, en vez de un proveedor de "recursos culturales y epistémicos". (Walter Mignolo)

23 a 25 de abril de 2019

Ideación y organización: Ana Mae Barbosa

Organización: Lucia Pimentel (CLEA)
Rejane Coutinho (UNESP) Daniella Zanellato (USP)
Sidiney Peterson (FAEB) Analice Dutra Pillar (UFRGS)
Rita Luciana Bredariolli (UNESP)

Realización: SESC

Local: SESC Vila Mariana
Calle Pelotas, 141. São Paulo. CEP: 04012-000

Producción: Arteducação Produções

Información: anamaebarbosa@gmail.com

Comisión de Divulgación: Jurema Sampaio

Divulgación Universidade de São Paulo (USP): Maria Christina de Souza Rizzi

Apoyo: INSEA, CLEA, FAEB, EAV/ANPAP, Programa de Pós Graduação “stricto sensu” em Arte, Design e Tecnologia da Universidade Anhembi Morumbi.

Representante INSEA: Mirian Celeste Martins

Representante CLEA: Rocio Polania

Representante FAEB: Leda Guimarães

Representante EAV/ANPAP: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Representantes deFLADEM: Lilia Romero Soto (Presidente); Adriana Didier Rodrigues (Vice-Presidente) e Leonardo Moraes Batista (Presidente FLADEM Brasil)

RepresentantePGDesign da Universidade Anhembi Morumbi: Sérgio Nesteriuk

Relações com as Universidades Latino Americanas: Fernanda P. Cunha y equipo; Sidiney Peterson.

PRESENTACIÓN DEL CONGRESO

Ana Mae Barbosa

En América Latina los procesos de enseñanza y aprendizaje conocidos con designaciones tales como Educación Artística, Educación por el Arte o Arte/Educación se han desarrollado de manera significativa en los últimos 30 años gracias a las maestrías y doctorados ofrecidos por las universidades, así como por las acciones de las ONGs que pretenden lograr la reconstrucción social de los seres humanos que vienen siendo humillados y despreciados por las instituciones y por otras variables degradantes de la vida.

Las investigaciones realizadas mediante estudios de posgraduación en estos campos del conocimiento vencieron a la anemia teórica que prevalecía en los años 70, creando bases comprobables y confiables para la acción en el terreno escolar. La educación no formal y las ONGs demostraron la necesidad del Arte para desarrollar el raciocinio intelectual y crítico, así como la percepción y los procesos creativos, que son importantes para todas las áreas del aprendizaje, sean tanto en el campo de la medicina como en las nuevas tecnologías.

En Brasil el Servicio Social do Comercio (SESC) ha sido una de las instituciones que más ha colaborado para estas conquistas y en esta ocasión, con el apoyo de otras instituciones, abre sus puertas en este Congreso para recibir al Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA).

Respondiendo a mi iniciativa personal, el CLEA fue creado en 1984 en Río de Janeiro, en ocasión del Congreso Mundial de INSEA. Desde entonces hemos trabajado intensamente con el propósito de reforzarnos mutuamente, respetando nuestras diferencias y sin caer en la tentación – aparentemente fácil, pero imposible – de homogeneizar prácticas y teorías, tal como se está intentando la enseñanza del Arte en Brasil desde hace 200 años mediante procesos colonizadores.

Podemos transitar por diferentes influencias, pero rechazamos el colonialismo cultural a través de cualquier imposición legal, como viene sucediendo hasta hoy.

OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

En los años 1970, el sistema de enseñanza del arte en Brasil fue diseñado por la Universidad de San Diego; en los años 1990, por un español que nunca vivió en Brasil y ahora volvemos a ser dominados por bancos y otras corporaciones que presionan al Ministerio de Educación (MEC) a retirar el Arte como materia de la currícula de las escuelas públicas. En 2018, la asignatura Arte dejó de ser obligatoria en la escuela secundaria. Este Congreso

pretende intensificar la conciencia y las acciones de combate para resistir la colonización cultural, económica, educacional y emocional. Arte/Educación en Brasil es femenina, esto es, dominada por mujeres que tienen que luchar contra dos descalificaciones al mismo tiempo: la descalificación del trabajo de la mujer y la descalificación del Arte en el sistema educacional. Por eso también se discutirán los problemas que obligan a una descolonización de género.

La prioridad de este Congreso serán los debates entre todos los participantes. Dispondremos de nueve horas de debates con la sistematización de relatores y coordinadores para alcanzar conclusiones operativas. Un nuevo gobierno está a cargo en Brasil y necesitamos “decir nuestras palabras” a los nuevos gobernantes e influir en las elecciones y decisiones educativas que realmente necesitamos.

Necesitamos aprender a valorar nuestra cultura para evitar la destrucción de los museos que estudian nuestra historia. Todo ciudadano de un país necesita conocer su arte y su historia porque, si así no fuera, seguiríamos gastando más en prisiones que en educación, lo que sería una muestra cabal de incompetencia administrativa y humana.

Inscripciones para el Congreso: en el sitio web de SESC-SP Vila Mariana

https://www.sescsp.org.br/programacao/162793_CONGRESSO+ENSINO+APRENDIZAGEM+DAS+ARTES+NA+AMERICA+LATINA

Secretaría: Luiz Rogerio Soares congressoae@vilamariana.sescsp.com

Fone:55-11-5080.3035

PARTICIPACIÓN COMO COORDINADORES Y RELADORES

Consejo Latinoamericano de Educacion por el Arte - CLEA

ARGENTINA	- Amanda Pacotti - Roxana Villarino
CHILE	- Dora Aguila - Patricia Raquimán- Miguel Zamorano
COLOMBIA	- Rocio Polania - Olga Lucia Olaya
CUBA	- Ramón Cabrera
GUATEMALA	- Ethel Batres - Flor de Maria Armas
MEXICO	- Mario Méndez
PARAGUAY	- María Vitoria Heisecke
PERU	- Myriam Nemes Montiel - Mario Mogrovejo
URUGUAY	- Salomón Azar

TABLA DE CONTENIDO



Contenido

Página

Experiencias hitóricas en el campo del Arte en la Educación

Homenagen a Víctor Kon. 80 años de Educación por el Arte en la Argentina.

Victor Kon. 2012

08

Docencia, enfoques metodológicos y prácticas

“Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és”: as experiências pessoais e profissionais do trabalho docente ao ensinar/aprender artes visuais.

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães. Brasil

19

O ensino de arte na base nacional comum curricular: artes integradas sim, polivalência não!

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França Jucélia Estumano Henderson Júnia de Barros Braga Vasconcelos-Brasil

33

Arte indígena na Escola - Entrevista com Arissana Pataxó.

Arissana Braz Bonfim de Souza e Tales Bedeschi Faria. Brasil.

48

Cuerpo y ambiente: una exploración estética interactiva

Daniela Ramírez-González. David Charles Wright-Carr. México.

62

Investigaciones

Ensino de artes visuais e tecnologias digitais: produção e reflexão com imagens em trajetos virtuais. Wendel Alves de Medeiros e José Albio Moreira de Sales. Brasil.

75

Experimentos em gravura no campo ampliado: a estética do cangaço, o grotesco e o fantástico a partir do imaginário popular.

Frederico Bezerra de Macêdo e Francisco Sebastião de Paula. Brasil Brasil.

90

Reseña de Libros

105

Congreso

107

ISSN 2447-6927